أثر التقييم الديناميكي التفاعلي في تحسين الكتابة الإقناعية لدى المتعلمين الكبار

إعـــــداد

د/ فيصل بن فرج المطيري

أستاذ التربية وتعليم الكبار المشارك بجامعة المجمعة

المملكة العربية السعودية

أثر التقييم الديناميكي التفاعلي في تحسين الكتابة الإقناعية لدى المتعلمين الكبار

د/ فيصل بن فرج المطيري*

الملخص:

تهدف الدراسة الحالية إلى التحقق من أثر التقييم الديناميكي التفاعلي في تحسين الكتابة الإقناعية لدى المتعلمين الكبار، وتعتمد الدراسة على المنهج شبه التجريبي لتحديد أثر اختلاف مداخل التقييم الديناميكي (القصدية – التبادل – التفوق وتجاوز التوقعات) في تنمية الكتابة الإقناعية لدى متعلمي اللغة العربية من الكبار، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن استخدام اتجاه التقييم الديناميكي التفاعلي يتأثر بعدد من المتغيرات مثل سمات المتعلم، والزمن، ودور المعلم، واستجابة المتعلم له دور فعال في تطوير الكتابة الإقناعية لدى متعلمي اللغة العربية من الكبار، كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١ بين متوسطات مجموعات الدراسة التي درست بمداخل (القصدية– التبادل– التفوق وتجاوز التوقعات) في التطبيق البعدي لاختبار الكتابة الإقناعية لصالح المجموعة التي درست بمدخل التفوق وتجاوز التوقعات، وتوصي هذه الدراسة بالتوسع في استخدام اتجاه التقييم الديناميكي التفاعلي في تعليم مهارات اللغة العربية.

* **د/ فيصل بن فرج المطيري:** أستاذ التربية وتعليم الكبار المشارك بجامعة المجمعة –المملكة العربية السعودية.

Abstract:

This research aims to investigate the impact of the dynamic interactive assessment on improving the persuasive writing for adult learners .The research is based on the experimental method to determine the impact of variation of dynamic assessment tools (Intentionality, commutativity, excellence and beyond expectations) on improving the persuasive writing for Arabic language adult learners. The research concluded that applying the dynamic interactive assessment is affected by many variations such as: the learner's features, time, and the teacher's role. The learner's response is the major role in improving the persuasive writing for Arabic language adult learners. The research also concluded that there are statistically significant differences as 0, 01 among the average of studies based on (Intentionality, commutativity, excellence and beyond expectations) concerning the post-application of persuasive writing in favor of the group that applied (excellence and beyond expectations) .The research recommends expansive use of the dynamic interactive method in teaching Arabic language skills.

المقدمة:

يُعد تحسين قدرات المتعلمين الكبار على الكتابة باللغة العربية، وتنمية مهاراتها، ملفاً تعليمياً مفتوحاً، يستحق النظر والتدبر. إذ إن إتقان الكتابة، من الثوابت التي لا تقبل التقصير في ميدان تعليم اللغة العربية عموماً، وتعليمها للكبار خصوصاً. فالكتابة هي المنتج الحقيقي لعملية التعلم، وتتجاوز فوائدها مجرد تأدية نشاطات الكتابة الروتينية في الصف الدراسي اللازمة لاكتساب العلوم والمعارف، إلى كل النشاطات التي يؤديها المتعلم في حياته اليومية، والتي تساعده على قضاء حوائجه الاتصالية والفكرية والوجدانية بشكل كامل، مثل، حفظ العلوم، والخبرات، والتجارب الحياتية، والاستنتاجات، والآراء، والأقوال، والسير، والأحداث التاريخية (Xiaoxiao & Yan, 2010)، وتُعد الكتابة الإقناعية أحد أشكال أنواع الكتابة الوظيفية وهي تشجع الكاتب على اختيار كلماته بعناية، وتطوير الحجج المنطقية التي يطرحها، وعرض ملخص مكتوب ومتماسك لها، ولا يهدف الكاتب منها إلى تزويد القراء بالمعلومات فحسب وإنما أيضاً إلى تحفيزهم نحو تغيير آرائهم وأفكارهم، بغرض دفعهم إلى اتخاذ مواقف مغايرة لمواقفهم الحالية بخصوص بعض القضايا التعليمية أو المجتمعية الملحة، ويزود اتقان الكتابة الإقناعية متعلمي اللغات عموماً فوائد عدة: تساعدهم على تنمية قدرات التفكير الناقد والتحليلي وحل المشكلات لديهم، وصياغة أسباب محددة وحجج مقبولة لآرائهم، وتوفر لهم فرصة للبحث عن الحقائق المتعلقة بآرائهم، وطرحها للمناقشة من زوايا متباينة، تنمي قدراتهم على التواصل مع الآخرين، وتسهم مساهمة جادة في تعليمهم الكيفية التي يمكن بها تغيير أفكار الآخرين ومواقفهم تجاه موقف ما من المواقف الحياتية اليومية؛ وبذلك يتضح أن الكتابة الإقناعية مؤثر رئيس في تكوين ثقافات المتعلمين وعقيدتهم الشخصية التي يمارسونها في كل مكان (Kroll, 2003).

هناك بعض المشكلات، التي تعوق الجهود المبذولة لتنمية الكتابة الإقناعية لدى متعلمي اللغة العربية من الكبار، وهي مشكلات تنعكس سلباً على عملية التعلم الخاصة بهذه الفئة فقد أشارت نتائج دراسة كلٍ من (Gleason,1999; Hyland,2003; Olshtain,2001) إلى أن إنخفاض نتائج المتعلمون الكبارفي اختبارات تقييم الكتابة الإقناعية ترجع إلى: عدم اقتناع المتعلمين بوجود جمهور أو

