مجلة اللسان الدولية للدراسات اللغوية والأدبية
AL-LISAN INTERNATIONAL JOURNAL FOR LINGUISTIC & LITERARY STUDIES
ISSN 2600-7398

Vol 9, No 20,(September 2025)
المجلد 9، العدد 20 (سبتمبر 2025)

من موضوعات العدد

- التبصرة في اختبارات الكتابة: دراسة وصفية في تقييم إجاباتها في العربية لغة ثانية.
- مظاهر صورة المرأة في شعر أحمد الحربي ومصادرها
- دراسة سيمائية لرواية (فإذا برق البصر وخسف القمر) للكاتبة الإماراتية فاطمة الزعابي
- Applying Total Quality Management (TQM) principles for teaching Arabic to non-native speakers: A Descriptive Analytical Study

AIJLLS |SEPTEMBER 2025 | VOL 9 ISSUE 20
مجلة اللسان الدولية / العدد العشرون (سبتمبر 2025م/ 1446 هـ)
الترقيم الدولي ISSN 2600-7398

Copyright © 2025 Abdussame Oluwafemi Miftaudeen
Manuscript Received Date: 09/07/2025 | Manuscript Acceptance Date: 20/08/2025 | Manuscript Published Date: 29/09/2025

أسس التقييم لإجابات الاختبارات الكتابية في تعليم اللغة العربية لغة ثانية: دراسة وصفية تحليلية

Principles of Assessing Answers to Written Examinations in Arabic Teaching as a Second Language: A Descriptive Analytical Study

عبد السميع أولوافيمي مفتاح الدين[1]

Corresponding author: abuimtinaan@gmail.com

ملخص البحث: سعيا في الإصلاح التربوي في برامج تعليم اللغات الثانية، فإن هذا البحث يناقش أبرز أسس التقييم لإجابات الاختبارات الكتابة لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية، ويتناول الأدوات المثالية التي من شأنها أن تسهل عملية التقييم. ونظرا لطبيعة الموضوع؛ اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي لإيضاح مواصفات الاختبار الجيد وإجراءات تقييمه، مع بيان علاقة الاختبار المهنية بمستويات الكفاءة اللغوية الدولية والأطر المنضبطة كإطار CEFR المجلس الأوروبي لتعليم اللغات الأجنبية، وإطار المجلس الأمريكي ACTFL لتعليم اللغات الأجنبية وتقييمها. أظهرت نتائج البحث ضرورة توافر الواصفات للأداء اللغوي والأخذ في الاعتبار بنوعية العمل الكتابي المراد تقييمه، لضمان تقييم الكتابة وفق المعايير الدولية والمقاييس المناسبة.

الكلمات المفتاحية:

التقييم اللغوي الفعّال، مهارات الكتابة، مستويات الكفاءة اللغوية، معايير تقييم الكتابة، مقاييس التقدير.

Abstract: In an effort to enrich educational programs in teaching second languages, this research discusses the most important fundamentals of assessing answers to written tests for learners of Arabic language as a second language, and addresses the ideal tools that would facilitate the assessment process. The researcher has adopted A descriptive – analytical approach based on the topics nature so as to clarify the specifications of a good test and its assessment procedures.

However, the study explored the relevance of good test qualities to the globally language competency levels in line with a fixed language framework such as Common European Council framework of reference for languages, and also the American Council Guidelines on Teaching of Foreign Languages. Finally, this research found out the necessity of making specifications available for language or written performance in order to guarantee the writing Assessment according to the international criteria and appropriate standards.

Keywords: Effective language assessment, writing skills, language competency levels, writing assessment criteria, rating scales.

[1] هو باحث الدكتوراة في قسم دراسات العربية لغة ثانية بكلية اللغات وعلومها، جامعة الملك سعود، الرياض – المملكة العربية السعودية.

الترقيم الدولي ISSN 2600-7398

Copyright © 2025 Abdussame Oluwafemi Miftaudeen
Manuscript Received Date: 09/07/2025 | Manuscript Acceptance Date: 20/08/2025 | Manuscript Published Date: 29/09/2025

1- المقدمة:

وبما أن التقييم يعنى بإجراءات جمع المعلومات المفيدة لاتخاذ القرارات حول الطلاب والمدارس، والمناهج والبرامج والسياسات التربوية (Anane، 2023 ص2)، ويتضمن ذلك – على نطاق واسع – إجراءات كثيرة مثل الاختبارات والملاحظة والمقابلة، ومناقشة الرسائل العلمية والأعمال المختبرية والألغاز لجمع المعلومات حول تعلم الطالب، فإنّ لكتابة وتقييمها من أهم وأصعب ما يتم في المؤسسات التعليمية ودوائر العمل الإداري والتجاري؛ حيث إنّ التقييم الصحيح للكتابة يركز على استخدام اللغة المكتوبة بدقة في السياقات التواصلية الحقيقية. ويبدو من الصعوبة بمكان تحديد الصورة الفعلية لمتعلم اللغة أو قدرته الكتابية من خلال موقف اختبار فقط(spinkerton,2015). وبناء على ذلك فإن وظائف الكتابة تنعكس على الإنتاجية الفعلية والتعبير المكتوب بطلاقة؛ وربما تكسب الكتابة المقدرة والتميّز في كفاية التحدث والتدرج في مهارة الكتابة. إضافة إلى ذلك، ولعل امتلاك مهارات الكتابة العالية من أهمّ ما يدفع بعض الناس[2] إلى تعلم اللغة الثانية من أجل تحقيق الطموحات الأكاديمية الكثيرة – على عكس ما يقتصر عليه بعض برامج اللغة في الجوانب المعرفية والشكلية للكتابة فقط – أو الحصول على الوظائف الشاغرة عن جدارة داخل الشركات التجارية، وربما مع الترقي في المناصب المتاحة عن تميز لغوي كتابي.

ومع أهمية الوظائف المهنية لتعلم الكتابة إلا أن ثمت أخطاء – من مصادر متعددة – لا تكاد تفارق تقييم إجابات الكتابة؛ بل وتمثل تلك الأخطاء التحديات الكبيرة في مساري القياس والتقييم. ولذلك فإن الوضع الحالي للتقييم يتطلب من خبراء التقييم والقياس اللغوي الإشارة إلى طبيعة تلك الأخطاء العالقة بالفن ليدرك الناس خطورة تلك الأخطاء على التنمية اللغوية المتوقعة على مستوى الأفراد والممارسات التعليمة والمهنية على حد سواء، جنبا إلى جنب مع تقدم حضارات الأمم المتقدمة والثقافات العالمية الرائدة.

ومن المحتمل أن تؤدي بعض الاختبارات بشكل عام إلى دمار اجتماعي بسبب عوامل كثيرة؛ أبرزها – على التمثيل – أن تقوم الاختبارات بوسم الطالب (أي فئة كان) سمة ما، أو تبلغ بالطالب إلى التسبب بخلل في كرامته وضعف في الحوافز الداخلية لديه (Abel, 1972 و Ireland & Suto, 2021) وهو مما يؤكد على ضرورة أن تكون الاختبارات صادقة في محتواها، ومناسبة – أكاديميا – للفئات المستهدفة، وأيضا بهدف زيادة إنجازات المتعلمين من خلال تحفيز وتوجيه كل من جهود كل من المتعلمين والمدرسين. وأما ما يلاحظ على التقييم السائد من كونه يساعد على تطوير جانب ضيّق في قدرات الفرد، ويقلل من تنوّع المواهب داخل المجتمعات، يعد من الأمور التي تدعو المتخصصين والمسؤولين إلى التدخل لمعالجة هذه الإشكالية.

ونتيجة لما لاحظه Brady (1996) أنّ التقييم ربما لا يسلم من أخطار مهددة للمستقبل متى ما بُني وصار الهدف منه مجرد الإشارة إلى ما هو مهم في إجراءات القياس والتقييم (وهو اجتياز الطالب المقرر لا إتقانه المعارف نظريا وعمليا)، فإنّ التقييم بدلا من أن تركز أهدافه على السيطرة على المناهج التعليمية فقط، يستحسن أن تبعث على التغير الإيجابي وتقود إلى تثقيف العقول والأفكار بما يثري أداء المتعلم دون أدنى اجترار للمعارف التي تقدّم للطالب – ولا الاكتفاء بالإشراف عليها فقط (Areekkusiyil,2021 نقلا عن Wiggins, 1998).

