(بسم الله الرحمن الرحيم)

كلية التربية
المجلة التربوية
***

التحول من التقويم التقليدي إلى التقويم البديل في برنامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (تجربة مطبقة)

إعداد

د/حسن محمد آل مساعد الشمراني

معهد اللغة العربية

جامعة الملك سعود

المجلة التربوية ـ العدد الواحد والثلاثون ـ يناير ٢٠١٢م

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

المقدمة:

اعتمدت عملية التقويم في برامج اللغة العربية لغير الناطقين بها لفترة طويلة على الاختبارات التحصيلية، وما زالت تستخدم حتى يومنا هذا. وتقيس أدوات التقويم هنا مقدار المعلومات التي تعلمها الطالب، وبناء عليها يعطى درجة تشير إلى ترتيبه مقارنة بدرجات أقرانه، بيد أن هذه الدرجة قد لا تعكس فعليا كفاءة الطالب أو أداءه. وهذا النوع من التقويم يعرف باسم الاختبارات معيارية المرجع (***Norm referenced tests***).

ونظرا للانتقادات الكثيرة التي وجهت إليها، لجأ التربويون إلى نوع آخر من أنواع التقويم يعرف باسم الاختبارات محكية المرجع (***Criterion referenced tests***)، حيث التركيز على مهارات وقدرات الطالب الحقيقية، حيث تقيّم ويحكم عليها من خلال محك أداء مسبق. لكن أدوات هذا النوع من التقويم لم ترق إلى التركيز على أداء متعلم اللغة نفسه، بل بقيت ملتزمة بقياس المهارات المعرفية. ومن هنا ظهرت الحاجة الماسة إلى أدوات تقويم بديل تهتم بتقويم الأداء، والتقويم الفعال، وتقويم ملف أعمال الطالب (***Wiggins,1993***)&(***Darling-Hammond, 1994***). وبهذا يمكن تحقيق التكامل بين عمليات التعلم، والتعليم، والتقويم (***Kohonen, 1999***)، حيث ينبغي أن تكون عملية التقويم رافداً لعملية التعلم والتعليم، وليست نشاطاً نهائياً (محمد فضل، ٢٠١١).

وقبل توضيح المقصود بالتقويم البديل لابد من إلقاء الضوء على مفردة تقويم. فعند نظرنا إلى معاجم اللغة العربية المشهورة، مثل: لسان العرب، ومقاييس اللغة، والصحاح في اللغة، والقاموس المحيط، نجد أن كلمة تقويم مصدر للفعل قوّم، بمعنى عدّل وأقام وأصلح المعوّج، كما يشير إلى تحديد ثمن الشيء وتقدير قيمته (الباحث العربي، ٢٠١١). ويستعمل مع مصطلح التقويم مصلح آخر هو "التقييم" ، وهو مصدر للفعل "قيّم"، أي: أعطى قيمة لشيء ما، وأكثر اللغويين رفض استخدام هذا المصطلح؛ لكونه يحدد قيمة الشيء، لكن لا يدل على الإصلاح والتعديل، الذي يشير إليه مصطلح التقويم (عمر، ١٣٩٤). وبهذا نلاحظ أن مصطلح التقويم أشمل من مصطلح التقييم.

وهناك من المتخصصين في القياس والتقويم من يرى أن مصطلح التقويم يأتي تاليا لعملية التقييم؛ إذ إن التقويم لديهم يعني إصلاح الشيء وتعديله عقب عملية التقييم. ومن أولئك أبو لبدة (٢٠٠٢)، ومحمد فضل (٢٠٠٧). وفي المقابل نجد كثيرا من التربويين، ومن المتخصصين في القياس والتقويم، يستخدمون مصطلح التقويم، ومنهم على سبيل المثال لا الحصر:(طعيمة، ١٩٨٩،

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

١٩٩٨؛ قطامي والقطامي، ١٩٩٨؛ جابر، ١٩٩٨، ١٩٩٩؛ اللقاني، ١٤٠٥؛ الغريب، ١٩٧٠،١٩٦٢؛ يونس، ١٩٨٣؛ يونس والشيخ، ٢٠٠٣). ولأنه ليس من أهداف هذه الدراسة مناقشة إشكالية المصطلح، وحيث إن كلا المصطلحين مستخدمان في حقل القايس والتقويم، وأحيانا يستخدمان على نحو تبادلي؛ فإن الباحث قد آثر استخدام مصطلح التقويم لأنه أكثر شمولا وشيوعا، حيث يتضمن معنى التقييم والتقويم كليهما.

وللعصيلي (١٤٢٢ :٤١٩) كلام لطيف حول هذين المصطلحين، حيث يقول:" وإذا كان لفظ تقويم أشمل من لفظ تقييم، وأوسع منه دلالة، فهو أولى منه بالاستعمال في هذا المجال؛ لأن عملية التقويم تبدأ من تقدير قيمة الشيء المراد تقويمه تقديرًا كميًّا أو كيفيًّا، ثم الحكم عليه؛ تمهيدا لاتخاذ قرار بشأنه ...إلخ. فلا مجال إذن لاستعمال لفظ تقييم في هذا الأمر ما دام لفظ التقويم يشمل ذلك كله".

ما المقصود بالتقويم البديل؟

يقصد بالتقويم البديل ***alternative assessment*** في أدبيات القياس والتقويم كما عرفه(سليمان، ٢٠٠٩) ذلك النوع الذي لا يقارن أداء الطالب بمتوسط أداء أقرانه في الصف كما هو الحال في التقويم معياري المرجع، ولا يقيس أداءه وفقا لمحك أداء مسبق كما هو الحال في التقويم محكي المرجع. إنما يهتم بقياس جوانب عدة عقلية ومعرفية ومهارية، تكون في مواقف حياتية حقيقية. ولهذا يستخدم هذا المصطلح تبادليًّا مع التقويم الواقعي أو الحقيقي ***authentic assessment***، أو التقويم الشامل ***comprehensive assessment*** ، أو التقويم القائم على الأداء ***performance assessment*** ، وهي جميعها تمثل مرادفات للمعنى. وعلى الرغم من أن هذه التسميات تعكس بعض الفروق الدقيقة ، فإنها تشترك في بعض الخصائص الأساسية، وبذلك يكون مصطلح التقويم البديل أكثر عمومية من المصطلحات الأخرى، ويشتمل على خصائص المرادفات الأخرى شائعة الاستخدام (***Hamayan, 1995***).

يعرّف هانكوك (***Hancock,1994***) التقويم البديل بأنه عملية مستمرة تشمل المتعلم والمدرس، وذلك للحصول على أحكام حول تطور المتعلم في القدرة اللغوية، وذلك من خلال استخدام استراتيجيات تقويم غير تقليدية، حيث يقوم المتعلم بأداء أنشطة، يطبق فيها معارفه، ومهاراته في مواقف حياتية واقعية. أما ستيجنز (***Stiggins, 1987***) فالتقويم البديل عنده يتطلب من المتعلم أداء أنشطة توضح مدى تمكنه من أداء مهارات معينة، أو قدرته على ابتكار نتاجات

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

تحقق مستويات جودة معينة، وذلك يحتاج إلى مراقبة المتعلم أثناء أدائه، وفحص إنتاجه، وتقويم مستوى كفاءته.

ويعرفه كل من بيرنبوم ودوشي (*Birenbaum & Dochy, 1996*) بأنه: مجموعة من الأدوات والأساليب المشتملة على مهام أدائية أصيلة أو واقعية، ومحاكاة، وملفات أعمال، وصحائف، ومشروعات جماعية، ومعروضات، وملاحظات، ومقابلات، وعروض تقديمية، وبحوث في موضوعات معينة وغيرها. ويحكم المعلمون على عمل أو أداء المتعلم وفقا لمحكات ومعايير متفق عليها. في حين يعرّفه ميار (*Meyar,1992*) بأنه: تقويم أداء المتعلم استنادا إلى مواقف الحياة الواقعية المرتبطة بمشروعات تركز على حل المشكلات، وتحليل المعلومات، وبنائها في سياق جديد.

أهداف التقويم البديل:

على الرغم من اختلاف التعريفات السابقة، إلا أنها متفقة جميعها على الهدف من التقويم البديل الذي يعد تقويما واقعيا للأداء، ويعكس المستوى الحقيقي لما تعلمه الطالب، ويركز على عمليات التعلم. كما يسهم في تهيئة المتعلم للتعامل مع الحياة، حيث يقوّم بناء على إنجاز مهام لها معنى، مرتبطة بواقع الحياة (*Henson & Eller, 1999*)، وليس مجرد اختبار يعتمد على الاختيار من متعدد، أو اختبار مقنن معد سلفا. ويهدف كذلك إلى تحسين عملية التعلم، حيث يؤدي مهامًّا حقيقية أصيلة، ويوفر التغذية الراجعة التي تساعد الطلاب على مراجعة أدائهم، والوقوف على نقاط ضعفهم وقوتهم في الأعمال والمهام والمشروعات التي ينفذونها (*Wiggins, 1989*). فالغرض من التقويم البديل إذن هو تحسين عمليتي التعلم والتعليم، وليس مجرد الاكتفاء بقياسهما، وهذا هو روح التقويم الفعلي(القفاص،٢٠١١).

خصائص التقويم البديل:

للتقويم البديل خصائص عدة يمكن إيجازها على النحو التالي:

١. يتطلب من الطلاب الأداء، والإبداع، والإنتاج.
٢. يستخدم سياقات العالم الحقيقي ويعتمد على المحاكاة.
٣. يتيح الفرصة لتقويم الطلاب أعمالهم التي يمارسونها.
٤. يستخدم المهام التي تمثل أنشطة تعليمية هادفة.
٥. يركز على العمليات والمنتجات.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

٦. يحاول الاستفادة من المستويات العليا للتفكير ومهارات حل المشكلات.
٧. يوفر المعلومات حول نقاط القوة والضعف لدى الطلاب.
٨. الإنسان هو من يقوّم ويضع الدرجات لا الآلات.
٩. يدعو المعلمين باستمرار إلى الإبداع في إنتاج أدوات تقويم جديدة تسهم في رقي العملية التعليمية. (*Aschbacher, 1991; Herman, Aschbacher & Winters, 1992; Huerta-Macias, 1995*).

ويضيف (القفاص، ٢٠١١) خصائص أخرى، منها:

١٠. واقعيته، حيث المواقف المستخدمة تتطابق مع مواقف الحياة الفعلية.
١١. التركيز على التجديد عن طريق حل المشكلات.
١٢. إلزام الطالب بالعمل في موضوع ما بدلا من استرجاع ما تعلمه.
١٣. تقويم قدرة الطالب على استخدامات معينة للمعلومات والمهارات، ومنها إتاحة الفرصة للتدريب، والممارسة الفعلية، واستشارة المصادر، والحصول على التغذية الراجعة.

أوجه الاختلاف بين التقويم البديل والتقويم التقليدي:

الجدول (١)

أوجه الاختلاف بين نوعي التقويم: التقليدي والبديل

السمة المرادة	التقويم التقليدي	التقويم البديل
الأداء	يركز على الاختبارات ولا يهتم بالأداء	يهتم بالأداء ويقوم الطالب في ضوئه
الجانب العاطفي	يركز على الاختبارات، ولا يهتم بالجانب العاطفي الوجداني	يهتم بالجانب العاطفي الوجداني
تفعيل الإجراءات والاستراتيجيات	يهتم بالنتائج دون النظر إلى الإجراءات والاستراتيجيات	يستخدمها الطالب لحل المشكلات والمواقف
المعارف والمهارات	يهتم بمقارنة النتائج دون توثيق المعارف والمهارات	يركز على توثيقهما باستمرار
دور المعلم والطالب	لا يشارك فيه الطالب	يشترك كلاهما في الإعداد والتنفيذ

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

التغذية الراجعة	لا تقدم للطالب	تقدم للطالب فورا
نقاط القوة	يحكم على نقاط القوة لدى الطالب دون تعزيزها	يعزز نقاط القوة لدى الطالب

من الجدول (١) نجد أن التقويم البديل يختلف عن التقويم التقليدي في:

