تحليل الأنشطة التقويميَّة في كتاب المستوى المتوسِّط الأوسط لتعليم اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها وفق أساليب التقويم البديل

الباحثة: د. حلا فؤاد طوبال علي
المعهد العالي للغات – جامعة دمشق

الملخَّص

هدف البحث إلى تحليل الأنشطة التقويميَّة في كتاب المستوى المتوسِّط الأوسط لتعليم اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها المُعتمَد في المعهد العالي للغات بجامعة دمشق، وذلك وفق أساليب التقويم البديل.

ولتحقيق ذلك اتَّبعت الباحثة المنهج الوصفي القائم على أسلوب تحليل المحتوى، وقامت بتصميم أداةٍ لتحليل الأنشطة التقويميَّة المتضمَّنة في الكتاب وفق أساليب التقويم البديل، ثمَّ قامت الباحثة بتحليل أنشطة التقويم في الكتاب وتصنيفها وفق تدريباتٍ تقليديَّةٍ وأنشطة تقويمٍ بديل، كما حدَّدت الباحثة أساليب التقويم البديل لكلِّ نشاطٍ من أنشطة التقويم في الكتاب وفقاً لأداة التحليل، ومن ثمَّ تمَّ حساب تكرارات الأنشطة التقويميَّة ونسبها المئويَّة.

وقد بلغ عدد الأنشطة التقويميَّة في الكتاب (1008) أنشطة، وتمثَّلت أبرز نتائج البحث في الآتي:

ـ كانت التدريبات التقليديَّة في الكتاب تفوق أنشطة التقويم البديل بنسبةٍ كبيرةٍ؛ إذ بلغت نسبة التدريبات التقليديَّة في الكتاب (95.64%) مقابل نسبة (4.36%) لأنشطة التقويم البديل.

ـ توزَّعت أنشطة التقويم البديل على نحوٍ غير متجانس في الكتاب؛ فكانت النسبة الأعلى من الأنشطة لأسلوب (تقويم الأداء)، ثمَّ تلتها أنشطة أسلوب (تقويم الأقران)، لتأتي بعدها في المرتبة الأخيرة أنشطة أسلوب (المقابلة).

ـ بيَّنت النتائج وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ بين تكرارات التدريبات التقليديَّة وتكرارات أنشطة التقويم البديل وفق معادلة (chi-square).

وفي ضوء النتائج التي توصَّل إليها البحث توصي الباحثة بضرورة تنبُّه معدِّي مناهج تعليم اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها ومطوِّريها إلى تطوير الأنشطة التقويميَّة بما يتماشى مع الاتِّجاهات الحديثة في التقويم التربوي، والاهتمام ببناء أنشطةٍ تقويميَّةٍ توظِّف معارف المتعلِّمين ومهاراتهم في أداءاتٍ حقيقيَّةٍ واقعيَّةٍ، وبناء أنشطةٍ تقوم على المشروعات والمهامِّ الموسَّعة بما ينمِّي مهارات التفكير العليا لدى المتعلِّمين.

الكلمات المفتاحية: التحليل ـ الأنشطة التقويميَّة ـ أساليب التقويم البديل.

Analyzing the Evaluation Activities in the Middle of Intermediate Level Textbook for Teaching Arabic Language to none-Speakers According to the Alternative assessment Methods

Abstract

The study aimed to analyze the evaluation activities in the middle of

intermediate level textbook for teaching Arabic Language to none-speakers according to the alternative assessment methods that is accredited by the Higher Language Institute- Damascus University.

To achieve that goal, the researcher depended on the descriptive method which was based on the content analyzing. Also, formed a special tool to analyze the evaluation activities that were in the textbook by depending on the alternative assessment methods, and then analyzed the evaluation activities and sorted it according to the traditional exercises besides to the alternative assessment activities.

The researcher specified the alternative assessment ways to each activity inside the textbook by using the analytical tools to get the repetitions and percentages of evaluation activities calculated.

The number of the evaluation activities reached a total of (1008) in the book.

The results of this study were as following:

-The traditional exercises in the book greatly outweighed alternative assessment activities; Traditional exercises in the book

was (95.64%), compared to (4.36%) for alternative assessment activities.

-The alternative assessment activities were distributed heterogeneously in the textbook, the highest rate was to the (performance assessment), then to the (peer assessment), while the (interview method) took the last.

-The results showed that there were statistically significant differences between the repetitions of the exercises and the repetitions of the alternative assessment according to the equation of (chi-square).

Based on the above results, the researcher recommended the curriculum developers to develop the evaluation activities in line with the latest currents in the educational evaluation fields, and form evaluation activities that can employ the learners' skills in a real and authentic performance in parallel with the expanded projects and tasks which could enhance the higher thinking levels of the learners.

Key words: Analyzing –Evaluation activities – Alternative assessment methods.

1. المقدِّمة

تمثِّل الأنشطة التقويميَّة جوهر العمليَّة التعليميَّة التعلُّميَّة برمَّتها؛ لما لها من دورٍ حاسمٍ في الحكم على مدى تحقُّق الأهداف التربويَّة، وتشخيص تقدُّم المتعلِّمين، وجوانب القوَّة والضَعف لديهم، إضافةً إلى كونها مصدراً لإثراء المعارف والخبرات لديهم؛ إذ تتداخل أنشطة التقويم بمعظم مواقف التدريس، وتتماشى معها بمراحلها كلّها، ولاسيما إذا تمَّ تخطيط تلك الأنشطة في المنهج بما يتماشى مع الاتِّجاهات الحديثة في التقويم عموماً، والتقويم البديل على وجه الخصوص، الذي يمثِّل أبرز تلك الاتِّجاهات، ويستند إلى أفكار المدخل السياقي، ويطالب بوضع عمليَّة التقويم في سياق عمليَّة التعليم والتعلُّم، ممَّا يرسِّخ تماشي هذه الأنشطة مع مراحل التعليم والتعلُّم كلّها، ويجعل منها وسيلةً للتعلُّم وليس لغاية التقويم فحسب.

2. مشكلة البحث

لقد برزت الحاجة إلى تطوير تخطيط الأنشطة التقويميَّة في مناهج تعليم اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها في ضوء التحوُّلات التي شهدها ميدان التقويم التربوي، والتي تمثَّلت في ظهور التقويم البديل مؤخراً، وتجاوُز الأساليب التقليديَّة التي تعتمد على استدعاء المعلومات بطريقةٍ آليةٍ، والتي لا تساعد المتعلِّمين على الاحتفاظ بالمعارف والمهارات اللغويَّة التي يكتسبونها.

ففي ظلِّ ظهور تلك الاتِّجاهات الحديثة في التقويم حدثت عمليَّة إصلاحٍ وتطويرٍ للمناهج، ممَّا أدَّى إلى حدوث تغييراتٍ في أساليب التقويم وتخطيط المناهج برمَّتها، إلَّا أنَّ مناهج تعليم اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها ظلَّت بحاجةٍ إلى إصلاحٍ وتطويرٍ، إذ إنَّ الكثير منها لم يشهد أيَّ حركةٍ للتطوير، على الرغم من أهميَّة تطوير تلك المناهج؛ كونها تصدِّر المعارف اللغويَّة والثقافيَّة لمتعلِّمين لا يمتلكون مهارات أبناء اللغة أنفسهم.

ويؤيِّد ذلك نتائج مجموعةٍ من الدراسات السابقة، ومنها دراسة الديبان (2014 ـ 2015) التي أثبتت أنَّ تركيز الغالبيَّة العظمى لأسئلة كتب (العربيَّة للعالم) على المستويين الثاني والثالث من مستويات الأهداف المعرفيَّة حسب تصنيف بلوم، وهما: الفهم، والتطبيق، وقلَّة الأسئلة الشفوية مقارنةً بالتحريريَّة، وقلَّة الأسئلة المقاليَّة مقارنةً

بالموضوعيَّة، وعدم التوازن في أنواع الأسئلة الموضوعيَّة، ودراسة حسين (2017 ـ 2018) التي توصَّلت نتائجها إلى تركيز أغلب نماذج الاختبارات في معاهد تعليم اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها في سورية على الأسئلة الموضوعيَّة، إضافةً إلى تركيز بعض الاختبارات على القواعد والنحو.

كما أشارت دراسة الحسيني (2016) إلى أنَّ:" الممارسة العمليَّة في برامج تعليم العربيَّة للناطقين بغيرها مازالت تعتمد علاماتٍ تخوِّل للطالب الانتقال من مستوى إلى آخر في غياب البعد التراكمي الوظيفي لعمليَّات التقويم، والبعد السياقي للمهارات اللغويَّة، إضافةً إلى التركيز على المحتوى في الأسئلة الاختباريَّة من دون ارتباطٍ بمشكلاتٍ أو مواقفَ وتصوُّراتٍ تتيح للمتعلِّم توظيف مكتسباته المعرفيَّة والمهاريَّة والثقافيَّة لحلِّ المشكلات في وضعيَّاتٍ حياتيَّةٍ واقعيَّةٍ" (99).

وقد ظهرت الحاجة إلى تطوير كتاب تعليم اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها المعتمَد في المعهد العالي للغات بجامعة دمشق كغيره من سائر مناهج تعليم اللغة العربيَّة؛ إذ لاحظت الباحثة بعد الاطِّلاع على كتاب المستوى المتوسِّط الأوسط لتعليم اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها في المعهد العالي للغات أنَّ تخطيط الأنشطة التقويميَّة يقوم على أساليبَ تقليديَّةٍ، إذ إنَّ أغلب أنشطة التقويم في الكتاب تقوم على تدريباتٍ نمطيَّةٍ، كما أنَّها لم تُوجَّه إلى تنمية مهارات التفكير العليا التي باتت تأخذ حيزاً كبيراً اليوم منذ التغييرات التي حدثت في ميدان التربية الحديثة بالتحوُّل من المدارس السلوكيَّة إلى المعرفيَّة.

وحتَّى تتحقَّق عمليَّة تطوير المناهج التعليميَّة لابدَّ من أن تُعنى الدراسات والبحوث بتحليلها، وتسليط الضوء على مواطن الضَعف فيها، "فعمليَّة التطوير ليست عشوائيةً، بل تقوم على البحث والدراسة والتجريب لجميع عناصر المنهج، ليشمل تحديث عناصره جميعها، بما يتلاءم مع متغيِّرات الحياة المعاصرة من مستحدثاتٍ معرفيَّةٍ وتكنولوجيَّة وغيرها" (بشارة، وإلياس، 2013 ـ 2014، 555 ـ556).

فاستناداً إلى ضرورة تطوير تخطيط الأنشطة التقويميَّة في مناهج تعليم اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها في ضوء الاتِّجاهات الحديثة في التقويم، والتي يعدُّ التقويم البديل أبرزها مؤخراً، ولأهميَّة توظيف أساليب التقويم البديل في مجال تعليم اللغات وتعلُّمها التي أكَّدتها نتائج العديد من الدراسات، كدراسة الحسيني (2016)، وداونينغ Downing (2012)،

والمنَّاعي Almnnai (1998)، ولأهميَّة دراسة المناهج التعليميَّة والعمل على تطويرها؛ عُني هذا البحث بتحليل الأنشطة التقويميَّة في عينةٍ من كتب تعليم اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها، والكشف عن المشكلات التي تعتري تخطيط تلك الأنشطة، لعلَّ ذلك يسهم في وضع الخطوات الأولى لإعادة بناء الأنشطة التقويميَّة وتطوير تخطيطها في الكتاب وفق الأساليب الحديثة في التقويم.

3. أهميَّة البحث

تتجلَّى أهميَّة البحث في الآتي:

1.3. قد يفيد البحث معدِّي كتب تعليم اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها في التنبُّه إلى مواطن الضَعف في تخطيط الأنشطة التقويميَّة.

2.3.التوصُّل إلى نتائجَ ومقترحاتٍ تفيد في تطوير تخطيط الأنشطة التقويميَّة في كتاب المستوى المتوسِّط الأوسط لتعليم اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها في ضوء أساليب التقويم البديل.