الترقيم الدولي ISSN 2600-7398

Copyright © 2025 Abdussame Oluwafemi Miftaudeen
Manuscript Received Date: 09/07/2025 | Manuscript Acceptance Date: 20/08/2025 | Manuscript Published Date: 29/09/2025

عموما، ولعل هذا البحث يكتسب أهميته من تسليطه الضوء على بعض الأسس والمعايير التي يلزم الأخذ بها في تقييم اختبارات الكتابة وإجاباتها لمتعلمي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية. وعليه، فقد جرى تقسيم هذا البحث إلى أربعة أقسام مستقلة. ففي القسم الأول تناول الباحث إطار الدراسة المتضمن مقدمة البحث ومشكلته وأهميته وأسئلته ثم أهدافه. والقسمان الثاني والثالث يناقشان أدبيات البحث المتمثلة في الدراسات السابقة ذات الصلة بالتقييم اللغوي والمعايير المستخدمة لتقييم إجابات الكتابة، ثم تناول الباحث الإطار النظري مثل أسس الاختبار الجيد والمستويات اللغوية والاختبارات اللغوية بنوعيها الموضوعي والكتابي ومقاييس تقييم التقدير لكل. أما القسم الرابع فقد خصص لعرض خاتمة البحث والتوصيات المضيئة للنقاط ذات الأهمية، مع ذكر المراجع والهوامش.

1-1- مشكلة البحث:

يسعى البحث الحالي إلى سد فجوة مهنية في مجال التقييم، وتتمثل هذه الفجوة في ظاهرة عدم مراعاة معظم القائمين على تقييم اختبارات اللغة – خصوصا إجابات الكتابة العربية منها – لمستويات الكفاءة اللغوية المعيارية، فضلا عن التزام بعض المقيمين بأسس التقييم الصحيح من أسس ومداخل ومعايير التقييم المعينة على التقييم الفعال وفق المناهج التربوية الحديثة ومقاييس التقدير الدولية؛ وهو الأمر الذي شدّ الباحث إلى أن ينبه جمهور القائمين على تقييم الكتابة على الظاهرة؛ من خلال اختيار موضوع البحث الذي هو أسس التقييم لإجابات الاختبارات الكتابية في اللغة العربية لغة ثانية من أجل مسايرة الصحوة في الممارسات الأكاديمية، وتوخي الإصلاح في النظم التعليمية؛ لعل ذلك يساعد على تجاوز القصور في حق التعليم والمتعلمين على حد سواء.

1-2- أهمية البحث:

تظهر أهمية هذا العمل من عدة نواح أهمها:

1. إثراء ثقافة التقييم الصحيح لأعمال الكتابة في وسط التربويين والأكاديميين – بما فيهم مقيمو اللغات الثانية – وإضاءة الجوانب المهمة في تقييم الكتابة التي قد يعد فقدانها نقصا وثغرة في مخرجات عمل القياس والتقييم.
2. تسليط البحث على أبرز الأدوات المثالية في تقييم إجابات المتعلمين الكتابية في ضوء معايير التقييم ومستويات التعلم المختلفة.

1-3- أسئلة البحث:

يثير هذا البحث أسئلة أساسية يمكن إجمالها فيما يأتي:

1. ما الأسس والمعايير لتقييم إجابات الاختبارات الكتابة لمتعلمي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية؟
2. ما أبرز الأدوات المثالية لتقييم الاختبارات الكتابة لمتعلمي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية؟

1-4- أهداف البحث:

بناء على أسئلة البحث المذكورة يرى الباحث ذكر أهداف البحث فيما يأتي:

1. تحليل الأسس التي يجري الاعتماد عليها في تقييم إجابات الاختبارات الكتابة لمتعلمي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية.
2. تحديد أبرز الأدوات المثالية لتقييم إجابات الاختبارات الكتابة لمتعلمي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية.

الترقيم الدولي ISSN 2600-7398

Copyright © 2025 Abdussame Oluwafemi Miftaudeen
Manuscript Received Date: 09/07/2025 | Manuscript Acceptance Date: 20/08/2025 | Manuscript Published Date: 29/09/2025

2– أدبيات البحث:

2–1– الدراسات السابقة:

كانت دراسة Fitria (2024) في أدوات التقييم المتمثلة في الاختبارات الموضوعية ونقيضها الذاتية من أجل تقييم مخرجات التعلم لدى الطلاب. أظهر تحليل النتائج إمكانية استخدام الأسئلة المكتوبة – بنوعيها الموضوعية والمقالية على أساس قياس قدرات الطلاب. كما أشادت نتائج الدراسة بأن يأخذ المدرسون في الاعتبار كل الجوانب المتعلقة بالاختبارات من حيث الظروف المتاحة والأسئلة المناسبة لها، بناء على ما تنضوي على الاختبارات من فروق وتباين من عدة حيثيات، ولعل من أهمها مخرجات التعلم المراد قياسها، وإعداد بنود الاختبار، ونمذجة مواد التعلم، والتحكم في إجابات الطلاب، وتقييمها وثبات نتائج النتائج وتقويم إجراءات التعلم.

وفي سياق تحري الصدق قامت السريع (2024) بدراسة الصدق الظاهري لاختبارات الكتابة العربية لدى متعلمات العربية لغة ثانية في مقرر المستوى الثالث بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. ومن خلال أداة تحليل المحتوى التي اعتمدتها الدراسة، وقد دلت نتائجها على وجود اختلاف واضح بين التغطية المتوقعة والمشاهدة في الاختبارات، وكان مستوى التطبيق ممثلا في شكل تمارين الإملاء. كما دلت نتائج تحكيم الصدق الظاهري على أنّ نسبة اتفاق (بين التغطية المتوقعة والمشاهدة) بلغت 90% مما يدل على أنها تقيس مهارة الكتابة.

في حين هدفت دراسة El-bashir(2023) إلى النظر في مشكلات الكتابة التي تواجه طلاب برنامج في برنامج التأسيس العام بهدف اقتراح الحلول المناسبة الفعالة. أجريت الدراسة بجامعة الشرقية بعمان وطبقت على مالا يقل عن 36 طالبا في البرنامج التأسيسي العام من خلال الاختيار العشوائي لهم ومن أجل التعبير الإنشائي عن مقالة حدودها 100 – 120 كلمة. وجدت نتائج الدراسة أن الطلاب تواجههم بعض الصعوبات في تخير المفردات، وعلامات الترقيم، والتهجئة، ويعانون كذلك من انتقاء أنماط التعبير وصيغها أثناء الكتابة، ما أدت إلى التوصيات من ستة المقيمين لأدائهم بأن يهتم الطلاب بالقراءة كثيرا من أجل تطوير مهارات المعجمية والنحوية، وإثراء الفهم العام. كما أوصت نتائج الدراسة بأن يركز المدرسون أكثر على جوانب مهمة في أعمال الطلاب بدلا من التشبث بأخطائهم فقط.

بحثت دراسة Hasnawati وTanjunq (2023) عن بعض الصعوبات في الكتابة المقالية لدى طلاب الكليات بما يرفع من درجة الفهم لطبيعة ومستوى تلك الصعوبات، ويطور من أداء وطرق التدريس لدى التربويين (المدرسين). دلت نتائج الدراسة على وجود كفاية لا بأس بها لدى الطلاب أثناء صياغة فقرات المقالات المطلوبة، وطرح الجدل. ومن وجه آخر، أشارت النتائج إلى وجود الصعوبات المشتركة بين الطلاب خصوصا ما يتعلق بكتابة الرسائل الجامعية، وجمع الأدلة والحجج، وإحكام الربط بين فقرات النص. أوصت الدراسة بأن ينفذ الطلاب سلسلة من خطوات الكتابة بشكل مستمر كي يبرعوا في تقديم آرائهم باللغة الإنجليزية وبصورة رائعة.