غرض حقيقي لنشاطات الكتابة الإقناعية، ووجود صعوبات كثيرة تتصل بتصميم اختبارات الكتابة الإقناعية، فلا تقيس الغرض الحقيقي المستهدف منها، وعجز المتعلمين عن استيعاب أن الكتابة الإقناعية ذات مغزى شخصي بالنسبة له، وعدم قدرة المتعلمين على التنبؤ بأفكار قرائهم فلا ينجحون في استخلاص وطرح أفكار جذابة أثناء الكتابة، وفي مواجهة المشكلات التي تواجه تنمية الكتابة الإقناعية فقد أشارت نتائج دراسة كلً من (Katz, 2014; Moss,2003 McNamara, 2001; Rea-Dickins, 2004) إلى عدم كفاءة نظم التقييم التقليدية وضرورة التوجه إلى التقييم الديناميكي في ميدان تعليم اللغة العربية للمتعلمين الكبار، ودعت طائفة كبيرة من التربويين إلى الاعتماد على اتجاه التقييم الديناميكي، الذي يقوم على فكرة الدمج بين عمليتي التدريس والتقييم في بوتقة واحدة، ويعد التقييم الديناميكي (DA) أحد صور التقييم التكويني، الذي يُنظر إليه على أنه أداة لتقييم مستوى المهارة الحالية لدى المتعلمين ثم التنبؤ بالقدرة المستقبلية للمتعلمين (Caffrey, 2006). ويتم إدارة التقييم الديناميكي DA عن طريق المعلم، عبر عملية وساطة يعمل من خلالها على تحفيز المتعلمين وتوفير أوجه الدعم الاجتماعي اللازم لنجاح عملية التعلم، ومن هذا المنطلق فإن DA يقيس كلا من الأداء المستقل والأداء الوسيط حيث يُظهر الأداء المستقل ما حققه المتعلم وحده، في حين يعكس الأداء الوسيط ما حققه المتعلم بمساعدة المعلم وهو الوسيط (Poehner, 2005)، وتبدو الحاجة ماسة إلى الاستعانة بالتقييم الديناميكي، في ميدان تعليم اللغة العربية للمتعلمين الكبار، لأنه يعاني من بعض صور الإهمال في إجراءات التقييم المتبعة به، كما أن إهمال تنمية الكتابة الإقناعية لمتعلميها يحتاج إلى وقفة ومواجهة سريعة وحاسمة، وربما يكون الحل في استخدام اتجاه التقييم الديناميكي؛ وذلك نظراً لقدرة هذا الاتجاه على تحسين مخرجات عملية التعليم والتعلم. وهو ما أكدت عليه دراسة كلً من (Afful,2009; Bowering,2006; Chaisiri,2010; Hill & Sabet,2009; Lingzhu,2009 Miller, Pena & Gillam,2009; Pohner, 2008)، ومن هذا المنطلق تأتي الدراسة الحالية التي تسعي إلى التعرف على أثر استخدام اتجاه التقييم الديناميكي التفاعلي على تحسين الكتابة الإقناعية لدى متعلمي اللغة العربية من الكبار.

مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة في أنه على الرغم من تأكيد التوجهات التربوية المعاصرة على أهمية الدور الذي يمكن أن تؤديه عملية التقييم في تحسين نواتج عملية التعليم والتعلم، إلا أن أن نتائج الدراسات تقدم مؤشرات تدل على وجود قصوراً في توظيف إمكاناتها في تحسين مخرجات تعلم اللغة العربية من قبل المتعلمين الكبار، ومحدودية كبيرة في استخداماتها في تنمية المهارات اللغوية مثل مهارات الكتابة، وتكاد تقتصر منافعها على توفير معلومات عن التحصيل الدراسي هدفها تقرير نجاح أو رسوب المتعلمين، ولا يستفاد منها بشكل فاعل في اتخاذ أي قرارات تتعلق بنوعية المناهج وطرق التدريس، أو تحديد مشكلات التعلم في هذا الميدان، أو في إعطاء تقويم مبدئي للعملية التعليمية نفسها، كما أن بعض المعلمين يفصل تماماً بين عملية تدريس المقرر الدراسي، وعملية تقييمه، بالرغم من أن عملية التقييم هي امتداد لطرائق التدريس، والكيفية التي يجري بها التقييم تتحدد تبعا لطرق التدريس المستخدمة، كما أنه من خلال عمل الباحث ومتابعته لواقع العملية التعليمية لاحظ أن المتعلمين الكبار تتضاءل لديهم القدرة على كتابة مقالات مقنعة، وليس لديهم الوعي الكافي بالأدوات والإستراتيجيات الفعالة التي تفيدهم في تحسين قدراتهم على الإقناع، كما أنهم لا يولون قدراً كافياً من الأهمية لمهارة الكتابة الإقناعية الأكاديمية، كما لاحظ الباحث أن طرق تقييم الكتابة الإقناعية الأكاديمية تقليدية ولا تفيد كثيراً في تعرف المستوى الحالي لأداء كل متعلم، وبيان إمكانية إشراكه في أي مهمة لغوية محتملة، وتحديد إمكانية إسهامه مع باقي المتعلمين في مهام مشتركة، وتحديد الطرق المحتملة التي يمكن توظيفها في تحسين هذا الأداء في المستقبل، وبما يساعدهم على أن يصبحوا متعلمين أكفاء للغة العربية، وعلى هذا يمكن أن تتحدد مشكلة البحث الحالي من خلال الأسئلة الأتية:

١- ما العوامل الفاعلة في أثر استخدام التقييم الديناميكي التفاعلي في تحسين الكتابة الإقناعية لدى متعلمي اللغة العربية من الكبار؟

٢- ما أثر اختلاف مداخل التقييم الديناميكي (القصدية – التبادل – التفوق وتجاوز التوقعات) في تنمية الكتابة الإقناعية لدى متعلمي اللغة العربية من الكبار؟

أهداف الدراسة:

١. تحديد العوامل الفاعلة في أثر استخدام التقييم الديناميكي التفاعلي في تحسين الكتابة الإقناعية لدى متعلمي اللغة العربية من الكبار.
٢. تحديد الاختلاف بين مداخل التقييم الديناميكي (القصدية – التبادل – التفوق وتجاوز التوقعات) في تنمية الكتابة الإقناعية لدى متعلمي اللغة العربية من الكبار.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة فيما يلى:

يتوقع أن تسهم الدراسة الحالية في الجوانب التالية:

١. تقديم العوامل الفاعلة في أثر استخدام التقييم الديناميكي التفاعلي في تحسين الكتابة الإقناعية لدى متعلمي اللغة العربية من الكبار، كما تمثل تلك العوامل توجهًا مفيدًا للباحثين.
٢. توجيه أنظار القائمين على تطوير المناهج الدراسية في ميدان تعليم اللغة العربية للكبار إلى إجراءات وطريقة تنفيذ ممارسات تعليم الكتابة الإقناعية.
٣. توجيه أنظار المعلمين إلى المداخل الحديثة لتعليم الكتابة الإقناعية للمتعلمين الكبار.

حدود الدراسة:

تلتزم هذه الدراسة بالحدود الآتية:

١. **الحدود البشرية:** أجريت الدراسة الحالية على عينة من المتعلمين الكبار قوامها (٩٠) متعلماً.
٢. **الحدود المكانية:** مدارس ثانوية الملك عبدالله الليلية في النطاق الجغرافي بمحافظة المجمعة، بالمملكة العربية السعودية.
٣. **الحدود الأكاديمية:** وهي تضم كل من: اتجاه التقييم الديناميكي التفاعلي، بعض مهارات الكتابة الإقناعية التي ثبت ضعفها لدى المتعلمين، وكتابين بوصفهما مصدراً لتدريس الكتابة الإقناعية الأكاديمية للمشاركين. أحدهما كان كتاب (مفاتيح الجيب للكُتاب) من تاليف رايمز *(Raimes,2013)، والآخر كان كتاب (الدليل الكامل للكتابة الأكاديمية لمتعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية)، من تأليف رايمز وميربو (Rahimi and Mehrpou,2010).

مصطلحات الدراسة:

١. **الكتابة الإقناعية:** استخدام متعلم اللغة العربية من الكبار، لرموز اللغة العربية المكتوبة (الكلمات، الجمل، الفقرات) في بناء نص مكتوب ذي أطروحات منطقية وحجج قوية متماسكة، لإقناع القارئ بأن وجهة نظر كاتبه في موضوع أو قضية هي الصحيحة.