4.أهداف البحث

سعى البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1.4. تعرُّف درجة تضمين كتاب المستوى المتوسِّط الأوسط لتعليم اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها للتدريبات التقليديَّة وللأنشطة التقويمية المُعدَّة وفق أساليب التقويم البديل.

2.4. تعرُّف أنواع أساليب التقويم البديل للأنشطة التقويميَّة المتضمّنة في كتاب المستوى المتوسِّط الأوسط لتعليم اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها.

3.4. تعرُّف الفروق بين تكرارات التدريبات التقليديَّة وتكرارات أنشطة التقويم البديل في كتاب المستوى المتوسِّط الأوسط لتعليم اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها.

5. أسئلة البحث

1.5. ما نسبة التدريبات التقليديَّة والأنشطة التقويميَّة في كتاب المستوى المتوسِّط الأوسط لتعليم اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها وفق أساليب التقويم البديل؟

2.5. ما أنواع أنشطة التقويم البديل في كتاب المستوى المتوسِّط الأوسط لتعليم اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها؟

3.5. هل توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ بين تكرارات التدريبات التقليديَّة وتكرارات أنشطة التقويم البديل في كتاب المستوى المتوسِّط الأوسط لتعليم اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها؟

6. حدود البحث

1.6.الحدود الزمانيَّة: أُنجز البحث عام 2024.

2.6.الحدود المكانيَّة: المعهد العالي للغات بجامعة دمشق.

3.6.الحدود العلميَّة: تناول البحث تحليل الأنشطة التقويميَّة في كتاب المستوى المتوسِّط الأوسط لتعليم اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها وفق أساليب التقويم البديل، وقد اشتملت الأداة على أساليب التقويم البديل السبعة مع المهام التقويميَّة في كلِّ أسلوبٍ على حدة، والتي تمثَّلت في الآتي: (تقويم الأداء ـ ملفَّات الأعمال ـ تقويم الأقران ـ التقويم الذاتي ـ الملاحظة ـ المقابلة ـ خرائط المفاهيم).

وتجدر الإشارة هنا إلى أنَّ أداة التحليل لم تشتمل على أدوات التقويم البديل؛ بسبب عدم استخدام تلك الأدوات في الكتاب مع الأنشطة التقويميَّة.

7. مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائيَّة

1.7. تحليل المحتوى: أحد أهم أساليب التقويم التربوي، ولاسيَّما عند الحكم على محتوى أيِّ مادَّةٍ تعليميَّةٍ وتحقيق أهدافها، أو محتوى أيِّ منهجٍ دراسيٍّ؛ للحكم على مدى جودة هذا المحتوى، ومدى شموله، ومدى تكامله، ومدى كفايته لتحقيق الأهداف المنوطة به ... إلى غير ذلك من المعايير، ويُستخدم هذا الأسلوب غالباً في تحليل الكتب الدراسيَّة للحكم على جودة هذه الكتب، ابتداءً بالإخراج والطباعة، ومروراً بالأسلوب واللغة، وانتهاءً

بكفاية المضمون العلمي ودقَّته لتلك الكتب، وقد يكون تحليل المحتوى على ضوء معيارٍ واحدٍ أو في ضوء عدَّة معاييرَ مجتمعةٍ في الوقت ذاته (شحاته، والنجَّار، 2003، 93).

وتعرِّفه الباحثة (إجرائياً) بأنه: مجموعة الإجراءات التي قامت بها الباحثة للكشف عن مدى اشتمال الأنشطة التقويميَّة في كتاب المستوى المتوسِّط الأوسط لتعليم اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها في المعهد العالي للغات على أساليب التقويم البديل، وتعرُّف أنواع أساليب التقويم البديل لتلك الأنشطة.

2.7. الأنشطة التقويميَّة: تُعرَّف بأنَّها الأنشطة التي تُعطى للمتعلِّم؛ بهدف تقويم مقدار ما اكتسبه من معارفَ ومهاراتٍ وعلاقاتٍ وتعميماتٍ واستنتاجاتٍ بعد الانتهاء من تقديم موضوعٍ دراسيٍّ محدَّدٍ، والغاية منها التوصُّل إلى درجة إتقان الطالب ما تعلَّمه ومدى تحصيله فيه، كما تبيِّن مقدرته على الابتكار والإبداع، ويُطلَق على هذا النوع من الأنشطة (الأنشطة التقويميَّة) (السويدي، 2000، 56).

وتعرفها الباحثة (إجرائياً) بأنَّها: تشمل جميع الممارسات اللغويَّة من أسئلةٍ وأنشطةٍ تقويميَّةٍ متضمّنةٍ في كتاب المستوى المتوسِّط الأوسط لتعليم اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها المعتمَد في المعهد العالي للغات، والتي تهدف إلى الوقوف على تقدُّم المتعلِّمين، وبيان تحقُّق نتاجات تعلُّمهم واكتسابهم للمهارات اللغويَّة المختلفة، وقياس درجة تضمين الأنشطة التقويميَّة في الكتاب لأساليب التقويم البديل، وذلك من خلال حساب تكرارات تلك الأنشطة ومن ثمَّ النسب المئويَّة وفق أداة التحليل المُعدَّة في ضوء أساليب التقويم البديل.

3.7. أساليب التقويم البديل: ويعرِّفها بينبوم، ودوشي (Birenbum & Dochy) بأنَّها: مجموعةٌ من الأساليب والأدوات التي تشتمل على مهامَّ أدائيةٍ أصيلةٍ أو واقعيةٍ، ومحاكاةٍ، وملفَّات أعمالٍ، وصحائفَ، ومشروعاتٍ جماعيَّةٍ، ومعروضاتٍ، وملاحظاتٍ، ومقابلاتٍ، وعروضٍ شفهيَّةٍ، وتقويمٍ ذاتيٍّ، وتقويم الأقران، وغير ذلك (علَّام، 2004، 32).

وتعرفها الباحثة (إجرائياً) بأنَّها: الأساليب التي تركز على تقويم أداء المتعلِّمين في أنشطةٍ حقيقيَّةٍ وفي سياقٍ واقعيٍّ، تبيِّن قدرات المتعلِّمين على التطبيق الفاعل للمعارف

والمهارات الأدائيَّة المتنوِّعة، بعيداً عن أساليب الاختبارات التقليديَّة التي يستند أغلبها إلى استدعاء المعلومات المخزَّنة وتذكُّرها، وقد تمثَّلت أساليب التقويم البديل بالبحث الحالي في الآتي: (تقويم الأداء ــ ملفَّات الأعمال ـ التقويم الذاتي ـ تقويم الأقران ـ الملاحظة ـ المقابلة ـ خرائط المفاهيم).

مصطلحاتٌ أخرى ترد في البحث:

4.7. التخطيط: نوعٌ من التصوُّر لما ينبغي أن يكون عليه المنهج، مع ربط هذا المجال التصوُّري بمجالات التطبيق والتنفيذ، مع تقدير احتمالات النجاح والفشل، وذلك بعد أن يتمَّ الربط بين الأهداف والإمكانات والوسائل، ثمَّ التفكير في طريقة التنظيم والتنسيق (الجهوية، وآخرون، 2003، 103).

5.7. أدوات التقويم البديل: وسائلُ جمع المعلومات عن أداء المتعلِّم، مثل: الاختبارات الكتابيَّة، والشفهيَّة، والعمليَّة، والواجبات المنزليَّة، وملحوظات المعلِّمين، كما تتمثَّل أهمُّ طرائق تسجيل معلومات التقويم (أدوات التقويم) في الآتي:

(قائمة الرصد ـ سلالم التقدير ــ سجل وصف سير التعلُّم ـ السجل القصصي) (دعمس 2008، 61).

8. بعض الدراسات السابقة

1.8. دراساتٌ تناولت الأنشطة التقويميَّة.

1.1.8.دراسة آل سالم (2019)، السعوديَّة.

هدف البحث إلى تحليل نشاطات التعلُّم في كتب النشاط المصاحبة لمقرَّر الدراسات الاجتماعيَّة والوطنيَّة بالمرحلة المتوسِّطة في ضوء تصنيف بلوم المعدَّل لمستويات المجال المعرفي.

ولتحقيق ذلك اتَّبع الباحث المنهج الوصفي القائم على أسلوب تحليل المحتوى، وقام بتصميم أداةٍ للتحليل وفق تصنيف بلوم المعدَّل لمستويات المجال المعرفي، وكانت أبرز النتائج التي توصَّل إليها البحث:

بلغ عدد نشاطات التعلُّم في كتاب النشاط المصاحب لمقرَّر الدراسات الاجتماعيَّة والوطنيَّة للصفِّ الأوَّل متوسِّط (230) نشاطاً، وقد توزَّعت على مختلف مستويات

المجال المعرفي وفق تصنيف بلوم العدَّل، ولكن بنسبٍ متفاوتةٍ وغير متوازنةٍ، وبلغ عدد نشاطات التعلُّم في كتاب النشاط المصاحب لمقرَّر الدراسات الاجتماعيَّة والوطنيَّة للصفِّ الثاني متوسِّط (190) نشاطاً، وفي كتاب النشاط المصاحب لمقرَّر الدراسات الاجتماعيَّة والوطنيَّة للصفِّ الثالث متوسِّط (210) أنشطة، وقد توزَّعت على مختلف مستويات المجال المعرفي وفق تصنيف بلوم المعدَّل، ولكن بنسبٍ متفاوتةٍ وغير متوازنةٍ.

2.1.8. دراسة حسين (2017 ـ 2018)، سورية.

هدف البحث إلى تحليل اختبارات تحديد المستوى لمتعلِّمي العربيَّة الناطقين بغيرها وتقويمها وفق معايير (ACTFL) للكفاءة اللغوية، ووضع تصوُّر مُقترَح لاختبار تحديد المستوى في مهارة القراءة.

وقد اشتملت عيِّنة البحث على اختبارات تحديد المستوى المتوفِّرة في معاهد تعليم العربيَّة للناطقين بغيرها في سورية، وكانت أبرز النتائج التي توصَّل إليها البحث أنَّ معظم الاختبارات لم تراع المستويات الدنيا وفق إرشادات (ACTFL) للكفاءة اللغويَّة، إضافةً إلى تركيز معظم النماذج على الأسئلة الموضوعيَّة، كما أنَّ بعض الاختبارات ركَّزت على القواعد والنحو فضلاً عن المهارات اللغوية الأربع، إضافةً إلى عدم اشتمال بنود الاختبار على المستويَين المتميِّز والمتفوِّق، وعدم تغطية الاختبار لمهارة المحادثة.

3.1.8. دراسة السكاف (2017) Al-Skaf، بغداد.

هدف البحث إلى تصنيف مستويات الأسئلة التقويميَّة في مقرَّر اللغة الإنكليزيَّة للصفِّ الثاني الثانوي في سورية وفقاً لتصنيف بلوم، كما هدف إلى تحليل النسبة المئويَّة للأسئلة في كلٍّ من المستويات الآتية: (التذكُّر ـ الفهم ـ التطبيق ـ التحليل ـ التركيب ـ التقويم).

اتَّبع البحث المنهج الوصفي، واستخدِمت بطاقةٌ لتحليل الأسئلة التقويميَّة، وتكوَّنت عيِّنة البحث من كتاب الطالب في الصفِّ الثاني الثانوي في الجمهوريَّة العربيَّة السوريَّة.

وقد أظهرت النتائج أنَّ الأسئلة التقويميَّة في الكتاب تغطِّي مستويات تصنيف بلوم جميعها، إلَّا أنَّ التذكُّر ـ الذي يمثِّل مهارة التفكير الأدنى ـ هو المستوى الأكثر تكراراً في الأسئلة، بينما التقويم هو المستوى الأقل وروداً.

4.1.8. دراسة الديبان (2014 ـ 2015)، الجزائر.

هدف البحث إلى تعرُّف درجة اشتمال أسئلة كتب (العربيَّة للعالم) على المستويات المعرفيَّة المختلفة وفقاً لتصنيف بلوم، وتحديد نسبة أنواع الأسئلة الشفويَّة والتحريريَّة، والكشف عن درجة تنوُّع الأسئلة الموضوعيَّة التي تضمَّنتها سلسلة كتب العربيَّة للعالم.