2–2– التعليق على الدراسات السابقة:

وعلى الرغم من الاختلاف بين الدراسات السابقة المشار إليها وموضوع البحث الحالي، وبغض النظر عن أهمية كل دراسة في بيان مستويات التعلم والقضايا ذات الأهمية الكبيرة في مجال القياس التربوي عامّة والتقييم اللغوي خاصّة، فإن هذا البحث يهدف إلى الكشف المقتضب عن أهم أسس بناء الاختبارات، ومستويات الكفاية اللغوية، مع بيان شيء من المداخل والمعايير لضبط وتقييم إجابات اختبارات الكتابة في العربية لغة ثانية.

الترقيم الدولي ISSN 2600-7398

Copyright © 2025 Abdussame Oluwafemi Miftaudeen
Manuscript Received Date: 09/07/2025 | Manuscript Acceptance Date: 20/08/2025 | Manuscript Published Date: 29/09/2025

3– الإطار النظري للبحث:

يفتقر التقييم الفعّال – خصوصا ما يتعلق بإجابات الكتابة – إلى توافر المنطلقات الواضحة والأسس المنضبطة؛ ربما يصعب وصف أي اختبار بأنه جيد وخال من الأخطاء اللغوية والخطوات البنائية والفنية إذا لم يتوفر فيه صفات الجودة كالصدق والثبات والموضوعية والتمييز والعملية (عبد الخالق محمد، 1996، ص38–63؛ رشدي طعيمة، 2003م).

وإذا كانت مهارة الكتابة من الأهمية بمكان في تعلم اللغة الإنجليزية لغة أجنبية لدى المتعلمين؛ كما أشار إليها Jabali (2018) و Toba et al (2019)، لا سيما متعلمي اللغة الإنجليزية في المعاهد والمؤسسات التعليمية العليا، فلعل اكتساب مهارات الكتابة المقالية تمثل الأمور الضرورية؛ من الخطوات المفيدة التي قد تُثرِي عملية التواصل اليومي، وتكسب الدرجات العالية في الاختبار، وترفع من درجة المهنية بشكل أفضل بغض النظر عن نوع اللغة وأصلها (Okpe & Onjewu, 2017). وربما نتيجة لذلك، صارت الكتابة المقالية من المواد الملموسة والمقررة على طلبة المعاهد العليا في كثير من بلدان العالم.

ووفقا للباحثين؛ تعد الكتابة نشاطا معرفيا أكثر تعقيدا، وشكلا خاصّا للتمثيل اللغوي؛ بل وتتطلب الكتابة العديد من المهارات المناسبة والمختلفة. ولذا؛ فلعل النجاح في كتابة المقالات، له ارتباط وثيق بمستوى مستقل من القدرة اللغوية، والمهارات الأخرى كالتفكير، والقراءة، والترجمة الصحيحة لموضوعات الكتابة، والملاحظة، والكتابة (Philips, 1979, p4).

3–1– أنواع الكتابة:

وعلى الرغم من تعدد أنواع الكتابة لدى علماء اللغة وتصنيف بعضهم الكتابة إلى التعبير الكتابي المقيّد والتعبير الحر الموجّه، والتعبير الحر، إلا أن العلم بكل صنف صار من الأهمية بمكان؛ كما أن تعلم الكتابة في القرن الحادي والعشرين لا بد أن يكون متوازنا، بحيث يحقق النمو في الاستعداد اللغوي والمهارات التي تعزز المشاركة الفعالة في المؤسسات الديموقراطية (Ferrettiz, 2007. P. 267) ، ولأهمية الكتابة في عملية الاتصال وتدوين الفكر والتراث، فقد وضع العلماء لها معايير تضبطها؛ حيث قد صار لها نظام خاص يراعيه الكاتب في كتابته، ويأخذ به المعلم تلاميذه، ويعدّ الخروج عنه انحرافا يجب تقويمه وتصويبه من خلال نظام التعليم لرسم الكلمات رسما صحيحا يتوافق مع قواعد الإملاء (سمير عبد الوهاب،2002، ص103) ، والتعبير عن الأفكار بوضوح، وتجويد الخط في حدود الوسع والمستطاع. وسوف يأتي الحديث عن معايير مهارة الكتابة لاحقا في الفقرات القادمة.

3–2– التحديات حول الكتابة:

ووفقا ل العشيري (2020: ص151)، فإنه تواجه متعلمي اللغات الثانية العديد من الصعوبات ذات العلاقة بضعف مهاراتهم في الكتابة والنجاح في الاختبارات المقالية. وهذا طبعا من الموضوعات التي لم تكثر فيها دراسات الباحثين قبل نصف من القرن. وتبدو "إجادة الكتابة في المراحل الجامعية جزءا من التحديات الكبرى التي تتصل بوضعية اللغة العربية في الجامعات العربية وسياقات استخدامها، والإنتاج المعرفي بها، وهي وضعية لا تنفصل عن مراحل التعليم ما قبل الجامعي، فضلا عن السياسة اللغوية الناظمة للمجتمع، وما تتبنّاه وزارات التعليم العالي والجامعات ومؤسسات البحث العلمي من مواقف صريحة أو مضمرة إزاء العربية".

والجدير بالذكر أن التحديات التي تواجه المتعلمين في عملية الكتابة متعددة وليست بعيدة كما ورد في تجارب ELbashir, 2023 و Hasnawati & others, 2023 و Nenotek &

Copyright © 2025 Abdussame Oluwafemi Miftaudeen
Manuscript Received Date: 09/07/2025 | Manuscript Acceptance Date: 20/08/2025 | Manuscript Published Date: 29/09/2025

others 2022. ولقد صنّف بعض الباحثين تحديات الكتابة إلى مشكلات أسلوبية نحوية ومشكلات بنائية معجمية في الواقع. (Philips, 1979 نقلا عن Hall and Neal, p. 31).

جادل العشيري (2020م)، أن تحديات الكتابة تنبثق من دوائر ثلاث وهي: (1) دائرة المجتمع والسياسة اللغوية (2) دائرة المؤسسة التعليمية (3) ثم دائرة المعلم ومصممي المصادر التعليمية. يضاف إلى ذلك أنّ مظاهر الضعف في مهارات الكتابة العربية – على وجه التحديد – تدور حول الضعف في آليات الكتابة، والضعف في الجوانب الفكرية فيما يكتب، والضعف في الدقةّ اللغوية في الكتابة الوظيفية، والضعف في مهارات الكتابة الإبداعية، والضعف في مهارات الكتابة الإلكترونية. والإضافة (الحجوري، 2019، ص84).

ومن المقترح وفقا للحجوري (2019) أن يجري علاج مظاهر الضعف اللغوي في الكتابة من خلال تضمين المقرر ما ينمّي مهارات المتعلمين في: (1) آليات الكتابة العربية (2) الجوانب الفكرية فيما يكتب (3) الدقةّ اللغوية في أثناء الكتابة (4) مهارات الكتابة الوظيفية (5) مهارات الكتابة الإبداعية (6) مهارات الكتابة الإلكترونية.

3-3- الإنتاج الكتابي والأطر المرجعية الدولية المشتركة:

لعل من المهم جدا بالنسبة لمن يتصدى للتعليم والتقييم الإلمام بطبيعة الإنتاج اللغوي وطبيعته، خاصة ما يتضمنه هذا الإنتاج من أنشطة مختلفة، كأنشطة الكلام، والإشارة، والكتابة على حد سواء. ووفقا ل عثمان صبير، (2020م:81) – نقلا عن الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها – فإنّ الإنتاج المنطوق يأخذ "فترة طويلة"، وقد يتضمن وصفا قصيرا، أو طرفة، أو ينطوي على عرض طويل، وأكثر اتساما بالطابع الرسمي.