٢. **التقييم الديناميكي التفاعلي:** إجراء لتقييم وتطوير نمو متعلم اللغة العربية من الكبار، قائم على تفاعل بين فاحص ومفحوص، ويسعى إلى تقدير درجة قابلية المتعلم لتغيير أدائه المعرفي، وتحديد الوسائل التي يمكن بواسطتها إحداث التغييرات الإيجابية في الأداء المعرفي للمتعلم والحفاظ عليها، ويستخدم مؤشراً للاستدلال على ما يمكن للمتعلمين إنجازه بشكل مستقل في المستقبل.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يعد التقييم جزءاً رئيساً من عملية التعليم والتعلم، فهو الانعكاس الحقيقي لكافة النظريات وطرق التدريس المستخدمة في سياق التعلم (Katz, 2014). ولكن بالنظر للواقع نجد أن الممارسات الفعلية لوسائل التقييم التقليدية لدى كثير من منتسبي العملية التعليمية تسببت في إيجاد جدار عازل، أسهم في فصل مفاهيم التقييم عن مفاهيم التعليم والتعلم، وحيث اعتقد البعض بعدم وجود علاقة مترابطة بين التقييم والتدريس (Moss, 2003)، وعلي أية حال، لا غني عن عملية التقييم في سياق عملية التعلم بأي حال من الأحوال، إذ يحتاج المعلمون دائماً إلى تقييم احتياجات المتعلمين، والبحث عن طرق ووسائل تيسر تعلمهم، وتفيد في تقييم معدلات نموهم وتطورهم، ونظرًا لعدم كفاءة نظم التقييم التقليدي في تحسين قدرات المتعلمين، فقد ظهر اتجاه التقييم الديناميكي الذي يقوم على فكرة الدمج بين عمليتي التدريس والتقييم في بوتقة واحدة، وبما يقود إلى تحسين القدرات العامة للمتعلمين (Rea-Dickins, 2004)، وقد قام الباحث بالاطلاع على الأدبيات والبحوث ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالي. وخلص منها إلى نتائج متعددة، وتم على إثر ذلك تقسيم الإطار النظري للبحث الحالي إلى خمسة محاور، وذلك على النحو التالي:

أولًا– مفهوم التقييم الديناميكي:

التقييم هو العامل المشترك في كل وقائع الحياة اليومية في الميدان التعليمي. وقد كانت نشأته الأولى في ميدان علم النفس، ولكنه شهد طفرة كبيرة، عندما تحول من مجرد وسيلة للقياس النفسي إلى نمط أوسع من التقييم التربوي الشامل بصفة عامة، وتغيرت ثقافة الفحص والاختبار إلى ثقافة التقييم (Lynch, 2001). وبناء على ذلك، فقد تنوعت أشكال التقييمات، وانتشرت على نحو واسع. ومن الحقائق المسلم بها أن طرق التقييم التقليدي أصبحت بالتدريج مجرد أدوات رسمية للإعلان عن المتعلمين الناجحين/ الفاشلين، ولم تعد تلقي بالا كبيراً إلى جانب آخر مهم، وهو الصفات التربوية والنفسية والفسيولوجية للمتعلمين. وهو الأمر الذي قاد إلى البحث عن وسائل أخرى للتقييم تقود إلى إحداث أثر في عملية التعليم. وهو ما قاد إلى ظهور ما يسمى بالتقييم الديناميكي، حيث يهتم هذا النوع من التقييم بهذا الجانب المهم، عبر عمليات للوساطة بين المعلم والمتعلمين، أثناء أو بعد الامتحان (التدريس والاختبار ثم التدريس مرة أخرى)، بخلاف الطرق التقليدية.

وقد ظهر التقييم الديناميكي على يد الروسي (فيجوتسكي) Vygosky، من خلال دراسته الإمكانات العقلية للأطفال، واكتشف أن ما يستطيع الطفل القيام به بشكل مستقل هو مجرد صورة جزئية لقدرته الكلية، لأن الطفل يمكن أن يحقق أداءً أفضل إذا حصل، حتى ولو بأقل القليل، على قدر من المساعدة من شخص آخر. وقد آمن فيجوتسكي أن أي عملية عقلية بشرية يجب أن تمر عبر مرحلة اجتماعية خارجية في طريقها نحو النمو. وقد أطلق علي هذه العملية اسم (عملية الاستيعاب الداخلي) أو (الوساطة) في صورتها الحالية.

ويعد التقييم الديناميكي (DA) نوعًا من التقييم التكويني، ويُنظر إليه على أنه أداة لتقييم المهارة الحالية والبحث في إمكانية التنبؤ بالقدرة المستقبلية للمتعلمين. وتم تطويره في الأصل في ميدان علم النفس المعرفي، وهو قائم على مفهومي التفاعل والوساطة بين الوسيط (المعلم) والمفحوص (المتعلمين)، ويعرف بأنه إجراء تطبيقي لاختبار أكثر عمقًا لمهارات المتعلمين. وقد ذكر الباحثان Lantolf & Poehner(2004) أن كلاً من العمل التعاوني والتفاعل مع الآخرين هو أهم ما يميز التقييم الديناميكي عن التقييم التقليدي.

وقد عرف الباحثون دورفلر وجولكي وآرتلر (Dorfler, Golke, and Artlet, 2009) التقييم الديناميكي بأنه اتجاه تعلمي يفيد المعلم في الحصول على نظرة ثاقبة عن المستوى الحالي لقدرات المتعلم، وكيفية التأثير في تلك القدرات عن طريق بعض التدخلات التعليمية. ويشير اكسياو اكسياو ويان (Xiaoxiao and Yan,2010) إلى أن التقييم الديناميكي هو عملية تتسم بمشاركة قوية بين المعلم والمتعلمين وانخراطهم في حوار قوي بغرض تعرف المستوى الحالي لأداء الطالب، وبيان إمكانية إشراكه في أي مهمة محتملة، وتحديد إمكانية مشاركته مع باقي المتعلمين في مهام مشتركة، وتحديد الطرق المحتملة التي يمكن استغلالها في تحسين هذا الأداء في المستقبل. وبالتالي، فإن التركيز الأساسي لاتجاه التقييم الديناميكي ينصب من وجهة نظرهما على التطور المستقبلي للطلاب، ولا يلقي بالاً كثيراً إلى مستويات تطورهم في الماضي، كما يذكر ديفين (Davin,2011) أن الغرض الحقيقي من اتجاه التقييم الديناميكي ينطوي على شقين رئيسيين، متكاملين معاً: وهما تحسين مستويات تطور المتعلم، وتحديد إمكانات وفرص تطوره. ويشير بيرجاندي ودفتاريفرد ولانجي (Birjandi, Daftarifard, and Lange, 2011) على أهمية التقييم الديناميكي بصفته وسيلة تعليمية في ميدان تعليم اللغات، لأنه يعد تعلم اللغة المقصودة عملية صُنعت خصيصاً لبناء المعرفة لدى المتعلم، وهي تنتج عن تفاعل قوي بين المتعلم والمعلم.