- اهتمامه بالأداء ***performance***، حيث يطلب من الطلاب أداء ما يستطيعونه من مهارات مختلفة، ومن ثم يقوّمون وفقا لأدائهم في سياقات ومواقف متنوعة، وليس من خلال اختبار يعتمد على الاختيار من متعدد أو غيرها من الأساليب (***Butler, 1997***)، في حين يركز التقويم التقليدي عموما على معرفة قدرة الطلاب على استذكار ما يعرفونه من خلال الاختبارات (***Huerta-Macias, 1994***).
- اهتمامه بالجوانب الوجدانية والاجتماعية، مثل: مهارات التعاون والتواصل مع الآخرين، في حين يركز التقويم التقليدي على قياس الجانب المعرفي (سليمان، ٢٠٠٩).
- تفعيله للعمليات والإجراءات والإستراتيجيات التي يستخدمها الطالب لحل المواقف والمشكلات، ومن ثم الوصول إلى النتائج، في حين يركز التقويم التقليدي على النتائج فقط دون مراعاة الأمور السابقة (سليمان، ٢٠٠٩).
- تركيزه على توثيق نمو المعارف ومهارات الطلاب باستمرار، في حين يقارن التقويم التقليدي نتائج الطلاب بعضهم مع بعض في وقت محدد من نهاية العام الدراسي (***Tannenbaum, 1996; Valdez-Pierce & O'Malley, 1987***).
- مشاركة المعلم والطالب كليهما في أدائه، في حين ينفرد المعلم بإعداد التقويم التقليدي، ويجيب عليه الطالب، دون مشاركة منه أو من جهات أخرى(سليمان، ٢٠٠٩).
- مساعدة الطالب على اكتشاف ذاته، وذلك بتقديم تغذية راجعة توضح له نقاط القوة والضعف، في حين يعطي التقويم التقليدي الطالب الدرجة التي حصل عليها دون تقديم تغذية راجعة له(سليمان، ٢٠٠٩).
- تقويته لنقاط القوة في الأداء اللغوي للطلاب ***(Tannenbaum, 1996)***، والعمل على تنميتها، في حين يكتفي التقويم التقليدي المتمثل بنظام الاختبارات التقليدية بالحكم عليها.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

التحول من التقويم التقليدي إلى التقويم البديل:

يتطلب هذا التحول ثورة على نهج التقويم القديم، ويحتاج إلى التغلب على المعوقات التي تقف دون استخدام أساليب التقويم البديل (وسنناقش ذلك في القسم التالي)، كما يحتاج إلى إحداث تحولات جذرية في المنظومة التعليمية، والممارسات التربوية التقليدية. ويلخص(علام ٢٠٠٠) أبرز هذه التحولات في الجدول رقم (٢) التالي:

جدول (٢)

التحولات التي يتطلبها التقويم البديل

التحول من	إلى
الاستناد إلى مبادئ النظرية السلوكية في التعلم.	النظريات البنائية، والعمليات المعرفية النمائية.
الممارسات الصفية التي تشجع الدور السلبي للطالب.	الممارسات المؤكدة على أن الطالب كائن حي نشط، ومفكر، ومبدع، ويبني معارفه من مهام متنوعة ذات مغزى من تنفيذه لها.
دور المعلم بوصفه ناقلا للمعرفة، وسلطة ضاغطة.	جعله ميسرًا، ومحكّمًا، وموجّهًا، وناصحًا مخلصًا.
المناهج التقليدية، وعملية التعليم الإستاتيكية لمواد دراسية، وحقائق منفصلة.	التوجه نحو البحث، ومسؤولية الطالب تجاه تعلمه، وتكامل المعرفة، والتعلم الجماعي التعاوني.
الاختبارات التقليدية التي تقيس التعلم السطحي.	إنجاز مهام أصيلة تقيس التعلم المتعمق.
التنظيم الدراسي الجامد، والقائم على المركزية الصارمة.	التنظيم الدراسي المرن، والقائم على اللامركزية.
البحث التربوي الكمي لعوامل منفصلة.	البحث التربوي الموجه نحو الفهم الكيفي لظاهرة معقدة وصفية.
الاختبارات المقنّنة التقليدية.	التقويم السياقي الوصفي، والتقويم القائم على الأداء، والتحول التدريجي نحو التقييم الشخصي.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الصعوبات المحتملة للتقويم البديل:

على الرغم من الإيجابيات العديدة للتقويم البديل مقارنة بالتقويم التقليدي المتمثل بنظام الاختبارات التقليدية (الروتينية)، فلهذا النوع من التقويم معوقات من وجهة نظر من يرون ذلك. فقد ذكر سليمان (٢٠٠٩) بعض الصعوبات، التي صنفها إلى ثلاثة أقسام هي: صعوبات من وجهة نظر أولياء أمور الطلاب، وأخرى من وجهة نظر الطلاب أنفسهم، وثالثة من وجهة نظر المعلمين. وبيان ذلك على النحو التالي:

أ- صعوبات من وجهة نظر أولياء أمور الطلاب:

تتلخص الصعوبات التي يراها أولياء أمور الطلاب فيما يأتي:

١. زيادة الأعباء المالية على الأسرة، بسبب كثرة الأنشطة الصفية أو غير الصفية التي يطلبها المعلمون من الطلاب مثل البحوث والتقارير وغير ذلك؛ حيث يلجأ بعض أولياء الأمور إلى جهات أخرى لتنفيذ تلك الأنشطة، بدلا من الطالب مقابل أجر مادي.
٢. استخدام التقويم البديل – من وجهة نظر أولياء الأمور- لا يحقق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين الطلاب الأغنياء والفقراء، حيث سينجز الطلاب الأغنياء المهام والأنشطة المطلوبة منهم بغض النظر عن إعدادها بأنفسهم أو بمساعدة غيرهم، بخلاف الطلاب الفقراء.
٣. التخوف من أخطاء التحيز في تقدير الدرجات، حيث إن خبرة المعلم السابقة وخلفيته حول أداء بعض الطلاب قد تؤدي إلى ذلك.

ب- صعوبات من وجهة نظر الطلاب:

أما الصعوبات التي يراها الطلاب، فيمكن إيجازها في التالي: إهمالهم استذكار المواد الدراسية بسبب كثرة الأنشطة والمهام والتكاليف المصاحبة للمقررات الدراسية، حيث تستغرق وقتًا كبيرًا لإنجازها.

ج- صعوبات من وجهة نظر المعلمين:

أما الصعوبات من وجهة نظر المعلمين فتشتمل على ما يلي:

١. ضيق الوقت بسبب كثرة الموضوعات التي تحتوي عليها المقررات الدراسية، بالإضافة إلى الأعباء الإدارية التي قد يكلف بها المعلم إلى جانب التدريس.
٢. النظام التعليمي، ويتضمن ما يلي: نظام الدراسة المشتمل على فترتين صباحية ومسائية، ومن ثم زيادة أعداد الطلاب في الفصول الدراسية، وعدم ثقة السلطات التعليمية في

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

موضوعية تقديرات المعلمين لطلابهم، وعدم الثقة في أداء بعض الطلاب، حيث إنهم قد يحصلون على مساعدات خارجية؛ لتنفيذ بعض الأنشطة المطلوبة منهم، وعدم توفر مصادر المعرفة في المدارس من أجهزة وغيرها.

٣. عدم كفاية التدريب، ومن ثم قلة خبرة المعلمين في إعداد أو استخدام أدوات التقويم البديل.
٤. عدم وجود اتفاق بخصوص صدق أو ثبات الدرجات المعطاة على الأعمال التي يتطلبها التقويم البديل.
٥. عدم وجود الدعم المادي الكافي؛ لإنجاز بعض الأنشطة والمهام التي يكلف بها الطلاب.
٦. عدم وجود معايير موضوعية تحكم عملية التصحيح والتقدير، ومن ثم منح الدرجات.

الدراسة:

وقد شرع قسم اللغة والثقافة بمعهد اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة الملك سعود مؤخرًا في إحلال التقويم البديل في بعض مقررات تعليم اللغة بالبرنامج المكثف لتحل مكان التقويم التقليدي المتمثل بنظام الاختبارات التقليدية. ولهذا التوجه أسبابه التي دفعت القائمين على البرنامج إلى اتخاذ هذه الخطوة. ولا شك أن التغيير من نمط تقليدي إلى نمط آخر أكثر حداثة مر بمراحل عدة؛ ولذا فإن تجربة سبّاقة كهذه تستحق الوقوف عليها ودراستها.

وبما أن هذا التحول قد حدث في بعض المقررات، وأصبح يمس العملية التعليمية مباشرة، فإنه من الضروري دراسة وتقويم هذا التوجه الجديد، خصوصا أن قسم اللغة والثقافة القائم على تنفيذ عمليات التقويم البديل قد قضى أكثر من عامين في هذه التجربة. وهذا النوع من التقويم شأنه شأن الاختبارات التقليدية في مسها مستويات الطلاب مباشرة، وإسهامها في الحكم على طلاقتهم اللغوية، وتحديدها رسوبهم ونجاحهم، ومن ثم انتقالهم أو عدم انتقالهم من مستوى إلى مستوى آخر أرفع، حيث يشتمل البرنامج على أربعة مستويات لغوية، والطالب المتميز في المستوى الرابع، يرشح لدراسة مرحلة البكالوريوس في الجامعة. ولهذا فإنه من الضروري دراسة هذه الطريقة الجديدة في التقويم؛ للوقوف على إيجابياته وسلبياته، وأثره في أداء متعلمي اللغة العربية.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

أسئلة البحث:

يحاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما واقع تجربة التحول من نظام الاختبارات التقليدية إلى تطبيق التقويم البديل في برنامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؟

وتتفرع من السؤال الرئيس عدة أسئلة فرعية على النحو التالي:

١. ما الخطوات المتبعة في عملية إحلال التقويم البديل مكان التقويم التقليدي المتمثل بنظام الاختبارات التقليدية؟ وما العقبات التي واجهت الإدارة في طريق تنفيذ تلك العملية؟
٢. ما المقررات اللغوية التي طُبّق فيها التقويم البديل؟ وما أبرز أدواته؟
٣. ما اتجاهات وآراء مدرسي اللغة المطبقين للتقويم البديل؟ وما أبرز إيجابيات وسلبيات هذه التجربة ؟
٤. هل كان هناك معارضون لتطبيق التقويم البديل؟ وكيف تُغلّب على هذه الفئة؟
٥. كيف كان استقبال الطلاب لهذا التحول من التقويم التقليدي إلى التقويم البديل؟
٦. ما الأثر الإيجابي أو السلبي للتقويم البديل في مستويات الطلاب اللغوية؟
٧. هل هناك اختلاف في نتائج الطلاب في المقررات التي طبق فيها التقويم البديل، مقارنة مع نتائجهم في المقررات التي ظلت على التقويم التقليدي المتمثل بنظام الاختبارات التقليدية؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى دراسة واقع التحول من التقويم التقليدي، المتمثل بنظام الاختبارات التقليدية، إلى التقويم البديل من خلال تجربة تطبيقه في البرنامج المكثف بقسم اللغة والثقافة في معهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود، وذلك من خلال التعرف على:

١. الخطوات المتبعة في عملية إحلال التقويم البديل مكان التقويم التقليدي المتمثل بنظام الاختبارات التقليدية، والعقبات التي واجهت الإدارة في طريق تنفيذه.
٢. المقررات اللغوية التي طُبّق فيها التقويم البديل، وأبرز أدواته.
٣. رصد اتجاهات وآراء مدرسي اللغة المطبقين للتقويم البديل، وبيان أبرز إيجابيات وسلبيات هذه التجربة.
٤. طريقة التعامل مع أنصار القديم الرافضين للتجديد في أساليب التقويم.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

٥. مواقف الطلاب تجاه التحول من التقويم التقليدي المتمثل بنظام الاختبارات التقليديـــة إلى التقويم البديل؟

٦. الأثر الإيجابي أو السلبي للتقويم البديل في مستويات الطلاب اللغوية؟

٧. نتائج الطلاب في المقررات التي طبق فيها التقويم البديل، ومقارنتها بنتائجهم في المقـــررات التي بقيت على التقويم التقليدي المتمثل بنظام الاختبارات التقليدية.

أهمية البحث:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في:

- § كون التقويم البديل يعدّ جزءًا من العملية التعليمية، إذ إن التطوير في أساليب التدريس يتطلب التطوير في أدوات وأساليب التقويم على نحو متوازٍ.
- § تناسب مهارات اللغة (الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة) أكثر مع أســـاليب التقـــويم البديل، ومن ثم تعد هذه الدراسة مدخلا للمهتمين بتعليم العربية لغير الناطقين بها.
- § إسهامها في الارتقاء بالكتب والمقررات الدراسية من حيث إنها تلقي الضوء علـــى أســـاليب حديثة تفتقر إليها الكتب المستخدمة حاليا في تعليم العربية لغير الناطقين بها.
- § إسهامها في تطوير أساليب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، حيث سينصب التركيز علـــى أداء الطلاب، واستخدامهم للغة بدلا من الاكتفاء باختبارهم في معلومات عن اللغة.
- § سدها الفجوة الموجودة في هذا الجانب، حيث المكتبة العربية فقيرة فيما يتعلق بالتقويم البديل في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- § كونها في طليعة الدراسات المتعلقة بدراسة واقع تجربة التقويم البديل، وإحلاله مكان التقـــويم التقليدي المتمثل بنظام الاختبارات التقليدية في برامج تعليم العربية لغير الناطقين بها؛ مما سيفتح المجال لمزيد من الدراسات في هذا الحقل.
- § إسهامها في معرفة إيجابيات وسلبيات هذه الطريقة في التقويم، ومناقشة المقترحـــات، وتقـــديم التوصيات، ومن ثم الارتقاء بعملية التقويم في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها على وجه العموم، وفي قسم اللغة والثقافة في معهد اللغة العربية على وجه الخصوص.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

حدود البحث:

١– حدود مكانية: معهد اللغة العربية (لغير الناطقين بها) بجامعة الملك سعود بالرياض.

٢ - حدود بشرية: الهيئة الإدارية والتدريسية بالإضافة إلى الدارسين بقسم اللغة والثقافة بمعهد اللغة العربية لغير الناطقين بها.