وفيما يأتي استعراض الإنتاج الكتابي والكتابة الإبداعية والتقارير والمقالات في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها (CEFR)، ومعايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL):

3-3-1 الإنتاج الكتابي الشامل في ضوء مستويات CEFR اللغوية[3]:

الإنتاج الكتاب الشامل	
ج2	يقدر على كتابة نصوص معقدة وسلسة وواضحة، وبأسلوب مناسب وفعّال، وبينة منطقية تساعد القارئ على فهم النقاط المهمّة.
ج1	يقدر على إنتاج نصوص واضحة وجيدة التنظيم في موضوعات معقدة، ويظهر النقاط البارزة ذات الصلة، ويوسّع وجهات النظر ويدعمها بالنقاط الفرعية مقدما، الأسباب والأمثلة ذات العلاقة، وبإسهاب، ويقرّب ذلك باستنتاجات مناسبة. يقدر على توظيف تراكيب مجموعة متنوعة من الأساليب الكتابية وتقاليدها، وتغيير اللهجة، والأسلوب والمستوى وفقا للمخاطبين، ونوع النصّ والموضوع.

الترقيم الدولي ISSN 2600-7398

Copyright © 2025 Abdussame Oluwafemi Miftaudeen
Manuscript Received Date: 09/07/2025 | Manuscript Acceptance Date: 20/08/2025 | Manuscript Published Date: 29/09/2025

ب2	يستطيع أن يكتب نصوصا واضحة ومفصّلة في مجموعة متنوعة من الموضوعات ترتبط بمجال اهتمامه، ويؤلف بين المعلومات، والحجج من عدد من المصادر ويقيّمها.
ب1	يقدر على كتابة نصوص مترابطة ومباشرة في مجموعة من الموضوعات المألوفة ضمن مجال اهتمامهن ويربط سلسلة من العناصر المنفصلة القصيرة في تتابع مستقيم.
أ2	يستطيع أن يكتب سلسلة من العبارات والجمل اليسيرة المتصلة بالروابط السهلة، مثل "و"، و"لكن"، و"لأن".
أ1	يستطيع أن يقدم معلومات مكتوبة عن المسائل ذات الأهمية الشخصية (مثل ما يحب وما يكره، والأسرة، والحيوان المدلّل)، ويستخدم كلمات/ إشارات سهلة، وتعابير أساسية. يستطيع أن يكتب عبارات وجمل منفصلة وسهلة.
ما قبل أ1	يستطيع أن يقدّم المعلومات الشخصية الأساسية (مثل الاسم، والعنوان والجنسية)، ربما باستخدام القاموس.

2-3-3 الكتابة الإبداعية:

الكتابة الإبداعية	
ج2	يقدر على كتابة قصص وأوصاف واضحة وجذّابة لتجاربه، بأسلوب سلس يتناسب وجنس الكتابة الذي جرى اعتماده. يقدر على توظيف العبارات الاصطلاحية والأسلوب الفكاهي بشكل مناسب لتعزيز أثر النص.
ج1	يقدر على إنتاج أوصاف واضحة ومنفصلة، وجيدة التراكيب ومطورة، وينتج نصوصا خيالية بأسلوب شخصي مقنع وطبيعي، ومناسب للقارئ المستهدف. يستطيع أن يدخل العبارات الاصطلاحية في الطرفة على الرغم من أنّ استخدامه للطرفة لا يكون دائما مناسبا. يستطيع أن يكتب استعراضا نقديا مفصّلا للأحداث الثقافية (مثل المسرحيات، والأفلام، والحفلات)، أو الأعمال الأدبيّة.
ب2	يستطيع أن يكتب وصفا واضحا ومفصلا لأحداث وخبرات واقعية وتخيلية، ويحدد العلاقة بين الأفكار في نص واضح ومترابط، ويتبع التقاليد المرعية في هذا الجنس من الكتابة ذات الصلة. يستطيع أن يكتب أوصاف واضحة ومفصلة في مجموعة متنوعة من الموضوعات المرتبطة بمجال اهتمامه. يستطيع أن يكتب مراجعة لفلم أو كتاب أو مسرحية.
ب1	يقدر على أن يشير بوضوح إلى التتابع الزمني في النصّ السردي. يستطيع أن يكتب مراجعة محدودة لفيلم أو كتاب أو برنامج تلفزيوني، مستخدما نطاقا محدودا من اللغة.

Copyright © 2025 Abdussame Oluwafemi Miftaudeen
Manuscript Received Date: 09/07/2025 | Manuscript Acceptance Date: 20/08/2025 | Manuscript Published Date: 29/09/2025

	يستطيع أن يكتب وصفا واضحا ومفصّلا لمجموعة من الموضوعات المألوفة ضمن مجال اهتمامه. يستطيع أن يكتب سردا للتجارب، ويصف المشاعر وردود الأفعال في نص مترابط بيسر. يستطيع أن يكتب وصفا لحدث، أو رحلة قام بها مؤخرا؛ حقيقة أو متخيلة. يستطيع أن يروي قصّة.
أ2	يستطيع أن يكتب عن الجوانب اليومية لبيئته مثل الناس والأماكن والوظيفة، أو تجربة الدراسة، في جمل مترابطة. يستطيع أن يكتب وصفا أساسيا وقصيرا للغاية للأحداث، والأنشطة السابقة، والتجارب الشخصية. يستطيع أن يحكي قصة محدودة على سبيل المثال عن الأحداث في العطلة، أو عن الحياة في المستقبل البعيد. يستطيع أن يكتب سلسلة من العبارات والجمل السهلة عن الأسرة، والظروف المعيشية، والخلفية التعليمية، والوظيفة الحالية أو الأخيرة. يستطيع أن يكتب سيرة ذاتية تخيلية يسيرة، وقصائد بسيطة، الناس. يستطيع أن يكتب مفكرات يومية تصف الأنشطة (مثل الأعمال اليومية، والنزهات، والرياضيات، والهوايات)، والناس، والأماكن، ويستخدم مفردات أساسية ملموسة، وعبارات سهلة، وجملا مع روابط محدودة مثل "و"، و"لكن"، و"لأن". يستطيع أن يكتب مقدمة لقصّة، أو يواصل في قصّة، بشرط أن يتمكن من الرجوع إلى القاموس والمراجع (مثل جداول أزمنة الفعل في مقرر دراسيّ).
أ1	يستطيع أن يكتب عبارات وجملا محدودة عن نفسه، وعن أناس متخيلين، وأين يعيشون، وماذا يعملون. يستطيع أن يصف بلغة محدودة للغاية كيف تبدو الغرفة. يستطيع أن يستخدم كلمات/ إشارات/ وعبارات سهلة ليصف بعض الأشياء اليومية (مثل لون السيارة، وما إذا كانت السيارة كبيرة أم صغيرة).
ما قبل أ1	لا تتوفر أي واصفات.

3-3-3- التقارير والمقالات:

التقارير والمقالات	
ج2	يقدر على أن ينتج تقارير ومقالات، أو أبحاثا معقّدة، وبأسلوب سلس وواضح، تتناول قضيّة، أو تقدّم تقريرا نقديّا للمقترحات والأعمال الأدبيّة. يستطيع أن يقدّم بنية منطقية مناسبة وفعّالة تساعد القارئ على إيجاد النقاط المهمّة.