ثانياً– مكونات التقييم الديناميكي:

يعد التقييم الديناميكي أحد اتجاهات التعلم بالوساطة- (Agency based Learning)، والذي فيه يعد المتعلم قادرًا على استخلاص تعميمات مما تعلمه سابقاً ثم الاستفادة منها في مواجهة المعطيات الجديدة. وهو يضم عدة مكونات رئيسة، وهي: القصدية ، والتبادل، وتجاوز التوقعات. وفيما يلي عرض لها.

١–**القصدية** Intentionality: أكد بويهنر (Poehner,2008) أن القصدية مكون رئيس من مكونات اتجاه التقييم الديناميكي، لأن الوسيط (المعلم) يدرس عدة احتمالات، ويطرح أسئلة، ويمنح المتعلم بعضاً من التلميحات والنصائح والقرائن التي تسعى إلى دعمه ومساعدته على أداء مهمة ما داخل منطقة التطور الأقرب (ZPD)، والتي لا يمكن للمتعلم القيام بها بمفرده دون مساعدة المتعلم (الوسيط). وهذه القصدية إحدى ضرورات التقييم الديناميكي لأنها تحقق للوسيط رؤية أكثر تفصيلاً وتكاملا لقدرات المتعلم المحتملة، وتمكنه

أيضًا من تعزيزه تطور المتعلم، عن طريق الربط بين طريق التدريس والاختبارات في وقت واحد.

٢-**التبادل** Reciprocity: أشار آلبيفا (Ableeva,2008) إلى أن المقصود بمكون التبادل هو استجابة المتعلم بصورة ملائمة للوساطة التي يؤديها المعلم. أو بمعني آخر، قدرة المتعلم على تقديم استجابة مناسبة لوساطة المعلم، وذلك بصورة تسمح للمعلم بأن يحدد بدقة مقدار وجودة الوساطات المقدمة للمتعلم، وهو الأمر الذي ينتج عنه تغييرات معرفية ذات مغزى في أداء المتعلم. ومن ناحية أخري، رأى فيرشتاين (Feuerstein, 2002)، أن مكون التبادل ينطوي على علاقة ثلاثية متداخلة بين الوسيط (المعلم)، والمتعلم، ومجموعة المثيرات والمنبهات التي يجري استغلالها أثناء عملية الوساطة في تشكيل وبناء البنية المعرفية المستهدفة لدى المتعلم. وتشهد هذه العلاقة الثلاثية القيام بتحويل المثيرات المنبهات إلى أشكال أكثر جاذبية، وقابلة للملاحظة، وتستغل في استثارة دافع الفضول لدى المتعلم، وتوجيه انتباهه إلى نقاط بعينها، وأثناءها يفعل الوسيط كل ما في وسعه للحفاظ على يقظة المتعلم وفضوله عن طريق عرض وشرح الميزات المهمة، وطرح الأسئلة، وتقديم الاقتراحات والإيماءات، والتعرف باستمرار على ردود فعل المتعلم، وإجراء التعديلات والتغييرات اللازمة في خطة العمل للحفاظ على مستويات مشاركته الحالية في عملية الوساطة، والارتقاء بها.

٣-**التفوق وتجاوز التوقعات** Transcendence: أشار فيرشتاين (Feuerstein, 2002) إلى أن تحقيق التفوق وتجاوز التوقعات السابقة يتوقف على توسيع نطاق التفاعل بين المعلم والمتعلم إلى ما وراء الأغراض الحالية، وتجاوزها إلى أغراض أخرى أبعد منها، زماناً ومكاناً". بينما أشارت بافلي وآخرون (Bavali et al.,2011) إلى أن التفوق وتجاوز التوقعات هو الهدف النهائي لعملية التعلم بالوساطة، وعندما يتحقق هذا الهدف، يحدث التطور المعرفي المرجو منها.

ثالثاً– نماذج التقييم الديناميكي:

هناك نموذجان رئيسيان للتقييم الديناميكي، جري تطبيقهما لسنوات طوال في السياقات التجريبية، النفسية والتربوية: وهما نموذج ساندويتش Sandwich Model، ونموذج شريحة الكعكة Layer Cake Model. وفيما يلي عرض لهما:

١- **نموذج ساندويتش** Sandwich Model: يتكون نموذج الساندويتش عادة من ثلاث مراحل، وهي: مرحلة ما قبل الاختبار، ومرحلة الوساطة، ومرحلة ما بعد الاختبار. حيث يُطلب، أولاً، من المتعلمين إنهاء بعض المهام القبلية للاختبار، ثم بعد ذلك يجري تزويد المتعلمين بعملية وساطة، وهي قد تكون عملية مخطط لها مسبقا أو عملية جري تصميمها لتلبية احتياجات المتعلمين تبعا لأدائهم في أحد الاختبارات القبلية. وأخيرًا، ينتقل المتعلمون إلى ممارسة الأنشطة البعدية التي تلي الاختبار. ويسمى نموذج الساندويتش بذلك المسمي، لأن المعلم يتولى إعطاء التعليمات والتوجيهات للمتعلمين دفعة واحدة بين الاختبار القبلي وما بعد الاختبار البعدي وفيه يجري مقارنة الأداء ما بين الاختبارين القبلي والبعدي من أجل تحديد معدلات التطور التي لحقت بأداء المتعلم نتيجة لعملية الوساطة التي قُدمت له من قبل الوسيط (المعلم).

٢- **نموذج شريحة الكعكة** Layer Cake Model: يُعني هذا النموذج بالإجراءات الخاصة بتقديم الوساطة للمتعلم أثناء إدارة الاختبار، وطرق مواجهة المشكلات الطارئة، إن حدثت. وفي هذا النموذج، يتم إعطاء المتدربين كل عنصر من عناصر الاختبار، عنصراً عنصراً، حيث يتم تحديد إذا ما كانوا يجيبون عن البند الأول بشكل مناسب من عدمه، ثم يتم إعطاؤهم البند الثاني.. إلخ. أي أن المساعدة يجري تقديمها للمتعلم بصورة متدرجة.

رابعاً– أنواع التقييم الديناميكي:

هناك نوعان من التقييم الديناميكي، وهما: التقييم الديناميكي التفاعلي، والتقييم الديناميكي التدخلي.

١-**التقييم الديناميكي التفاعلي** Interactionist Dynamic Assessment: وقد ابتكر هذا النموذج فيرشتاين (Feuerstein, 2002) الذي أكد على ضرورة الدمج بين عمليتي التقييم والتدريس، وأنه لا يغني أحدهما عن الآخر. وآمن بأن القدرات المعرفية للإنسان ليست ثابتة، وأنه يمكن تخصيصها أو تحسينها باستخدام التدخلات المناسبة من قبل المعلم. ويتم تغيير طريقة

الاستجابة التحفيزية لقدرات المتعلم بطريقة مثمرة، يتعاون فيها المتعلم مع وسيط أكثر دراية منه (المعلم)، وهو الذي يتولي مساعدة المتعلم من خلال اختيار، وتغيير، وتكثيف، و شرح الأشياء مع المتعلم عن طريق الوساطات. ويؤكد بويهنر (Poehner,2008) أن هذا النموذج يتميز في أنه يركز بقدر كبير على تمكين المتعلمين من تعلم وإتقان طريقة الحصول على مزيد من المعلومات. كما يتميز بسعيه الحثيث نحو تحسين قدرات المتعلمين في اكتساب مهارات مهمة واكتشاف طرق ناجحة لحل المشكلات التي تواجههم.