٣ - حدود موضوعية: التقويم البديل في برنامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

٤ - حدود زمنية: من ١٤٣٠ إلى ١٤٣٢ (أربعة فصول دراسية).

منهجية البحث:

اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم طرقا متعددة لجمع البيانات؛ وذلك استشعارا منه بأن استخدام أكثر من طريقة يقوي البحث، ويجعل أدواته أكثر صدقا، وأقرب إلى الموضوعية. وبيان تلك الطرق على النحو التالي:

أ-المقابلة: حيث قابل الباحث جميع المدرسين المطبقين للتقويم البديل في المقررات التي درسوها، بالإضافة إلى إدارة القسم؛ وذلك للوقوف على آرائهم وتوجهاتهم حول تجربة التقويم البديل، وقد ركز الباحث على نوعين من أسئلة المقابلة: أسئلة مفتوحة وأخرى مقيدة.

وقد اشتملت المقابلة على الأسئلة التالية:

١. **ما الخطوات التي اتخذتموها لإحلال التقويم البديل مكان التقويم التقليدي المتمثل بنظام الاختبارات التقليدية؟ وما أبرز العقبات والمعوقات التي واجهتموها؟ وهل كانت هناك عقبات إدارية في طريق تنفيذه؟**
٢. **ما المواد التي طبق فيها التقويم البديل؟ ولماذا اختيرت دون غيرها؟**
٣. **ما الأثر الإيجابي أو السلبي في تقديرك للتقويم البديل من حيث مستويات الطلاب اللغوية؟**
٤. **هل تصنف نفسك مع أو ضد تطبيق التقويم البديل في قسم اللغة والثقافة؟ ولماذا؟**
٥. **ما أبرز أدوات وأساليب التقويم البديل التي استخدمتها في تقويمك لأداء الطلاب؟**
٦. **عند مقارنة نتائج الطلاب في المواد التي يطبق فيها التقويم البديل بنتائجهم في المواد الأخرى التي يطبق فيها التقويم التقليدي المتمثل بنظام الاختبارات التقليدية، هل وجدتم فرقا؟**
٧. **كيف كان استقبال الطلاب للتحول من التقويم التقليدي المتمثل بنظام الاختبارات التقليدية إلى التقويم البديل؟ وهل تقبلوا ذلك؟**
٨. **بعد تجربة التقويم البديل، ما ملاحظاتك عليه من حيث السلبيات والإيجابيات؟**

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

٩. ما أبرز توصياتكم لاستمرار التقويم البديل في حال اقتناعكم به؟
١٠. هل الكتب الحالية تحتوي على أساليب وأدوات التقويم البديل؟
١١. هل تؤيد أن تشتمل الكتب الجديدة على أساليب التقويم البديل؟ ولماذا؟

ب- الوثائق: حيث رجع الباحث إلى بعض الوثائق في الفصول الدراسية الماضية، مثل: الملخصات والإعلانات التي عرّفت بالتقويم البديل، وكشوف الدرجات، وقارن بين نتائج الطلاب في المواد التي يستخدم فيها التقويم البديل وبين نتائجهم في المواد التي يستخدم فيها التقويم التقليدي المتمثل بنظام الاختبارات التقليدية.

ج- الملاحظة: حيث إن الباحث عضو هيئة تدريس بالقسم المذكور، وقد اعتمد على تسجيل الملاحظات، ومراقبة وتدوين سير عملية التحول واجراءاتها في مختلف المراحل، وذلك لمدة أربعة فصول دراسية.

الدراسات السابقة:

دراسة ياب (*Yap, 1993*): حول دمج التقويم في التعليم في برامج تعليم الكبار وبرامج تعليم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، حيث هدفت هذه الدراسة إلى دمج التقويم في برامج تعليم الكبار، وبرامج تعليم اللغة الإنجليزية لغة ثانية، وتمثل ذلك بمشروع بحثي أجري في ولاية واشنطن عام ١٩٩٢م؛ لوضع نظام تقويم يمكن استخدامه في هذه البرامج؛ وذلك تلبية لمتطلبات المساءلة، وتقديم معلومات تقويم مفيدة عن التدريس في الفصول الدراسية. وخلصت الدراسة إلى تحديد ثلاثة نماذج للتقويم مفيدة لتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة: (١) تقويم الكتابة، (٢) تقويم ملفات الأعمال، (٣) تقويم الفصول الدراسية. كما خلصت الدراسة إلى أن تطبيق هذه النماذج الثلاثة يعزز الكفاءة في هذه البرامج، حيث إنها معتمدة على أدوات تقويم أصيلة ***authentic***.

دراسة هانكوك (***Hancock,1994***): حول التقويم البديل ودراسة اللغة الثانية. ركزت هذه الدراسة على التقويم البديل ودراسة اللغة الثانية، حيث تناولت تعريف التقويم البديل ومسمياته المختلفة، ووضحت الفرق بينه وبين الاختبارات التقليدية، كما أوضحت أن التقويم البديل عملية مستمرة هدفها متابعة تقدم الطالب، وذلك عبر تطبيق إجراءات وأدوات غير تقليدية، على نقيض الاختبارات التقليدية التي تعتمد على أسلوب تقليدي نمطي، وتقتصر على أوقات محددة. كما تناولت الدراسة أدوات التقويم البديل في اللغة الثانية ومنها: ملفات الأعمال، والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران. وخلصت الدراسة إلى ضرورة دمج التقويم البديل في برامج تعليم اللغة الثانية أو

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الأجنبية؛ لمنح الطلاب فرصة استخدام اللغة في مواقف مشابهة للحياة الحقيقية، وذلك عبر تطبيق أدوات التقويم البديل المختلفة التي تركز أصلا على الأداء ***performance***. كما أكدت النتائج على أن برامج اللغة التي تستخدم التقويم البديل، تغرس في الطلاب مهارات تبقى معهم مدى الحياة، متصلة بالتفكير النقدي، وهي ذات أهمية؛ لكونها أساس تعلمهم في المستقبل، إضافة إلى أن هذا الأسلوب في التقويم سيمكنهم من تقويم ما يتعلمونه داخل فصول اللغة وخارجها.

دراسة همايان (***Hamayan, 1995***): حول مناهج ومذاهب التقويم البديل. هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مناهج ومذاهب التقويم البديل، حيث حددت الخصائص الرئيسة للتقويم البديل، وإجراءاته، وأنواعه، كما ناقشت وضع التقويم البديل الحالي، واستشرفت وضعه في المستقبل. وقد توصلت نتائجها إلى خصائص عدّة للتقويم البديل نورد أبرزها على النحو التالي: ١. القرب من الاستخدام الفعلي للغة، وذلك عبر مهام الأداء المختلفة التي تتمحور حول أنشطة وظيفية تواصلية حقيقية. ٢. النظرة الشمولية للغة، حيث تتمركز إجراءات التقويم البديل على فكرة أن العلاقات المتبادلة بين الجوانب المختلفة للغة، مثل: علم الأصوات، وقواعد اللغة، والمفردات، ومهارات اللغة الأربع: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، لا يمكن تجاهلها، وينبغي أن ينظر إليها نظرة شمولية. ٣. النظرة التكاملية للتعلم، حيث تركز إجراءات التقويم البديل أيضًا على فكرة أن جوانب حياة المتعلم باختلافها، سواء أكانت الأكاديمية، أم الشخصية، هي جزء لا يتجزأ من تطوير الكفاءة اللغوية، ولا ينبغي تجاهلها. ٤. الملاءمة التنموية: ويقصد بها أن تكون إجراءات التقويم البديل مناسبة، وتقع في إطار التطور المعرفي والاجتماعي والأكاديمي للمتعلم. ٥. تنوع المصادر والمراجع، حيث ينبغي الحصول على معلومات عن المتعلم عبر مصادر متنوعة ووسائل مختلفة. كما قدمت الدراسة أيضًا عددا من الأنشطة والأدوات المختلفة المستخدمة في التقويم البديل، مثل: كتابات الطلاب، والسجلات اليومية، والمشاريع، والمقابلات.

دراسة بورت وكينان (***Burt & Keenan, 1995***): حول أدوات وأغراض التقييم في اللغة الإنجليزية كلغة ثانية. هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أدوات وأغراض التقويم في اللغة الإنجليزية لغة ثانية. وقد تناولت أغراض التقويم التي منها: تصنيف المتعلمين في المستويات التعليمية المناسبة، وقياس التقدم المستمر، ومدى تأهيل الطلاب للانخراط في برامج التدريب الأكاديمي أو الوظيفي؛ للتحقق من وجود أثر فعال للبرنامج. كما تناولت الدراسة أدوات القياس والتقويم باختلافها، ومن

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ذلك أدوات التقويم البديل التي نحن بصدد الحديث عنها، مثل: الاستبانات، والمقابلات، وقوائم المراجعة ***checklists*** ، والملاحظة ، وملفات الأعمال، وغيرها من نماذج تقويم الأداء. كما قدمت الدراسة، مستندة إلى نتائجها، أمثلة تفصيلية عن كل أداة من هذه الأدوات التي يمكن استخدامها في برامج تعليم اللغة الإنجليزية لغة ثانية.

دراسة تديك وكلي (***Tedick & Klee, 1998***): عن التقويم البديل في فصول اللغة. هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر التقويم البديل في فصول اللغة، حيث قدمت وحدة تعليمية مصممة للمساعدة في إعداد وتأهيل معلمي اللغة أثناء دراستهم بالكلية، وتعريفهم بواجباتهم في تعليم اللغة الثانية، وذلك بالتركيز على استخدام أساليب بديلة لتقويم تعلم الطلاب. كما طرحت الدراسة بعض الأسباب المنطقية المؤدية إلى استخدام التقويم البديل بالإضافة إلى تقديم تعريفات عنه، ثم خلصت إلى وجود أربع أدوات للتقويم البديل يمكن استخدامها في برامج تعليم اللغة الثانية مع إيراد أمثلة توضيحية لممارسات التقويم المركزة على تنفيذ مهام لغوية مختلفة تتعلق بالمهارات الأربع: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة. وتشتمل هذه الأدوات الأربع على قوائم المراجعة، ونماذج تقويم الأداء، والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران، وملفات الأعمال، مع أمثلة وافية واقتراحات مفيدة تساعد على تطبيقها في الفصول الدراسية.

دراسة براون وهدسون (***Brown & Hudson, 1998***): حول البدائل في اختبارات اللغة، وقد ركزت على معرفة البدائل في اختبارات اللغة، حيث رأى الباحثان أن اختبارات اللغة تختلف عن الاختبارات في المجالات الأخرى؛ لتنوع خيارات التقويم لدى مدرسي اللغات أكثر من غيرهم. وكان الغرض من إجراء هذه الدراسة هو مساعدة معلمي اللغة على اتخاذ القرار المناسب فيما يتعلق بأنواع اختبارات اللغة؛ لاستخدامها الاستخدام الأمثل الذي يحقق الأهداف المرجوّة في فصول تعليم اللغة وبرامجها. وقد صنف الباحثان التقويم في اللغة، بحسب أنوعه، إلى ثلاث فئات هي : (أ) التقويم المبني على استجابات محددة (بما في ذلك الصواب والخطأ، والمطابقة، والاختيار من متعدد). (ب) التقويم المبني على استجابات بنائية (بما في ذلك تعبئة الفراغات، والإجابات القصيرة، وتقويم الأداء). (ج) التقويم المبني على الاستجابات الشخصية (بما في ذلك المؤتمرات، وملفات الأعمال، والتقويمات الذاتية أو تقويم الأقران). كما أفرد الباحثان لكل نوع من هذه الأنواع تعريفًا واضحًا يشمل الإيجابيات والسلبيات. وختمت الدراسة بتأكيدها على أهمية الاختيار العقلاني لنوع التقويم الملائم؛ وذلك عبر الأخذ في الحسبان: الآثار الناجمة عن تطبيق التقويم على تعلم اللغة وتعليمها،

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

وأهمية التغذية الراجعة ، وضرورة استخدام مصادر متنوعة للمعلومات عند اتخاذ القرارات المتعلقة بالتقويم.

دراسة تيسدل و لونج (*Teasdale & Leung, 2000*) : حول التقويم البديل وممارساته في تقييم مهارات اللغة الإنجليزية، حيث اكتسب التقويم البديل قدرًا كبيرًا من الاهتمام في نقاشات القضايا التعليمية آنذاك. وقد حاولت الدراسة معالجة بعض القضايا المعرفية والعملية التي تواجه التقويم البديل، خصوصا فيما يتعلق بتقويم المعلم في اللغة الإنجليزية المنطوقة لغة ثانية في السنوات الأولى من التعليم (الابتدائي) الأساسي في انكلترا وويلز. كما ركزت على مناقشة آراء أنصار التقويم البديل من حيث صلاحيتها وأهميتها التربوية، بالإضافة إلى عرض بعض المشكلات النظرية والعملية التي ينطوي عليها تقويم المدرسين مهارة التحدث لمتعلمي اللغة الإنجليزية في التعليم الابتدائي. كما أكدت الدراسة على أهمية وضوح الأسس المعرفية للتقويم بأنواعه المختلفة.