الترقيم الدولي ISSN 2600-7398

Copyright © 2025 Abdussame Oluwafemi Miftaudeen
Manuscript Received Date: 09/07/2025 | Manuscript Acceptance Date: 20/08/2025 | Manuscript Published Date: 29/09/2025

	يستطيع أن ينسق بين وجهات نظر متعددة في موضوعات تعليمية أو مهنية معقدّة، ويميّز بوضوح بين أفكاره وآرائه الخاصّة، وبين تلك الموجودة في المصادر.
ج1	يقدر على أن يكتب عرضا تفصيليّا واضحا وجيّد التنظيم لموضوعات معقّدة، ويظهر القضايا المتعلقة بالموضوع. يستطيع أن يوسع وجهات النظر ويدعمها بالنقاط الفرعية، والتعليلات والأمثلة المتعلقة بالموضوع، بشيء من الإسهاب. يستطيع أن يكتب مقدمة وخاتمة مناسبتين لتقرير أو مقال أو بحث يتسم بالطول في موضوع تعليمي أو مهني معقّد، على أن يكون الموضوع في مجال اهتمامه، وتتاح له الفرصة لإعادة الصياغة والمراجعة.
ب2	يستطيع أن يكتب مقالا أو تقريرا يطور الحجج بصورة منهجية مع إبراز النقاط المهمة، والتفاصيل الداعمة المتصلة بالموضوع. يستطيع أن يكتب وصفا مفصّلا لإجراء معقّد. يستطيع أن يقيّم أفكارا أو حلولا مختلفة لمشكلة ما. يستطيع أن يكتب مقالا أو تقريرا، ويقدّم حججا وأسبابا تدعم وجهة نظر معينة أو تعارضها، ويبيّن مزايا الخيارات المختلفة وعيوبها. يستطيع أن يجمع المعلومات والحجج من عدد من المصادر.
ب1	يستطيع أن يكتب مقالات قصيرة وسهلة في موضوعات مثيرة للاهتمام. يستطيع أن يكتب نصّاً في موضوع راهن، له أهمية شخصية، ويستخدم لغة محدودة لإدراج المزايا والعيوب، ويبدي رأيه ويبرّره يستطيع أن ينقل بشيء من الثقة، معلومات واقعية متراكمة، حول الأمور اليومية المعتادة وغير المعتادة ذات الصلة بمجاله ويلخصها، ويبدي رأيه حولها. يستطيع أن يكتب تقارير مختصرة في شكل تقليدي موحّد، حول الأمور الواقعية والاعتيادية، ويوضّح أسباب الإجراءات. يستطيع أن يقدم موضوعا في تقرير مختصر، أو ملصق، ويستخدم الصور وكتل النص القصيرة.
أ2	يستطيع أن يكتب نصوصا محدودة في موضوعات مألوفة ذات أهمية، ويصل الجمل بالروابط مثل "و"، و"بسبب"، و"بعد ذلك". يستطيع أن يبدي انطباعاته وآرائه عن موضوعات ذات أهمية شخصية؛ (على سبيل المثال: أسلوب الحياة، الثقافة والقصص)، ويستخدم المفردات والتعبيرات اليومية الأساسية.
أ1	لا تتوفر أي واصفات.

Copyright © 2025 Abdussame Oluwafemi Miftaudeen
Manuscript Received Date: 09/07/2025 | Manuscript Acceptance Date: 20/08/2025 | Manuscript Published Date: 29/09/2025

ما قبل 1أ	لا تتوفر أي واصفات.

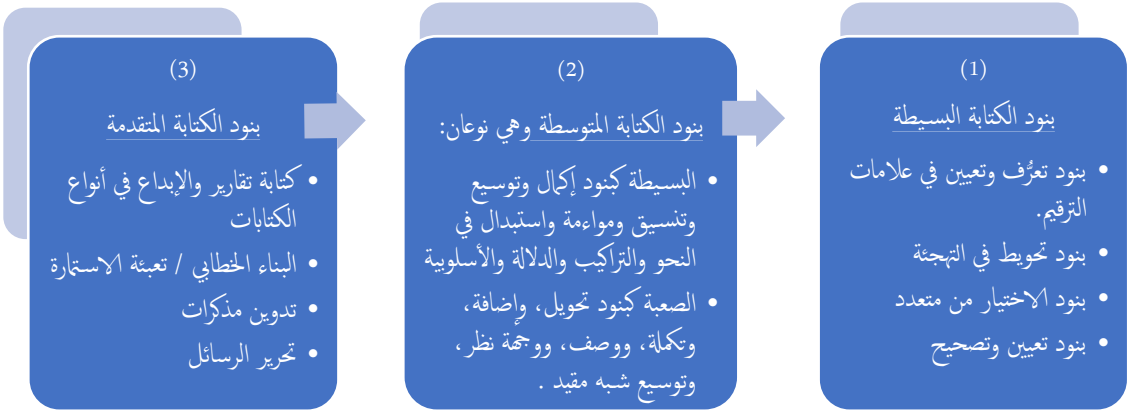
3-4- بنود الاختبارات الذاتية:

تعد البنود الذاتية ثاني الواجهتين لعملة واحدة وهي الاختبارات. وهي طبعا تستخدم لقياس مهارة الكتابة لدى المتعلم، والتعرف على مدى نضج تعلم اللغة، سواء من خلال الاختبارات الذاتية أو عن الكتابات الأخرى كالمقالات والتقارير، والمراسلات وغيرها. بيد أن المتعلم في ضوء البنود الذاتية مطلوب منه أن يُدوّن إجابته عن أسئلة الاختبار إجابة قصيرة أو موسعة تشبه المقال أو التعبير الكتابي الحر (العصيلي، 2002، ص437، وRukajat, 2018).

3-4-1- أنواع البنود الذاتية:

يقسم الباحثون بنود الاختبار المقالي إلى أقسام متعددة في ضوء اعتبارات معينة؛ فترى بعضهم يقسمها – باعتبار الوسائل وأدوات الكتابة – إلى قسمين هما: بنود في المهارات الآلية وبنود في المهارات العقلية كما في تقسيم كل من محمد عبد الخالق 1990م، والدامغ ومحمد فضل 2012م. وذهب فريق آخر من الباحثين من أمثال Gronlund & Linn 1990 إلى تقسيم البنود الذاتية إلى بنود التعبير المقيدة وبنود التعبير غير المقيدة (الحرة)؛ بينما يرى الباحث إمكانية تقسيم البنود الذاتية إلى ثلاثة أصناف؛ باعتبار الأدوات التي تتطلبها عملية الكتابة، وأخذا بحرية الكاتب من عدمها، والنظر في تفاوت صعوبة الكتابة لدى المتعلمين (الكتاب). وسيوضح الجدول التالي التقسيم الأخير لبنود الكتابة بنوع من التفصيل (عبد الخالق محمد، 1996؛ أولوافيمي، قيد النشر):

شكل (4) جدول بأنواع اختبارات البنود الذاتية:



3-4-2- معايير تقييم اختبارات الكتابة:

الترقيم الدولي ISSN 2600-7398

Copyright © 2025 Abdussame Oluwafemi Miftaudeen
Manuscript Received Date: 09/07/2025 | Manuscript Acceptance Date: 20/08/2025 | Manuscript Published Date: 29/09/2025

لعل عملية تقييم إجابات الكتابة في اللغات الثانية –كاللغة العربية مثلا – بحاجة إلى توافر المعايير المنضبطة والواضحة ليؤدي التقييم دوره في تحديد محاصيل واحتياجات المتعلمين مع إبراز مدى تقدمهم وجودة التعليم. ومع الأسف نشاهد عدم ثبوت القائمين على تقييم إجابات اختبار الكتابة على معايير متفق عليها. فمنهم على حد ما ذهب إليه Graham et al (2011) من يستخدمون معايير التقييم لتحديد مدى التهجئة، ومشكلات القواعد والترقيم في الكتابة؛ كما أن من المقيمين من يركزون على جودة الخط في تقييماتهم وحسن التنظيم واستخدام اللغة وحسن التنظيم لروابط الخطاب والانتقال بين فقرات الكتابة وغير ذلك (Setyowati & others, 2020, 171). وفيما يلي نماذج من معايير تقييم الكتابة في اللغة الثانية / الأجنبية:

نموذج معايير تقييم الكتابة عند Jacob 1981:

س	المعايير		ملاحظة
.1	المحتوى	%30	رأى Jacob في ضوء معاييره التقييمية التحليلية أن تكون وزنية كل معيار بنسبة مئوية (100%) كما في الجدول، مما جعل النموذج من أكثر نماذج التقييم شهرة وشمولية واحتواء لمقاييس تقييم الكتابة لدى متعلمي الإنجليزية لغة ثانية ل 2.
.2	التنظيم	%20	
.3	المفردات	%20	
.4	استعمال اللغة	%25	
.5	التقنيات والإجراءات	%5	
	المجموع	100	

