Turkish Studies
International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 12/25, p. 305-336
DOI Number: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12259
ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY

Article Info/Makale Bilgisi
Referees/Hakemler: Prof. Dr. Mehmet Hakkı SUÇİN – Doç. Dr. Kerim AÇIK – Yrd. Doç. Dr. Murat ÖZCAN

This article was checked by iThenticate.

إطار مقترح لتطوير نظام التقويم في السنوات التحضيرية العربية بكليات الإلهيات والعلوم الإسلامية في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي للغات

İslam Yusrî ELHADKY[*] - Sultan ŞİMŞEK[**]

الملخص

شهد العقد الحالي نموا مضطردا وغير مسبوق في تعليم العربية للناطقين بغيرها في مؤسسات التعليم التركية والذي ظهر جليا في افتتاح العشرات من كليات العلوم الإسلامية/الإلهيات في أنحاء الجمهورية التركية، وتشترك أغلب هذه الكليات في وجود سنة تحضيرية في اللغة العربية لتأهيل الطلاب للدراسة بها في بعض مواد مرحلة الليسانس، وعلى الرغم من تلك الكثرة في أعداد الكليات إلا أن هناك تباينا ملحوظا في المستويات اللغوية للمتخرجين في تلك السنوات التحضيرية، وليس هذا التباين على مستوى الكليات المختلفة بل على مستوى الكلية الواحدة، وهو ما يسترعي انتباه الباحثين ويدفعنا للوقوف على نُظم التقويم الموجودة في الجامعات بهدف تطويرها.

وتتمثل مشكلة هذا البحث في ضعف وتباين مستوى المتخرجين في برامج اللغة العربية في السنوات التحضيرية في كليات الإلهيات/العلوم الإسلامية بما يستدعي تطوير نظام التقويم اللغوي والاستفادة من المعايير العالمية في ذلك. ويأتي سؤال البحث الرئيسي كيف يمكن بناء إطار للتقويم اللغوي لبرامج تعليم العربية في السنوات التحضيرية في ضوء الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات؟ وللإجابة عن هذا السؤال نحتاج الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:

1 – ما واقع نظام التقويم اللغوي في السنوات التحضيرية؟

2- إلى أي مدى تتفق آراء المعلمين في الكلية الواحدة حول نظام التقويم؟

3 – كيف يمكن الاستفادة من الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات في بناء نظام للتقويم اللغوي في برنامج اللغة العربية في السنوات التحضيرية؟

4 – ما معالم إطار التقويم اللغوي المقترح للسنوات التحضيرية؟

[*] Dr. Uluslararası Siyer Eğitim ve Araştırma Enstitüsü, El-mek: islam@aldiwancentre.com
[**] Yrd. Doç. Dr. İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Arap Dili ve Belağatı, El-mek: sosimsek@hotmail.com

اتبع هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الاستبيان أداة لجميع البيانات. أسفرت النتائج عن وجود قصور شديد في نظام التقويم في السنوات التحضيرية وعدم اتفاق العاملين في الكلية الواحدة حول رؤيتهم لهذا النظام، كما طرح البحث إطارا للتقويم على مستويات الإدارة والمدرسين والطلاب والكليات.

الكلمات المفتاحية : اللغة العربية، السنة التحضيرية، كلية الإلهيات، التقويم اللغوي، الإطار المرجعي الأوربي.

DİLLER İÇİN AVRUPA ORTAK BAŞVURU METNİ IŞIĞINDAİLAHİYAT VE İSLAMİ İLİMLER FAKÜLTELERİ ARAPÇA HAZIRLIK SINIFLARINDAÖLÇME VE DEĞERLENDİRME SİSTEMİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK ÇERÇEVE PROGRAMI ÖNERİSİ

ÖZET

Geçtiğimiz on yılda Türk eğitim kurumları Arapça öğretimi alanında şartların zorunlu kıldığı, daha önce görülmemiş bir gelişmeye şahitlik etmiştir. Ülke genelinde onlarca İslami İlimler ve İlahiyat fakültesi açılmış olup, bu fakültelerin çoğunluğu, lisans eğitiminde bazı derslerin öğretiminde gerekli olan Arapça birikimi öğrencilere kazandırmak amacıyla bünyesinde Arapça Hazırlık Sınıfları açmıştır. Bu fakültelerin sayısının bir hayli fazla olmasına rağmen hazırlık sınıflarından mezun olan öğrenciler arasında dil seviyesi bakımından ciddi farklar vardır. Dahası, bu farklılıklar, farklı üniversitelerin öğrencileri arasında değil bizzat aynı üniversitedeki öğrenciler arasında bile mevcuttur. Bu durum araştırmacıları üniversitelerdeki mevcut ölçme değerlendirme sistemlerini geliştirmeye odaklanmaya itmiştir.

Bu araştırmanın konusu İlahiyat ve İslami İlimler fakültelerinde Arapça Hazırlık Sınıflarından mezun olan öğrencilerdeki ölçme değerlendirme sisteminin geliştirilmesini ve uluslararası düzeyde uygulanan ölçütlerden istifade edilmesini gerekli kılan dil öğrenme seviyesindeki düşüklük ve bu konuda karşı karşıya bulundukları çelişkilerdir. Araştırmanın ana sorusu şudur: Hazırlık sınıflarındaki Arapça eğitimi programlarında Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nden istifade edilerek dil alanındaki ölçme ve değerlendirme faaliyetleri için bir çerçeve programı nasıl yapılandırılabilir? Bu soruya cevap vermek için ise öncelikle şu soruları cevaplamaya ihtiyaç vardır:

1. Arapça Hazırlık sınıflarında dil seviyesini ölçme ve değerlendirme sistemi ne durumdadır?
2. Bir fakültedeki öğreticilerin hazırlık sınıflarındaki ölçme ve değerlendirme sistemi hakkındaki düşünceleri ne derece uyuşmaktadır?
3. Hazırlık sınıflarında Arapça programlarında dil becerileri ölçme ve değerlendirme sistemi bina etmede Diller İçin Ortak Avrupa Başvuru Metni'nden nasıl istifade edilebilir?

4. Hazırlık sınıflarındaki Arapça programları için önerilen dil becerilerini ölçmede kullanılacak çerçeve programının özellikleri nelerdir?

Bu Araştırmada betimsel analiz yöntemi takip edilmiştir. Bütün veriler için ölçme aracı olarak anket kullanılmıştır. Sonuçlar Arapça Hazırlık sınıflarındaki ölçme ve değerlendirme sisteminde ciddi boyutlarda eksikliklerin olduğunu, aynı üniversitedeki uygulayıcılar arasında dahi sistemle ilgili bir ittifak olmadığını ortaya çıkarmıştır. Araştırma; idareciler, öğreticiler, öğrenciler ve fakülteler düzeyinde ölçme ve değerlendirme alanı için bir çerçeve programı önermektedir.