وقد اتَّبع البحث المنهج الوصفي، واستخدِمت بطاقةٌ لتحليل محتوى أسئلة هذه الكتب في ضوء كلٍّ من مستويات بلوم المعرفيَّة، ونوع الأسئلة: (شفويَّة ـ تحريريَّة)، ونمط الأسئلة الموضوعيَّة: (أسئلة صواب وخطأ ـ الإكمال ـ الاختيار من متعدِّد ـ المزاوجة).

وقد أبرزت نتائج البحث تركيز الغالبيَّة العظمى لهذه الأسئلة على المستويَين الثاني والثالث من مستويات الأهداف المعرفيَّة حسب تصنيف بلوم، وهما: الفهم، والتطبيق، كما أظهرت النتائج قلَّة الأسئلة الشفويَّة مقارنةً بالتحريريَّة، وقلَّة الأسئلة المقاليَّة مقارنةً بالموضوعيَّة، كما كشفت النتائج عن عدم التوازن في أنواع الأسئلة الموضوعيَّة؛ إذ جاءت الغلبة لأسئلة الإكمال على بقيَّة الأنواع الأخرى.

5.1.8.دراسة أبو الحمص Abu Humos (2012)، فلسطين.

هدف البحث إلى تحليل أسئلة الاستيعاب من حيث مستويات الصعوبة لكتاب اللغة الإنكليزيَّة للصفِّ الثاني عشر، ومدى تطابقها مع نموذج (Barrets) لمهارات التفكير العليا الخاصَّة بالقراءة الاستيعابيَّة؛ وذلك بهدف تعرُّف قدرتها على تحضير طلبة المرحلة الثانويَّة لمرحلة التعليم الجامعي، كما هدف البحث إلى تعرُّف مدى التطابق بين أهداف القراءة الاستيعابيَّة في منهاج اللغة الإنكليزيَّة في فلسطين للصفِّ الثاني عشر، وتعرُّف مدى تطابقها مع مهارات التفكير العليا.

وقد تبيَّن من نتائج البحث أنَّ أكبر قسمٍ من الأسئلة في كتاب الصفِّ الثاني عشر كان ينتمي إلى المستوى الحرفي؛ إذ كانت أسئلة المستوى الحرفي بنسبة (60%)؛ أي نسبتها ضُعف النسبة المُقترَحة في وثيقة الخطوط العريضة والتي تمثِّل حوالي (30%)، ومن ثمَّ يليها إعادة التنظيم والاستقراء والتقييم، التي تبيَّن أنَّها أقلُّ من النسب المقترحة، بينما كان التذوُّق أقلَّ المستويات تمثيلاً لأهداف الخطوط العريضة من ناحية النسبة، وكانت أسئلة التقييم هي النوع الوحيد الذي تطابق مع نسب الأهداف المُقترَحة في وثيقة

الخطوط العريضة، أمَّا أهداف القراءة الاستيعابيَّة في وثيقة المنهاج فكانت مُوزَّعةً على نحوٍ مقبولٍ ومطابقٍ لمهارات التفكير العليا كما في نموذج (Barrets).

2.8. دراساتٌ تناولت التقويم البديل.

1.2.8. دراسة الحسيني (2016)، فرنسا.

هدف البحث إلى تقديم مشروع أداةٍ لتقويم المتعلِّمين في مختلف المهارات اللغويَّة والوضعيَّات الإنجازيَّة، وتقديم ملفٍّ الإنجاز كأداةٍ لتتبُّع إنجازات المتعلِّم، واعتماد هذا الملفِّ في تنظيم عمليَّة التقويم، وتزويد مدرِّسي العربيَّة بأداةٍ تقويميَّةٍ لتتبُّع مسار المتعلِّمين.

اعتمد البحث المنهج الوصفي والبحث الإجرائي الميداني، باعتماد نتائج دراسة الوثائق وعيِّنةٍ من الاختبارات والتقويمات، وصيغ ممارساتها؛ لسدِّ حاجة المدرِّسين لملفٍّ إنجازٍ يحقِّق التقويم الشامل للمتعلِّم.

وكان من أبرز النتائج التي توصَّلت إليها الباحثة، تأكيد أهميَّة ملفِّ الإنجاز في صيغتَيه الورقيَّة والرقميَّة، إذ عدَّته الباحثة من ضمن أولويَّات تجديد التعامل مع تدريس اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها؛ بوصفه أداةً تقويميَّةً تعمل على تتبُّع عمل المتعلِّم ومواكبته في مسار تعلُّمه بوتيرةٍ متواصلةٍ وموضوعيَّةٍ ومنظَّمةٍ، تشمل جميع جوانب التعلُّم لدى المتعلِّم.

2.2.8.دراسة محمد (2014)، السودان.

بحثٌ نظريٌّ اهتمَّ بعرض مجموعةٍ من القضايا في مجال التقويم على نحوٍ عامٍّ، واللغات على وجه التحديد، إذ استعرض الباحث التحوُّلات التي حدثت في منهجيَّات التقويم ومرجعيَّاته، والأسباب التي أدَّت إلى ظهور الاتِّجاهات الحديثة في مجال التقويم التربوي، والتي كان في مقدِّمتها التقويم البديل، وأولى الباحث اهتماماً خاصَّاً بالتقويم التربوي في مجال تعليم اللغات الثانية؛ إذ تناول مراحل تطوُّر التقويم في مجال اللغات بأطوارها الأربعة، والمتمثِّلة في الآتي: المرحلة الأولى التي استند فيها التقويم إلى مبادئ النظريَّات السلوكيَّة، والثانية التي استند فيها التقويم إلى منظور اللغة المتكاملة، والمرحلة

الثالثة التي استند فيها التقويم إلى منظور اللغة كوسيلة تواصلٍ، والمرحلة الرابعة التي تمثَّلت في التقويم البديل.

3.2.8.دراسة داونينغ، Downing (2012)، إسبانيا.

هدف البحث إلى تقديم دراسة حالةٍ للتقويم الأصيل حول المتعلِّمين الذين يدرسون مقرراً إلكترونيَّاً بلغاتٍ متعدِّدةٍ، وذلك من خلال استخدام المتعلِّمين (أوراق العمل) بوصفه أسلوباً من أساليب التقويم الأصيل، وقد تكوَّن سياق التعلُّم من برنامج لتعليم اللغات من خلال بيئةٍ افتراضيَّةٍ، واستُخدمَت أوراق الأعمال للتقويم الذاتي، والتي هدفت إلى الكشف عن مدى فهم المتعلِّمين للغاتٍ متعدِّدةٍ، وقد طُلب من المتعلِّمين التأمُّل في قضايا عدةٍ، مثل: تجاربهم اللغويَّة، وثقافاتهم الحياتيَّة، وتقويمهم الذاتي لإتقان اللغات التي يعرفونها.

وقد أظهرت نتائج البحث إيجابيَّة تجربة التقويم الذاتي لدى المتعلِّمين من خلال أوراق الأعمال في تنمية الكفاية اللغويَّة، إضافةً إلى كونها قد ساعدتهم على تحديد الأساليب اللغويَّة اللازمة لعمليَّة الفهم.

4.2.8. دراسة المنَّاعي، Almnnai (1998)، البحرين.

هدف البحث إلى معرفة أثر التقويم الحقيقي بأدواته وإجراءاته في تطوير مهارات اللغة الإنكليزيَّة بوصفها لغةً ثانيةً في المرحلة الابتدائيَّة بمملكة البحرين، وقد شملت عيِّنة البحث (60) طالبةً من مدرسة بنات يثرب الابتدائيَّة، واقتصرت المشاركة على فصلين تمَّ اختيارهما عشوائياً، وقد اتَّبع البحث المنهج التجريبي، واختير منهج الكتابة للصفِّ السادس الابتدائي ليكون محكَّاً للأداء.

وقد تنوَّعت أدوات التقويم الحقيقي للمجموعة التجريبيَّة؛ إذ استُخدم ملفُّ الإنجاز، والملاحظة، والأنشطة، والتقويم الذاتي، وقد أظهرت النتائج نموَّ تحصيل طالبات المجموعة التجريبيَّة في مهارة الكتابة، وتفوُّقها على المجموعة الضابطة، فضلاً عن الاتِّجاهات الإيجابيَّة لدى الطالبات نحو مهارة الكتابة، واللغة الإنكليزيَّة بوصفها لغةً ثانيةً.

3.8. التعليق على الدراسات السابقة

أثبتت نتائج البحوث التي تناولت توظيف التقويم البديل في تعليم اللغات الأجنبيَّة إيجابيَّة تجربة التقويم البديل في تنمية الكفاية اللغويَّة لدى المتعلِّمين، كما تبيَّن من نتائج البحوث التي أمكن التوصُّل إليها في مجال توظيف التقويم البديل في تعليم اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها ندرة الدراسات التطبيقيَّة في هذا المجال، وعدم تناول أساليب التقويم البديل كلّها ضمن البحث الواحد؛ ممَّا يجعل تخطيط الأنشطة التقويميَّة في ضوء هذه الأساليب غير واضح التصوُّر.

أمَّا البحوث التي عُنيَت بالأنشطة التقويميَّة فكانت تحليليَّةً، وقد هدفت إلى تعرُّف أنواع الأنشطة التقويميَّة الأكثر شيوعاً في الكتب التعليميَّة، وحساب النسب المئويَّة لكلِّ نوعٍ من الأنشطة، كما نلحظ من البحوث التي تناولت تحليل الأنشطة التقويميَّة تنوُّع أساليب التحليل؛ إذ اتَّجه بعضها لتحليل الأنشطة في ضوء تصنيف بلوم كبحثي الديبان (2014 ـ 2015)، والسكاف (2017)، كما تمَّ التحليل في ضوء تصنيف بلوم المعدَّل في بحث آل سالم (2019)، ومنها ما تناول التحليل في ضوء معايير (ACTFL) للكفاءة اللغويَّة وذلك في بحث حسين (2017ـ2018)، في حين اتَّجه بحث أبو الحمص (2012) إلى التحليل في ضوء نموذج (Barrets) لمهارات التفكير العليا الخاصَّة بالقراءة الاستيعابيَّة.

وقد أشارت نتائج البحوث في هذا المحور إلى اضطراب تخطيط الأنشطة التقويميَّة ونمطيَّة معظمها وعدم توازنها، وتركيز أكثرها على مستوى التذكُّر الذي يمثِّل المستوى الأدنى لمهارات التفكير، وقلَّة الأنشطة التي تمثِّل مهارات التفكير العليا، كما أشارت بعض البحوث اللغويَّة إلى أنَّ الأسئلة لا تغطِّي المهارات اللغويَّة كلّها.

4.8.مواضع الإفادة من الدراسات السابقة.

ـ الاطِّلاع على أدبيَّات البحوث والدراسات السابقة والإفادة منها في كتابة الإطار النظري.
ـ إلقاء الضوء على تخطيط الأنشطة التقويميَّة وفق الاتِّجاهات الحديثة في التقويم، في ضوء توصيات البحوث التي أكَّدت أهميَّة العمل على تطوير تخطيط تلك الأنشطة، بما

يتماشى مع الاتِّجاهات الحديثة في التقويم، التي يُختبَر المتعلِّمون في ضوئها في مواقفَ حقيقيّةٍ واقعيَّةٍ.

ـ الاطِّلاع على أساليب تحليل الأنشطة التقويميَّة والمعالجات الإحصائيَّة المُتَّبعة للتوصُّل إلى النتائج.

9. الإطار النظري

1.9. الأنشطة التقويميَّة

ثمَّة أنماطٌ متعدِّدة تتَّخذها الأنشطة التقويميَّة وفق الاستجابات المطلوبة للأنشطة؛ إذ إنَّها تُوجَّه لتحقيق أهدافٍ ومهاراتٍ مُحدَّدةٍ لدى المتعلِّمين، تبعاً للمواقف التدريسيَّة التي تُوظَّف فيها، مع مراعاة طبيعة المحتوى الدراسي، فما يُخطَّطُ من أنشطةٍ تقويميَّةٍ ليستهدف المهارات اللغويَّة يختلف عن المقرَّرات المعرفيَّة الأخرى، كذلك الأمر بالنسبة للعلوم التطبيقيَّة التي قد تطال أنشطتها تطبيق بعض التجارب العمليَّة.