نموذج معايير تقييم الكتابة عند Brown 2001

س	المعايير		ملاحظة
.1	المحتوى	20 – 0	عناصر التقييم المعيارية الأساسية عند Brown خمسة، وهي لتقييم كتابات المتعلمين، وتوزع الدرجات مئويا على كل معيار كما هو مبيّن في هذا الجدول.
.2	التنظيم	20 – 0	
.3	الخطاب	20 – 0	
.4	قواعد النحو – والصرف	12 – 0	
.5	المفردات	12 – 0	
.6	التقنيات	12 – 0	
	المجموع	100	

الترقيم الدولي ISSN 2600-7398

Copyright © 2025 Abdussame Oluwafemi Miftaudeen
Manuscript Received Date: 09/07/2025 | Manuscript Acceptance Date: 20/08/2025 | Manuscript Published Date: 29/09/2025

3-4- مناقشة عامة حول معايير تقييم الكتابة:

يتضح من خلال النموذجين المذكورين أعلاه أن معايير التقييم لمنتجات وإجابات اختبارات الكتابة لم يكد يجمع خبراء القياس والتقييم من العرب على مجموعها وعددها، بقدر ما تواطأ الكثير على المعايير الرئيسة كالقواعد والمحتوى والتنظيم والترقيم والتقنيات لممارسة التقييم. لقد دلّت أدبيات التقييم على أهمية إيجاد معايير تقييم إجابات الكتابة، نظرا لأساسيّة الأمر وحساسيّته خاصة عند أداء نشاط التقييم لمنتج لغوي كتابي (Jacob, 1981، والدامغ، 1990، و Brown, 2001 ومحفوظ، 2020، و Setyowati, 2020، و El bashir 2023)؛ وربما أضاف بعض المقيمين معايير إضافية لغرض الكمالية وحسب موضوع نشاطهم التقييمي أو المجال الكتابي الذي يشتغلون فيه كما هو المشاهد عند عبد الرحمن2013، و Fernandez & Siddiqui 2017، ونظام الآيلتس IDP IELTS الإلكتروني.

ولعل من المفيد أن ننبه على أن عناصر التقييم المعيارية تختلف من حيث الأهمية من موضوع لآخر، وربما تختلف ثقل العناصر المعيارية حسب نوع الاختبار والمهارات المراد قياسها بناء على تنوع الاختبارات والأهداف منها. قد لا يتوقع أن وزن وثقل العناصر التقييمية للمنتج اللغوي في الاختيارات التحصيلية هي نفسها الوزنية التي سوف توضع لقياس مستوى الطالب في الاختبارات التشخيصية أو في اختبارات تحديد المستوى وقس على ذلك. ونزيد الأمر بيانا أن الاختبار الذي هدفه قياس تطور المفحوص في الدقة النحوية وثراء المفردات في مقرر اللغة مثلا، لا يتصور أن تقل أو تنخفض وزنيتها ضمن عناصر تقييم المنتج الكتابي بسبب الهدف من القياس والاختبار، وهكذا ينطبق المثال على سائر الجوانب المراد التتبع فيه والقياس، مما يتطلب التركيز على الجانب المقيس، ووضع الثقل المناسب من العلامات التي تؤشّر على الأداء الفعلي وتقرّب صورته.

3-5- أنواع المقاييس التقديرية لتقييم إجابات اختبارات/ مهام الكتابة:

3-5-1- مقياس التقدير الكلي Holistic Scoring Scale:

يعد هذا المقياس من أشهر مقاييس التقدير المستعملة لدى خبراء القياس والتقييم منذ خمسينات القرن العشرين، بهدف الحكم على النتاجات الكتابية لدى متعلمي اللغات الثانية. وفكرته (HSS)؛ أنّ المقدّر يصف عمل المتعلم (الدارس) مطبقا كل معايير التقييم للتوصل إلى الحكم عن جودة المنتج المكتوب بشكل عام (Setyowati & others, 2020, 172; Weigle 2002; Bookhart, 2013).

ووفقا ل Setyowati وآخرين؛ لعل المصحح (المقدر أو المعلم) في ضوء هذا المدخل / المقياس الكلي يحتاج إلى أن يعطي علامة واحدة فقط لوصف النص المكتوب بصورة كاملة. ومثال ذلك أن يُقدِّر المدرس نصًّا مكتوبا من قبل متعلم، ثم يقرر في النهاية بأن العلامة التي حصل عليها المتعلم هي 15 من مجموع 20درجة بناء على المعايير التي قد تصوّرها وحكم عليها ضمنيا. لعل الجدول التالي يوضح التقييم من خلال المقياس الكلي بشكل أوضح:

جدول (1) **نموذج تقييم المنتج الكتابي في ضوء المقياس الكلي:**

الترقيم الدولي ISSN 2600-7398

Copyright © 2025 Abdussame Oluwafemi Miftaudeen
Manuscript Received Date: 09/07/2025 | Manuscript Acceptance Date: 20/08/2025 | Manuscript Published Date: 29/09/2025

مستوى التعلم		التقييم الكلي	المدى	المجموع
		من 20	من 20	
A1	أ1	20	15	**15**
A2	أ2			
B1	ب1			
B2	ب2			
C1	ج1			
C2	ج2			
المجموع				**20 /15**

يسهل الحكم على أعمال الكتابة في ضوء المقياس الكلي، ويصعب في الوقت نفسه الإجراءات التحضيرية الموصلة إلى الحكم بناء على هذا المدخل، الذي يستخدم من أجل تقديم علامة واحدة كلية تصف محصول المتعلم في مهمة أو اختبار كتابي ما، وكثيرا ما يتناسب هذا المقياس الكلي مع التقييم التجميعي المتكرر داخل الفصول التعليمية، وهو مذهب كل من Beyreli وAri (2009) وغيرهم.

جادل محمد عبد الخالق (1996) أن المصحّح يعطي درجات تقريبية تقديرية بناء على انطباعه العام والحاصل من خلال قراءته لمنجز الدارس دون تفاصيل، وربما ينطلق حكم هذا المصحح بالمقارنة التقديرية لأداء المتعلمين في الموضوع نفسه كي يمنح درجاته بإحدى التقديرات التالية: 1) ضعيف 2) لا بأس 3) حسن 4) جيّد 5) جيّد جدا 6) ممتاز، أو يكتب المصحّح تقديراته بالدرجة هكذا: 5، 10، 15، 20، 25، 30. وقد يقدّر بالحروف أ، ب+، ب، ج+، ج ... إلخ.

وعلى الرغم من السلبيات المذكورة ضد المقياس الكلي، إلا أنه يوصف بإيجابيات أهمها: 1) أن المتعلم (الدارس) لا يمكن تأنيبه/ ولا انتقاده على أدائه بناء على الدرجة الكلية التي أسندت له. 2) يشيد المدخل / المقياس الكلي بالجانب الإيجابي في الأداء (نجاح تنفيذه للمهمة) بدلا من التركيز على مواطن الضعف لديه. 3) يوفر المقياس الكلي الوقت والمال في عملية التقييم، وإجراءاته أسرع وأغنى من نقيضه المقياس التحليلي (Knoch وآخرون، 2021 ص80).

3-5-2- مقياس التقدير التحليلي Analytic Scoring Scale:

يرد هذا المقياس كثيرا، ويعد من أشهر مقاييس التقدير المستعملة لدى خبراء التقييم للحكم على النتاجات الكتابية لدى متعلمي اللغات الثانية، وفكرته أنّ المقياس يصف معايير التقييم واحدا تلو الآخر بحيث تظهر درجات الدارس في كل معيار على صورة مستقلة، فهو يخدم الأغراض

Copyright © 2025 Abdussame Oluwafemi Miftaudeen
Manuscript Received Date: 09/07/2025 | Manuscript Acceptance Date: 20/08/2025 | Manuscript Published Date: 29/09/2025

التقييمية داخل الفصول التعليمية (Setyowatiوآخرون ,2020 , 172نقلا عن Bookhart, 2013).