Anahtar Kelimeler: Arapça, Hazırlık, İlahiyat Fakültesi, Dil becerilerini ölçme değerlendirme, Avrupa Ortak Başvuru Metni.

FRAMEWORK PROPOSAL FOR THE DEVELOPMENT OF ASSESSMENT AND EVALUATION SYSTEM IN THE PREPARATORY ARABIC YEARS OF THE FACULTY OF THEOLOGY AND ISLAMIC SCIENCES UNDER THE GUIDANCE OF THE COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES (CEFR)

ABSTRACT

Over the past decade, in conditions mandated by terms, Turkish educational institutions have witnessed an unprecedented development in Arabic language teaching. In the whole country, dozens of Faculty of Theology and Islamic Sciences have been opened preparatory Arabic schools to gain the Arabic accumulation for students that will be required in undergraduate education. Despite the abundance of these faculties, there are serious language level differences among the graduates of the preparatory schools. This difference is not among the students of different universities but among the students in the same university. This situation has attracted the attention of researchers and has led us to focus on existing measurement assessment systems in universities in order to develop it.

The subjects of this research are the low language level that is required to take development of a measurement evaluation system in the preparatory Arabic schools of the Faculty of Theology and Islamic Sciences and advantage of international criteria and the contradictions in this area, and contradiction in the field. The main question of the survey is: How can a framework program for language assessment and evaluation be built by taking advantage of The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) in Arabic education programs in preparatory schools? In order to answer this question, we first need to answer the following questions:

1. What is the situation of system of measuring and evaluating the language level in Arabic Preparatory classes?

2. What is the rate of consensus of preparatory school students about the measurement and evaluation system in the faculty?

3. How can The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)be used for the system of measuring and assessing language skills in Arabic programs in preparatory schools.

4. What are the characteristics of the framework program to be used in measuring the language skills proposed for Arabic programs in the preparatory schools?

The method of identification and analysis was followed in this study. A questionnaire was used as a tool for data. The results show that there are serious deficiencies in the measurement and evaluation system in the Arabic Preparatory Schools and there is no consensus even among practitioners in the same university. The research suggests a framework program for the field of assessment and evaluation at the level of administrators, teachers, students and faculty.

STRUCTURED ABSTRACT

Over the past decade, in conditions mandated by terms, Turkish educational institutions have witnessed an unprecedented development in Arabic language teaching. In the whole country, dozens of Faculty of Theology and Islamic Sciences have been opened preparatory year for the Arabic language acquisition for students that will be required in undergraduate education. Despite the abundance of these colleges, there are serious linguistic level differences among the graduates of the preparatory year. This difference is not amongst the students of different colleges but among the students of the same college. This situation has attracted the attention of researchers and has led us to focus on the existing measurement assessment systems in these colleges in order to develop it.

The problem of this research is the weakness and disparity of the linguistic level of the graduates of the Arabic Language programs in the preparatory years in the faculties of Theology / and Islamic sciences, which calls for the development of the system of the linguistic assessment and benefit from the international standards. The main research question is how to build a framework for the evaluation and assessment of Arabic education programs in the preparatory years considering the common European framework of languages (CEFR). To answer this question, we need to answer the following sub-questions:

1. What is the reality of the linguistic assessment system in the preparatory years?

2. To what extent do the views of lecturers in a single college agree on the evaluation system?

3. How can the European Common Framework for Languages (CEFR) be used to build an assessment and measuring system in the Arabic language program in the preparatory years?

4. What are the features of the proposed linguistic assessment framework Arabic program for the preparatory years?

This research has followed the descriptive analytical method, the two researches has studied the existing evaluation systems applied in the universities through a questionnaire in both Arabic and Turkish languages in which (90) lecturers participated in this questionnaire from 51 colleges representing (86.4%) of the faculties of Islamic Sciences / Theology in Turkey, which organizes an Arab preparatory year. The questionnaire revealed several shortcomings in the evaluation system, including that most colleges do not have a reference framework (59.9%), and a large percentage of those with a reference frame of their educational goals are not associated with it. Moreover, most colleges did not train lecturers in the frame of reference or how to use them (66.7%), and in most colleges (60.8%), the students do not know the required materials, and 29.4% of the colleges do not take a placement test at the beginning of the academic year. Most colleges do not conduct tests at the end of each level (54.9%). A large proportion of colleges that conduct these tests do not result in the reclassification of students (45.1%). Amongst the positive sides; most lecturers are satisfied with the system of tests in their colleges and that there is no administrative intervention in the evaluation process (78.4%) and that the tests places are suitable for them (80.4%).

On the level of the agreement of the views of the lecturers in one college on the system of linguistic evaluation in their colleges. The study found that there is a divergence in the views of the lecturers on most aspects of the evaluation. In determining the frame of reference in the college, the difference was)59.25%), and the extent of the reference frame to the objectives of the year (74.77%), and (59.25%), and to determine the skills measured by the Arabic language tests in the college (48.14%). This is the exact same difference about "informing the students of their results and mistakes after the tests,". The opinions also differed about the oral test time of (59.25%).

On the use of the Common European Framework of Reference for Languages in the preparatory year, the research presented ideas such as It can be considered as a ladder to the linguistic levels that classify the students. The general objectives of the tests can be determined based on CEFR levels. Students can also benefit from the self-assessment schedules especially in assessing themselves.

The final section came with a proposed framework for linguistic evaluation at the level of the departments of the preparatory year programs, lecturers, students, and colleges. The most important proposals were at the level of the program departments: the adoption of the common European framework of reference, a reference to the program and the linkage between its levels and the goals of the preparatory year; Preparation of tests to be passed by the B2 student: placement Test - level tests - end of year test –proficiency test. the target level to be measured according to the European Reference Framework workbooks, establishment of a unit for measurement and evaluation to build tests professionally.

The most important proposals at the level of lecturers are: training in the making of tests of all kinds, achievement, diagnostic, placement, proficiency, measuring the four skills tests, building several tests for each level, and codifying the tests of placement and proficiency levels , and

end-of-year testing by verifying their reliability and stability, The use of educational materials in the light of the theoretical model of the reference frame and it works, and a test at the end of each level (approximately one month), after which the redistribution of students based on their results, and the analysis of errors of students and the preparation of educative plans for not repeating those errors.

The student-level proposals are to distribute the levels of the reference frame in the Turkish language to the students at the beginning of each year, and a list of the binders on which they will be evaluated upon. Students will know the types of exams in which they will be tested and the implications of each one. Students shall present their opinions upon the elements of the educational process.