٢-**التقييم الديناميكي التدخلي** Interventionist Dynamic Assessment: وقد ابتكر هذا النموذج براون Brown، ويعتمد على عدد التدخلات المطلوبة للحصول على الإجابة المرغوب فيها. ويؤكد جوتيرز (Gutierrez,2000) على أهمية الدور الذي يؤديه هذا النموذج في تعرف إمكانات التعلم لدى كل متعلم، والتي يسميها باسم "نقاط الكسب المعرفي"، وتيسير التنبؤ بها، من خلال عدد من التدخلات المطلوبة لتحقيق الأهداف التي تيسر انتقال المتعلم من مهمة إلى مهام أخرى. وقد ذكر بويهنر (Poehner,2008) أن هذا النوع يختلف عن النوع الأول التفاعلي، في أن الوساطة تأخذ شكلاً ضمنياً وليس صريحاً، مثلما هو الحال في النوع التفاعلي، ويتم تشغيل الاختبارات بطريقة موحدة تقريبًا. إذا لم يتمكن المتعلم من استكمال المهمة منه بنجاح، يقوم المعلم بإجراء عدد من التدخلات اللازمة.

خامساً- استخدام التقييم الديناميكي في تعليم اللغات:

أجريت دراسات متعددة عن اثر استخدام اتجاه التقييم الديناميكي على تنمية مهارات اللغة المختلفة، ومنها مثلاً، أثر استخدام اتجاه التقييم الديناميكي في تنمية مهارات الفهم القرائي (ومنها على سبيل المثال دراسات: Dorfler, Golke, & Artelt, 2009; Gellert, 2012; Guterman, 2002) وعلى تنمية الاستعداد لاختبارات الاختيار من متعدد عبر الإنترنت في مهارات القراءة والاستماع (Poehner, Zhang, & Lu, 2014) وعلي تنمية مهارات التحدث (Hill & Sabet, 2009; Nguyen, 2013) وعلى تنمية مهارات الكتابة (Rahimi, Kushki, & Nassaji, 2015; Shrestha & Coffin, 2012) وعلى تنمية مهارات استخدام القواعد النحوية (Compernolle & Zhang, 2014). ورغم

التباين بينها في نوعية المهارات اللغوية المستهدف تنميتها، إلا أن هذه الدراسات قد اتفقت فيما بينها على أن استخدام اتجاه التقييم الديناميكي له تأثير فعال في تطوير المتعلمين وتنميتهم لغوياً. وهو الأمر الذي جذب اهتمام الباحث إلى أهمية هذا المجال. كما أن معظم هذه الدراسات كانت من النوع التدخلي، ولذلك فضل الباحث الاعتماد على النوع التفاعلي بدلاً من ذلك.

وتعليقاً على هذا العرض للدراسات والأدبيات ذات الصلة بمتغيرات الدراسة الحالية:

خلُص الباحث مما سبق إلى أن التقييم الديناميكي يختلف عن التقييم التقليدي، حيث إنه ينظر إلي عملية التعلم من وجهة نظر جديدة ومغايرة لنظرة التقييم التقليدي لها، حيث يدمج بين عمليتي التدريس والتقييم من خلال عملية للوساطة، من أجل تطوير قدرات المتعلم التي يجري تقييمها. وبخصوص هذه النقطة، يتفق الباحث مع ما أشار اليه شتينبرج وجريجورنكو (Strenberg and Grigorenko, 2002)، واللذان ذهبا إلى أن الاختلافات المنهجية بين التقييم الديناميكي وغير الديناميكي تكمن في ثلاثة عناصر، وهي أن، أولاً، التقييم غير الديناميكي يركز على نتائج الماضي، في حين أن التقييم الديناميكي يطرح رؤية للتطور المستقبلي. وثانياً، فيما يتعلق بتوجه الفاحصين، يتبني الفاحصون في التقييمات غير الديناميكية توجهاً محايداً وموضوعيًا ويسعون لتقليل أخطاء القياس، فيما يتبني الفاحصون في الاتجاهات الديناميكية توجهاً تقديرياً وشخصياً، ويتدخل الفاحص في عملية التقييم. وأخيراً، على مستوى إدارة عملية التقييم، هناك فارق كبير بينهما، ففي التقييم غير الديناميكي، يمنح الفاحصون المفحوصين القليل من الملاحظات أو التعليقات بشأن جودة أدائهم، وغالباً ما ينتظرون حتى الانتهاء من التقييم من أجل تقديمها، بينما في التقييم الديناميكي، يتم تزويد المفحوصين بها، عبر شكل محدد من ردود الفعل (المساعدة بوساطة) وهذا هو الجزء الأكثر أهمية في عملية التقييم الديناميكي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

أولاً– منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج التجريبي من خلال التصميم شبه التجريبي للمجموعة الواحدة ذات القياس القبلي والقياس البعدي بهدف تحديد اختلاف أثر مداخل التقييم الديناميكي التفاعلي في تحسين الكتابة الإقناعية لدى المتعلمين الكبار.

ثانياً– مجتمع الدراسة وعينتها:

تمثل مجتمع الدراسة في المتعلمين الكبار بمدارس ثانوية الملك عبدالله الليلية في النطاق الجغرافي بمحافظة المجمعة، بالمملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة (٩٠) متعلماً حيث تم توزيعهم بطريقة عشوائية على ثلاث مجموعات وكان (٣٠) متعلماً تم التدريس لهم بالمدخل القصدية، و(٣٠) متعلماً تم التدريس لهم بالمدخل التبادل، و(٣٠) متعلماً تم التدريس لهم بالمدخل التفوق وتجاوز التوقعات.

ثالثاً– أدوات الدراسة:

استخدم الباحث كتابين كمصدر لتدريس الكتابة الإقناعية الأكاديمية للمشاركين. أحدهما كان كتاب (مفاتيح الجيب للكُتاب) من تاليف رايمز (Raimes,2013) *، والآخر كان كتاب (الدليل الكامل للكتابة الأكاديمية لمتعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية)، من تأليف رايمز وميربو** (Rahimi and Mehrpou, 2010)

وعلاوة على ذلك فقد استعان الباحث ببعض الموضوعات المنشورة على شبكة الإنترنت، والتي تحتوي مضموناً جدلياً، في جلسات المعالجة. وكانت أبرز المواضيع التي طرحها في جلسات الكتابة الإقناعية هي:

١– يعتقد بعض الناس أن نجوم الكرة لا يستحقون المال الذي يدفع لهم.

٣– بالرغم من أن الإنترنت يعد مصدراً مفيدا للمعلومات، إلا أن له بعض العيوب والمساوئ.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

فيما يلي عرض لأهم النتائج التي خلصت إليها هذه الدراسة، وهي على النحو التالي:

---

* Raimes, A. (2009). Pocket Keys for Writers. Wadsworth_Pub Co. London

**Rahimi, M., & Mehrpour, S. (2010). A Complete Guide to Academic Writing for EFL Learners. Shiraz: Shiraz University Press..