وعلى حد ما أشار إليه Setyowati، فعلى المصحح (المقدر) أن يحرص على توافق كل معيار مع عناصر الكتابة داخل المقياس التحليلي؛ حيث إن المقياس التحليلي يعود بمردود جيد على الدارس والمدرس. وإذا كان من أهداف الاختبار أن يثري خبرة الدارسين ويطور أداءهم فلا بد من أن نظام التصحيح المتبع يضع كل دارس في مكانه الصحيح مقارنة بزملائه، ومن ثم، يشير إلى نقاط الضعف التي يجب تلافيها مستقبلا (عبد الخالق محمد، 1996، ص256).

لذا؛ فبدلا من أن يعطى الدارس تقديرا عائما (حسن، جيد، لا بأس / أو أ، ج ... إلخ) فمن الأفضل استعمال المقياس التحليلي، فهو طريقة تحلل عناصر الكتابة وتحدّد درجة معينة لكل عنصر من هذه العناصر كما سيتضح من خلال الجدول التالي:

جدول (2) **نموذج تقييم المنتج الكتابي في ضوء المقياس التحليلي**:

مستوى التعلم		التقييم الكلي من 20	المحتوى من 20	التنظيم من 20	المفردات من 20	القواعد من 20	التقنيات من 20	المجموع
A1	أ1	19	19	18	19	18	18	92
A2	أ2							
B1	ب1							
B2	ب2							
C1	ج1							
C2	ج2							
المجموع								**%92**

وبالنظر في الجدول أعلاه، يتضح لنا أداء الدارس في كل عنصر من عناصر الكتابة، فالمقياس التحليلي يساعد المقيمين على التركيز على جوانب متعددة في الأداء، كما أنّه يساعدهم على ملاحظة سمات مختلفة أكثر تفصيل للأداء. ومن ثم، يجد المقيمون من خلال هذا المدخل التحليلي فرصة تقديم التغذية الراجعة للدارسين، من أجل تحديد جوانب الأداء المتدنية /غير المتساوية (Knochوآخرون 2021، 80).

ومن جانب آخر؛ قد يفيد هذا المقياس في حالات الاختبار الصفي الذي يقع عبء وضع الاختبار وتصحيحه فيها على مدرس واحد في وقت لا يستطيع فيه الاستعانة بأحد زملائه لعامل خارجي لآخر.

Copyright © 2025 Abdussame Oluwafemi Miftaudeen
Manuscript Received Date: 09/07/2025 | Manuscript Acceptance Date: 20/08/2025 | Manuscript Published Date: 29/09/2025

3-6- المقياس الدولي لتقييم اللغة الإنجليزية Global Scale of English:

يشير مفهوم GSE إلى المدخل العددي أو المقياس الرقمي المعياري الذي هدفه قياس كفاية اللغة الإنجليزية بشكل عام على المدى من 10 حتى 90 نقطة أو درجة، تمثل كل مستوى منها مجموعة من القدرات والمهارات اللغوية لدى (الدارس) المفحوص.

لعل المدرسين وخبراء التقييم وكذلك مطوري المحتوى التعليمي يفيدون من برنامج GSE في النظام التعليمي؛ إذ تنعكس بوضوح صور الأداء الشاملة لمستويات الكفاية اللغوية، كما أن المقياس مناسب لصقل مهارات الأفراد من خلال دمج المواد التعليمية مع أدوات التقييم التي تتوافق مع مقياس GSE العالمي (Pearson,2021,3). ولعل من السهل أيضا أن يفيد المدرسون من GSE لفهم مستويات الكفاية اللغوية لدى طلبتهم بصورة أدق، فيتابعون تقدم متعلميهم على المستوى التفصيلي من أجل اتخاذ قرارات أكثر وعيا داخل الفصول الدراسية. وفيما يلي عرض لمقياس اللغة الإنجليزية العالمي (Pearson,2021,5-10):

جدول (4) المقياس الدولي لتقييم اللغة الإنجليزية: GSE

مقياس GSE	المستويات المقابلة في ضوء CEFR
10 – 21	ما دون A1
22 - 29	A1
30 – 35	A2
36 – 42	A2+
43 – 50	B1
51 – 58	B1+
59 – 66	B2
67 – 75	B2+
76 – 84	C1
85 – 90	C2

4-1- الخاتمة والتوصيات:

مع أهمية الدراية بالتقييم وأسسه في برامج التعليم اللغوي وغير اللغوي، وانتشار الأبحاث العلمية والدراسات التنظيرية الخاصة بآلية بناء الاختبارات وإدارتها، فإنّه لم تزل الحاجة شديدة إلى الدراسات في تقييم إجابات اختبار الكتابة لمتعلمي اللغة، وتعزيز الوعي بتطبيق أدوات التقييم المناسبة –الذي هو بيت قصيد البحث الحالي – والإلمام بها من أجل إحقاق العدل والنزاهة في تقييم إجابات اختبارات اللغات الثانية داخل

الترقيم الدولي ISSN 2600-7398

Copyright © 2025 Abdussame Oluwafemi Miftaudeen
Manuscript Received Date: 09/07/2025 | Manuscript Acceptance Date: 20/08/2025 | Manuscript Published Date: 29/09/2025

المؤسسات التعليمية في العالم العربي وخارجه من جهة، واختبارات اللغة والكتابة العربية من جهة أخرى. ولذا؛ فلعل من المفيد التأكيد على جدوى ومغزي هذا البحث الذي يمكن إجمال أبرز نتائجه فيما يلي:

1. أهمية توافق الاختبار اللغوي مع المستوى التعليمي المراد قياسه في ضوء المستويات التعليمية المعيارية الدولية.
2. ضرورة التأكد من جودة المحتوى وبنائه وفق الأسس التربوية القائمة على الصدق والثبات والموضوعية والتمييز وسهولة التطبيق.
3. أهمية تقييم الاختبار الكتابي في ضوء مقاييس التقدير الواضحة والمعايير المقبولة دوليا؛ لا سيما إذا كان التقييم لأغراض التشخيص أو التحصيل الدراسي؛ أو كان ذلك لغاية التكوين الذاتي داخل الفصول الدراسية.

وبناء على هذه النتائج، يدعو الباحث جمهور القائمين على التعليم في البرامج التعليمية الجامعية وما دون المراحل الجامعية، إلى أهمية الوقفة مع نتائج هذا البحث، والتأمل الخاص لمراجعة أنشطة التقييم لأعمال الطلاب الكتابية عموما، والأعمال اللغوية الشفوية خصوصا؛ وذلك بغية إحداث النقل الإيجابي والتطور المنشود في حركة التعليم التقييم. ولعل من المهم أيضا استنهاض همم إدارات البرامج التعليمية والجهات الرسمية في مضاعفة الجهود المبذولة لرعاية المعلمين والمقيمين مهنيا؛ من خلال عقد مبادرات التدريب المهني المستمرة وإتاحة التطبيقات التوعوية لإتقان فن التقييم وفق التوجه التربوي الدولي الحديث.

المراجع العربية:

أولوافيمي، عبد السميع مفتاح الدين. (قيد الطباعة). معايير تقييم إجابات اختبارات الكتابة في العربية لغة ثانية. جامعة الملك سعود.

الحجوري، صالح عباد، الحديبي، علي عبد المحسن. (2019). مظاهر الضعف لدى متعلمي العربية الناطقين بلغات أخرى وتصور مقترح لعلاجها. الرياض، مركز الملك عبد الله بن العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

الدامغ، خالد، ومحمد عبد الخالق. (2012). الميسر في إعداد الاختبارات لمدرسي اللغات الأجنبية، الرياض،

رشدي طعيمة. (2004). المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ط1، القاهرة: دار الفكر العربي.

السريع، سارة بنت محمد بن علي. (2024). الصدق في اختبارات الكتابة باللغة العربية لغة ثانية: دراسة وصفية تحليلية. مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية: الرياض– المملكة العربية السعودية.

صبير، عبد الناصر. (2020) مترجم. الإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها، المجلد المصاحب المجلس الأوروبي للنشر، ستراسبورغ، فرنسا.

طعيمة، رشدي أحمد. (2003). نماذج من الاختبارات الموضوعية في اللغة العربية. دار الفكر العربي.

العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم. (1423هـ الموافق 2002م). أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. الطبعة الأولى. جامعة أم القرى.