دراسة بوهاغير (*Buhagiar, 2007*): حول إعادة النظر في التقويم في الفصول الدراسية من خلال استخدام التقويم البديل. هدفت هذه الدراسة إلى إعادة النظر في التقويم التقليدي المستخدم في الفصول الدراسية، والاستعاضة عن ذلك باستخدام التقويم البديل، حيث ناقشت التقويم التقليدي على وجه العموم، والبديل على وجه الخصوص، وعلاقتهما بالمعلم والطالب. وتناولت الدراسة أيضًا أنواعًا من التقويم، مثل: التقويم التكويني ***formative***، والتقويم الختامي ***summative*** ، كما أكدت على المفهوم الناشئ للتقويم الذي مفاده "التقويم من أجل التعلم" ، على نقيض المفهوم التقليدي الذي دأبه التركيز على"تقويم التعلم" ،حيث تزايد الاهتمام بأهمية النظرة التكاملية إلى التعلم والتعليم والتقويم، وأنها الطريق الصحيح إلى المضي قدما نحو الأفضل. وقد أظهرت النتائج أن هذه النظرة الجديدة للتقويم تنظر إلى العملية على أنها جمع معلومات من المعلمين والطلاب على حد سواء حول وضع التعليم والتعلم؛ وذلك من أجل المساعدة في اتخاذ قرارات مناسبة تسهم في نهاية الأمر في الارتقاء بأداء الطالب وتطوير العملية التعليمية تطويرًا مستمرًا. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود صعوبات تواجه عملية تطبيق هذا النوع من التقويم، وتتمثل في عسر ترجمة هذه المفاهيم والسياسات الجديدة إلى ممارسات واقعية في الفصول الدراسية إلا بعد مراس ودربة.

دراسة سميث وتيلما (*Smith & Tillema, 2007*): حول استخدام المعايير في ملفات أعمال التدريس. ركزت هذه الدراسة على استخدام المعايير في ملفات أعمال التدريس، حيث ناقشت

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

نوعية الحقائب التعليمية التي تقوم في سياقات التقويم الختامي أو النهائي، وتوضح أهمية المقاييس والمعايير في التقويم. كما ركزت الدراسة على السياقات المستخدمة في ملفات أو حقائب الأعمال لأغراض التقويم الختامي، وقياس المسائل التي أثارها المقومون فيما يتعلق بالتقويم والحكم على الأداء، وذلك عبر النظر في وضوح المبادئ التوجيهية والتعليمات والإطارات المستخدمة من المقومين في دراسة تقويمات ٣٥ مقومًا لملفات التدريس في برامج تعليم المدرسين للغة الإنجليزية لغة ثانية. وأوصت الدراسة بضرورة إبراز معايير التقويم وتوضيحها للمقومين، كما أكدت على مبدأ الشفافية.

دراسة بوركسيتيني وترسفيني (***Burkšaitienė & Teresevičienė, 2008***): حول دمج التعلم والتقييم البديل في دورة لتعلم اللغة الإنجليزية لطلاب القانون. فقد ركزت هذه الدراسة على دمج التعلم والتقويم البديل في دورة لتعلم اللغة الإنجليزية خصصت لطلاب القانون. وبينت شيوع ممارسة أساليب التقويم البديل في التعليم العالي، كما بينت أنه على الرغم من وجود مزايا عديدة لهذه الأساليب على مستوى الطلاب والمعلمين، فإنها بحاجة إلى فهم أفضل عبر الاستدلال بشواهد وأدلة موضحة لذلك. وكان الهدف منها التعرف على تصورات الطلبة، ومدى رضاهم عن تجربة تعلم اللغة الإنجليزية في مجال القانون في بيئة تعتمد على دمج نظام شامل للتعلم والتقويم، يتمثل في دمج عناصر المشروع مع ملفات الأعمال الأكاديمية. وأظهرت نتائج الدراسة أن التجربة كانت جيدة للغاية، حيث أثنى الطلاب عليها وتقبلوها؛ لأنها قدمت لهم المزايا التالية: أ- اتضح أن هذا المنهج مفيد وفعال في تعزيز مهارات المتعلمين اللغوية الإنتاجية والاستقبالية. ب- كان السبب في تحسين مستوى رضاهم عن نتائجهم. ج- قوى دافعيتهم نحو تعلم اللغة الأجنبية. د- نمّى قدراتهم؛ ليكونوا متعلمين مستقلين.

دراسة مورفي (***Murphy, 2009***): حول متابعة تقدم طلاب اللغة الإنجليزية. سعت هذه الدراسة إلى تتبع تقدم طلاب اللغة الإنجليزية، حيث ناقشت كيفية تحديد التربويين مدى تقدمهم. وأكدت نتائج الدراسة على أنه ينبغي على معلمي اللغة البدء بتحديد مستوى الطالب، وقدرته في فروع اللغة ومهاراتها المختلفة (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة)، حيث إن ذلك سيساعد المعلمين على تبني طرائق ملائمة لكل فرع من فروع اللغة ومهاراتها، كما سيسهم هذا الأمر في تقديم الدعم المناسب، والمتابعة المستمرة لتقدم الطالب. وأخيرا، حثّت الدراسة معلمي اللغة

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

على تطوير نماذج تقويم مبنية على أداء الطلاب، وقياس مدى كفاءتهم في فروع اللغة الإنجليزية لغة ثانية على وجه العموم، وفي كل مهارة من مهاراتها على وجه الخصوص. كما حثّت على الإبداع في خلق أدوات تقويم بديلة تستخدم استخدامًا يوميًّا؛ لقياس مدى تقدم الطلاب في فروع اللغة ومهاراتها.

دراسة بتلر وجيون (***Butler & Jiyoon, 2010***): حول آثار التقييم الذاتي بين المتعلمين الصغار في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. ركزت هذه الدراسة على آثار التقويم الذاتي بين المتعلمين الصغار في اللغة الإنجليزية لغة أجنبية، حيث بحثت عن أثر التقويم الذاتي بين ٢٥٤ متعلم. كما ركزت على طلاب الصف السادس في كوريا الجنوبية، وطلب منهم تقويم ذواتهم على أساس منتظم لمدة فصل دراسي كامل أثناء تلقيهم دروس اللغة الإنجليزية. وبينت النتائج أنه بعد انتهاء المدة المحددة للبرنامج استطاع الطلاب تطوير قدراتهم عبر التقويم الذاتي لأدائهم مع مرور الوقت. كما بينت النتائج وجود بعض الآثار الإيجابية للتقويم الذاتي على أداء الطلاب في اللغة الإنجليزية، فضلا عن ثقتهم بأنفسهم في تعلمها. وأظهرت النتائج كذلك أن المعلمين والطلاب راضون عن التقويم الذاتي ويرون فاعليته في عملية التعلم، وقد تنوعت ممارسات التقويم تبعا لاختلاف سياقات التعلم والتدريس. كما اتضح أن المعلمين يرون أن التقويم الذاتي جزء من عملية تعليم اللغات عمومًا واللغة الإنجليزية خصوصًا؛ لذلك ينبغي أن يكون ضمن أساليب التقييم المستخدمة في برامج تعليم الإنجليزية للناطقين بغيرها.

دراسة يا-تشين (***Ya-Chen ,2011***): حول أثر ثقافة ملفات الأعمال في تعلم اللغة الإنجليزية وثقافتها كلغة أجنبية. هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر ثقافة ملفات الأعمال في تعلم اللغة الإنجليزية وثقافتها لغة أجنبية في فصول الدراسة التابعة لكلية من كليات تايوان. وأكدت الدراسة عبر نتائجها على أهمية تعلم ثقافة اللغة الأجنبية، وأن معرفتها أصبحت هدفا أساسًا في مناهج تعليم اللغة، ومعيارًا مهما من معايير تعليم اللغة في مختلف أنحاء العالم. ومن هذا المنطلق حاولت الدراسة التعرف على أثر ملفات الأعمال في النقاط التالية: أ- تطوير الخلفية الثقافية للمتعلم في بعض المفاهيم الثقافية الموجودة في اللغة المستهدفة، وأثرها أيضًا في تغيير اتجاهات ومواقف المتحدثين الأصليين للغة وثقافتها. ب- الوعي الذاتي للطلاب، وتقويمهم، بالإضافة إلى الصورة النمطية تجاه الثقافة المستهدفة. ج- تحول اتجاهات الطلاب ومواقفهم حول تعلم ثقافة اللغة. وقد اشتملت

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

أدوات المتابعة والتقويم على ملفات الأعمال، والاستبانات القبلية والبعدية، والمقابلات الشخصية، بالإضافة إلى المراقبة والملاحظة. وأشارت النتائج إلى تمكن الطلاب من بناء معرفتهم حول ثقافة اللغة المستهدفة، وذلك عبر تلك التجربة بدلا من الاكتفاء بحفظ الحقائق الثقافية عنها. كما أشارت النتائج إلى تغير نظرة معظم الطلاب تجاه ثقافة اللغة التي يتعلمونها، وذلك بعد الانتهاء من مشروع ملفات الأعمال الثقافية. وبذلك أسهمت ملفات الأعمال (إحدى أدوات التقويم البديل) في تغيير نظرة الطلاب عبر الانتقال من وجهة نظر إثنية إلى احترام الاختلافات الثقافية، وأصبحوا أكثر وعيًا بالتنوع الثقافي داخل الثقافة ذاتها.

الإطار النظري:

التقويم في اللغات الأجنبية:

استخدمت الاختبارات المعتمدة على الاختيار من متعدد والصواب والخطأ استخداما رئيسًا في الخمسينيات والستينيات من القرن الماضي، كما استخدمت الاختبارات التكاملية ***integrative*** في السبعينيات وبداية الثمانينيات، ثم طرأ تحول في الثمانينيات والتسعينيات، حيث أصبح التركيز على الاختبارات الاتصالية ***communicative***، مثل: الاختبارات القائمة على المهام والمواقف اللغوية المختلفة (***Brown & Hudson, 1998***). ويمكن القول أن أساليب القياس والتقويم اللغوية تطورت وتغيرت تبعا لتغير مذاهب وطرائق تعليم اللغات الأجنبية، حيث يمكن استخلاص ثلاث مراحل لهذا التطور (علام، ٢٠٠٠)، على النحو التالي:

المرحلة الأولى: التقويم المبني على مبادئ المذاهب والطرائق السلوكية.

كان لاستخدام الطرائق السلوكية في تعليم اللغات الأجنبية أثرها الواضح في أساليب التقويم المستخدمة، حيث ركزت الاختبارات على الدقة اللغوية، مثل: التراكيب النحوية، والمفردات اللغوية، ومن ثم اشتملت الاختبارات التحصيلية على أسئلة موضوعية تقيس مهارات منفصلة بعيدة عن السياق. وقد ساعد على انتشار هذا النوع من الاختبارات سهولة تطبيقها، وسرعة تصحيحها، وهي مازالت مستخدمة إلى يومنا هذا.

المرحلة الثانية: التقويم المبني على مبادئ الطرق التكاملية في تعليم اللغة.

وجه الكثير من اللغويين نقدا لاذعا للاختبارات المقنّنة في اللغات؛ لكونها لا تقيس توظيف المهارات والمعارف على وجه العموم، والمهارات اللغوية على وجه الخصوص في مواقف حياتية

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

مختلفة ذات معنى لمتعلم اللغة، كما أنها لا تقيس مهارات الاتصال الشفوي، والمهارات الاجتماعية اللغوية. ولهذا فقد حدث تحول في أواخر السبعينيات نحو الاهتمام بالسياقات اللغوية بدلا من الانكفاء على العناصر اللغوية الجزئية؛ فأصبحت الاختبارات وفقا لذلك تركز على فقرات ونصوص كاملة، وتطالب بفهم شامل أو عام لها، دون التركيز على التفاصيل الدقيقة الواردة فيها.

المرحلة الثالثة: التقويم المبني على مبادئ المذاهب والطرق الاتصالية.

في أواخر الثمانينيات بدأ التركيز على الكفايات اللغوية، وأسهم ذلك في الاهتمام بالوظائف اللغوية التي يستطيع المتعلمون فهمها والتعبير عنها، وامتد ذلك إلى التركيز على الكفاية الاتصالية، حيث يتطلب ذلك من متعلم اللغة استخدام لغة طبيعية تساعده في التواصل مع الآخرين، لا استخدام لغة مصطنعة خاصة في الفصل الدراسي. وظهرت تبعا لذلك أساليب تهتم بقياس الأداء الاتصالي، وتتميز بكونها مباشرة وطبيعية، حيث تكون صيغتها مماثلة لمواقف الاتصال الواقعي اليومي. ومن هنا ظهرت بعض الاختبارات الشفوية التي تمكن الطالب من المحادثة الحقيقية مع آخرين بدلا من أجهزة التسجيل الآلية التي كانت تعتمد عليها الطرق التقليدية. لا شك أن هذا التوجه كان نقلة نوعية في أساليب التقويم، حيث بدأ الاهتمام بالنواحي الاجتماعية والثقافية في الاتصال.