وفيما يأتي عرضٌ لبعض أنماط مجالات تلك الأنشطة، والتي اختلف تصنيفها أيضاً بين باحثٍ وآخرَ، ومن ذلك تصنيف (العيد، 2010، 42 ـ 49) لمجالات الأنشطة التقويميَّة، والذي اقتصر على الإشارة إلى أسئلة الاختبارات؛ إذ صنَّف تلك المجالات إلى:

أ- **الأسئلة الشفويَّة.**

ب- **الأسئلة المقاليَّة.**

ت- **الأسئلة شبه المقاليَّة:** الأسئلة التي تتطلَّب من المتعلِّم الإجابة بكلمةٍ أو بشبه جملةٍ، أو بمقطعٍ، أو برقمٍ.

ث- **الأسئلة الموضوعيَّة.**

وثمَّة تصنيفٌ آخرُ يمكن أن يُذكَر بشيءٍ من التوسُّع؛ لملاءمته لأغراض البحث الحالي، إذ إنَّ مصطلح الأنشطة التقويميَّة في البحث الحالي جاء تماشياً مع مبادئ التقويم البديل، الذي تخطَّى بدوره مفهوم التقويم المقتصِر على العمليَّات الاختباريَّة الكتابيَّة والشفهيَّة، ليصبحَ مرتكزاً على أنشطةٍ ومهامَّ مختلفةٍ تتخلَّل مراحل العمليَّة

التعليميَّة التعلُّميَّة كلّها وتتماشى معها؛ إذ إنَّ مصطلح الأنشطة أكثر شموليةً لتلك الممارسات والمهامِّ التقويميَّة التي يحتويها التقويم البديل.

فعلى الرغم من تسمية الكثير من الدراسات بالأنشطة التقويميَّة إلَّا أنَّ بعض تلك الدراسات يقتصر على أسئلة الاختبارات فحسب، ويفتقر لمفهوم الأنشطة التقويميَّة بمعناه الواسع، الذي يشتمل على جميع الممارسات التقويميَّة التي تجاوزت مفهوم تقويم المحتوى المعرفي الذي يركِّز على استرجاع المعلومات فحسب، ليضيف إليها الأنشطة التي تستهدف عقل المتعلِّم ومهارات التفكير العليا لديه.

فقد ورد في دراسة (السويدي، 2000، 59ـ61) تصنيف مجالات الأنشطة التقويميَّة وفق الآتي:

أ- " **الأنشطة التقويميَّة القائمة على الورقة والقلم:** وهي على صورتين: الأولى تتطلَّب من المتعلِّم أن ينتج إجابته بنفسه، وتُعرَف بالأسئلة المقاليَّة، في حين الثانية تتطلَّب منه أن يختار إجابته من بين إجاباتٍ متعدِّدةٍ بديلةٍ، ويُعرَف هذا النمط بالأسئلة الموضوعيَّة.

ب- **الأنشطة التقويميَّة القائمة على الملاحظة:** وتُستخدَم لمعرفة قدرات المتعلِّمين على تطبيق مفاهيمَ ومصطلحاتٍ وتعميماتٍ معيَّنةٍ في مواقفَ واقعيَّةٍ.

ت- **أنشطة التقويم الذاتي:** وتتمثَّل هذه الأنشطة في إتاحة الفرصة أمام المتعلِّمين لتقويم أنفسهم.

ث- **المشروعات:** ويأخذ هذا النمط من الأنشطة صوراً مختلفةً، مثل: كتابة موضوعٍ معيَّنٍ، أو إجراء بحثٍ لأحد الموضوعات...، وقد تكون فرديّةً أو جماعيّةً.

ج- **الأنشطة الأدائيَّة:** يكون الاهتمام بها منصباً على ممارسة المتعلِّم لمهاراتٍ معيَّنةٍ أكثر من معرفتها أو مجرَّد تمييزها، وتتكوَّن هذه الأنشطة من ثلاثة أشكالٍ، تتمثَّل في الطلب من المتعلِّم بتعريف المهارات اللازمة للقيام بعملٍ ما، أو أن يقلِّد سلوكاً أو مهارةً أو نموذجاً مُعطى له، أو أن يقوم بإنتاج نتاجٍ معيَّنٍ.

ح- **الأنشطة التقويميَّة الشفويَّة:** ويتطلَّب هذا النمط وجود شخصين: معلِّم ومتعلِّم، فالأوَّل يسأل والثاني يجيب، والمعلِّم يقرِّر الحدَّ الذي يصل إليه في طرح الأسئلة، وبعدها يعمل المعلِّم على إصدار الحكم على نوعيَّة الاستجابات وقيمتها".

ويتَّضح ممَّا تقدَّم أنَّ التصنيف الثاني يقترب كثيراً من التوجُّهات الحديثة في التقويم التربوي؛ إذ لم يقتصر على الأسئلة الموضوعيَّة والمقاليَّة، بل أضاف إليها الملاحظة، والتقويم الذاتي، والمشروعات، والأنشطة الأدائيَّة التي تُعدُّ جوهر الممارسات التقويميَّة وفقاً للاتِّجاهات الحديثة في التقويم.

وأمَّا تصنيف الأهداف التعليميَّة لتلك الأنشطة، فهناك تصنيفاتٌ متعدِّدةٌ في المجالات: (المعرفيَّة، والانفعاليَّة، والمهاريَّة أو النفسحركيَّة)، ويعدُّ تصنيف بلوم (Bloom) أشهرها في مجال الأهداف المعرفيَّة، كما اشتُهِر تصنيف كراثهول (Krathwol) في المجال الانفعالي، وتصنيف سمبسون (Simpson) في المجال المهاري، وهي تصنيفاتٌ هرميَّةٌ؛ أي إنَّ تعلُّم أو اكتساب معرفةٍ أو مهارةٍ بمستوى ما يتطلَّب اكتساب معرفةٍ أو مهارةٍ بمستوى أدنى منها، وفيما يأتي استعراضٌ موجزٌ لتصنيف تلك الأهداف التعليميَّة:

ـ تصنيف بلوم لمستويات المجال المعرفي

أ- " **التذكُّر:** ويعني القدرة على تذكُّر المعارف التي سبق تعلُّمها.

ب- **الفهم:** يعني القدرة على الاستيعاب، وتفسير المعلومات وإدراك المعاني.

ت- **التطبيق:** يعني القدرة على استخدام ما تعلَّمه المتعلِّم في مواقفَ جديدة.

ث- **التحليل:** يعني القدرة على تحليل وتجزئة المادَّة الدراسيَّة إلى عناصرها ومكوِّناتها؛ للحصول على أشكالٍ وموضوعاتٍ جديدةٍ.

ج- **التركيب:** القدرة على جمع الأجزاء وربط العناصر للحصول على موضوعاتٍ جديدةٍ.

ح- **التقويم:** القدرة على إصدار الأحكام وفق معاييرَ محدَّدةٍ" (محمود، 2004، 162. 163).

ـ تصنيف بلوم المعدَّل لمستويات المجال المعرفي

قدَّم لورين أندرسون وزملاؤه في عام 1999 تحديثاً لتصنيف بلوم يراعي نطاقاً واسعاً من العوامل التي تؤثِّر في عمليَّتي التدريس والتعلُّم، وحاولوا في هذا الإصدار المطوَّر للتصنيف تصحيح بعض الأخطاء التي وردت في التصنيف الأصلي، فبخلاف تصنيف بلوم عام 1956 يميِّز التصنيف الجديد بين بعد المعرفة (معرفة الماهيَّة)؛ أي محتوى التفكير، وبعد العمليَّات (معرفة الكيفيَّة)؛ أي الإجراءات المُستخدَمة في حلِّ المشكلات، وأنتج أندرسون وكراثهول أداةً جديدةً لتصنيف أهداف التعلُّم على شكل مصفوفةٍ ثنائيَّة الأبعاد، البعد الرأسي يمثِّل بعد المعرفة؛ أي نوع المعرفة، ويتضمَّن: (المعرفة الوقائعيَّة ـ المعرفة المفاهيميَّة ـ المعرفة الإجرائيَّة ـ معرفة ما وراء المعرفة)، أمَّا البعد الأفقي فيمثِّل بعد العمليَّات المعرفيَّة، ويتضمَّن المستويات الآتية: (يتذكَّر ـ يفهم ـ يطبِّق ـ يحلِّل ـ يقوِّم ـ يبدع) (آل سالم، 2019، 18).

وتتمثَّل أبعاد المعرفة في تصنيف بلوم المعدَّل لمستويات المجال المعرفي في الآتي:

أ- "**المعرفة الوقائعيَّة:** العناصر الأساسيَّة التي يجب أن يعرفها المتعلِّمون حتَّى يصبحوا ملمِّين بمجالٍ معرفيٍّ أو يقوموا بحلِّ مسائل فيه.

ب- **المعرفة المفاهيميَّة:** العلاقات الداخليَّة بين العناصر الأساسيَّة في إطار بُنى أكبر والتي تساعد على توظيفها معاً.

ت- **المعرفة الإجرائيَّة:** كيف تصنع شيئاً، وطرائق الاستقصاء، ومعايير استعمال المهارات والخطوات الحسابيَّة (الخوارزميَّات) والأساليب والطرائق.

ث- **معرفة ما وراء المعرفة:** معرفة عن المعرفة بوجهٍ عامٍّ، والوعي والمعرفة حول المعرفة الشخصيَّة أيضاً" (أندرسون، ل، وكرازول، د، 2006، 104).

ـ تصنيف كراثهول لمستويات المجال الوجداني

تمرُّ مكوِّنات الجانب الوجداني أو الانفعالي عند الإنسان بمستوياتٍ متدرِّجةٍ، حدَّدها كراثهول في المستويات الخمسة الآتية:

أ- **الاستقبال:** ويعني التنبيه لمثيرٍ ما بطريقةٍ تؤدِّي بالمتعلِّم إلى استقباله والاهتمام به، ويشتمل هذا المستوى على مستوياتٍ فرعيَّةٍ، والتي تتمثَّل في: الوعي، والرغبة في الاستقبال.

ب- **الاستجابة:** وتعني التفاعل الإيجابي مع المثير والارتياح، وهناك مستوياتٌ فرعيةٌ لهذا المستوى تتمثَّل في: الرغبة في الاستجابة، وقبولها، أو الرضا عنها.

ت- **التقييم:** ويعني تقدير الأشياء في ضوء قيمٍ معيَّنةٍ، ويتضمَّن تفضيل قيمةٍ على أخرى.

ث- **التنظيم:** ويعني تنظيم مجموعةٍ من القيم في نظامٍ معيَّنٍ تحكمه قيمةٌ حاكمةٌ، ويتضمَّن: تكوين قيمةٍ معيَّنةٍ، ثمَّ تكوين نظامٍ معيَّنٍ لمجموعةٍ من القيم.

ج- **التمييز بقيمةٍ أو بمجموعةٍ من القيم:** ويعني أنَّ القيمة تأخذ مكانها، وتنتظم في تنظيمٍ داخليٍّ يحكم السلوك ويوجِّهه، ويتضمَّن هذا المستوى تكوين مجموعةٍ من القيم والتمييز بينها (خليل، 2011، 186 ـ 187).

ـ تصنيف سمبسون لمستويات المجال المهاري

جاء تصنيف سمبسون لمستويات المجال المهاري متدرِّجاً من الإدراك الحسِّي الذي يمثِّل أدنى مستوى في هذا المجال، وصولاً إلى مستوى الأصالة أو الإبداع الذي يمثِّل أعلى مستويات هذا المجال، وفيما يأتي توضيحٌ لهذه المستويات:

أ- **مستوى الإدراك الحسِّي:** يشير هذا المستوى إلى تشغيل أعضاء الحسّ وإثارتها، وأنَّ المتعلِّم شغَّل أعضاء الحسّ لديه بفعل ما تعرَّض له من مثيراتٍ لها علاقة بالسلوك الحسِّي المرغوب فيه، كأن يختار المتعلِّم الملابس اللازمة لتمثيل شخصيَّةٍ مسرحيَّةٍ.