بالنسبة للاجابة عن السؤال الأول: "**ما العوامل الفاعلة في أثر استخدام التقييم الديناميكي التفاعلي في تحسين الكتابة الإقناعية لدى متعلمي اللغة العربية من الكبار؟** وجدت الدراسة أن استخدام التقييم الديناميكي التفاعلي في تنمية الكتابة الإقناعية الأكاديمية، يتأثر بعدد من المتغيرات، وهي على النحو الآتي:

١-**السمات الفردية للمتعلمين:** فالمتعلمون الذين يظهرون استجابة أكبر، ويأخذون المزيد من المبادرات أثناء التفاعلات مع المعلم، يحتاجون إلى قدر أقل من المساعدة، قياسا بنظرائهم، وقد يؤدون بشكل مستقل عن تماماً بعيداً عن توجيهات المعلم (الوسيط).

٢-**شكل الوساطة:** فقد أظهرت المقارنة بين التفاعلات التي جرت في الموقفين الإقناعيين الثاني والثالث أن استجابات كلا المتعلمين إلى نفس الشكل من الوساطة، جاء مختلفاً. حيث طلب المعلم (الوسيط) توضيحاً واحداً من كلا المتعلمين، لكن تجاوب كل منهما مع طلبه كان مختلفًا في شكله. إذ إن كارم لاحظ بسهولة خطأه وقام بتصحيحه، ولكن عاصم لم يفعل ذلك بسهولة، إذ كان بحاجة إلى مزيد من المساعدة. ولذلك أثناء تنفيذ الوساطة اللازمة للارتقاء بأداء عاصم، استخدم المعلم (الوسيط) أولاً طلب توضيحي، ثم التغذية الراجعة الما وراء اللغوية، وأخيرًا وجه المعلم (الوسيط) انتباه هذا المتعلم إلى بعض الكلمات التي كانت تمثل إشكالية في كتاباته. ولكن، ومع ذلك، لم يمد المعلم (الوسيط) المتعلم بأي إجابة واحدة صحيحة، بل حاول دفعه إلى استنباط النموذج الصحيح وجعله يصحح الأمر بنفسه.

٣-**السمات الفردية للمعلم (الوسيط) نفسه:** نري أنه يجب إضافة المعلم (الوسيط) نفسه كعامل آخر مؤثر، حيث يتباين المعلمون في قدراتهم، وبالتالي يستخدم كل منهم أشكالاً مختلفة من الوساطة حسب قراتهم، ويتبعون طرقاً مختلفة في توجيه المتعلمين نحو تحسين أدائهم.

٤-**خبرة المتعلمين بعملية الوساطة:** تؤثر خبرات المتعلمين في عمليات الوساطة السابقة، والتي تلقوها في وقت سابق، على ردود أفعالهم. إذ يتبين من المواقف الإقناعية السابقة أن كارم لم يكن يمتلك أي خبرة مسبقة بعمليات الوساطة، وقد حاول المعلم (الوسيط) أن يستخدم معه كلا النوعين الضمني

والصريح من الوساطة لمساعدته، لأنه لم يستجب بشكل صحيح لطلب التوضيح ولم يبد رد فعل جيد تجاه التغذية الماوراء اللغوية الراجعة.

٥-**زمن الوساطة:** خلصت الدراسة إلى وجود تأثير واضح للقدر الزمني لعملية الوساطة على استجابات المتعلمين. وهذا ما وجدناه عندما قارننا بين احتياجات كلا المتعلمين في التفاعلات الواردة في الموقفين الإقناعيين الثاني والثالث من طرف، بحاجتهم إلى المساعدة التي وردت في الموقف الإقناعي الأول، من طرف آخر. فالتفاعل الوارد في الموقف الإقناعي الأول قد استغرق وقتا أكبر، وكان كارم فيه يعتمد بشكل كبير على مساعدة المعلم (الوسيط) ويتلقى منه وساطة صريحة، بينما لم يكن الأمر كذلك في التفاعل الوارد في الموقف الإقناعي الثاني، الذي كان وقته قصيراً، لأن كارم تمكن من تعديل جمله من خلال وساطة ضمنية تلقاها من المعلم (الوسيط) بصورة غير مباشرة. بينما كان المتعلم عاصم على العكس من ذلك تماما، إذ لم يستطع عاصم أن يضبط كتاباته النحوية بسهولة، وكانت بحاجة إلى مساعدة موسعة استغرقت وقتاً كبيراً، وهو ما ظهر أثناء التفاعل الوارد في الموقف الإقناعي الثالث. بالرغم من أنه، تمكن في التفاعل الأول، من تنقيح جملة له بسهولة عن طريق تلقي بعض التلميحات والنصائح من المعلم (الوسيط)، ولم يستغرق منه الأمر أكثر من دقيقة واحدة فقط.

٦-**طريقة الوساطة:** عند مقارنة أداء المتعلمين في التفاعلات الواردة في الموقفين الإقناعيين الرابع والخامس من طرف، مع أدائهم في التفاعلات الواردة في الموقف الإقناعيات الأول والثاني والثالث من طرف آخر، يتبين أن المتعلمين قد أصبحا أكثر نشاطًا أثناء التفاعل. ويتضح أن المعلم استخدم طرقا متنوعة في تنفيذ الوساطة، حيث كان يعطيهم تلميحات ونصائح من أجل إضافة شيء ذي مغزى لمعرفتهم السابقة، مما حفزهم على طرح أسئلة، وإعطاء تعليقات، والإجابة المستفيضة عن الأسئلة التي طرحها المعلم (الوسيط). كما استخدم المعلم معهما طريقة المناقشة والحوار من أجل الوصول إلى قاعدة من الفهم المشترك للكتابة الجدلية وأنواعها. وهكذا، أثرت طريقة المعلم (الوسيط) بصورة إيجابية على عملية الوساطة، وبذلك يمكن اعتبارها عاملاً مؤثرا على نجاح عملية الوساطة التي يتلقاها المستفيدون منها.

بالنسبة للاجابة عن السؤال الثاني: "**ما أثر اختلاف مداخل التقييم الديناميكي (القصدية – التبادل – التفوق وتجاوز التوقعات) في تنمية الكتابة الإقناعية لدى متعلمي اللغة العربية من الكبار؟**"، **وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار التباين الأحادى (One Way ANOVA) لمعرفة مستوى دلالة الفروق بين المجموعات الثلاثة كما هو موضح بالجدول (١٠) التالي.**

جدول (١) يبين نتائج اختبار التباين الأحادي للفروق بين المجموعات الثلاثة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F) المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٥٢٢٤.٦٩	٢	٢٦١٢.٣٤٤	١٦.٠١٢	دالة عند ٠.٠١
داخل المجموعات	١٤١٩٤.٢٠	٨٧	١٦٣.١٥٢		

وهذا يعنى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية، وأن التباين بين المجموعات فى الكتابة الإقناعية أكبر من التباين داخل المجموعات، وقيمة (F) المحسوبة فى أكبر من قيمة (F) الجدولية، وتبين نتيجة اختبار التباين الأحادي دال إحصائياً فى الكتابة الإقناعية، وأن مجموعات حسب مدخل التقييم الديناميكي التفاعلي مختلفة فى تحسينها للكتابة الإقناعية.