لقد انعكس تزايد الاهتمام بالكفاية الاتصالية على البحث عن طرق تقويم بديلة تضمن قدرًا كبيرًا من واقعية الاختبارات، وانتشر تبعا لذلك التقويم القائم على الأداء ، وتنوعت أساليب وأدوات التقويم البديل في اللغات، حيث استخدمت أسئلة المقال في تقويم مهارة الكتابة، ونما تبعا لذلك الاهتمام بالكتابة، واعتمادها في الاختبارات المطبقة على نطاق واسع. أما فيما يتعلق بمهارة الكلام فاستخدمت المقابلة وسيلة للتقويم، ولكن وفق شروط وأساليب معينة ليس هذا مجال التفصيل فيها، إذ لايزال هناك انقسام بين مؤيد ومعارض في قياس مهارة الكلام وتقويمها؛ نظرًا لصعوبة تقويم هذه المهارة في ظروف طبيعية كاملة.

وقد حاز التقويم البديل على ثقة التربويين؛ لتركيزه على أنشطة فعلية، ومواقف حقيقية واقعية ***authentic*** ، واهتمامه بالأداء اللغوي داخل الصفوف الدراسية، وهذا يعكس بالفعل الأهداف التعليمية لبرنامج اللغة، ومن ثم يؤدي إلى مخرجات مناسبة (***Baron, 1992; Tierney, Carter & Desai, 1991; Stiggins, 1987***). ويؤكد هانكوك (***Hancock, 1994***) في

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

هذا السياق على أن برامج اللغة المطبقة لنظام التقويم البديل، تساعد الطلاب على غرس مهارات دائمة تفيدهم في حياتهم في المستقبل.

أدوات التقويم البديل في برامج تعليم اللغات الأجنبية:

يشتمل التقويم البديل على عدد من الأدوات، مثل: ملف إنجاز الطالب (ملف الأعمال) البورتفوليو ***portfolio*** ، والسجلات التراكمية، ومقاييس الأداء العملي، ومقاييس التقرير الذاتي للطالب، وتقارير الأداء التي يعدها المعلم عن الطالب، وتقويم الأقران، والملاحظة الشخصية، والمقابلة الشخصية، والاستبانات وغيرها. ويقترح (***Coombe & Hubley, 2004***) مجموعة من أدوات التقويم البديل منها: التقويم الذاتي، وتقويم ملف الطالب، والاختبارات التي يعدها الطالب نفسه، أو يسهم في إعدادها باختيار الموضوعات وصيغ الأسئلة، وتوزيع الدرجات، ومنها أيضًا المشاريع الجماعية، والتقديم الشفوي. ورغم تنوع هذه الأدوات واختلافها، إلا أن أبرز ما تناولته أدبيات التقويم البديل في اللغات الأجنبية: التقويم المعتمد على الأداء ***performance assessment*** ، وملفات الأعمال (البورتفوليو) ***portfolio assessment*** ، والتقويم الذاتي وتقويم الأقران ***Self- and peer assessment***.

الأداء *: Performance*

تتطلب اختبارات الأداء من الطلاب إنجاز مهام قريبة من واقع الحياة الحقيقية، ويحدث ذلك في العادة عبر استخدام المهارات الإنتاجية، مثل: التحدث أو الكتابة، أو باستخدام القراءة أو الكتابة، أو الجمع بين المهارات. ويتخذ تقويم الأداء أشكالا كثيرة بما في ذلك المهام التقليدية، مثل: كتابة مقال أو إجراء مقابلة، ويمكن أن يعتمد على مهام قائمة على حل المشكلات، أو مهام قائمة على أعمال تواصلية، أو على أداء الأدوار، إضافة إلى النقاشات الجماعية (***Brown & Hudson, 1998***).

تكمن الميزة الرئيسة لاختبارات الأداء في قربها من التواصل الحقيقي(***authentic communication***). ودعاة هذا النوع من أنواع التقويم يؤكدون على أنه الأصلح؛ لأنه يساعد الطلاب على الاستجابة لمهام الحياة الحقيقية، ويقدم تقديرات صحيحة عن قدراتهم اللغوية أكثر من الاختبارات المقننة التي تعتمد على الاختيار من متعدد، كما يقدم توقعات مستقبلية حول أدائهم في مواقف الحياة الحقيقية باختلافها. ويعاب على تقويمات الأداء أنها صعبة الإنتاج نسبيًّا، وتستغرق وقتا طويلا لإدارتها، إضافة إلى التكاليف الباهظة التي تتمثل في تدريب المقومين، وإجراء دورات

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

التقويم، وورش العمل اللازمة. وثمة عيب آخر وهو أن الخدمات اللوجستية تشتمل على عدد من القضايا المعقدة، مثل: جمع وتخزين أشرطة الفيديو أو الصوت الخاصة بأداء الطلاب، وتوفير المعدات الضرورية لذلك، إضافة إلى حمايتها والحفاظ عليها (***Norris et al., 1998; Shohamy,1992, 1995; & Wiggins, 1989***).

ملفات الأعمال (البورتفوليو) *Portfolios*:

يطلق بعض الباحثين على ملفات الأعمال (المحافظ) وتتمثل في جمع نماذج متميزة من إنتاج الطالب من أجل إظهار مهاراته وأبرز الأعمال التي مارسها. وقد اهتم معلمو اللغة الثانية أو الأجنبية باستخدام ملفات الأعمال؛ بهدف تشجيع الطلاب على اختيار وتجميع وعرض أعمالهم التي تروي قصة إنجازاتهم، ومدى تقدمهم اللغوي، والمهارات التي اكتسبوها، والجهود التي بذلوها، والقدرات والمعارف التي بنوها (لمزيد من التفاصيل حول ملفات الأعمال البورتفوليو، يمكن الرجوع إلى المصادر التالية: ***Arter & Spandel, 1992; Brown & Wolfe-Quintero, 1997; Shaklee & Viechnicki, 1995; and Wolf, 1989***).

وللملفات الأعمال مزايا عدة يمكن تقسيمها إلى ثلاث هي:

أ- تعزيز تعلم الطلبة: حيث تسهم في الاستفادة من الأعمال المنجزة في الفصول الدراسية، وتجعل المتعلمين يركزون على عمليات التعلم، وتيسر لهم ممارسة عمليات المراجعة، وتحفزهم على المشاركة في عملية التعلم، وتقوي التعاون فيما بينهم من جهة، وبينهم وبين المدرس من جهة أخرى.

ب-تحسين دور المعلم: حيث تسهم ملفات الأعمال في إظهار صورة واضحة عن النمو اللغوي للطالب، وتغير دور المعلم في نظر الطالب من متحكم أو مسيطر إلى مدرب ومشارك، كما تقدم نظرة ثاقبة عن تقدم كل طالب على حدة.

ج- تحسين وتطوير عمليات الاختبار: حيث تسهم ملفات الأعمال في تعزيز مشاركة الطلاب والمعلمين في مجال التقويم، وتوفر الفرص للمعلمين لمراقبة الطلاب وهم يستخدمون لغة ذات معنى لإنجاز مهام حقيقية مختلفة في سياقات ومواقف متنوعة، وتسمح بتقويم أبعاد متعددة لتعلم اللغة (بما في ذلك العمليات، والاستجابات، والأنشطة)، كما توفر فرصًا للطلاب والمعلمين للعمل معًا، والتأمل فيما يعنيه تقويم نمو الطلاب اللغوي، وتساعد كذلك على تنوع المعلومات التي

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

جمعت من الطلاب، وتجعل طرق المعلمين في تقويم أعمال الطلاب أكثر انتظامًا (*Arter & Spandel, 1992; Valencia & Calfee, 1991*).

وكما أن لملفات الأعمال مزايا فإن لها أيضًا عيوبًا منها: أن إعدادها يستغرق وقتا كبيرًا من الطلاب، وربما وقتا أكثر من المعلمين في قراءة ومتابعة ما ينجزه الطالب من أعمال. ومن العيوب أيضًا افتقارها إلى المعايير اللازمة سواء من حيث بناؤها، أو طريقة تقويمها من معلمي اللغة، ولا شك أنها تحتاج إلى دورات تدريبية مكثفة، وتدريب عال على كيفية التقويم، ووضع معايير لتوزيع الدرجات التي تصدر بناء عليها أحكام على مستويات الطلاب اللغوية، ومن هذا المنطلق ينبغي أن تكون الأحكام موضوعية وغير شخصية (*Arter & Spandel, 1992; Valencia & Calfee,1991*).

التقويم الذاتي وتقويم الأقران *Self- and Peer Assessments*:

يتطلب التقويم الذاتي من المتعلمين تقويم لغتهم الخاصة، وذلك باستخدام التقويم الذاتي للأداء، أو الاستيعاب والإدراك، أو الملاحظة. فالتقويم الذاتي للأداء يتطلب منهم قراءة موقف معين ثم اتخاذ قرار بشأن كيفية التجاوب معه. في حين أن التقويم الذاتي للاستيعاب والإدراك يكون عبر قراءة الطالب موقفًا أو حالة معينة ثم تقريره كيفية استيعابها. أما التقويم الذاتي بواسطة الملاحظة فيتطلب من المتعلمين الاستماع أو المشاهدة لتسجيلات عن أدائهم اللغوي ثم إصدار تقويم ذاتي حول هذا الأداء. أما تقويم الأقران فيشبه التقويم الذاتي، ولكنه يختلف عنه في أن الطلاب يقومون لغة زملائهم الآخرين، ويحكمون على أدائهم (*Bergman & Kasper, 1993; Hudson, Detmer, and Brown 1992, 1995 ; Yamashita 1996*).

وهذا النوع من التقويم له مزايا، منها: سرعة تصميمه وإدارته، وحتمية انخراط الطلاب في عملية التقويم، وهذا الانخراط سيساعد الطلاب على فهم ما يعنيه تعلم اللغة بطريقة استقلالية، ومن ثم سيزيد دافعيتهم نحو تعلمها. ولهذا النوع من التقويم أيضًا بعض العيوب منها: أن الطلاب الذين لديهم كفاية لغوية جيدة غالبًا يميلون إلى التقليل من شأن قدرتهم اللغوية ودرجة إتقانهم لها. كما أن كثيرًا منهم يقومون تقويمًا شخصيًّا بعيدًا عن الموضوعية (*Blanche, 1988; Blanche, & Merino, 1989; and Yamashita, 1996)*.

لابد من الإشارة هنا إلى أن تقنيات التقويم البديل التي تشمل ذلك العدد من الأساليب والأدوات التي ذكرت سابقا، تعد إضافة إلى أساليب التقويم القائمة؛ فهي بدائل طُرحت لتكون

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

بمثابة تطوير في مجال القياس والتقويم. ويعضد ذلك ما أشار إليه كل من براون وهدسون (***Brown & Hudson, 1998***) في أنه على الرغم من البريق والشيوع الذي حظيت بـه هـذه البـدائل الجديدة، إلا أننا لا ينبغي أن ننظر إليها على أنها ستحل مشكلات التقويم؛ فإن عبـارة "التقـويم البديل" عبارة موهمة إلى حد ما لأنها قد تعني هذه الأمور: (أ) أن إجراءات التقويم هـذه (مثـل: الموسيقى البديلة، والصحافة البديلة) ما هي إلا طرق جديدة للقيام بهذه الأمور. (ب) أنها تعـني – بصورة أو بأخرى – أنها منفصلة ومختلفة. (ج) أنها غير معنية أو ملزمة بمتطلبات تصميم الاختبارات وبنائها. ويريان أن أساليب التقويم من قبيل: ملفات الأعمال، واليوميات، والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران ليست تقويما بديلا، وإنما هي خيارات أخرى في التقويم، ينظر إليها بمثابة إضافات وتطورات جديدة في هذا الميدان.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

تميزت نتائج البحث الحالي بشموليتها، حيث ساعدت البيانات الثرية التي جمعها الباحث من خلال المقابلات والوثائق في الإجابة عن أسئلة البحث، وأظهرت كثيرا من التفاصيل حول تجربة التحوّل من التقويم التقليدي النمطي المتمثل بنظام الاختبارات التقليدية إلى التقويم البديل ذي النظام المرن غير المتقيد بزمن أو مكان محددين.

وقد استخلصت نتائج البحث عبر مناقشة وتحليل ثمانية محاور على النحو التالي:

١. خطوات إحلال التقويم البديل مكان التقويم التقليدي المتمثل بنظام الاختبارات التقليدية.
٢. المقررات اللغوية التي طُبّق فيها التقويم البديل، وأبرز أدواته.
٣. اتجاهات وآراء مدرسي اللغة نحو هذه التجربة.
٤. إيجابيات وسلبيات تجربة التقويم البديل.
٥. مدى تقبل الطلاب للتقويم البديل.
٦. التغلب على فئة المعارضين.
٧. الأثر الإيجابي أو السلبي للتقويم البديل في مستويات الطلاب اللغوية.
٨. مقارنة بين نتائج الطلاب في التقويم البديل وبين نتائجهم في التقويم التقليدي المتمثـل بنظـام الاختبارات التقليدية.