The proposals at the colleges level: The colleges exchange tests at the end of each year in order to give a chance to build test banks, follow-up students the linguistic level of the students after starting their studies in the bachelor's program to identify areas of shortages, and hold periodic meetings to exchange experiences between colleges.

Keywords: Arabic, Preparatory, Faculty of Theology, Assessment and evaluation of language skills, The Common European Framework of Reference for Languages.

تمهيد:

على الرغم من أن برامج اللغة العربية في السنوات التحضيرية تتراوح بين (600 – 900) ساعة دراسية، إلا أن مستوى بعض المتخرجين لا يتعدى المستويات الدنيا (A2)، كما تتباين المستويات اللغوية بين متخرجي السنة التحضيرية في الكلية الواحدة فضلا عن الكليات المختلفة، وهو ما يطرح تساؤلا كيف تم تقييم الأداء اللغوي لهؤلاء الطلاب؟ وهو ما استدعى البحث حول نظام التقويم اللغوي ومحاولة الاستفادة من المعايير العالمية لبناء إطار لتقويم البرامج العربية في السنوات التحضيرية.[1]

مشكلة البحث:

ضعف وتباين مستوى المتخرجين في برامج اللغة العربية في السنوات التحضيرية في كليات العلوم الإسلامية بما يستدعي تطوير نظام التقويم اللغوي والاستفادة من الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات في ذلك.

سؤال البحث:

كيف يمكن بناء إطار للتقويم اللغوي لبرامج تعليم العربية في السنوات التحضيرية في ضوء الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات؟

وللإجابة عن هذا السؤال نحتاج الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:

1 – ما واقع نظام التقويم اللغوي في السنوات التحضيرية؟

[1] هذا البحث تطوير و توسيع للبحث المعنون ب "تطوير نظام التقويم اللغوي في برنامج اللغة العربية بالسنوات التحضيرية في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي المشترك " في المؤتمر الثاني لتطوير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تدرس اللغة العربية في برامج السنة التحضيرية في تركيا 16-18 كانون الأول 2016 إسطنبول.

2- إلى أي مدى تتفق آراء المعلمين في الكلية الواحدة نحو نظام التقويم ؟

3 – كيف يمكن توظيف الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات في بناء نظام التقويم اللغوي في السنوات التحضيرية؟

4 – ما معالم إطار التقويم اللغوي المقترح للسنوات التحضيرية؟

أهداف البحث:

1 – الوقوف على واقع نظام التقويم اللغوي لبرامج اللغة العربية للسنوات التحضيرية.

2- التعرف على مدى الوحدة المفاهيمية حول التقويم اللغوي بين معلمي السنوات التحضيرية.

3 – التعرف على ما يمكن الاستفادة به من الإطار المرجعي الأوربي في تطوير نظام التقويم اللغوي في السنوات التحضيرية.

4 - وضع إطار لنظام التقويم اللغوي في برنامج اللغة العربية في السنة التحضيرية.

أهمية البحث:

يعتبر هذا البحث من البحوث المبكرة التي تتناول نظام التقويم في السنوات التحضيرية، كما أنه يوظف الإطار المرجعي

الأوربي المشترك للغات في توفير نظام معياري للتقويم اللغوي في تلك البرامج، بما يضمن أن تكون مستويات المتخرجين متقاربة على مستوى الكلية الواحدة و الكليات المختلفة ومحقِّقة لأهداف السنة التحضيرية.

مجتمع البحث: معلمات ومعلمو اللغة العربية في الفصول التحضيرية في كليات العلوم الإسلامية/الإلهيات بتركيا.

أداة البحث: استبيان عن نظام التقويم اللغوي في السنوات التحضيرية بكليات العلوم الإسلامية/ الإلهيات بتركيا.

منهجية البحث: اتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي في جمع المعلومات عبر الاستبيان، وتحليلها لوصف نظام التقويم اللغوي في كليات العلوم الإسلامية/ الإلهيات.

حدود البحث:

المكان : تركيا

الزمان : العام الدراسي 2016 - 2017م

الموضوع : نظام التقويم اللغوي في برنامج اللغة العربية بالسنوات التحضيرية كليات العلوم الإسلامية/ الإلهيات.

مصطلحات البحث :

- كلية الإلهيات/ كلية العلوم الإسلامية:

كلية جامعية تهتم بدراسة العلوم الإسلامية، مدتها أربع سنوات بالإضافة لسنة تحضيرية، هذه السنة التحضيرية إجبارية في أغلب الكليات، وفي بعضها اختيارية، ويبلغ عدد كليات العلوم الإسلامية (19) كلية، وعدد كليات الإلهيات (59) كلية[2]، وهناك كليات تدرِّس مواد الليسانس بالعربية وأغلبها تدرِّسها بالتركية مع بعض المواد العربية وبعض كليات الإلهيات تدرِّس موادها بالإنجليزية. وعلى الرغم

[2] لم يستطع الباحثان الوصول لقائمة رسمية لأعداد كليات العلوم الإسلامية والإلهيات لكن حصلا على عددها من خلال نتيجة تنسيق الجامعات. (انظر قائمة المراجع التركية).

من الفرق الطفيف بين مواد كلية العلوم الإسلامية وكلية الإلهيات فإن البحث يتعامل معهما على أنهما كيان واحد حيث إن السنة التحضيرية – موضوع البحث - واحدة.

- السنة التحضيرية :

سنة دراسية يدرس الطلاب فيها اللغة العربية لمدة تتروح بين (600-900) ساعة دراسية وتعتبر شرطا لبدء الدراسة في أغلب كليات "العلوم الإسلامية/الإلهيات "، ويبلغ عدد الكليات التي تطبق السنة التحضيرية العربية (59) كلية. (آدم يارندا، 2016).[3]

- الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات:

يرمز له اختصارا بـــ(CEFR)، هو وثيقة أعدها مجلس أوروبا ضمن مشروع "تعلم اللغات من أجل المواطنة الأوروبية" بين عامي 1989 و1996م. وصدرت الطبعة الإنجليزية عام 2000، وقد أوصى مجلس الاتحاد الأوروبي، في نوفمبر 2001، باستخدام (CEFR) لإقامة نُظم التحقق من القدرة اللغوية. وقد نُشرت الترجمة العربية الأولى له عام 2008م والثانية عام 2016م.

- التقويم:

هو جمع المعلومات بشكل منظم بغرض اتخاذ قرار. ويتعلق في البرامج اللغوية بالقرارات التي ينبغي أن تُتخذ حول كفاءة البرنامج نفسه وكذلك القرارات الخاصة بالأفراد الدارسين في البرامج اللغوية. (ريتشاردز وبلات وبلات، 2007، 247).