Copyright © 2025 Abdussame Oluwafemi Miftaudeen
Manuscript Received Date: 09/07/2025 | Manuscript Acceptance Date: 20/08/2025 | Manuscript Published Date: 29/09/2025

العشيري، محمود. (2020م). مصادر تعليم الكتابة في مؤسسات التعليم العالي – ملاحظات أولية. كلية دار العلوم – جامعة الفيوم، مركز الملك عبد الله بن العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية؛ الرياض.

العشيري، محمود. (2012م). إرشادات أكتفل للكفاءة اللغوية لعام 2012م.

الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم. (2015) إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها. فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية. الطبعة الثانية. الرياض– المملكة العربية السعودية.

القرني، عبد الرحمن بن عبد الله، الجهني عبد الرحمن بن محمد، والغامدي، علي بن محمد. (2024) تقييم المهارات الإنتاجية حقيبة تدريبية. مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية: الرياض– المملكة العربية السعودية.

محفوظ، محمد. (2020). معايير التصميم والتقييم في الاختبار الكتابي في اللغة العربية لغير الناطقين بها، مجلة سياقات اللغة والدراسات البيئية. القاهرة. المجلد 3، ص76–93.

محمد، محمد عبد الخالق. (1996). اختبارات اللغة. عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود: الرياض – المملكة العربية السعودية.

المراجع الأجنبية:

Anane, Eric. (2023) EIN 055 – Introduction to Assessment in Schools. Ghana Cares Training and Retraining Programme for Private School Teachers

Areekkuzhiyil, Santhosh. (2021). Issues and Concerns in Classroom Assessment Practices. Edutracks, 20 (8) pp 20-23.

Beyreli, L & Ari, G. (2009). The Use of Analytic Rubric in the Assessment of Writing Performance-Inter-Rater Concordance Study. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice*. 1,105-125.

Brookhart, S. M. (2013). *How to Create and Use Rubrics for Formative Assessment and Grading.* Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development.

Brady, Laurie. (1996). Outcome-based education: a critique. The Curriculum Journal Vol: 7 (1), pp:5-16.

Brown. H. Douglas. (2001). Teaching by Principles: An Interacts Approach to Language Pedagogy'. Second edition. New York: Addison Wesley Longman. Inc.

ELbashir, Bashir. (2023). Writing Skills Problems: Causes and Solutions. International Journal of English Language Teaching. Vol.11, No.5, pp 52-64.

Fitria, Tira Nur. (2024). Choosing Objective and Non – objective Tests as Instruments for Assessment of EFL Students' Learning Outcome. Globish (An English – Indonesian journal for English, Education and Culture. Vol. 13, No.1 p2301-9913.

Fernandez, Miguel & Siddiqui Athar Munir. (2017). Markers' criteria in assessing English essays: an exploratory study of the higher secondary school

Copyright © 2025 Abdussame Oluwafemi Miftaudeen
Manuscript Received Date: 09/07/2025 | Manuscript Acceptance Date: 20/08/2025 | Manuscript Published Date: 29/09/2025

Workstation, 15 Paternoster Row, Sheffield, South Yorkshire, S1 2BX.

Nenotek, A. Seprianus,Tlonaen, A. Zuvyati, Manubulu, A. Herry. (2020). Exploring University Students' Difficulties in Writing English Academic Essay. Al - ishlah jurnal Pendidikan. Vol. 14, 1, pp, 909 – 920.

Okpe, A. A. & Onjewu, M. A. (2017). Difficulties of learning essay writing: The perspective of some adult EFL learners in Nigeria. *International Journal of Curriculum and Instruction*, *9*(2), 198–205.

Pearson Education Ltd. (2021). Global scale of English Assessment framework.

Philips, David J. (1979). The Essay Writing Skills of Undergraduate Students, a Master's Thesis of Arts in Education. University of Canterbury.

Rukajat, A. (2018). *Teknik Evaluasi Pembelajaran*. Deepublish.

Setyowati, Lestari; Sukmawan, Sony & El-Sulukiyyah, Ana Ahsana. (2020). Exploring the Use of ESL composition Profile for College Writing in the Indonesian Context. International Journal of Language Education. Vol 4, No 6, pp 171-182.

Spinkerton, (2015). The Importance of a Writing Proficiency Assessment. Retrieved on April 14.

certificate (HSCC) in Punjab province of Pakistan. 7:6

Graham, S., Harris, K., & Hebert, M. (2011). Informing writing: The benefits of formative assessment. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.

Gronlund, N. E., & Linn, R. L. (1990). *Measurement and Evaluation in Teaching*. Macmillan.

Hall, W.C., and Neal, L.F. (1976) Students' English expression at the University of Adelaide. Vestes, ~, 2,30-33.

Hasnawati, Mujahidin, E., Tanjung, Hendri Tanjung. (2023). Analyzing Students' Difficulties in Writing English Essay. International Journal of Social Science and Human Research. Vol. 6, No. 10, pp 2644-0695

Ielts Idp guide. https://ielts-up.com/writing/ielts-writing-marking.html , Retrieved on 20 April, 2025.

Jabali, O. (2018). Students' attitudes towards EFL university writing: A case study at An-Najah National University, Palestine. *Heliyon*, *4*, 1–25.

Jacobs, H. L., S. A. Zingraf, D. R. Wormuth, V. F. Hartfiel, and J. B. Hughey. (1981). *Testing ESL Composition: A Practical Approach.* Rowley, MA: Newbury House.

Knoch, Ute; Fairbairn, Judith, & Jin, yan. (2021). Scoring Second Language Spoken and Written performance. Issue, Options and Directions. Equinox Publishing Ltd. Uk: Office 415, The

الترقيم الدولي ISSN 2600-7398

Copyright © 2025 Abdussame Oluwafemi Miftaudeen
Manuscript Received Date: 09/07/2025 | Manuscript Acceptance Date: 20/08/2025 | Manuscript Published Date: 29/09/2025

Toba, R., Noor, W. N., & Sanu, L. (2019). The Current Issues of Indonesian EFL Students' Writing Skills: Ability, Problem, and Reason in Writing Comparison and Contrast Essay. Dinamika Ilmu, 19(1), 57–73.

Weigle, S. C. (2002). *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

الهوامش:

[1] هو باحث الدكتوراة في قسم دراسات العربية لغة ثانية بكلية اللغات وعلومها، جامعة الملك سعود، الرياض – المملكة العربية السعودية.

[2] لعل الناس في توجهاتهم – لتعلم اللغة – يختلفون بناء على اختلاف حاجاتهم اليومية وغاياتهم الوظيفية. وهذا يشمل تعلم اللغة للأغراض الدبلوماسية أو الأغراض الطبية أو الأغراض القانونية وما إلى ذلك. ووفقا ل جاك ريتشارد (2001) فإن التعليم لأغراض خاصة حركة يرجع تاريخ ظهورها إلى السبعينات من القرن العشرين، وكانت الحركة معروفة في دوائر تدريس اللغة الإنجليزية باسم اللغة الإنجليزية لأغراض خاصة English for specific purposes. للمزيد ينظر: جاك ريتشارد، تطوير مناهج تعليم اللغة، ترجمة كتاب د. ناصر الغالي ود. صالح الشويرخ، ص40 – 44.

[3] يوجد غير تصنيف واحد عند علماء اللغة التطبيقين لمستويات الكفاءة اللغوية، ويمكن معرفتها من خلال أبيات التقييم التربوي والأبحاث الخاصة بذلك. ولذلك نجد من الباحثين من يصنف مستويات الكفاءة اللغوية إلى ثلاثة المستويات اللغوية الرئيسة كما في التقسيم المذكور للجنة الإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتعليم اللغات الأجنبية. حيث يشير رمز A (أ) إلى المستوى المبتدئ، وB (ب) للمستوى المتوسط، وC (ج) للمستوى المتقدم. ويوجد لكل من المستويات الثلاث تفريعات أخرى تشمل مستويات الأدنى والمتوسط والمتقدم، وربما يتضمن مستوى التعلم اللغوي ما قبل A1 أيضا.