ب- **مستوى الميل أو التهيُّؤ:** ويعني الاستعداد العقلي والجسمي والانفعالي لدى المتعلِّم للبدء بالسلوك الحركي المطلوب تعلُّمه، ومن الأهداف التي تمثِّل هذا السلوك أن يبدي المتعلِّم رغبته في إلقاء قصيدةٍ.

ت- **مستوى الاستجابة المُوجَّهة:** يشير هذا المستوى إلى قدرة المتعلِّم على محاكاة السلوك الحركي المرغوب فيه، مثل: أن يقلِّد المتعلِّم معلِّمه في إلقاء قصيدةٍ.

ث- **الآليَّة أو الاعتياد:** يشير هذا المستوى إلى قدرة المتعلِّم على أداء المهارات الحركيَّة التي لا تتَّسم بالتعقيد، بطريقةٍ سهلةٍ توحي بأنَّه اعتاد على أدائها نتيجة تكراره لذلك الأداء، مثل: أن يقطِّع المتعلِّم الأبيات الشعريَّة عروضياً من دون أخطاءٍ.

ج- **الاستجابة العلنيَّة المُعقَّدة:** يشير المستوى إلى قدرة المتعلِّم على أداء الحركات المعقَّدة نسبياً بدرجةٍ عاليةٍ من الضبط، مع السرعة والدقة في الأداء، مثل: أن يؤدِّي المتعلِّم دور المدرِّب في القفزة الثلاثيَّة، أو أن يقدِّم المتعلِّم مخطَّطاً لساحة كرة السلَّة.

ح- **التكيُّف:** يتمثَّل هذا المستوى في قدرة المتعلِّم على تعديل أنماط حركته لما يلائم الأوضاع المستجدّة أو المواقف التي تتطلَّب دقةً أعلى في الأداء، وعندما يصل المتعلِّم إلى هذا المستوى يكون قد أتقن المهارة، وتعرَّف دقائق أمورها بفعل ممارستها بدقَّةٍ وسرعةٍ عاليتين، ومن أمثلة ذلك: أن يعدِّل المتعلِّم أداء زميله في مهارة رسم الخرائط.

خ- **مستوى الأصالة أو الإبداع:** يعني أنَّ المتعلِّم أصبح قادراً على إيجاد أنماطٍ أدائيَّةٍ جديدةٍ من الحركات في تنفيذ المهارة، أو أن تصبح لديه القدرة على تطوير سلوكه الحركي إلى الحدِّ الذي يصل فيه إلى درجة الإبداع في الأنماط الحركيَّة لمواجهة مشكلةٍ معيَّنةٍ أو وضعٍ جديدٍ، مثل: أن يبتكر المتعلِّم حركةً أدائيةً في تنفيذ القفز العالي (عطية، 2013، 62 ـ 65).

2.9. أساليب التقويم البديل

استند التقويم البديل إلى فلسفةٍ تربويَّةٍ عُنيَت بإعداد المتعلِّمين للحياة، من خلال قياس أدائهم بمواقفَ حقيقيَّةٍ قريبةٍ من الواقع، وإنجاز مهمَّاتٍ لها معنىً ويحتاجون إليها في حياتهم، خلافاً للاختبارات التي كانت تُجرى في ضوء التقويم التقليدي، والتي اعتمدت في معظمها على حفظ المعلومات واختزانها في ذهن المتعلِّم، والتي سرعان ما كانت تتقادم، من دون الاهتمام بتوظيف المهارات العقليَّة العليا، تلك المهارات التي سعى التقويم البديل إلى توظيفها لدى المتعلِّمين بشتَّى الأساليب من خلال المهام الواقعيَّة، التي لا تُعنى بالحدِّ الأدنى من الكفايات فحسب.

فالتقويم البديل يتمحور حول المتعلِّم ويهتمُّ بإنجازاته، وليس بما يحفظه ويسترجعه؛ إذ تقوم أساليبه على توظيف المتعلِّم لمهارات التفكير العليا وأداء المهمَّات الحقيقيَّة، من خلال حلِّ المشكلات، والبحث والاستقصاء، والقيام بالتجارب الميدانيَّة، ممَّا يقدِّم للمتعلِّم الفرص الحقيقيَّة للتدرُّب على تطبيق ما يحصل عليه من معارفَ في العالم الواقعي؛ إذ إنَّ المواقف المُستَخدمة في هذا النوع من التقويم تطابق الطرائق التي تُختبَر بها معرفة الفرد وقدراته في مواقف الحياة الطبيعيَّة.

ويمكن تلخيص سمات التقويم البديل وفق ما أشار إليه (svinicki 24 2004,p:23-) في الآتي:

- يُعدُّ التقويم البديل تقويماً واقعيّاً يعكس الطريقة التي تُستخدَم فيها هذه المهارات أو المعلومات في العالم الحقيقي.
- يتطلَّب التقويم الابتكار؛ لأنَّه يقوم على حلِّ المشكلات غير المنظَّمة، والتي تتطلَّب من المتعلِّم اتِّخاذ القرارات المدروسة تجاهها.
- يتمُّ القيام بالتقويم في المواقف المشابهة للسياق الذي يتمُّ فيه أداء المهارات.
- يتطلَّب التقويم إثبات وجود مجموعةٍ واسعةٍ من المهارات التي ترتبط بالمشكلة، مثل: مهارات الحكم.
- يسمح التقويم بالتغذية الراجعة والممارسة.

وفي ضوء التحوُّل إلى الأطر الفكريَّة التي يستند إليها التقويم البديل، والتي تطالب بوضع التقويم في سياق عمليَّة التعلُّم، أصبحت أنشطة التقويم تتخلَّل الأنشطة التعليميَّة وتتماشى معها، ممَّا اقتضى استخدام الأساليب الملائمة لكلِّ مهمةٍ من المهام المراد تقويمها، فكثُرت بذلك أساليب التقويم البديل وتعدَّدت تبعاً للمهارات التي تُوجَّه لها، ويمكن أن نشير إلى تلك الأساليب بإيجازٍ وفق الآتي:

- **أسلوب التقويم الذاتي:** يُعرَّف بأنَّه قدرة المتعلِّم على الملاحظة والتحليل، والحكم على أدائه بالاعتماد على معاييرَ واضحةٍ، ثمَّ وضع الخطط لتحسين الأداء وتطويره بالتعاون المتبادَل بين المتعلِّم والمعلِّم (الفريق الوطني للتقويم، 2004، 85).

ويتضمَّن التقويم الذاتي مشاركة الطلبة في تحديد مستوياتٍ ومحكَّاتٍ بغرض تطبيقها على أعمالهم، وإصدار أحكامٍ تتعلَّق بمدى تحقيقهم لهذه المحكَّات والمستويات، فهو

يشير إلى ممارسةٍ يقوم بها الطالب، وهدفٍ يعمل جاهداً لتحقيقه، ومن ممارسات التقويم الذاتي: (إجراء الاختبارات ذاتيَّاً ـ التقديرات الذاتية ـ الأسئلة العاكسة) (علَّام، 2004، 210).

- **أسلوب الملاحظة:** تشمل الملاحظة جمع البيانات بغض النظر عن الأداة المُستَخدمة في ذلك، إلَّا أنَّ طريقة الملاحظة بوصفها أسلوباً من أساليب جمع البيانات تختلف تماماً عن غيرها من الأساليب، فطريقة الملاحظة تعتمد على رؤية الملاحِظ أو سماعه للأشياء، ولا تعتمد على استجابات المتعلِّمين لأسئلةٍ أو عباراتٍ في الامتحان (أبو علَّام، 2005، 274).
- **أسلوب المقابلة:** تمثِّل المقابلة لقاءً مباشراً بين القائم بالمقابلة (المعلِّم) والشخص المقصود بها (المتعلِّم)؛ بهدف الحصول على معلوماتٍ عن موضوعٍ معيَّنٍ، من خلال استجاباتٍ لفظيَّةٍ، وتتميَّز المقابلة بأنَّها لا تقتصر على الاستجابات اللفظيَّة فحسب، بل يُضاف إليها الاتِّصال غير اللفظي، والذي يكون أحياناً أصدق تعبيراً عن المعنى، وتُصنَّف المقابلة وفق الأنواع الآتية: (مقابلة محدَّدة ـ مقابلة غير محدَّدة ـ مقابلة محدَّدة مفتوحة ـ مقابلة فرديَّة ـ مقابلة جماعيَّة) (المحاسنة، والمهيدات، 2009، 266).
- **أسلوب تقويم الأقران:** هو إجراءٌ ينظر من خلاله الفرد إلى منتج أو نتائج تعلُّم قرينه من حيث الكميَّة، والمستوى، والقيمة، والنوع، أو النجاح (Topping 1998,p:250).

ويرتبط تقويم الأقران بالتقويم الذاتي ارتباطاً وثيقاً؛ إذ يتضمَّن قيام كلِّ طالبٍ بتقويم أعمال أقرانه، فيمكن لطالبين مثلاً تبادل التعيينات أو المهام أو الأعمال التي أدَّاها كلٌّ منهما، ويقوم كلٌّ منهما بتقويم جودة عمل الآخر أو دقَّته أو ملاءَمته (علَّام، 2004، 211 ـ 212).

- **أسلوب التقويم المعتمد على الأداء:** يتمثَّل أسلوب تقويم الأداء في عرضٍ عمليٍّ يظهر من خلاله المتعلِّم مدى إتقانه للمهارات التي اكتسبها بعد دراسته لنتاجات التعلُّم المحدَّدة في الخطَّة الدرسيَّة، مبرزاً قدرته على توظيفها في مواقفَ حياتيَّةٍ، أو

مشابهةٍ للمواقف التي سيقوم بها مستقبلاً، ويندرج تحت هذا الأسلوب الفعاليَّات الآتية: (التحدُّث ـ المناظرة ـ التقديم ـ التنفيذ العملي ـ المحاكاة ـ المعرض ـ لعب الدور) (الشقيرات، 2009، 260 ـ 261).

- **أسلوب ملفَّات الأعمال أو الإنجاز:** هو تجميعٌ مركَّزٌ وهادفٌ لأعمال المتعلِّم، يبيِّن جهوده وتقدُّمه، ويعتمد مشاركة المتعلِّم في اختيار ما يُعبِّر عن تقدُّمه في المجالات المختلفة وفقاً لميوله وقدراته، كما يعكس تأمُّلاته الذاتيَّة، ومن الممكن أن يكون الملفُّ ورقيَّاً أو إلكترونيَّاً (مركز القياس والتقويم التربوي، 2018، 39).

وقد كان ملفُّ الإنجاز ثمرةَ اقتراح بعض الباحثين، بأن يتمَّ تنظيم أنماط التقويم جميعها،

مثل: قوائم الملاحظات، والمهام، والتفاعلات، والتفسيرات، في حقيبة إنجازٍ تزوَّد بسجلٍّ تطوُّريٍّ يتَّصف بالدقَّة، والموثوقيَّة، والتلقائيَّة، ممَّا يُعدُّ أكثر فائدةً على الصعيد التربوي من الأشكال الأخرى للتقويم التقليدي، مثل: الاختبارات (Pellegrino,et, al,2001,p:8).

- **أسلوب خرائط المفاهيم:** تُعرَّف الخريطة المفاهيميَّة بأنَّها: نسيجٌ من المعلومات أعدَّه المتعلِّمون لتمثيل فهمهم للمفاهيم والعلاقات بين الأفكار، إذ تُستخدَم خرائطُ المفاهيم لتقييم فهم المتعلِّمين للأفكار والعلاقات، ويتمُّ إعداد هذه الخريطة بكتابة المفهوم الأساسي، ووضعه في دائرةٍ وسط الصفحة، ثمَّ يلاحَظ المتعلِّمون وهم يضعون كلماتٍ أو أفكاراً يربطونها بهذا المفهوم، ويتمُّ استخدام خريطة المفاهيم كأداة تقويمٍ من خلال مقارنة خريطة المتعلِّم بخريطةٍ نموذجيَّةٍ محكيَّةٍ، ومقارنة مكوِّنات خرائط المتعلِّمين (خليل، 2011، 412).