القسم الأول - الدراسات السابقة

وجد الباحثان أن هناك ندرة شديدة في الدراسات المتعلقة بالتقويم في الصفوف التحضيرية العربية، ونلاحظ أن أغلبها ثمرة مؤتمرات عُقدت في عام 2016م، ويمكن حصرها في دراسة (الأحمد، 2016) التي حلل فيها الاختبارات الشفهية في السنة التحضيرية في إحدى الكليات التركية وأوصى فيها بالاهتمام بهذه الاختبارات بالقدر نفسه الذي تحظى به الاختبارات التحريرية. أما دراسة (كاراهان والدرزي، 2016) فاقترحت نموذجا لتصميم اختبار تحديد المستوى في برامج العربية في السنوات التحضيرية والذي يتكون من خمسة أقسام: فهم المسموع وفهم المقروء والكتابة والقواعد والكلام من خلال المقابلة. دراسة (الأفيوني، 2016) اقترحت آلية لتقييم الأداء الكتابي لدى طلاب السنوات التحضيرية. وقد ذكر (الحدقي، 2016) أن نسبة كبيرة من اختبارات الكليات لاتقيس المهارات الأربع، وأن أغلب مُعدِّي الاختبارات غير مدربين على هذا العمل، كما أن أغلب الاختبارات غير مقننة.

ومن البحوث التي تناولت السنة التحضيرية لبرامج اللغة الإنجليزية ويمكن الاستفادة بها (Karakuş, 2013) الذي دَرَس التقويم في نظام المستويات في الفصول التحضيرية لبرنامج اللغة الإنجليزية في الجامعات التركية، ووجد أن نظام المستويات ناجح بصفة عامة في تعليم اللغة الإنجليزية كما وجد أن اختبار المهارات الاستقبالية مناسب ولكن اختبار المهارات الإنتاجية به قصور، وقد أوضح المدرسون أن تقويم المهارات الإنتاجية ليس عملية سهلة ويحتاج إلى تطوير واهتمام. كما أن اختبارات

[3] مقابلة مع د.آدم يرندا رئيس قسم اللغة العربية بكلية الإلهيات جامعة إسطنبول يوم 2016/10/26م

المحادثة والاستماع تحتاج إلى اهتمام أكثر، كما وجد كذلك أن حقائب الإنجاز Portfolioمفيدة ويجب الاعتماد عليها أكثر.

دَرَس (Altmışdört, 2010) اختبارات السنة التحضيرية الإنجليزية، وأوصى بأهمية تركيز الاختبار على قياس المهارات والاهتمام بشكل الامتحان أيضا.كما رأى أنه لابد أن تكون هناك معايير محددة يُعتمَد عليها في تجهيز الأسئلة ولابد أن تُطوَّر الامتحانات في ضوء الأهداف التعليمية وأن يُدرَّب المعلمون تدريبا خاصا على بناء الاختبارات. وأن تراعي الأسئلة التوازن بين محتويات الاختبار، وأن تقدم المهارات حسب الأهداف، كما أكد أننا نحتاج في مجال التقويم إلى بحوث أكثر تفصيلا.

هناك دراسات أخرى حول جوانب أخرى في السنة التحضيرية غير التقويم مثل دراسة (شتلة، 2016) حول الوحدة العضوية في منهج تعليم العربية في السنة التحضرية واقترح برنامجا من مستويين، الأول يركز على العربية للحياة والثاني يركز على العربية التخصصية التي سيحتاجها الطالب في دراسته في الكلية. واقترحت (جاموس و تفنكجي، 2016) مجموعة من الأنشطة التفاعلية لتعزيز مهارات التواصل اللغوي لطلاب السنوات التحضيرية منها المسابقات والشريك اللغوي وزيارة العائلات العربية وجلسات النقاش وتصوير الأفلام القصيرة .. إلخ. كما درس (حاج محمد و تشكار، 2016) الصعوبات اللغوية التي تواجه متعلمي اللغة العربية في جامعتين تركيتين واقترحا حلولا لها. وتتشابه معها دراسة (الحدقي، 2016) وإن كانت الأخيرة على نطاق أوسع.كما درس (عبد الواحد، 2016) مدى توافر الكفايات التقنية لدى معلمي العربية في السنوات التحضيرية ووجد أن العينة التي استطلع رأيها تتفاوت في استخدام التطبيقات والأجهزة التقنية في صفوفها.

ومن الدراسات التي تناولت الجوانب النفسية دراسة (Korukcu&Acuner, 2012) حيث نصحا أن تقوم الكليات بأنشطة تعمل على خفض درجة قلق الطلاب وتشجيعهم قبل بداية الدراسة وأن يراعي المدرسون أفكار الطلاب المسبقة عن تعلم العربية.

القسم الثاني - الإطار النظري

يقدم الإطار النظري محورين أساسيين الأول يرتبط بالاختبارات والثاني يرتبط بالإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات.

المبحث الأول – الاختبارات اللغوية[4]

أولا - أنواع الاختبارات

أنواع الاختبارات من حيث الهدف :

1) اختبارات الاستعداد اللغوي:

مقياس يُفترض فيه أن يتنبأ ويفرّق بين الدارسين الذين لديهم الاستعداد لتعلم اللغة الأجنبية، والذين يقل أو ينعدم لديهم هذا الاستعداد. (محمد، 1996م). وهو اختبار مفترض أن ينعقد في بداية البرامج اللغوية للتأكد من كون هذا الدارس قابلا لتعلم اللغة أم لا، توفيرا لجهده ووقته وجهود وأموال المؤسسات الداعمة له.

[4]اعتمد الباحثان في مادة هذا القسم على أطروحة الباحث الأول لنيل درجة الدكتوراه (الحدقي، 2015) انظر المراجع.

2) اختبارات التصنيف/ تحديد المستوى:

يُصمَّم بهدف توزيع الدارسين الجدد كل حسب مستواه في مجموعة من المجموعات التي تناسبه. (الدامغ، 2011م) وتُصمَّم هذه الاختبارات في ضوء تقسيم المستويات المتبع في المؤسسات المنظِّمة لها.

3) اختبارات التحصيل:تُصمَّم لقياس ما حققه الممتحن خلال فترة قد تطول أو تقصر، كدورة دراسية بأكملها، وهذا النوع مشهور وهو أكثر الاختبارات انتشارا في برامج تعليم اللغات.

4) اختبارات التشخيص:

تُصمَّم بهدف مساعدة المعلم والطالب على معرفة نقاط الضعف والقوة لدى الطالب ومدى تقدمه في تعلم عناصر محددة في دورة اللغة وكذلك مدى كفاءة المعلم في تقديم المادة للطلاب. (محمد، 1996م) ويستخدم هذا لاكتشاف المشاكل اللغوية لدى الطلاب بشكل عام والطلاب كل على حِدة بشكل خاص بهدف وضع برامج علاجية لهم.