ولتعرف دلالة الفروق تم استخدام الاختبار البعدى توكي (Tukey) **لتتبع وكشف مراكز الفروق بين المجموعات الثلاث (القصدية – التبادل – التفوق وتجاوز التوقعات) لعينة متعلمي اللغة العربية من الكبار فى الكتابة الإقناعية، وظهرت النتائج كما فى الجدول الآتي:**

جدول (٢) يبين نتائج اختبار توكي (Tukey)
لتتبع وكشف مراكز الفروق بين المجموعات الثلاثة

	مدخل القصدية	مدخل التبادل	مدخل التفوق وتجاوز التوقعات
مدخل القصدية	ـــــــ	-٣.١٣٣	-١٧.٥٠*
مدخل التبادل	ـــــــ	ـــــــ	-١٤.٣٧*
مدخل التفوق وتجاوز التوقعات	ـــــــ	ـــــــ	ـــــــ

***دال عند مستوى (٠.٠٥)**

يتضح من خلال الجدول (٢) مايلي:

وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١ بين متوسطات مجموعات الدراسة التي درست بمداخل (القصدية – التبادل – التفوق وتجاوز

التوقعات) في التطبيق البعدي لاختبار الكتابة الإقناعية لصالح المجموعة التي درست بمدخل التفوق وتجاوز التوقعات.

وجدت الدراسة أن استخدام اتجاه التقييم الديناميكي التفاعلي له دور مؤثر في تنمية الكتابة الإقناعية الأكاديمية، ولكن يجب مراعاة أن استخدامه يتباين من لغة لأخرى حسب خصائصها العامة وسمات الأفراد. والتفاعلات التي تضمها المواقف الإقناعية، مثل تلك المذكورة أعلاه، والتي جاءت مدعمة لهذا التوجه، حيث أظهرت بدقة، كيف استجاب المتعلمان، المختلفان في سماتهم الشخصية، بطرق مختلفة لعملية الوساطة.

كما وجدت الدراسة أن عملية الوساطة التي ينادي بها هذا الاتجاه، يجب أن تأخذ أشكالا مختلفة، ما بين وساطة ضمنية أو وساطة صريحة. اذ يلاحظ أن تصحيح الأخطاء اللغوية الصغرى مثل أخطاء القواعد النحوية، كان يستلزم أن تكون نوعية الوساطة المستخدمة مع المتعلمين وساطة ضمنية أو مجموعة من الوساطات الظاهرة التي تقدم قدراً مناسباً من المساعدة الصريحة للمتعلمين. وهذا ما يبدو جلياً، عند المقارنة بين التفاعل الوارد في الموقف الإقناعي الأول مع التفاعلات الواردة في الموقف الإقناعيين التاليين (الثاني، الثالث)، إذ يلاحظ أنه كان يلزم من أجل تصحيح الأخطاء النحوية، القيام باستخدام تعبيرات ضمنية أو مزيج من التعليقات، سواء الضمنية أو الصريحة.

كما وجدت الدراسة أن استخدام التقييم الديناميكي التفاعلي في تنمية الكتابة الإقناعية الأكاديمية، قد يحتاج الي أكثر من وساطة، وليست عملية وساطة واحدة فقط. إذ يلاحظ أن المشاركين في الدراسة الحالية كانا يتعلمان البنى العامة للمقال الجدلي ومستوى الكتابة الإقناعية، وكان يجب على المعلم (الوسيط) أن يقدم مسبقاً وساطة صريحة لهذين المتعلمين عن الكتابة الجدلية، بالإضافة إلى الوساطة الرئيسة لأن المتعلمين لم يتعرفا النوع الجدلي من الكتابة بسهولة.

هذا، وقد جاءت هذه الدراسة تماشياً مع الأهمية الكبيرة التي يشغلها ميدان تعليم اللغة العربية، والمكانة التي تحتلها مهارة الكتابة في تحقيق التواصل الفعال باللغة العربية، وقيمة الكتابة الإقناعية في حد ذاته بوصفها نوعاً اكاديمياً. وقد استخدمت هذه الدراسة إطار عمل قائم علي اتجاه التقييم الديناميكي التفاعلي، وجرى تنفيذه على اثنين من متعلمي اللغة العربية من الكبار من الدارسين بمدارس

تعليم الكبار الواقعة في النطاق الجغرافي لجامعة المجمعة، بالمملكة العربية السعودية، في العام ٢٠١٨. وقد أظهرت التفاعلات والمسودات التي كتبها المشاركون خلال جلسات التقييم الديناميكي أن عمليات الوساطات والتفاعلات بين المعلم (الوسيط) والمتعلمين، كان لها دور فعال في تطوير نشاطات الكتابة الإقناعية لديهما.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع النتائج التي خلصت إليها دراسات أخرى وأظهرت فعالية اتجاه التقييم الديناميكي التفاعلي في تحسين المهارات اللغوية المختلفة مثل (Ableeva, 2008; Alavi&Taghizadeh, 2014; Aljaafreh&Lantolf, 1994; Davoudi&Ataie-Tabar, 2015; Gillam, Pena, & Miller, 1999; Hill &Sabet, 2009; Lantolf&Poehner, 2004; Mahdavi, 2014; Nassaji& Swain, 2000; Poehner, 2005, 2007; Poehner&Lantolf, 2005; Tajeddin&Tayebipour, 2012; Xiaoxiao& Yan, 2010). كما أظهر تحليل التفاعلات بين المعلم (الوسيط) والمتعلمين، أن المعلم (الوسيط) يمكن أن يساعد المتعلمين في تعلم الكتابة الإقناعية والتغلب على مشاكلهم تجاهها. وعلاوة على ذلك، أظهرت النتائج أن عملية الوساطة ساعدت المتعلمين على المشاركة بنشاط في التفاعلات مع المعلم (الوسيط)، وتحفيزهم نحو مراجعة نصوصهم، وإبداء تعليقات حول كتابات بعضهم البعض. ولذلك تؤكد الدراسة الحالية على وجود مزايا متعددة للتقييم الديناميكي التفاعلي، وعلى رأسها أن المتعلمين يصير بإمكانهم المشاركة النشطة في عملية التعلم، وأن هذا يتوقف على شرط رئيس هو أن تكون عملية الوساطة التي يتلقاها المتعلمون متطابقة تمامًا مع احتياجاتهم ورغباتهم الشخصية وملائمة لها، وقد خلصت الدراسة إلى عدد من المتغيرات التي تؤثر على عملية الوساطة، بالإضافة إلى العوامل التي ذكرها الجعفري ولانتولف (١٩٩٤). حيث أظهرت المواقف التفاعلية التي جرت في هذه الدراسة عن وجود ثلاثة عوامل تؤثر على الوساطة التي يتلقاها المتعلمون. وهي: دور المعلم (الوسيط)، واستجابة المتعلمين للوساطة، وطريقة الوساطة. ومع ذلك، تؤكد الدراسة على احتمالية وجود عوامل أخرى قد تؤثر على مقدار ونوع الوساطة، وتوصي الدراسة الحالية بإجراء دراسات أخرى تقوم باستخدام أطر التقييم الديناميكي سواء التدخلي أو التفاعلي.