إنَّ تعُّدد أساليب التقويم البديل، واختلاف كيفيَّة تطبيقها وفق ما يناسبها من مهمَّاتٍ مختلفةٍ، اقتضى وجود أدواتٍ متعدَّدةٍ لتقدير درجات المتعلِّمين في ضوء تلك الأساليب، بما يلائم طبيعة كلِّ أسلوب وخصوصيَّته، فبرزت مجموعة أدواتٍ تستخدم مع تلك الأساليب، وعُرِفَت بأدوات التقويم البديل، والتي تتمثَّل في الآتي:

- **سلالم التقدير:** مجموعةٌ من الفقرات التي تشير إلى المكوِّنات الفرعيَّة للمهارة أو السمة للكفاية قيد التقويم، وتُسمَّى عادةً بمؤشِّرات الأداء، التي تشكِّل بمجموعها

الهدف أو المهارة الأكبر، ويتمُّ تقدير أداء المتعلِّم عليها على سلَّمٍ يتدرَّج من عدَّة مستوياتٍ، تبدأ من ثلاث فئاتٍ، وقد تمتدُّ إلى سبع فئاتٍ (المحاسنة، والمهيدات، 2009، 246 ـ 248).

- **قائمة الرصد أو الشطب:** وهي مجموعةٌ من الفقرات أو العبارات التي تشير إلى خصائص أداءٍ تعليميٍّ، يتمُّ ترتيبها في قائمةٍ ترتيباً منطقياً، بحيث ينطبق عليها أحد خيارين (سلوك مرضٍ/ غير مرضٍ، أو نعم/ لا، أو مناسب/ غير مناسب...)، وتتميَّز بسهولة إعدادها وتصحيحها (المحاسنة، والمهيدات، 2009، 262).
- **السجلَّات القصصيَّة:** وهي سجلَّاتٌ بالوقائع الخاصَّة بسلوك المتعلِّم، ويمكن لهذه السجلَّات أن توفِّر للمعلِّم صورةً طوليةً عن التغيُّرات التي حدثت في حياة المتعلِّم، وذلك عند استخدامها لمدَّةٍ طويلةٍ... وتُعدُّ السجلات القصصيَّة أقلَّ تنظيماً من أدوات الملاحظة الأخرى؛ إذ إنَّها تستخدم العينات الزمنيَّة، فالوقائع تُسجَّل عند حدوثها؛ لذا ما نحصل عليه في السجلَّات القصصيَّة من بياناتٍ ليس في مثل ثبات ما نحصل عليه من قوائم المراجعة أو مقاييس التقدير (أبو علَّام، 2005، 287).
- **سجلَّات تقويم التعلُّم:** سجلٌّ يكتب فيه المتعلِّم ملحوظاته حول الأنشطة التي قام بها، والقضايا التي تعلَّمها، أو الأشياء التي شاهدها، ومدى استفادته منها، والصعوبات التي واجهته في أثناء تعلُّمه أو عمله؛ للقيام بمواجهتها (الشقيرات، 2009، 272).

إنَّ تعدُّد أساليب التقويم البديل وأدواته يؤكِّد أهميَّة استخدامه في فصول تعليم اللغات الأجنبيَّة، فالمهارات اللغويَّة المتعدِّدة والأنشطة اللغويَّة التي تندرج تحت تلك المهارات تمثِّل حيِّزاً كبيراً لاستخدام تلك الأساليب والأدوات على تنوُّعها واختلاف طبيعتها، ذلك فضلاً عن المستويات اللغويَّة المتعدِّدة، والتي تتيح أيضاً التدرُّج في تطبيق الأساليب والأدوات وفق ما يناسب المستوى اللغوي، وما يراعي كفاية المتعلِّمين.

10. منهج البحث وأداته

اتَّبع البحث المنهج الوصفي؛ إذ إنَّه المنهج الملائم لأهداف البحث، والذي قام على أسلوب تحليل المحتوى، وأمَّا أداة البحث فتمثَّلت في بطاقةٍ لتحليل أنشطة التقويم في كتاب تعليم اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها المُعتمَد في المعهد العالي للغات بجامعة دمشق (المستوى المتوسِّط الأوسط) وفق أساليب التقويم البديل.

وقد قامت الباحثة بالتحقُّق من الصدق الظاهري للأداة من خلال عرضها على مجموعةٍ من الأساتذة المتخصِّصين في المناهج وطرائق التدريس، والقياس والتقويم التربوي، وقد أجمعوا على صدق الأداة ومناسبتها لأغراض البحث الحالي.

ثمَّ تحقَّقت الباحثة من ثبات الأداة باستخدام طريقة ثبات تحليل الاتِّساق عبر الزمن، وثبات المحلِّلين، بحيث يحسب معامل الثبات بحساب عدد مرَّات الاتِّفاق في القرار أو التحليل الذي أُعطي من قبلهم (الحمداني، وآخرون، 2006، 285).

وقد حُسب معامل الاتِّفاق بين المحلّلين حسب معادلة هوليستي (Holisiti):

$$R = \frac{2(xy)}{(x + y)}$$

إذ إنَّ (xy): عدد الفقرات المتطابقة.

(x): عدد فقرات التحليل الأوَّل.

(y): عدد فقرات التحليل الثاني (فتح الله، 2007، 233).

ثبات التحليل عبر الزمن: قامت الباحثة بتحليل الأنشطة التقويميَّة في وحدةٍ تعليميَّةٍ واحدةٍ من كتاب المستوى المتوسِّط الأوسط، ثمَّ أعيد التحليل مرَّةً أخرى من قبل الباحثة بعد مرور أسبوعين، والجدول الآتي يوضِّح ذلك:

الجدول (1) معامل ثبات التحليل عبر الزمن للوحدات التعليميَّة في كتاب المستوى المتوسِّط الأوسط لتعليم اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها

التحليل الأوَّل	التحليل الثاني	نقاط الاتِّفاق	نقاط الاختلاف	معامل الثبات
188	176	162	26	%89.01

يتَّضح من الجدول السابق أنَّ قيمة معامل ثبات التحليل عبر الزمن كانت عاليةً، ممَّا يشير إلى ثبات التحليل لدى الباحثة.

ثبات المحلِّلين: طلبت الباحثة من محلِّلين آخرَين القيام بتحليل الأنشطة التقويميَّة في وحدةٍ تعليميَّةٍ من كتاب المستوى المتوسِّط الأوسط لتعليم اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها، وذلك بعد الاتِّفاق على قواعد التحليل من حيث تصنيف الأنشطة التقويميَّة وفق أساليب التقويم البديل، والجدول الآتي يوضِّح ذلك:

الجدول (2) معاملات ثبات التحليل لمحلِّلي الأنشطة التقويميَّة في كتاب المستوى المتوسِّط الأوسط لتعليم اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها

نقاط التحليل			نقاط الاتِّفاق			معامل الثبات		
الباحثة	المحلِّل الأوَّل	المحلِّل الثاني	بين الباحثة والمحلِّل الأوَّل	بين الباحثة والمحلِّل الثاني	بين المحلِّل الأوَّل والثاني	بين الباحثة والمحلِّل الأوَّل	بين الباحثة والمحلِّل الثاني	بين المحلِّل الأوَّل والثاني
170	152	161	141	139	136	%87.58	%83.99	%86.90

يبيِّن الجدول السابق أنَّ معامل ثبات التحليل بين الباحثة والمحلِّل الأوَّل للأنشطة التقويميَّة في الكتاب قد بلغت (87.58%)، وبلغت بين الباحثة والمحلِّل الثاني (83.99%)، في حين بلغت بين المحلِّل الأوَّل والثاني (86.90%)؛ أي إنَّ معاملات ثبات التحليل بين المحلِّلين كانت مرتفعةً، ممَّا يشير إلى ثبات التحليل.

11. مجتمع البحث وعيِّنته

يتألَّف مجتمع البحث من الأنشطة التقويميَّة التي تتضمَّنها كتب تعليم اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها المُعتمَدة في المعهد العالي للغات بجامعة دمشق، أمَّا عيِّنته فقد تمثَّلت في جميع الأنشطة التقويميَّة المتضمَّنة في كتاب المستوى المتوسِّط الأوسط، والذي بلغ عدد أنشطته (1008) أنشطة؛ إذ اعتمدت الباحثة الأنشطة التقويميَّة في الكتاب كوحداتٍ للتحليل، مع ملاحظة أنَّ النشاط الذي يتضمَّن أسئلةً فرعيّةً عومِلت فيه كلُّ فقرةٍ على أنَّها نشاطٌ في

حدِّ ذاته، وأعطي لها تكرارٌ خاصٌّ بها، وأمَّا فئات التحليل فتمثَّلت في أساليب التقويم البديل، والتي تمَّ حصرها في أداة التحليل بعد الرجوع إلى المراجع والأدبيَّات السابقة المتعلِّقة بالتقويم البديل، ومن ثمَّ تمَّ عرض الأداة على الأساتذة المحكِّمين.

12.نتائج البحث ومناقشتها

هدف البحث إلى تحليل الأنشطة التقويميَّة في كتاب المستوى المتوسِّط الأوسط لتعليم اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها وفق أساليب التقويم البديل، وقد توصَّل البحث بعد التحليل ومعالجة البيانات إحصائياً إلى النتائج الآتية:

1.12. إجابة السؤال الأوَّل والتعليق عليها: ما نسبة التدريبات التقليديَّة والأنشطة التقويميَّة في كتاب المستوى المتوسِّط الأوسط لتعليم اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها وفق أساليب التقويم البديل؟

للإجابة عن هذا السؤال تمَّ تحليل أسئلة التقويم وأنشطته في الكتاب وتصنيفها وفق تدريباتٍ تقليديَّةٍ وأنشطة تقويمٍ بديل، ومن ثمَّ حساب تكراراتها ونسبها المئويَّة، والجدول الآتي يوضِّح ذلك:

الجدول (3): تكرارات التدريبات التقليديَّة والأنشطة التقويميَّة في كتاب تعليم اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها ونسبها المئويَّة

التدريبات التقليديَّة		أنشطة التقويم البديل	
التكرارات	النسبة المئويَّة%	التكرارات	النسبة المئويَّة%
964	95.64	44	4.36

يتَّضح من الجدول السابق أنَّ التدريبات التقليديَّة في الكتاب تفوق أنشطة التقويم البديل بنسبةٍ كبيرةٍ؛ إذ كانت نسبة التدريبات التقليديَّة في كتاب المستوى المتوسِّط الأوسط (95.64%) مقابل نسبة (4.36%) لأنشطة التقويم البديل.

ويعود ذلك إلى نمطيَّة الأنشطة التقويميَّة في الكتاب وحاجتها إلى التطوير والتخطيط مجدَّداً بما يتماشى مع الاتِّجاهات الحديثة في التقويم التربوي، وهي نتيجةٌ مُتوقَّعةٌ؛ إذ إنَّ البحث قد اتَّجه إلى تحليل تلك الأنشطة في ضوء ما تمَّت ملاحظته من ضَعفٍ في

تخطيطها، فقد تبيَّن من خلال الاطِّلاع على الأنشطة التقويميَّة في كتاب المستوى المتوسِّط الأوسط وتحليلها أنَّ بناء تلك الأنشطة يقوم على تدريباتٍ آليَّةٍ نمطيَّةٍ، كما أنَّها تفتقر إلى توظيف مهارات التفكير العليا إلَّا ما قلَّ منها.