أولاً: خطـوات إحـلال التقـويم البـديل مكـان التقـويم التقليـدي المتمثـل بنظـام الاختبـارات التقليدية

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

كانت لجنة الاختبارات في القسم خلف فكرة التقويم البديل، حيث يشير رئيسها إلى توجسه في البداية من طرح فكرة استخدام هذا النوع من التقويم، فضلا عن إحلاله مكان التقويم التقليدي المتمثل بنظام الاختبارات التقليدية، وذلك لأسباب عدة من أهمها: تقليدية المناهج في المعهد والمعاهد النظيرة، وتقليدية مدرسي اللغات، وتمسكهم عادة بما حذقوه، حيث يجعلهم يرفضون كل جديد مهما كانت فوائده، بالإضافة إلى صرامة رؤساء الأقسام الذين تقلدوا مسؤولية قسم اللغة والثقافة، وإيثارهم تسيير الأمور كما كانت عليه، حتى لا يزداد الرتق على الراقع، وعدم تشجيع الإدارات الأكاديمية في المعهد مثل هذا النوع من التحول (الراديكالي) الذي قد يخيب ويهدم – في نظرهم – أكثر مما يصلح، وعدم توفر البيئة الأكاديمية الصالحة لمثل هذا التحول، وعدم جاهزية الطلاب للتحول من ثقافة التقويم التقليدي المتمثل بنظام الاختبارات التقليدية إلى ثقافة التقويم البديل.

بيد أن الإدارة الجديدة للقسم لم تمثل عقبة في طريق التطوير، بل كانت مرنة للغاية، حيث بادرت بذلك، وطلبت من لجنة الاختبارات العمل على تطوير القسم، وأبدت ترحيبها وتبنيها لأي أفكار جديدة. وكانت هذه هي الخطوة الأولى نحو إحلال أسلوب التقويم البديل مكان التقويم التقليدي، حيث وافقت الإدارة على هذه المبادرة، وشجعت لجنة الاختبارات على المضي قدما في هذا الطريق.

ثم تلت ذلك خطوات أخرى تمثلت في نشر إعلانات تنويرية على مدى شهر تقريبا عن التقويم البديل، بدأت بإعلانات لافتة للانتباه، ثم أتبع ذلك بقصاصات تعريفية وزعت على أعضاء هيئة التدريس، حيث أسهمت هذه القصاصات التعريفية في تنوير الهيئة التدريسية، وتعريفهم بمفهوم التقويم البديل وأدواته. ووضعت في الحسبان توضيح فكرة أنّ التقويم البديل هو أحد الخيارات المطروحة للتقويم، حيث سيستمر التقويم التقليدي الروتيني في مقررات بعينها، وأن تجربة التقويم البديل ستكون في المواد التالية: التعبير بنوعيه الشفوي والتحريري، والقراءة الموسعة، وذلك في ثلاثة مستويات من الثاني إلى الرابع، حيث يوجد في القسم أربعة مستويات لغوية.

كما أوضحت هذه الخطوات التعريفية أيضا أن هذا النوع من التقويم يركز على تفكير المتعلم ومهاراته، ويستند على ما استجد من أطروحات في علم النفس المعرفي، وأساليب التدريس

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

والتقويم الحديثة. وأن التقويم البديل يختلف عن التقويم التقليدي في الزمن الذي يستغرقه، فهو يبدأ منذ بدء العام الدراسي، ويستمر إلى نهايته.

وأوضحت كذلك أن الأخذ بأساليب التقويم البديل، سيحول مفهوم الدراسة من ثقافة التقويم التقليدي المتمثل بنظام الامتحانات التقليدية إلى ثقافة التقويم البديل المؤكد على تكامل عمليتي التعليم والتقويم؛ مما سيسهم تدريجيا في اختفاء الممارسات الصفية المشجعة على الدور السلبي للطالب، وتغييرها إلى ممارسات تجعله مشاركاً ومسؤولا عن تعلمه.

اشتملت هذه المرحلة التعريفية أيضا على تثقيف الهيئة التدريسية بتعريفهم على أدوات التقويم البديل، حيث أشارت إلى أن التحول من طور التقويم التقليدي وأساليبه في المعهد إلى طور التقويم البديل، سيقود في نهاية الأمر إلى ابتكار صور جديدة، وأساليب تقويم متنوعة لقياس الكفايات لدى الطلاب، كما أوضحت وجود صور كثيرة لهذا التقويم، بيد أن المعهد سيقتصر على بعضها؛ لكونها مرحلة تجريبية. وبيان تلك الصور على النحو التالي:

- تقويم الأداء، حيث يمكن أن يكون فرديًّا أو جماعيًّا عبر أنشطة مشتركة.
- التقويم الفعال المستمر.
- التقويم الذاتي، وتقويم الأقران (جزئيًّا في هذه المرحلة).
- ملفات الأعمال ***Portfolios*** التي قد تحتوي على:

١. أوراق الواجبات المنزلية.
٢. نسخ من الأنشطة الصفية وغير الصفية التي اشترك فيها الطالب.
٣. مذكرات الطالب الدراسية.
٤. قصاصات الصحف والمجلات المتعلقة بالدرس.
٥. الأعمال الكتابية (التلخيصات) التي يعدها الطالب في المكتبة من تلقاء نفسه، أو تحت إرشاد المعلمين.
٦. قوائم المصادر والمراجع التي يطلع عليها الطالب، وتكون ذات علاقة بالمادة المقررة.
٧. مشروعات (تقارير، بيانات يجمعها الطالب، مراجعات للكتب).
٨. درجات تقدم الطالب في الدراسة من خلال تقويم الأقران والتقويم الذاتي.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

لقد تلت تلك الخطوات التعريفية الخاصة بأعضاء هيئة التدريس خطوة تعريفية أخرى خاصة بالطلاب. واقتصر ذلك على تهيئة عضو هيئة التدريس لطلابه، وتعريفهم بالتقويم البديل. وقد بين بعض أعضاء هيئة التدريس حاجتهم إلى بعض الوقت؛ لاستيعاب طلابهم فكرة التقويم البديل، وتأقلمهم معها. كما بين بعضهم توجيههم الطلاب إلى ضرورة حفظ ووضع كل ما يتعلق بالمادة من كتابات وواجبات وتدريبات في ملف خاص، والاحتفاظ به إلى نهاية الفصل، بل حتى بعد إعادته إليهم؛ ليرجعوا إليه للفائدة.

وجدير بالذكر أنه لم يكن هناك عقبات إدارية تذكر؛ فالإدارة كانت مرنة وراغبة في التجديد والتطوير، ولجنة الاختبارات كانت متحمسة للتحول من نظام تقليدي إلى نظام حديث في التقويم. وعلى الرغم من ذلك فقد كانت هناك عقبة يسيرة، وهي تردد بعض أنصار القديم من أعضاء هيئة التدريس في تطبيق التقويم البديل، وقد تغلب على المشكلة بتقديم محاضرة تعريفية حول التقويم البديل كان عنوانها:(أما آن للاختبارات الموضوعية أن تترجل؟!)، وحدث فيها نقاش ومداخلات مختلفة حول أهمية التقويم البديل، وملاءمته لمهارات اللغة، حيث التركيز على الأداء.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ثانيا: المقررات اللغوية التي طُبّق فيها التقويم البديل، وأبرز أدواته

على الرغم من إمكانية تطبيق التقويم البديل على مواد تعليمية كثيرة، فقد استقر الرأي على أن يقتصر القسم في البداية على مادة القراءة الموسعة في المستويات الثلاثة (الثاني، والثالث، والرابع)، والتعبير الكتابي في المستويات نفسها؛ لأنهما الأقربان والأجدران بالبدء ، حيث يتوقع منهما ظهور فوائد جمة، ونتائج ملموسة. أما التعبير فلأنه أداء مهاري يجب على الطالب تطويره بشكل مستمر، كما أن على عضو هيئة التدريس متابعته، وخلق الفرص المناسبة للإسهام في تنميته، إذ سينعكس ذلك على تنمية قدرة الطالب الإنتاجية على المستوى اللغوي المهاري، وتلك القدرة هي الهدف الأساسي من تعلم اللغة، وهو بذلك لا يقبل حصره بزمان أو مكان. في حين طبق التقويم البديل على القراءة الموسعة؛ لأن طبيعتها تعتمد في الأساس على جهود الطلاب في اختيار النصوص القرائية وفقا لميولهم ورغباتهم واهتماماتهم، ويقتصر دور عضو هيئة التدريس فيها على التنسيق أو التيسير (انظر: الشمراني، ٢٠١١). لقد كان التركيز فعلا في القراءة الموسعة على الأداء قراءة وكتابة، وهو ما نادت به مدرسة التقويم البديل.

بعد تجربة ذلك لمدة فصل دراسي اتجه بعض أعضاء هيئة التدريس إلى تعميم التقويم البديل على مقررات أخرى، فشمل ذلك التعبير الشفوي، حيث إن الأداء في هذه المهارة هو المعوّل عليه، وهو تراكميّ بطبيعته، لا ينبغي قياسه في مدة موحدة محدودة كالتي تجعل للاختبار في التقويم التقليدي. وشمل التطبيق أيضا مقرر تطبيقات الحاسب الآلي؛ إذ التقويم فيه يعتمد على التطبيق العملي لما تعلمه الطلاب أثناء كل درس. وقبل نهاية الفصل يطلب من الطلاب تقديم عمل (وثيقة وورد ***Word document*** أو عرض تقديمي ***PowerPoint presentation***) متضمن كل ما درسوه، ولا شك أن العروض التقديمية مهارة أداء ينبغي لمتعلمي اللغة التدرب عليها. كما يطلب من الطالب تسليم نسخة من عمله مطبوعًا، أو محفوظًا في وسيط تخزين، أو مرسلا بالبريد الإلكتروني.

وبذلك يكون أعضاء هيئة التدريس قد جمعوا بين التقويمين: التقويم البديل المعتمد على نظام تقويم الأداء طوال العام الدراسي، وبين التقويم التقليدي المعتمد على نظام الاختبارات التقليدية في منتصف ونهاية الفصل الدراسي. وبذلك لم تعد ورقة الاختبار النهائي ناسخة ومهيمنة على ما سبق، بل مثلت جزءا من عمل تراكميّ بدأ منذ الأيام الأولى من الفصل الدراسي.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

تتنوع أساليب وأدوات التقويم البديل المختلفة تبعا لتنوع مهارات اللغة وعناصرها ووظائفها، ومن هذا المنطلق تنوعت أساليب وأدوات التقويم البديل المستخدمة في المقررات التي طبق فيها هذا النوع من التقويم. فإضافة إلى ما سبق ذكره من الأدوات والأساليب مثل مهام الأداء، استخدمت أدوات أخرى منها على سبيل المثال لا الحصر: الطلب من المتعلمين إجراء بحوث(بحيثات) تتمثل برسم مخططات أو خرائط، وتلخيص موضوعات (كتابة)، وقراءة ملخصات على الأقران في الصف (شفويًا)، وإجراء حوارات مفتوحة يستخدم فيها العصف الذهني، وإعداد ملفات أعمال تشتمل على عينات من أعمال الطلاب، والنقاش المفتوح حول الموضوعات المطروحة، وكتابة بحوث قصيرة، والبحث في معاجم اللغة العربية، والتفاعل مع الزملاء باستخدام منتديات الإنترنت (منتدى مجالس الفصحى أنموذجًا)، وأسلوب التقويم الذاتي وتقويم الأقران، وتقسيم الطلاب إلى مجموعات بحثية لكتابة البحوث التعاونية المشتركة ذات الصلة بما يدرسونه، والتعليق على الموضوع (قراءة نقدية)، ومناقشة أسلوبه والمعلومات التي يتضمنها، وتكليف الطلاب بالتأكد من صحة المعلومات من المراجع العلمية، وتوثيق صلتهم بالمكتبة.

ثالثاً: اتجاهات وآراء مدرسي اللغة نحو هذه التجربة

جميع أعضاء هيئة التدريس الذين طبقوا التقويم البديل في مقرراتهم الدراسية مقتنعون بجدواه، خاصة بعد أن تقبله الطلاب، وفهموا أدواته وأساليبه، ولاحظوا أثره في تطور مستوياتهم اللغوية. كما أنهم يعترفون بأن له فوائد جمة تشمل الطالب والمعلم في الوقت نفسه، حيث الطالب يتابع مستوى تقدمه في المهارات والمعارف المختلفة (من خلال التغذية الراجعة)، ويحتفظ بأعماله وملحوظات المدرس عليها. والمدرس أيضا يتابع مدى تقدم الطالب، ويقف على أخطائه، ويعرف جوانب النقص لديه، ومن ثم يسهم في تلافيها.

لكن بعض أعضاء هيئة التدريس يرون أن نصاب المعلم التدريسي وأعباءه الأخرى قد تؤثر سلبا في أدائه، خصوصا أن أعمال ومهام التقويم البديل كثيرة. كما يرى آخرون أنه لكي يستفاد من هذا النوع من التقويم، ينبغي أن يكون عدد الدارسين في الصف مناسبًا، كأن يكون في حدود عشرة طلاب أو اثني عشر طالبا. مع العلم بأن الأدبيات في تعليم اللغة الثانية تؤيد مبدأ تقليص أعداد الطلاب إلى حدود اثني عشر طالبا في الصف حتى يتمكن معلم اللغة من الوقوف على

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

مستوياتهم المهارية، فكيف هو الحال مع تطبيق أدوات التقويم البديل التي تأخذ حيزا كبيرا من الوقت!