التوصيات:

١. تطوير برامج تعليم اللغة العربية للكبار بالمملكة العربية السعودية من خلال استخدام التقييم الديناميكي التفاعلي.
٢. اهتمام مطوري برامج تعليم الكبار بتنمية مهارات الكتابة الإقناعية.
٣. تطوير برامج إعداد الطلاب المعلمين تخصص اللغة العربية بكلية التربية للتدريب على مهارات التدريس نوعية وطيدة الصلة بالتقييم الديناميكي التفاعلي و الكفاءات التدريسية الخاصة بتنمية الكتبة الإقناعية.

References

Ableeva, R. (2008). The effects of dynamic assessment on L2 listening. In J. P. Lantolf & M. E.

Poehner (2008). Sociocultural theory and the teaching of second languages. pp. 57–86. London: Equinox.

Ahmadi, G. (2013). The role of tutor mediation in understanding and developing Iranian EFL learners' reading strategies. Procedia, 83, 867 – 872.

Alavi, M., & Taghizadeh, M. (2014). Dynamic Assessment of Writing: The impact of implicit/explicit mediations on L2 learners'internalization of writing skills and strategies. Educational Assessment, 19 (1), 1-16.

Aljaafreh, A., & Lantolf. J. P. (1994). Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. The Modern Language Journal, 78 (4), 465–483.

Bavali, M., Yamini, M., & Sadighi, F. (2011). Dynamic assessment in perspective: Demarcating dynamic and non-dynamic boundaries. Journal of Language Teaching and Research, 2(4), 895-902. doi: 10.4304/jltr.2.4.895-902.

Birjandi, P., Daftarifard, P., & Lange, R. (2011). The effects of dynamic assessment on rash item and person hierarchies in second language testing. International Journal, 5.

Compernolle, R., & Zhang, H. (2014). Dynamic assessment of elicited imitation: A case analysis of an advanced L2 English speaker. Language Testing, 31(4), 395- 413.

Dorfler, T., Golke, S., & Artelt, C. (2009).Dynamic assessment and its potentials for the assessment of reading competence. Studies in Educational Evaluation, 35, 77-82.

Erlam, R., Ellis, R., & Batstone, R. (2013). Oral corrective feedback on L2 writing: Two approaches compared. System, 41(2), 257-268.

Feuerstein, R. (2002). The dynamic assessment of cognitive modifiability: The learning assessment device: Theory, instrument and techniques. Jerusalem: ICELP Press.

Gillam, R., Pena, D., & Miller, L. (1999). Dynamic assessment of narrative and expository discourse. Topics in Language Disorders, 20 (1), 33-47.

Gleason, M. M., (1999). The role of evidence in argumentative writing. Reading& Writing Quarterly, 15 (1), 81-106.

Haywood, H.C. & Lidz, C.S. (2007). Dynamic assessment in practice. Clinical and educational applications. New York: Cambridge University Press.

Hill, K., & Sabet, M. (2009). Dynamic speaking assessments. TESOL Quarterly, 43, 537-545.

Hyland, K. (2003). Second Language Writing. New York: Cambridge University.

Katz, A. (2014). Assessment in second language classrooms. In M. Celce-Murcia, D. M. Brinton, & M. A. Snow (Eds.), Teaching English as a second or foreign language (pp. 320-337). Boston: National Geographic Learning.

Kroll, B. (2003). Exploring the dynamics of second language writing. New York: Cambridge University.

Lantolf, J. P., & Poehner, M. E. (2004). Dynamic assessment of L2 development: Bringing the past into the future. Journal of Applied Linguistics, 1, 49–74.

Lantolf, J. P., & Poehner, M. (2011). Dynamic assessment in the classroom: Vygotskian praxis for L2 development. Language Teaching Research, 15 (11), 11-33.

Lantolf, J. P., & Poehner, M. E. (2014). Sociocultural theory and the pedagogical imperative in L2 education. New York: Taylor & Francis.

Lidz, C. S. (1991). Practitioner's guide to dynamic assessment. New York: Guildford.

McNamara, T. (2001). Language assessment as social practice: Challenges for research. Language Testing, 18 (4), 333–351.

Moss, P. A. (2003). Reconceptualizing validity for classroom assessment. Educational Measurement: Issues and Practice 22 (4), 13-25.

Nassaji, H., & Swain, M. (2000). A Vygotskian perspective on corrective feedback in L2: The effect of random versus negotiated help on the learning of English articles. Language Awareness, 9, 34–51.

Olshtain, E. (2001). Functional tasks for mastering the mechanics of writing and going just beyond. In M. Celce-Murcia (Ed.), Teaching English as a second or foreign language (pp. 207-217). Cambridge: Cambridge University Press.

Panahi, P., Birjandi, P., & Azabdaftari, B. (2013). Toward a sociocultural approach to feedback provision in L2 writing classrooms: the alignment of dynamic assessment and teacher error feedback. Language Testing in Asia, 3 (13), 1-10.

Poehner, M. E. (2005). Dynamic assessment among advanced L2 learners of French. Unpublished doctoral dissertation, The Pennsylvania State University, University Park, PA.

Poehner, M.E. (2007). Beyond the test: L2 Dynamic Assessment and the transcendence of medi¬ated learning. The Modern Language Journal, 91, 323–340.

Poehner, M. E. (2008). Dynamic assessment: A Vygotskian approach to understanding and promoting second language development. Berlin: Springer.

Rea-Dickins, P. (2004). Understanding teachers as agents of assessment. Language Testing, 21, 249-258.

Schneer, D. (2014). Rethinking the argumentative essay. TESOL Journal, 5 (4), 619-653.

Shrestha, P., & Coffin, C. (2012). Dynamic assessment, tutor mediation and academic writing development. Assessing Writing, 17, 55–70.

Strenberg, R.J., & Grigorenko, E.L. (2002). Dynamic testing: The nature and measurement of learning potential. Cambridge University Press.

Swain, M. (2006). Languaging, agency and collaboration in advanced language proficiency. In H. Byrnes (Ed.), Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky (pp. 95-108). London: Continuum.

Tajeddin, Z. & Tayebipour, F. (2012).The effect of dynamic assessment on EFL learners' acquisition of request and apology. The Journal of Teaching Language Skills (JTLS) (Previously Journal of Social Sciences & Humanities), 4(2), 87-118.

Van Lier, L. (2008). Agency in the classroom. In James P. Lantolf & Matthew E. Poehner, Sociocultural theory and teaching of second languages (pp. 163-186). London: Equinox Publishing Ltd.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Xiaoxiao, L., & Yan, L. (2010). A case study of dynamic assessment in EFL process writing. Chinese Journal of Applied Linguistics, 33, 24–40.