ولابدَّ من الإشارة هنا إلى أنَّ ضعف تخطيط أنشطة التقويم في الكتاب لا يعود إلى انعدام تمثيل أساليب التقويم الحديثة فحسب، والتي تمثَّلت في التقويم البديل بالبحث الحالي، بل إنَّ ذلك يعود إلى نمطيَّة أسئلة التقويم أيضاً وتركيز أغلبها على التذكُّر، وتغليب الأسئلة النمطيَّة على الأنشطة التقويميَّة، فإنَّ تخطيط المنهج في ضوء أساليب التقويم البديل لا يعني إلغاء الأسئلة التقليديَّة التي تُعرف باختبارات الورقة والقلم، ولكن ذلك يتمُّ من خلال زيادة نسبة الأنشطة التقويميَّة وفق التقويم البديل، بحيث لا تطغى اختبارات الورقة والقلم على الكتاب؛ أي إنَّ الأساليب التقليديَّة في التقويم يجب أن تسير مع التقويم البديل جنباً إلى جنب في عمليَّة التقويم كاملةً.

" فإنَّ التحوُّل إلى التقويم الواقعي لا يعني التخلِّي عن أساليب التقويم التقليديَّة، وإنَّما يعني دمج عدَّة استراتيجياتٍ تجعل المتعلِّم محور عمليَّة التقويم، مع دمجه في هذه العمليَّة من خلال التقويم الذاتي، وبذلك ينصبُّ الاهتمام على التقويم الصفِّي الواقعي المحبَّب للمتعلِّم، والذي يتكامل مع عمليَّة التدريس، ويُشرك المتعلِّمين في تقويم أعمالهم، ويوفِّر لهم فرصة إثبات قدراتهم وكفاياتهم" (مركز القياس والتقويم التربوي، 2018، 17 ـ 18).

2.12. ما أنواع أنشطة التقويم البديل في كتاب المستوى المتوسِّط الأوسط لتعليم اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها؟

للإجابة عن السؤال الثاني تمَّت العودة إلى المراجع والأدبيَّات السابقة لتصنيف الأساليب التقويميَّة وفق التقويم البديل إلى سبعة أساليب، وهي: (تقويم الأداء ـ ملفَّات الأعمال ـ تقويم الأقران ـ التقويم الذاتي ـ الملاحظة ـ المقابلة ـ خرائط المفاهيم)، كما حُدِّد لكلِّ أسلوبٍ عددٌ من الأنشطة التقويميَّة، وتمَّ وضعها في أداة التحليل، ومن ثمَّ تمَّ تصنيف أنشطة التقويم البديل في الكتاب وفق هذه القائمة بعد التحقُّق من صدقها

وثباتها، ومن ثمَّ حساب التكرارات والنسب المئويَّة لأنواع الأنشطة التقويميَّة المتضمَّنة في الكتاب وفقاً لمجموعها الكليّ، والجدول الآتي يوضِّح ذلك:

الجدول (4): أنواع أنشطة التقويم البديل في كتاب المستوى المتوسِّط الأوسط لتعليم اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها وتكراراتها

أسلوب التقويم	النشاط التقويمي	التكرارات	نسبها المئويَّة	الترتيب
تقويم الأداء	المحادثة الشفويَّة	39	88.63	1
	المناظرة	2	4.55	2.5
تقويم الأقران	المناقشات الصفيَّة	2	4.55	2.5
المقابلة	المقابلة الجماعيَّة	1	2.27	4

يُلاحَظ من الجدول السابق انعدام تمثيل بعض أساليب التقويم البديل في الكتاب، والتي تمثَّلت

في:(التقويم الذاتي ـ الملاحظة ـ خرائط المفاهيم ـ ملفَّات الأعمال)، وعدم توازن توزُّع الأنشطة التقويميَّة ومهامها في ضوء أساليب التقويم البديل المتضمَّنة في الكتاب، والتي اقتصرت على أساليب: (تقويم الأداء ـ تقويم الأقران ـ المقابلة)، بحيث يتَّضح من الجدول السابق أنَّ أعلى نسبة لأساليب التقويم البديل في كتاب المستوى المتوسِّط الأوسط كانت لأسلوب (تقويم الأداء)، وقد اقتصرت المهامُّ التقويميَّة في هذا الأسلوب على أنشطة (المحادثة الشفويَّة) بنسبة (88.63%)، إضافةً إلى (المناظرة) التي كانت بنسبةٍ قليلةٍ جداً تمثَّلت في (4.55%)، كما غابت أنشطة (لعب الأدوار، والعرض التوضيحي، والمحاكاة) عن أنشطة (تقويم الأداء) في هذا الكتاب لتقتصر على (المحادثة الشفويَّة، والمناظرة) فحسب، ويُعدَّ هذا مؤشِّراً جيداً من جهةٍ؛ إذ إنَّ كتاب المستوى المتوسِّط الأوسط كان فيه اهتمامٌ ملحوظٌ بأنشطة المحادثة من حيث كثرتها، على الرغم من أنَّ بعضها لم يكن موفَّقاً من حيث الموضوعات وصعوبة الأفكار المطروحة وفقاً للمستوى اللغوي المطلوب للمتوسِّط الأوسط، ومن جهةٍ أخرى ثمَّة مهامُّ وأنشطةٌ تقويميَّةٌ كثيرةٌ ومتنوِّعةٌ كان من الممكن توظيفها تحت أسلوب (تقويم الأداء)، والإفادة من تنوِّعها

وتوظيفها في المهارات اللغويَّة المناسبة لها، إلَّا أنَّ أنشطة الكتاب قد ركَّزت على المحادثة الشفويَّة بنسبةٍ كبيرةٍ.

وتلي أنشطة أسلوب (تقويم الأداء) في الكتاب أنشطة أسلوب (تقويم الأقران) والتي كانت بنسبةٍ قليلةٍ، واقتصرت على أنشطة (المناقشة الصفيَّة) فحسب التي بلغت نسبتها (4.55%)، ثمَّ تليها أنشطة أسلوب (المقابلة) والتي كانت بنسبةٍ قليلةٍ أيضاً واقتصرت على (المقابلة الجماعيَّة) فحسب، والتي بلغت نسبتها (2.27%)، ممَّا يؤكِّد عدم بناء الأنشطة على منهجيَّةٍ واحدةٍ، واضطراب إعدادها؛ أي إنَّها لم تأت على وتيرةٍ واحدةٍ من حيث أساليب التخطيط، وكذلك الأمر فيما يتعلَّق بالجانب اللغوي؛ إذ نجد من خلال الاطِّلاع على كتب المستوى المتوسِّط كاملةً: (الأدنى ـ الأوسط ـ الأعلى) أنَّ كتاب المستوى المتوسِّط الأوسط أكثر صعوبةً من كتاب المستوى المتوسِّط الأعلى، ولاسيَّما أنشطة المحادثة وبعض موضوعات الكتابة الإبداعيَّة، كما نلاحظ ابتعاد بعض أنشطة المحادثة في الكتاب عن الجانب الوظيفيّ واقترابها من الجوانب الفكريَّة والثقافيَّة العالية التي تُوظَّف في مستوياتٍ أعلى وفقاً لإرشادات (ACTFL) للكفاءة اللغوية.

ويتَّفق ذلك مع نتائج دراسة حمشو (2020 ـ 2021) التي تناولت المستوى المتوسِّط الأعلى من كتب تعليم اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها المعتمَدة في المعهد العالي للغات بجامعة دمشق، بحيث أُجريَت الدراسة لتقويم كتاب المستوى المتوسِّط الأعلى، وقد أثبتت نتائجها "أنَّ الكتاب بحاجة إلى بعض الإضافات وسدِّ الثغرات؛ للوصول به إلى المستوى الموافق لإرشادات (ACTFL) للكفاءة اللغوية" (116).

3.12. إجابة السؤال الثالث والتعليق عليها: هل توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ بين تكرارات التدريبات التقليديَّة وتكرارات أنشطة التقويم البديل في كتاب المستوى المتوسِّط الأوسط لتعليم اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها؟

للإجابة عن السؤال الثالث تمَّ استخدام اختبار (chi-square) لدراسة الفروق بين تكرارات تدريبات التقويم التقليدي وتكرارات أنشطة التقويم البديل، والجدول الآتي يوضِّح ذلك:

لدراسة الفروق بين تكرارات التدريبات التقليديَّة وتكرارات(chi-square) الجدول (5): نتائج اختبار أنشطة التقويم البديل في كتاب المستوى المتوسّط الأوسط لتعليم اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها

التكرارات		درجة الحريَّة	قيمة (chi-square)	مستوى الدلالة	القرار
التقليدي	البديل				
964	44	1	839.683	0.000	دال

يتَّضح من الجدول السابق أنَّ مستوى الدلالة وفق اختبار(chi-square) أصغر من (0.05)، وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائيّاً بين تكرارات التدريبات التقليديَّة وتكرارات أنشطة التقويم البديل، ويرجع ذلك إلى ضَعف تخطيط الأنشطة التقويميَّة في الكتاب؛ إذ إنَّ التدريبات التقليديَّة تفوق أنشطة التقويم البديل بنسبةٍ كبيرةٍ، إضافةً إلى قلَّة بناء الأنشطة التقويميَّة وفق الأساليب الحديثة عموماً والتقويم البديل على وجه التحديد.

فعلى الرغم من عدم بناء الأنشطة وفق منهجيَّةٍ واحدةٍ، وتنوُّع الأساليب والمهامِّ التقويميَّة التي اتُّبعت في إعدادها، إلَّا أنَّها كانت في معظمها تدريبات آلية نمطيَّة تفتقر إلى قياس مهارات المتعلِّم في مواقفَ حقيقيَّةٍ واقعيَّةٍ.

13. توصيات البحث

1.13. ضرورة تنبُّه معدِّي مناهج تعليم اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها إلى تطوير الأنشطة التقويميَّة بما يتماشى مع الاتِّجاهات الحديثة في التقويم التربوي، والتي يُعدُّ التقويم البديل أبرزها.

2.13. عدم الاقتصار في بناء الأنشطة التقويميَّة وتخطيطها على الجانب المعرفيّ للمحتوى الدراسيّ، والعمل على تخطيط أنشطةٍ توظِّف معارف المتعلِّمين ومهاراتهم في أداءاتٍ واقعيَّةٍ.

3.13. الاهتمام ببناء أنشطةٍ تقوم على المشروعات والمهامِّ الموسَّعة، بما يسهم في توظيف مهارات التفكير العليا لدى المتعلِّمين.

14.مُقترحات البحث

1.14. إجـراء دراسـاتٍ تحليليَّـةٍ للأنشـطة التقويميَّـة وفـق أسـاليب التقـويم البـديل لكتـب المسـتويات الأخـرى المعتمَـدة فـي المعهـد العـالي للغـات بجامعـة دمشـق، ولكتب تعليم اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها على وجه العموم.

2.14.إجـراء دراسـاتٍ تطبيقيَّـةٍ حـول تطـوير الأنشـطة التقويميَّـة فـي كتـب تعلـيم اللغــة العربيَّــة للنــاطقين بغيرهــا وفــق أســاليب التقــويم البــديل وأدواتــه، ووفــق المهـارات اللغويَّـة المختلفـة التـي تلائـم كـلَّ مسـتوى فرعـيٍّ علـى حـدة: (المبتـدئ ـ المتوسِّط ـ المتقدِّم).

15. المصادر والمراجع العربيَّة

1.15. المصادر

- صالح، ندى، وعبد الله، كندة، وحرب، هدى، والسيد، غسان، وبركات، وائل. ***كتاب المتوسِّط الأوسط في تعليم اللغة العربيَّة لغير الناطقين بها***. (د.ت). المعهد العالي للغات: جامعة دمشق.

2.15.المراجع العربيَّة

- أبو علَّام، رجاء محمود. (2005). ***تقويم التعلُّم ط1***.عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.

- آل سالم، علي بن يحيى.(2019). تحليل نشاطات التعلُّم في كتب النشاط المصاحبة لمقرَّر الدراسات الاجتماعيَّة والوطنيَّة بالمرحلة المتوسِّطة في ضوء تصنيف بلوم المطوَّر Bloom للمجال المعرفي. ***مجلة العلوم التربويَّة***. جامعة الإمام محمَّد بن سعود الإسلاميَّة. العدد 12. ص 79- 150.