5) اختبارات الكفاءة:

هذه الاختبارات لا تتقيد بمنهج معين أو مقرر دراسي خاص أو كتاب محدد، وإنما تقيس مهارات عامة حسب الموقف الذي يحتمل للطالب أن يستخدم فيه اللغة في حياته". (طعيمة والمناع، 2001، 94)، ومنها ما هو عام وما هو أكاديمي ومن أشهرها في الإنجليزية IELTS و TOEFL

أنواع الاختبارات من حيث الأداة الاختبارية:

1) القلم والورقة :

وهو الاختبار الذي توضع فيه الأسئلة في ورقة ، ويجيب عليها الممتحَن بالقلم.

2) القلم والورقة والمقابلة الشخصية:

وهو الاختبار الذي توضع فيه الأسئلة في ورقة، ويجيب عليها الممتحَن بالقلم، وتجرى مقابلة شخصية للطالب لتقييم مهارة الاستماع والتحدث.

3) القلم والورقة والمسجِل والمقابلة الشخصية:

وهو الاختبار الذي توضع فيه الأسئلة في ورقة، ويجيب عليها الممتحَن بالقلم، ويستمع الممتحَن لمادة مسموعة لتقييم مهارة الاستماع، وتجرى مقابلة شخصية للطالب لتقييم مهارتي الاستماع والتحدث التفاعليين، وهذا النمط مازال متبعا حتى الآن في اختبار IELTS

4) اختبار اللغة بمساعدة الحاسوب (CALT) Computer-Assisted Language Testing

يَستخدم هذا الاختبار تطبيقات الحاسوب لاستخلاص وتقييم أداء الممتحنين في اللغة الثانية، يشمل اختبار الحاسوب التكيفي(CAT)أيضا، واستخدام الوسائط المتعددة في مهام الاختبار وتحليل استجابات الممتحنين. (Chapelle& Douglas, 2006)وقد يُستخدم بشكل جزئي في بعض أقسام الاختبار فقط، مثل أداء اختبار الاستماع أو القواعد على برنامج حاسوبي، وبقية الأقسام تكون بالشكل التقليدي للاختبار، مثل إجراء مقابلة شخصية لتقييم مهارة المحادثة، أو تقييم مهارة الكتابة من خلال الكتابة على ورقة.

5) الاختبار المعتمِد على الحاسوب (CBT)[5] Computer-based test(ing)

هو الاختبار الذي تُقَدَّم بنوده للممتحن من خلال الكمبيوتر ويصحَح بعض أجزائه أو كله آليًا، ويرى (إلّويد، 2009، 205) أنه "النسخة الورقية المعتادة للاختبار، تم تحويلها إلى اختبار معتمِد على الحاسب الآلي". وهذا التعريف ينقصه بعض الدقة؛ فهناك من الخصائص التي تميز الاختبار المعتمد على الحاسوب على الاختبار الورقي مثل قدرته على قياس بعض المهارات بطريقة أسهل من طريقة الاختبار الورقي مثل مهارة الاستماع، وكذلك خصائصه الإدارية والتى تقلل من الحاجة للاعتماد على أعداد كبيرة من المراقبين، وخصائصه الاقتصادية والتي تقلل من تكلفة طباعة الأوراق وحفظها بعد الامتحان، ومن ناحية أخرى هناك ما يمكن قياسه بالاختبار اليدوي ويصعب قياسه بالاختبار المحوسب مثل كتابة المقالات، ويمكن تعديل هذا التعريف بأن يصبح "النسخة الورقية المعتادة للاختبار تم تحويلها إلى اختبار يوظف إمكانات الحاسوب في تسهيل إجراء وتصحيح وحفظ الاختبار".

6) الاختبار الشَّبَكي (WBT) Web-based test

هو اختبار حاسوبي يتم تقديمه عبر شبكة الإنترنت العالمية ويرمز له بـWBT، يشترك هذا الاختبار في العديد من الخصائص مع الاختبارات الحاسوبية الأكثر تقليدية (CBTs)، ولكن استخدام شبكة الإنترنت كوسيط لإيصال الاختبار يضيف مزايا محددة على الرغم من تعقيدات تقديم الاختبار. (Roever, 2001)

وهذا المعنى هو نفسه معنى Internet-based test (IBT) وOnline testing. وهو المتبع الآن في إجراء اختبارات TOEFL IBT مع توفر النماذج الورقية والمحوسبة في بعض البلاد.

أنواع الاختبارات من حيث طريقة الإجابة :

1) الاختبارات الخطية.

هي الاختبارات التقليدية المعروفة التي يجب على الممتحن أن يجيب على كافة أسئلتها حتى يحصل على الدرجة المطلوبة وتجاوزه لأي سؤال إجباري يفقده درجته.

2) الاختبارات التكيفية.

ويعتمد هذا الاختبار في بنائه على نظرية الاستجابة للمفردة الاختبارية Item respond theory (IRT)؛ ويتطلب بناء بنك للأسئلة يقوم برنامج الاختبار بسحب الأسئلة منه لتقديمها للممتحن حسب مستوى إجابته، ومن أهم تطبيقاته الاختبار الحاسوبي المتكيف (CAT) Computer Adaptive Testing وسُمى متكيفا لأن الاختبار يتكيف حسب مستوى الممتحَن؛ حيث تُطرح فيه أسئلة حسب مستوى الممتحَن، فإن أجاب إجابة صحيحة يعرض له سؤالا أكثر صعوبة، وإن أجاب إجابة غير صحيحة يعرض له سؤالا أسهل، وهكذا تتحرك الأسئلة مع مستوى الممتحن حتى تستقر إجاباته في مستوى معين فيعتبر ذلك هو مستوى الطالب. (إلّويد ، 2009) و(Richards& Schmidt, 2002)

[5] يكتب المصطلح أحيانا Computer-based test وأحيانا أخرى Computer-based testing

أنواع الاختبارات من حيث التقنين :

(1) الاختبار المقنن

اختبار يتصف بما يلي:

أ - أجريت محاولات تجريبية للتأكد من صدقه وثباته.

ب- موضوع في ضوء معايير محددة.

ج- إجراءات تطبيقه واضحة من حيث الزمن المحدد، وطرق الإجابة عن الأسئلة، وعدد البنود، وطريقة تصحيحه. (ريتشاردز، وبلات، وبلات، 2007).

(2) الاختبار غير المقنن

هو اختبار لم يتم التأكد من صدقه وثباته، مثل أغلب الاختبارات التي يعدها المعلمون ويقدمونها لطلابهم دون التأكد من معياريتها، وهي اختبارات لا يمكن التأكد من أنها دقيقة في قياس أهدافها.