ويرى آخرون كذلك عدم انسجام كل المقررات مع التقويم البديل وأدواته المختلفة؛ فمهارة مثل القراءة المكثفة، أو مواد مرتبطة بالتحصيل المعرفي، تحتاج إلى تقنيات وأساليب تقويم مختلفة عن تلك الأدوات المستخدمة في التقويم البديل. ومن هنا يرى بعض أعضاء هيئة التدريس الجمع بين النظامين: التقليدي والبديل، وذلك بتوزيع درجات المادة على تقويم مُستمر، وعلى اختبارات تقليدية، خاصة في المقررات التي يصعب قياس مهاراتها دون أسئلةٍ مدروسةٍ تحيط بكل الجوانب المندرجة فيها.

رابعًا: إيجابيات تجربة التقويم البديل وسلبياتها

لتجربة التقويم البديل سلبياتها وإيجابياتها من وجهة نظر القائمين على تطبيق هذا النوع من التقويم في البرنامج. وبيان ذلك على النحو التالي:

أ- الإيجابيات:

١. عملية التقويم أصبحت جزءًا لا يتجزأ من عملية التعلم، وهذا ما ينادي به التربويون.
٢. صار التقييم قائمًا على مستويات ***standards***، وليس على القياس السيكومتري القديم الذي يستند إلى اختبارات عامة خارجية مقننة، وبذلك تلاشت عمليات القياس المعياري.
٣. تعويد الطلاب على استخدام اللغة في مواقف متنوعة أشبه بمواقف الحياة الحقيقية.
٤. التركيز على المهام اللغوية المختلفة، ومن ثم الإسهام في تطوير الأداء اللغوي.
٥. إعجاب الطلاب بأدوات التقويم البديل، وتفاعلهم معها.
٦. التقويم البديل يمنح الأستاذ هامشًا للإبداع في أساليب التقويم؛ مما يجعل اهتمامه بالمادة أكثر إمتاعًا.
٧. مناسبتها لقياس بعض المهارات التي ربما لا يُناسب قياسُها بواسطة التقويم التقليدي وحده، ومنها مهارة القراءة الموسعة، ومهارة التعبير الكتابي، إذ إن الاختبارات التحصيلية غير ملائمة للقراءة الموسعة تحديدا.
٨. سهولة متابعة مستوى تقدم الطلاب، وتقديم المساعدة لهم (التغذية الراجعة).
٩. احتفاظ الطلاب بأعمالهم ومراجعتها طوال الفصل، وتواصلهم المستمر مع المقررات من خلال أداء العديد من المهام.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

١٠. معرفة الطالب بجوانب القوة والضعف التي لديه، ومن ثم العمل على إصلاح الخلل، وتطوير الأداء.
١١. تعويد الطلاب على كتابة الملخصات.
١٢. تعويد الطلاب على زيارة المكتبة، وكتابة البحوث القصيرة.
١٣. حرص الطلاب على الاستذكار والاطلاع والاجتهاد طوال الفصل الدراسي، بدلا من التركيز عليها في وقت الاختبارات فقط.
١٤. تنمية التعلم الذاتي والثقة بالنفس.
١٥. تعويد الطلاب على النقد.

ب-السلبيات:

١. المحاضرة التعريفية والملخصات التوضيحية حول التقويم البديل لم تكن كافية للتعرف على أساليبه وأدواته وفوائده.
٢. عزوف قلّة من الطلاب عن المشاركة الفاعلة بحكم تأثير بيئاتهم التعليمية والثقافية، حيث جعلهم يؤثرون أن يكونوا متلقّين دومًا.
٣. حاجة المقررات الدراسية إلى إعادة نظر، حيث لا تشتمل على أدوات التقويم البديل.
٤. كثرة أعباء المعلم تجعله لا يجد وقتا لمتابعة أعمال الطلاب، وتقديم التغذية الراجعة المناسبة لهم.
٥. عدم توفر البيئة الصفية المناسبة (مكتبة حديثة – معامل مفتوحة طوال اليوم الدراسي – وسائل وأجهزة عرض).
٦. تذمر بعض الطلاب من كثرة الواجبات، ومن ثم تهاون بعضهم في أدائها.
٧. اعتماد بعض الطلاب على غيرهم خارج الصف في كتابة البحوث أو الإجابة عن التدريبات.
٨. وجود تكاليف مادية إضافية قد تثقل كاهل بعض الطلاب، وصعوبة توفير بعض المواد كالأوراق والملفات.
٩. اضطرار المدرس إلى تفضيل الطلاب المؤدين أعمالهم في الوقت المحدد على المتأخرين، على الرغم من كون بعض أعمال المتأخرين أفضل.
١٠. التقويم البديل يستنفد وقتا كبيرا من الطالب والمعلم.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

١١. إساءة بعض أعضاء هيئة التدريس استخدام التقويم البديل بإرسال طلابهم إلى المكتبة أثناء ساعات الدراسة دون التخطيط المسبق، وبذلك من الممكن استغلال المواد التي طبق فيها التقويم البديل لتصبح ساعات استراحة للمعلم والطالب.

١٢. عدم وجود اتفاق أو معايير موضوعية بخصوص عملية التقويم، ومن ثم منح الدرجات؛ لذا قد يكون التقويم انطباعيا شخصيًا.

١٣. التقويم البديل عبء كبير على المعلم، حيث يلزمه قراءة ومتابعة أعمال الطلاب أولا بأول، وتقويمها، وإعادتها باستمرار، الأمر الذي قد يثقل كاهله.

خامسًا: مدى تقبل الطلاب للتقويم البديل

لم يتقبل الطلاب التقويم البديل بسهولة من أول وهلة، وانتابهم بعض القلق والتخوف، وكثرت أسئلتهم حوله والهدف منه، ولكن مع مرور الوقت تجاوبوا معه، وتحسنت أداءاتهم تدريجيا بعد أن وقفوا على المطلوب منهم.

وكان سبب عدم تقبلهم في بداية الأمر لهذا التحول يرجع إلى شكواهم من كثرة الواجبات وأداء المهام اللغوية المختلفة، وعدم تدريبهم على كتابة بحوث قصيرة، وترددهم على المكتبة مرارا، وعدم وجود وسائل تعليمية حديثة في القاعات الدراسية، وعدم توفر أجهزة حاسوب وطابعات بالقدر الكافي. ولكنهم في نهاية الأمر تقبلوا التقويم البديل، واقتنعوا به، وقرضوه؛ وذلك لما وجدوه من فوائد كثيرة. وقد وزع بعض أعضاء هيئة التدريس استبانات في نهاية الفصل الدراسي؛ لقياس مدى تقبل الطلاب للتجربة الجديدة، حيث أبدى أغلبهم رضاه عنها، ورغبته في تكراراها وتعميمها، في حين أن قلة منهم فضلوا التقويم التقليدي المتمثل بنظام الاختبارات التقليدية.

سادسًا: التغلب على فئة المعارضين

لم يتقبل بعض أعضاء هيئة التدريس التغيير والتحول من التقويم التقليدي المتمثل بنظام الاختبارات التقليدية إلى التقويم البديل، وترددوا في قبوله في بداية الأمر، وهذا شأن بعض الناس في استقبال أي جديد. ولا شك أن قناعة المعلم لها أثر كبير في نجاح عملية التدريس، فالناس أعداء ما جهلوا. فبالإضافة إلى مستوى تأهيله وخبرته التربوية، ومعرفته بأساليب القياس والتقويم في الميادين الأخرى، لابد من الإيمان بجدوى التقويم البديل، إذ الرفض الداخلي للتحول إلى هذا النوع من

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

التقويم، أو عدم القناعة به، سيؤثر سلبًا على العملية برمتها بدءًا بأداء المعلم، ومـــرورا بطلابـــه، وانتهاء بالنتائج المتوخاة.

ومن هذا المنطلق، وبما أن التقويم البديل يمثل مهارة من المهارات التي لا سبيل إلى إتقانها وإجادتها إلا بالاقتناع بجدواها، فقد استخدمت إدارة قسم اللغة والثقافة ولجنة الاختبارات أساليب عدة للتغلب على فئة المترددين أو المعارضين، حيث عقدت حلقات نقاش، وكتبت بعض المطويات حول ملامحه، وتلخيص فكرته، وتقديم لمحة عن أدواته. ومن ذلك أيضا: الجلوس مع بعـــض مـــن أوكلت إليهم عملية التحول، وتنويرهم بالجديد، عبر تمرير أوراق تحريرية من حين إلى آخر توضح لهم بعض المفاهيم، بالإضافة إلى تعليق ملصقات تثقيفية على لوحات الإعلانات تتنـــاول التقـــويم البديل، وتبين المقصود منه.

سابعًا: الأثر الإيجابي أو السلبي للتقويم البديل في مستويات الطلاب اللغوية

لا شك أن تجربة كهذه ستؤثر سلبا أو إيجابا على مستويات الطلاب اللغوية. وترصد هذه الدراسة فقط انطباعات أعضاء هيئة التدريس عن مستويات طلابهم ، حيث إنهم الأقرب للطلاب خلال هذه العملية الطويلة المستمرة، والمشتملة على العديد من الأدوات والأساليب. يشير معظم الأساتذة إلى أن الأثر الذي نتج عن هذا النوع من التقويم كان إيجابياً؛ فقد كان بمنـــــزلة المحفـــز للطلاب على الاطلاع على المزيد من الأدبيات المتوافرة حول الموضوعات المطلوبة، كما أنهم باتوا يعرفون طريقهم إلى المكتبات وإلى مواقع الإنترنت، كما تعلموا طريقة إعداد البحوث (بحيثـــات) والتلخيصات، والقليل ممن لم يستفد فقد كان يجمع المواد من المصادر المختلفة ويكتبـــها؛ وبـــذلك تحسنت خطوطهم، وإجمالا يمكن القول: إن مستويات الطلاب اللغوية قد تطورت (شفاهة وكتابة). كما أشار بعض أعضاء هيئة التدريس إلى أن أبرز أثر إيجابي لتطبيق التقويم البديل هو تخلص الطلاب من همّ الاختبارات الفصلية والختامية، وتركيزهم على التعلم والتحصيل اللغوي. فكانت النتيجـــة حرصهم على إتقان المهارة بدلا عن التفكير في مجرد تجاوز الاختبار والحصول على درجات قـــد لا تعكس فعلا مستوياتهم اللغوية.

ثامنًا: مقارنة نتائج الطلاب في التقويم البديل مع نتائجهم في الاختبارات التقليدية

من خلال الاطلاع على درجات الطلاب في المقررات التي طبقت نظام التقويم البديل، مثل: مواد القراءة الموسعة، والتعبير الكتابي والشفوي، وتطبيقات الحاسب الآلي، ومضاهاتها بنتائج اختباراتهم

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

في المواد الأخرى التي بقيت على نظام الاختبارات التقليدية، مثل: القراءة المكثفة، والاستماع، والثقافة الإسلامية، والأدب، لوحظ ارتباط بين نتائج المواد إلى حد كبير. وبهذا نستطيع القول أنه ليس بالاختبارات وحدها نقيم الطالب، بل بالإمكان استخدام بدائل أخرى تركز على أدائه. وينبغي التأكيد هنا أيضا على أنه، وإن كانت الدرجات متشابهة إلى حد ما، فإن هناك ميزة مهمة لصالح عملية التعلم؛ إذا اتضح أن الدارسين إذا علموا أن العملية التقييمية عملية مستمرة على مدار الفصل الدراسي بأكمله، فإنهم سيبذلون جهداً مستمرا، وليس في أيام الاختبارات فحسب، لذا نجد أن هناك نتائج إيجابية في الحصيلة النهائية للتعلم تغطي مهارات اللغة وعناصرها.

التوصيات:

في ضوء النتائج السابقة، يوصي الباحث بالآتي:

١. عدم التعويل على النظام التقليدي المتمثل في الاختبارات الروتينية في تقويم الطلاب.
٢. أن تصب عملية التقويم في عمليتي التعلم والتعليم، بحيث تتكامل العمليات الثلاث.
٣. دمج التقويم البديل في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها نظرا للفوائد الجمة التي خلصت إليها هذه الدراسة.
٤. ضرورة ربط هذا التقويم بأهداف قسم اللغة والثقافة – معهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود، بحيث يرتبط بمعارف ومهارات منصوص عليها في خطة القسم.
٥. تطبيق التقويم البديل على المقررات الدراسية الأخرى التي لم تشملها هذه التجربة: (الاستماع، القراءة المكثفة، الأدب، والثقافة الإسلامية)، وذلك بأسلوب متدرج.
٦. عقد ورش عمل تلقي الضوء على التقويم البديل، وكيفية الاستفادة منه.
٧. عقد دورات تدريبية متخصصة في التقويم البدائل للهيئة التدريسية في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
٨. كتابة مُذكرة وجيزة عن التقويم البديل؛ لتكون دليلاً لأعضاء هيئة التدريس المستخدمين للتقويم البديل في مقرراتهم، ومن ذلك إصدار نشرة تعريفية تشرح طريقة تقويم كل مادة بما يناسب طبيعتها.
٩. تثقيف الطلاب بفوائد التقويم البديل، وتعريفهم به، وإخطارهم – من خلال الإرشاد و التوجيه في بداية الدراسة – بالتقويم التقليدي المتمثل بنظام الاختبارات التقليدية، وبوجود

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

التقويم البديل المعتمد على الأداء طوال فترة الدراسة، وذلك ضمن الحملة التعريفية بنظام الدراسة في المعهد.