- أندرسون، لورين، وكرازول، ديفيد. ترجمة: مينا، فايز.(2006). ***مراجعة لتصنيف بلوم للأهداف التعليميَّة***. مصر: مكتبة الأنجلو.

- بشارة، جبرائيل، وإلياس، أسما.(2013 ـ 2014).***المناهج التربويَّة***. منشورات جامعة دمشق: كليَّة التربية.

- الجهوية، ملحقة، وشنان، فريدة، وهجرسي، مصطفى، ومهدي، عثمان.(2009). ***المعجم التربوي***. الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربويَّة.

- حسين، زينب.(2017 ـ 2018). ***تحليل اختبارات تحديد المستوى لمتعلِّمي العربيَّة الناطقين بغيرها وتقويمها***. أطروحة دكتوراه. المعهد العالي للغات: جامعة دمشق.

- الحسيني، فاطمة.(2016). أدوات تقويم الكفاءة اللغويَّة لدى الناطقين بغير العربيَّة: إشكالات وبدائل علميَّة "الاختبارات وملفّ الإنجاز نموذجاً". ***بحوث وأوراق عمل المؤتمر السنوي العاشر لمعهد ابن سينا***. مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدوليّ لخدمة اللغة العربيَّة: فرنسا. العدد 4. ص 95 ـ 120.

- الحمداني، موفق، والجادري، عدنان، وقنديلجي، عامر، وبني هاشم، عبد الرزاق، وأبو زينة، فريد. (2006). ***مناهج البحث العلمي ـ أساسيَّات البحث العلمي***. عمان: جامعة عمان للدراسات العليا.

- حمشو، زينة.(2020 ـ 2021). ***تقويم كتاب المتوسِّط الأعلى لتعليم العربيَّة للناطقين بغيرها في جامعة دمشق وفق إرشادات أكتفل "ACTFL" واقتراح وحداتٍ تعليميّةٍ بديلةٍ***. رسالة ماجستير. المعهد العالي للغات: جامعة دمشق.

- خليل، محمد أبو الفتوح. (2011). ***التقويم التربوي بين الواقع والمأمول***. الرياض: مكتبة الشقري.

- دعمس، مصطفى. (2008). ***استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته***. دار غيداء للنشر والتوزيع.

- الديبان، إبراهيم.(2014 ـ 2015). دراسةٌ تحليليّةٌ للأسئلة المتضمَّنة في كتب تعليم اللغة العربيَّة لغير الناطقين بها في المملكة العربيَّة السعوديَّة سلسلة (العربيَّة

للعالم) نموذجاً. ***مجلة الحكمة للدراسات الأدبيَّة واللغويَّة***. الجزائر: مؤسَّسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع. المجلد 4. العدد 8. ص258 -279.

- السويدي، وضحى.(2000).الأسئلة والأنشطة المتضمَّنة بكتب التربية الإسلاميَّة المطوَّرة في المرحلة الإعداديَّة بدولة قطر: دراسة تحليليَّة. ***مجلة جامعة الملك سعود***. المجلد12. العدد 1.العلوم التربويَّة والدراسات الإسلاميَّة. ص 49 ـ 102.

- شحاته، حسن، والنجَّار، زينب.(2003).***معجم المصطلحات التربويَّة والنفسيَّة***. القاهرة: الدار المصريَّة اللبنانيَّة.

- الشقيرات، محمود طافش. (2009). ***استراتيجيات التدريس والتقويم: مقالات في تطوير التعليم***. عمَّان: دار الفرقان.

- العزاوي، رحيم.(2013). ***القياس والتقويم في العمليَّة التدريسيَّة***. عمَّان: دار دجلة.

- عطية، محسن علي.(2013). ***المناهج الحديثة وطرائق التدريس ط1***. عمَّان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

- علَّام، صلاح الدين.(2004). ***التقويم البديل: أسسه النظريَّة والمنهجيَّة وتطبيقاته الميدانيَّة***. القاهرة: دار الفكر العربي.

- عودة، خالد.(2015). ***أثر استخدام التقويم البديل على تحصيل طلبة الصفِّ التاسع واتِّجاهاتهم نحو العلوم في مدارس محافظة نابلس***. رسالة ماجستير. جامعة النجاح: فلسطين.

- العيد، وسام.(2010). ***تحليل النشاطات التقويميَّة في كتاب لغتنا الجميلة للصفِّ الرابع الأساسي في ضوء مهارات التفكير الإبداعي ومدى اكتساب الطلبة لها.*** رسالة ماجستير. الجامعة الإسلاميَّة: غزَّة.

- فتح الله، مندور عبد السلام.(2007). ***أساليب تعليم العلوم ـ الاتِّجاهات الحديثة في تعليم العلوم ج2، ط2.*** الرياض: مكتبة الرشد.

- الفريق الوطني للتقويم.(2004). ***استراتيجيات التقويم وأدواته.*** إدارة الامتحانات والاختبارات. الأردن: وزارة التربية والتعليم.

- المحاسنة، إبراهيم، والمهيدات، عبد الحكيم.(2009). ***القياس والتقويم الصفِّي ط1.*** عمَّان: دار جرير.

- محمَّد، معتصم.(2014). أساليب تقويم الكفاية التواصليَّة في ضوء مفهوم التقويم التربوي البديل لدى متعلِّمي العربيَّة الناطقين بلغات أخرى. ***مجلة العربيَّة للناطقين بغيرها.*** السودان: معهد اللغة العربيَّة بجامعة أفريقيا العالميَّة. العدد 17. ص 1 ـ 36.

- محمود، حمدي شاكر.(2004). ***التقويم التربوي للمعلِّمين والمعلِّمات.*** حائل: دار الأندلس للنشر والتوزيع.

- مركز القياس والتقويم التربوي.(2018). ***الدليل الوطني للتقويم من أجل التعلُّم: دليل مرجعيّ في عمليّات التقويم.*** الجمهوريَّة العربيَّة السوريَّة: وزارة التربية.

- مركز القياس والتقويم التربوي.(2020). ***الحقيبة الشاملة للتقويم من أجل التعلُّم (الكتيِّب السادس: أساليب التقويم الواقعي–2).*** الجمهوريَّة العربيَّة السوريَّة: وزارة التربية.

16. المراجع الأجنبيَّة

- Abu Humos, O.(2012). "An Evaluative analysis of comprehension questions' level of difficulty: A case of 12th grade Palestinian English student's textbook", Al-Najah Univ. ***J. Res. Humanities***. vol. 26, no. 3.P: 768 – 788.

- Almnnai, j.A.(1998). ***Implication of authentic assessment on achievement: the effect of self-assessment on EFL writing skill at the intermediate level.*** Un published master thesis .university of Bahrain. Kingdom of Bahrain.

- Al-Skaf, M. (2017). An analytic study of the levels of evaluation questions in English courses in Syrian secondary schools according to Bloom's Taxonomy**.** ***AL- Ustath journal***. Baghdad. extension 222. vol .1,P: 25 – 38.

- Downing, R. .(2012). The development of plurilingual competence through authentic assessment and self-assessment: case study. ***Vigo International Journal of Applied Linguistics*** . Madrid, Spain. no 9,P: 63 – 84.

- Pellegrino,J.W, Chudowsky,N & Claser,R (2001). ***Knowing what student know: The science and design of educational assessment***. National Academy press Washington.

- Svinicki ,M.D. (2004). Authentic assessment: Tasting in reality. ***New Direction For Teaching and Learning***. America. vol 100, p:23-29.

- Topping ,K.(1998). Peer assessment between students in colleges and universities. ***Review of Educational Research***, America. vol 68,No 3,p:249 -276.

ملاحق البحث

بطاقة تحليل الأنشطة التقويميَّة في كتاب المستوى المتوسِّط الأوسط لتعليم اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها وفق أساليب التقويم البديل

أسلوب التقويم	مهامُّ الأنشطة التقويميَّة	عددها ونسبة تكرارها	
1.تقويم الأداء			
	المحادثة الشفويَّة	العدد	
		النسبة المئوية	
	المناظرة	العدد	
		النسبة المئوية	
	العرض التوضيحي	العدد	
		النسبة المئوية	
	المحاكاة	العدد	
		النسبة المئوية	
	لعب الأدوار	العدد	
		النسبة المئوية	
	الأداء العملي	العدد	
		النسبة المئوية	
	المعرض	العدد	
		النسبة المئوية	
2. ملفَّات الأعمال	مهامُّ الأنشطة التقويميَّة	عددها ونسبة تكرارها	
	عيِّنات من كتابات المتعلِّم	العدد	

		النسبة المئوية	
	قوائم مصادر اطلَّع عليها المتعلِّم	العدد	
		النسبة المئوية	
	صحائف التأمُّل الذاتي	العدد	
		النسبة المئوية	
	أوراق عمل	العدد	
		النسبة المئوية	
	مشروعاتٌ (مقالات ـ تقارير بحثيَّة ـ رحلات ميدانيَّة ـ عروض شفويَّة)	العدد	
		النسبة المئوية	
	تقارير المتعلِّمين (ملخَّصات بحوث أو كتب ـ وقائع مؤتمرات)	العدد	
		النسبة المئوية	
	تقارير المشاهدات	العدد	
		النسبة المئوية	
	أنشطة جماعيَّة	العدد	
		النسبة المئوية	
	تقارير عن المقابلات	العدد	
		النسبة المئوية	
	مواد سمعيَّة وبصريَّة (خطابة ـ مقابلة ـ تمثيل...)	العدد	
		النسبة المئوية	
3. تقويم الأقران	**مهامُّ الأنشطة التقويميَّة**	**عددها ونسبة تكرارها**	
	طرح التساؤلات (السبر ـ التوضيح ـ إعادة توجيه التفكير)	العدد	
		النسبة المئوية	
	المناقشات الصفيَّة	العدد	

		النسبة المئوية	
	الاجتماعات والمقابلات بين المعلِّم والمتعلِّمين	العدد	
		النسبة المئوية	
	اجتماعات الأقران	العدد	
		النسبة المئوية	
4. التقويم الذاتي	**مهامُّ الأنشطة التقويميَّة**	**عددها ونسبة تكرارها**	
	قوائم المراجعة أو التقدير الذاتي	العدد	
		النسبة المئوية	
	استبانات التقويم الذاتي	العدد	
		النسبة المئوية	
	إجراء الاختبارات ذاتيّاً	العدد	
		النسبة المئوية	
	سجلَّات الانعكاس؛ أي التدوين الكتابي لجوانب التعلُّم	العدد	
		النسبة المئوية	
	صحائف ذاتيَّة (بصريَّة ـ شفويَّة ـ كتابيَّة)	العدد	
		النسبة المئوية	
5. الملاحظة	**مهامُّ الأنشطة التقويميَّة**	**عددها ونسبة تكرارها**	
	الملاحظة التلقائيَّة	العدد	
		النسبة المئوية	
	الملاحظة المنظَّمة المضبوطة	العدد	
		النسبة المئوية	
6. المقابلة	**مهامُّ الأنشطة التقويميَّة**	**عددها ونسبة تكرارها**	
	مقابلة محدَّدة الإجابات	العدد	

		النسبة المئوية	
	مقابلة غير محدَّدة الإجابات (قد يضاف لها أسئلة في أثناء إجرائها)	العدد	
		النسبة المئوية	
	مقابلة محدَّدة ومفتوحة	العدد	
		النسبة المئوية	
	مقابلة فرديَّة (متعلِّم فقط)	العدد	
		النسبة المئوية	
	مقابلة جماعيَّة (مجموعة من المتعلِّمين)	العدد	
		النسبة المئوية	
7. خرائط المفاهيم	**مهامُّ الأنشطة التقويميَّة**	**عددها ونسبة تكرارها**	
	تقييم المعارف السابقة لدى المتعلِّمين حول موضوعٍ ما	العدد	
		النسبة المئوية	
	تلخيص الأفكار والمفاهيم الجديدة	العدد	
		النسبة المئوية	
	إيجاد المفاهيم المفقودة	العدد	
		النسبة المئوية	