أنواع الاختبارات من حيث الأهمية :

يشير الأدب اللغوي التطبيقي أن هناك ثلاثة أنواع للاختبارات من حيث الأهمية هي:

1 - التقويم منخفض المخاطرة

يقصد بهذا النوع التقويم الذي يُستخدم لتعريف الممتحنين بمستواهم ومدى تحقيقهم للأهداف التعليمية لبرنامج ما، مثل الاختبارات الصفية نصف الشهرية أو الشهرية، وهذا النوع يمكن أن يستفيد بكل خصائص اختبارات الإنترنت؛ حيث لا يتطلب الكثير من الإجراءات الأمنية، كما يمكن أن يمتحنه الطالب في بيته وفق ضوابط يتفق عليها معه معلمه ويحصل على درجاته آليًّا. (Roever, 2001)

2 - التقويم متوسط المخاطرة

يقصد به التقويم الذي يؤثر على حياة الدارسين ولكن ليس بشكل جوهري أو تترتب عليه أمور خطيرة، مثل اختبار تحديد المستوى في مراكز اللغات، الاختبارات الصفية لمنتصف الفصل الدراسي أو نهايته، وقد يجد بعض الطلاب رغبة في الغش في هذا النوع من الاختبارات، لذا تحتاج إلى رقابة.

3 - التقويم عالي المخاطرة "المصيري"

يقصد به أي تقويم تؤثر نتائجه في تغيير حياة الممتحن، مثل الالتحاق بالجامعات أو أي برامج احترافية، أو اختبارات الشهادات،أو اختبارات الحصول على جنسية دولة ما.وعقدُ هذا النوع من الاختبارات يتطلب إجراءات أمنية صارمة، واختبارات معيارية، وطرق اختبار دقيقة.وينصح (Roever, 2001) بألا تنعقد هذه الامتحانات على الإنترنت، والأفضل أن تنعقد في أماكن مغلقة وعلى شبكات آمنة.

ثانيا - خصائص الاختبارات اللغوية

تتفق كُتب القياس والتقويم على عدة خصائص للاختبارات هي:

1- الصدق Validity

هو أن يقيس الاختبار ما أُعد لقياسه. (الخولي، 2000) و (إلّويد، وآخرون، 2009)، وصدق الاختبار يوضح لنا الدرجة التي يمكن بها تفسير نتائج الاختبار. (أبو علام، 2011)

أي عندما نقيس الفهم القرائي فإننا لا نسأل الممتحن عن معلومات ليست في القطعة ولا يعرفها عموم الناس لأننا هكذا تحولنا من قياس مهارة الممتحن في استنباط المعلومة إلى قياس ثقافة الممتحن العامة، والنتائج التي تخرج من هذا الاختبار تعطينا مؤشرًا حقيقيًّا عما يستطيع الممتحن القيام به في الحياة.

طرق تحديد الصدق "أنواع الصدق":

ما اُصطلح عليه بأنه "أنواع" الصدق يرى (أبو علام، 2011) أنه ليس صحيحًا؛ لأن الصدق مفهوم واحد، لكنْ هناك طرقًا للتحقق من هذا الصدق منها:

- صدق المحتوى:

يرتبط بمدى تمثيل مفردات الاختبار لأهداف الاختبار، أي إذا كان الاختبار يهدف لقياس مهارات معينة فعلى مصمم الاختبار أن يقوم ببناء أسئلة -كعينة ممثلة- لهذه المهارات، فالسؤال هنا هل هذه العينة من الأسئلة ممثلة تمثيلا حقيقيًا لتلك المهارات أم لا.

وتقييم هذا النوع من الصدق يكون عن طريق فحص محتوى مفردات الاختبار فحصًا منطقيًّا في ضوء ما يقيسه من أهداف أو مستويات تعليمية. (علام، 2006)

- الصدق المرتبط بمحك :

هذا هو الجانب الثاني المرتبط بالصدق، وتعنى بعض الاختبارات بالتنبؤ بأداء الممتحن المستقبلي في الحياة، مثل قياس مدى كفاءة الشخص للقيام بمهمة ما، وهنا يقوم الاختبار بتعريض الممتحن لمحكات تمثل عينة من المحكات الحقيقية في الحياة، وتشير نتيجة الاختبار الصادق لمدى استطاعة هذا الممتحن للتعامل مع تلك المحكات فيما بعد.

1-3 الصدق الظاهري:

هو طريقة من طرق التحقق من الصدق تقوم على استبيان رأي المعلمين والدارسين في الاختبار. ولا يحظى هذا الصدق بثقة كافية للاعتماد عليه نظرًا لارتباطه بالانطباعات التي لا يمكن الاكتفاء بها في القياس العلمي الدقيق. محمد (1996)

ومن أمثلة ذلك عند وجود كلمات تراثية كثيرة وغير شائعة في اختبار فهم قرائي للمواد المعاصرة لطلاب غير ناطقين بالعربية فإن هذا الاختبار يعتبر في رأي المدرس الخبير والطالب الواعي فاقدًا للصدق الظاهري.

1-4 الصدق البنائي "صدق التكوين الفرضي"

هذا الجانب الثالث من جوانب الصدق، ويعتمد على الدرجة التي تعكس فيها بنود الاختبار النظرية العلمية التي يبنى عليها. وبمعنى آخر يتناول العلاقة بين نتائج الاختبارات والمقاييس وبين المفهوم النظري الذي يهدف الاختبار لقياسه. علام (2002)

5-1 الصدق التجريبي

ويشير علام (2006) إلى نقطة شديدة الأهمية ألا وهي أن الاختبار لا يكون صادقًا أو غير صادق بالمطلق، ولكن يمكن تحديد ذلك في ضوء أغراض بناء الاختبار واستخداماته.

وكل طرق الصدق السابقة لها طرق للتحقق منها وليس هذا موضعها هنا

2- الثبات **Reliability**

اتساق درجة الممتحنين في حال تكرار الاختبار بعد فترة زمنية محددة. (Bachman & Palmer, 1996) أو اتساق الدرجات مع صيغة أخرى للاختبار، أو اتساق الدرجات عبر ممتحنين آخرين ومصححين مختلفين.(علام، 2006).

ويحدد (الخولي ، 2000) نوعين من الثبات:

الثبات الزمني: وهو ثبات أو تقارب الدرجة في حالة تكرار الممتحنين لإجابة الاختبار مرتين بينهما فاصل زمني.

الثبات التدريجي: ويقصد به ثبات الدرجة إذا صحَّح الإجابات مصححون مختلفون، أي أن درجة الإجابة تكون هي ذاتها على الرغم من تعدد المصححين، وهو ما يمكن أن نطلق عليه "ثبات المصححين".