١٠. اشتمال الكتب والمواد الدراسية على أدوات التقويم البديل، حيث يفتح ذلك المجال أمام المعلم والطلاب لتطبيقه.

١١. تقويم عملية التقويم البديل في نهاية كل فصل دراسي لتطويرها.

١٢. توفير ما يحتاجه الطلاب من حواسيب وإنترنت وملفات وأقراص وطابعات.

١٣. تخفيف أعباء أعضاء هيئة التدريس الإدارية والتدريسية حتى يتمكنوا من تنفيذ هذا التقويم على الوجه الصحيح.

١٤. تقليص أعداد الطلاب في الشعبة الواحدة حتى يتسنى لهم التفاعل والمشاركة، وحتى يتمكن المعلم من متابعتهم أولا بأول.

١٥. عدم إلغاء التقويم التقليدي المعتمد على نظام الاختبارات التقليدية، وإبقائه جنبا إلى جنب مع التقويم المعتمد على الأداء.

البحوث المقترحة:

في ضوء نتائج هذا البحث وتوصياته يقترح الباحث إجراء المزيد من البحوث والدراسات التي تتعلق بالتقويم البديل، ومنها:

١. إعادة تطبيق هذه الدراسة في ظروف مختلفة ومؤوسسات تعليمية أخرى.

٢. إجراء بحوث أخرى مماثلة تفند ما توصل إليه البحث الحالي.

٣. القيام بدراسات تقارن بين أساليب التقويم التقليدي وأساليب التقويم البديل.

٤. إجراء دراسة حول أثر التقويم البديل في تطور أداء متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها.

٥. القيام بدراسات حول استخدام التقويم الذاتي وتقويم الأقران وملفات الأعمال في تقويم أداء متعلمي اللغة العربية وأثر ذلك في اكتساب اللغة.

شكر:

الباحث يود أن يتقدم بالشكر الجزيل لعمادة البحث العلمي في جامعة الملك سعود لتمويل هذا البحث من خلال مشروع المجموعة البحثية رقم: ***RGP-VPP-094***

Acknowledgment

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

The authors extend their appreciation to the deanship of scientific research at King Saud University for funding the work through the research group project no RGP-VPP-094

المصادر والمراجع

١ - أبو لبدة، سبع (٢٠٠٢). المصطلح التربوي النفسي: تقييم لا تقويم. *مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، العدد الثاني والستين*.

٢ - الباحث العربي (٢٠١١). مادة قوم في: لسان العرب، مقاييس اللغة، الصحاح في اللغة، القاموس المحيط. الرابط على الشبكة العنكبوتية:
http://www.baheth.info/all.jsp?term=قوم. تم الاطلاع في ٢٠١١/٢/٤.

٣ - بامشموش، سعيد محمد وأخرون (١٤٠٥). *التقويم التربوي* . جدة، دار الفيصل.

٤ - جابر، جابر عبد الحميد (١٩٩٨). *التقويم التربوى والقياس النفسي*. القاهرة، دار النهضة العربية.

٥ - جابر، جابر عبد الحميد (١٩٩٩). *استراتيجيات التدريس والتعليم*. القاهرة، دار الفكر العربي.

٦ - سليمان، أمين علي محمد (٢٠٠٩). *القياس والتقويم في العلوم الإنسانية : أسسه وأدواته وتطبيقاته*. القاهرة، دار الكتاب الحديث.

٧ - الشمراني، حسن محمد آل مساعد (٢٠١١). اتجاهات طلاب اللغة العربية كلغة ثانية نحو القراءة الإلكترونية عبر الإنترنت. *مجلة القراءة والمعرفة، العدد ١١٦، الجزء الثاني*: ١٦٥-١٩٨.

٨ - طعيمة، رشدي أحمد (١٩٩٨). *الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية: إعدادها، تطويرها، تقويمها*. القاهرة، دار الفكر العربي.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

٩- طعيمة، رشدي أحمد (١٩٩٨). *مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي* . القاهرة، دار الفكر العربي.

١٠- العصيلي،عبدالعزيز بن إبراهيم (١٤٢٢). أساسيات تعليم اللغة العربى للناطقين بلغات أخرى. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

١١- علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٤). التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية. القاهرة، دار الفكر العربي.

١٢- عمر،أحمد مختار (١٣٩٤). من قضايا اللغة والنحو. القاهرة:عالم الكتب.

١٣- الغريب، رمزية (١٩٦٢). التقويم والقياس في المدرسة الحديثة. دار النهضة العربية، القاهرة.

١٤- الغريب، رمزية (١٩٧٠). التقويم والقياس النفسي التربوي. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

١٥- قطامي، يوسف، والقطامي، نايفة (١٩٩٨). نماذج التدريس الصفي. ط٢، عمان ، دار الشروق للنشر والتوزيع.

١٦- القفاص، وليد كمال (٢٠١١). التقويم والقياس النفسي والتربوي: اتجاهات معاصرة، برامج تدريبية، نماذج لإعداد وتعريب الاختبارات. الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.

١٧- اللقاني، أحمد حسين (١٩٩٥). المناهج بين النظرية والتطبيق. القاهرة ، ط٤، عالم الكتب.

١٨- محمد فضل، محمد (٢٠٠٧). الاختبارات الموضوعية في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة إفريقيا العالمية، الخرطوم، السودان.

١٩- محمد فضل، محمد (٢٠١١). أوجه القصور في الاختبارات الموضوعية. مجلة العربية للناطقين بغيرها، ٨ (١١)، ١-٤٦.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

٢٠- يونس، فتحي علي (١٩٨٣). التقويم في تعليم اللغات للأجانب مع التطبيق على تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. مجلة معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، العدد الأول،مكة المكرمة.

٢١- يونس، فتحي علي والشيخ، محمد (٢٠٠٣). المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب. مكتبة وهبة، القاهرة.

22- **Arter, J. A., & Spandel, V. (1992). Using portfolios of student work in instruction and assessment. Educational Measurement Issues and Practice, 11, 36-44.**
23- **Aschbacher, P. A. (1991). Performance assessment: State activity, interest, and concerns. Applied Measurement in Education,4 (4), 275-288.**
24- **Baron, J. B. (1992). Learning & assessment: achieving the match. Keynote address presented at the National Forum on Assessment for the National Education Association, Washington, D. C.**
25- **Bergman, M. L., & Kasper, G. (1993). Perception and performance in native and nonnative apology. In G. Kasper & S. Blum-Kulka (Eds.), Interlanguage pragmatics (pp. 82-107). Oxford: Oxford University Press.**
26- **Birenbaum, M. & Dochy, F. (1996). Alternative assessment of achievements, learning proses, and prior knowledge. Boston, Kluwer Academic Publishers.**
27- **Blanche, P. (1988). Self-assessment of foreign language skills: Implications for teachers and researchers. RELC Journal, 19, 75-96.**
28- **Blanche, P., & Merino, B. J. (1989). Self-assessment of foreign-language skills: Implications for teachers and researchers. Language Learning, 39, 313-340.**
29- **Brown, J. D. (1980). Relative merits of four methods for scoring cloze tests. Modern Language Journal, 64, 311-317.**
30- **Brown, J. & Hudson, T. (1998). The alternatives in language assessment. TESOL Quarterly, 32 (4), 653-675.**
31- **Brown, J. D., & Wolfe-Quintero, K. (1997). Teacher portfolios for evaluation: A great idea or a waste of time? The Language Teacher, 21(1), 28-30.**
32- **Buhagiar, M. A. (2007). Classroom assessment within the alternative assessment paradigm: revisiting the territory. The Curriculum Journal, 18 (1), 39 –56.**

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

33- Burkšaitienė, N. & Teresevičienė, M. (2008). Integrating alternative learning and assessment in a course of English for law students. Assessment & Evaluation in Higher Education, 33 (2), 155-166.
34- Burt, M. & Keenan, F. (1995). Adult ESL learner assessment: purposes and tools. ERIC Document Reproduction Service No. ED386962.
35- Butler ، P. (1997). Issues in alternative assessment: the Japanese perspective. ERIC Document Reproduction Service No. ED408 819.
36- Butler, Y. & Jiyoon, L. (2010). The effects of self-assessment among young learners of English. Language Testing, 27 (1), 5-31.
37- Coombe, C. & Hubley. N. (2004). Creating effective classroom tests. Manual produced for TESOL 2004 PCI.
38- Darling-Hammond, L. (1994). Performance-based assessment & educational equity. Harvard Educational Review 64 (1), 5-30.
39- Hamayan, E. V. (1995). Approaches to alternative assessment. Annual Review of Applied Linguistics, 15, 212-226.
40- Hancock, C. R. (1994). Alternative assessment & second language study: what & why? Center for Applied Linguistics, ERIC Document Reproduction Service No. ED376695.
41- Henson, K.T. & Eller, P. F. (1999). Educational psychology for effective teaching, U.S.A. Wedsworth Publishing Company, Division of International Thomson Publishing, Inc.
42- Herman, J. L., Aschbacher, P. R., & Winters, L. (1992). A practical guide to alternative assessment. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
Hudson, T., Detmer, E., & Brown, J. D. (1992). A framework for testing cross-cultural pragmatics. Honolulu: University of Hawai'i Press.
43- Hudson, T., Detmer, E., & Brown, J. D. (1995). Developing prototypic measures of cross-cultural pragmatics. Honolulu: University of Hawai'i Press.
44- Huerta-Macias, A. (1995). Alternative assessment: Responses to commonly asked questions. TESOL Journal, 5(1), 8-11.
45- Kohonen, V. (1999). Authentic assessment in affective foreign language education. In J. Arnold (Ed). Affect in Language Learning, Cambridge: Cambridge University Press.
46- Meyar, J. K. (1992). What's the difference between "authentic" and "performance" assessment? Educational Leadership, 49(6), 39-40.
47- Murphy, A. (2009). Tracking the progress of English language learners. Phi Delta Kappan, 91 (3), 25-31.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

48- Norris, J. M., Brown, J. D., Hudson, T., & Yoshioka, J. (1998). Designing second language performance assessments. Honolulu: University of Hawai'i Press.
49- Shaklee, B. D. & Viechnicki, K. J. (1995). A qualitative approach to portfolios: The early assessment for exceptional potential model. Journal for the Education of the Gifted, 18, 156-170.
50- Shohamy, E. (1992). Beyond performance testing: A diagnostic feedback testing model for assessing foreign language learning. Modern Language Journal, 76, 513-521.
51- Shohamy, E. (1995). Performance assessment in language testing. Annual Review of Applied Linguistics, 15, 188-211.
52- Smith, K. & Tillema, H. (2007). Use of criteria in assessing teaching portfolios: judgmental practices in summative evaluation. Scandinavian Journal of Educational, 51(1), 103-117.
53- Stiggins, R. J. (1987). Design & development of performance assessments. Educational Measurement: Issues & Practices, 6(1), 33-42.
54- Tannenbaum, J. (1996). Practical ideas on alternative assessment for ESL students. ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics Washington DC, ERIC Identifier ED395500, 1-6.
55- Teasdale, A. & Leung, C. (2000). Teacher assessment and psychometric theory: a case of paradigm crossing? Language Testing, 17 (2), 163-184.
56- Tedick, D. J. & Klee, C. A. (1998). Alternative assessment in the language classroom. ERIC Document Reproduction Service No. Ed 433720.
57- Tierney, R., Carter, M., & Desai, L. (1991). Portfolio assessment in the reading writing classroom. Norwood, MA: Christopher Gordon Publishers.
58- Valdez-Pierce, L. & O'Malley, J. M. (1996). Authentic assessment for English language learners: Practical approaches for teachers. Reading, MA: Addison Wesley.
59- Wiggins ،G. (1989). A true-test: toward more authentic and equitable
assessment. Phi Delta Kappa, 70(10), 703-713.
60- Wiggins ،G. (1993). Assessment: Authenticity, context & validity. Phi Delta Kappa, 75(30), 200-14.
61- Wolf, D. P. (1989). Portfolio assessment: sampling student work. Educational Leadership, 46, 35-39.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

62- Ya-Chen, S. (2011). The effects of the cultural portfolio project on cultural and EFL learning in Taiwan's EFL college classes. Language Teaching Research, 15 (2), 230-252.

63- Yamashita, S. 0. (1996). Six measures of JSL pragmatics. Honolulu: University of Hawai'i Press.

64- Yap, K.O. (1993). Integrating assessment with instruction in ABE/ESL programs. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. ERIC Document Reproduction Service No. ED 359 210.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com