3- التمييز **Distinction**

ويقصد به أن يميز الاختبار بين مستويات الطلاب، فإذا حصل الطلاب جميعهم على درجات من 90-100 من مائة فإن هذا الاختبار لا يتسم بالتمييز والأمر نفسه إذا حصل جميع الطلاب على 20-30 من مائة.

ويرتبط بخاصية التمييز معاملان: الأول معامل الصعوبة وهو يساعد على تعرف البنود -المفردات الاختبارية- التي تكون غاية في السهولة والصعوبة، والمعامل الثاني هو معامل تمييز ويلفت (علام، 2006) النظر إلى أنه في حالة قياس مدى إتقان طلاب لمحتوى دراسي أو مهارة معينة فلا مانع من أن يصل معامل الصعوبة إلى (0,80) ومعامل التمييز إلى صفر مادام المطلوب قياس درجة تمكُّن الطلاب من المهارة وليس إبراز الفروق الفردية.

4- الأصالة Authenticity

ويترجمها البعض إلى "موثوقية"، ويقصد بها مدى كون مادة الاختبار المكتوبة أو المنطوقة طبيعية، وتشبه اللغة في العالم الحقيقي الناطق بهذه اللغة، فالصحف ونشرات الأخبار والروايات تعتبر مواد ذات أصالة أو موثوقية لغوية، وهي تختلف عن اللغة المصنوعة التي قد يكتب بها المدرسون اختباراتهم ولا يجد الدارس علاقة بينها وبين الحياة الواقعية. (إلّويد وآخرون، 2009).

المبحث الثاني - الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات :[6]

أغراض الإطار المرجعي:
- التخطيط لبرنامج دراسة اللغات وهذا يشمل أهداف البرامج ومحتوياتها.
- التخطيط للشهادات اللغوية وهذا يشمل محتويات الاختبارات ومعايير التقييم.
- التخطيط للدراسة الموجهة ذاتيًا.
المستويات المرجعية العامة:
(1) مستوى الاستخدام الأولي للغة (A) وينقسم إلى A1 – A2
(2) مستوى الاستخدام الذاتي للغة (B) وينقسم إلى B1 – B2
(3) مستوى الاستخدام المتقن للغة (C)وينقسم إلىC1 – C2

يقدم الإطار المرجعي ثلاثة أنواع من المقاييس اللغوية حسب استخدامها:

النوع الأول: مقاييس متدرجة ترتكز حول المستخدم وتستخدم عبارات للتقييم الذاتي مثل " أستطيع أن أفعل كذا وكذا،..".

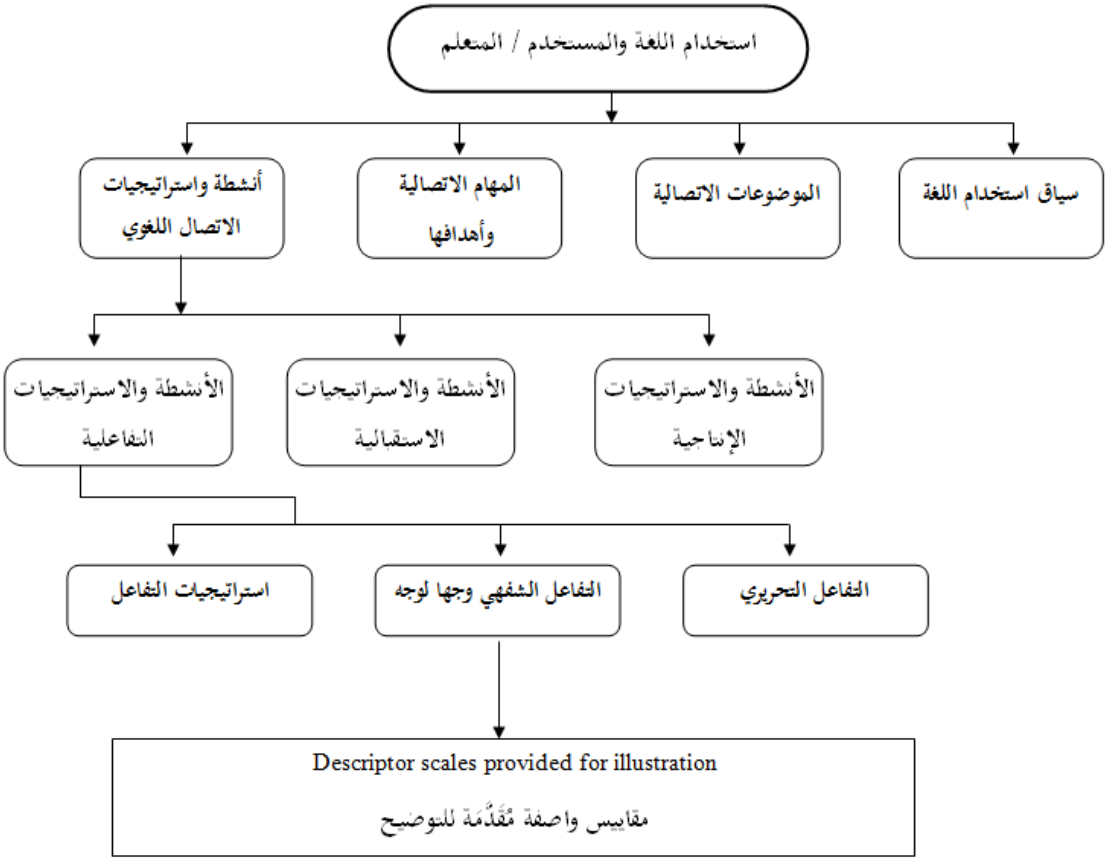
النوع الثاني: من المقاييس المتدرجة خاصة بالمقيّمين وترتكز على مدى إتقان المتعلم لاستخدام اللغة بشكل مجمل ومن أمثلة صياغتها" الحديث المتقطع و/أو التردد المتكرر يعيقان عملية الاتصال اللغوي ويرهقان المستمع باستمرار ".

النوع الثالث: من المقاييس المتدرجة فهو مقاييس واضعي الاختبارات وهي ترتكز على المهام وتكون كأدلة لوضع الاختبارات في كل مستوى وتصاغ في شكل مهام اتصالية مثلا "يمكنه تقديم معلومات مفصلة عن أسرته وظروف حياته وكذلك عن تعليمه". ويشير المعدون إلى أن استخدام أي مقياس من المقاييس السابقة في هدف غير الذي أُعد له قد يؤدي إلى مشاكل في عملية القياس.

النموذج النظري للإطار المرجعي الأوربي لاستخدام اللغة :

ويطلق Alte (2011) على النموذج "نموذج CEFR لاستخدام اللغة" وهو يتكون من نموذجين فرعيين:
1- نموذج استخدام اللغة ومستخدم اللغة.2- نموذج الكفايات.
يتكون نموذج استخدام اللغة من عدة أقسام رئيسية هي :

[6]اعتمدنا في هذا العرض للإطار المرجعي على مراجعة للإطار المرجعي للباحث الأول في هذه الورقة (علي ، 2016)



شكل (١) نظرة جزئية للإطار الأوروبي المرجعي: نموذج استخدام اللغة ومستخدم اللغة/ المتعلم

Alte (2011)

أولا – سياق استخدام اللغة :ويتناول الدوائر التي يعيش فيها الإنسان " كالأسرة والمدرسة والعمل ... " والمواقف التي يقابلها والعمليات التي يقوم بها الإنسان أثناء اتصاله بتلك الدوائر ، كما يتناول الشروط المادية والاجتماعية والزمنية المرتبطة بعملية الاتصال تلك.

ثانيا – موضوعات الاتصال: يقدم قائمة من 18 موضوعا اتصاليا رئيسيا، ثم يعطي مثالا للموضوعات المندرجة تحت أحد تلك الموضوعات الرئيسية، ثم الموضوعات المندرجة تحت الموضوع الفرعي .. ويشير الإطار إلى أن هذا الموضوعات تختلف من متعلمين لآخرين حسب طبيعتهم وأهدافهم، وتفيد هذه الأمثلة في إمكانية محاكاتها مع الموضوعات الرئيسية الأخرى.

ثالثا – المهام والأهداف الاتصالية: ويتناول المهام التي يقوم بها متعلم اللغة في الواقع مثل البحث عن وظيفة أو التقديم لها أو الحصول على تصريح عمل... إلخ

رابعا - الأنشطة والاستراتيجيات اللغوية الاتصالية: لكي ينجز المتعلمون مهامهم الاتصالية فلابد من حدوث فعل اتصالي واستخدام استراتيجيات اتصالية لتحقيق تلك المهام ، وهذه الأنشطة تأخذ أشكالا متنوعة :

- أنشطة واستراتيجيات إنتاجية.
- أنشطة واستراتيجيات التلقي.

- أنشطة التفاعل واستراتيجياته : التفاعل التحريري ، التفاعل الشفهي ، استراتيجيات التفاعل.

ويقدم الإطار المرجعي "مصنِّفات" كل نشاط موزعة على المستويات منA1 إلىC2 وتتوافر جداول مصنفات موزعة بناء على الأنشطة السابقة. ويلاحظ هنا التفصيل الدقيق لعملية الاتصال مقارنة بمعايير أخرى مثل معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبيةACTFL أو معايير معهد الخدمة الخارجية ILR

القسم الثاني من نموذج CEFR لاستخدام اللغة وهو: "نموذج الكفايات".

يتكون من مجموعتين أساسيتين:(1) الكفايات العامة. (2) الكفايات اللغوية التواصلية.

المجموعة الأولى: الكفايات العامة

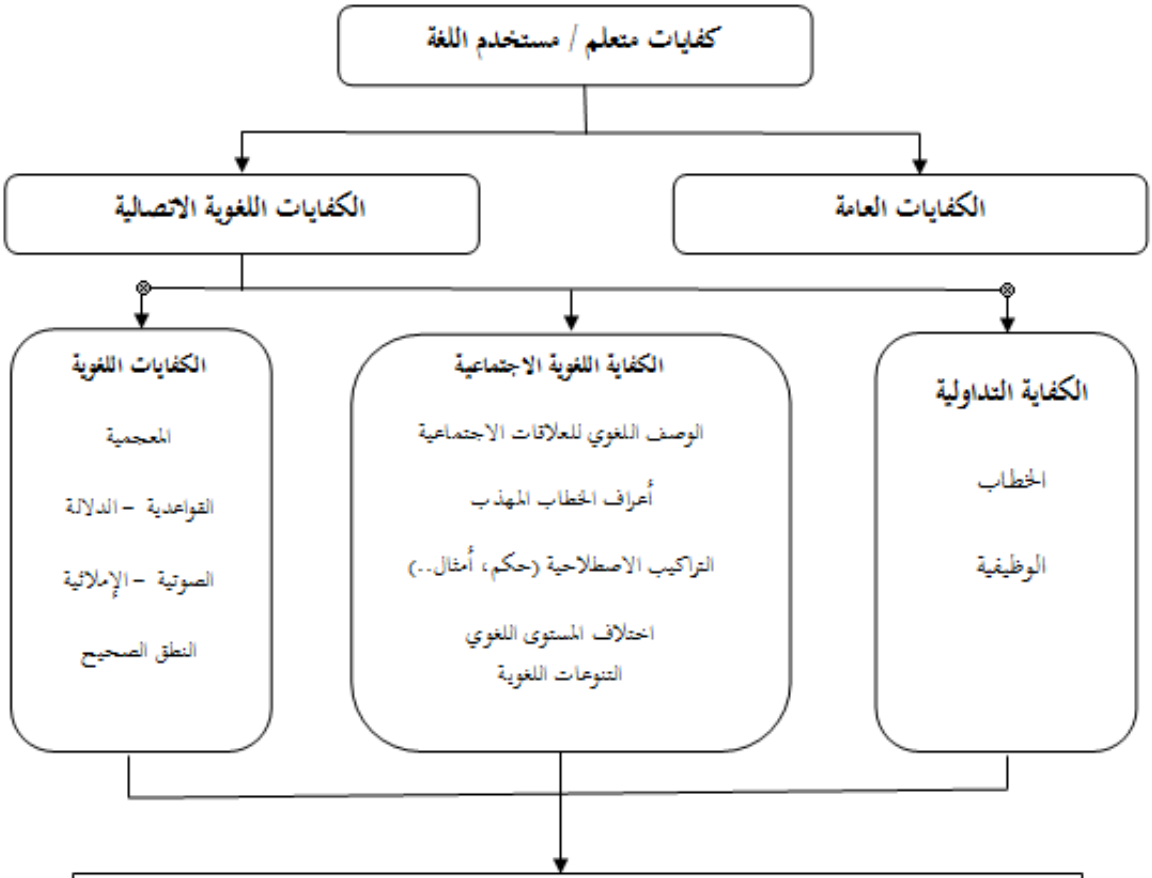
هذه الكفايات تشمل المعارف التي يحصلها الإنسان الراشد نتيجة تجاربه وتعليمه وتربيته، وعادة ما تكون باللغة الأم، وهي تشمل أشياء كثيرةمنها:الأماكن والأشخاص والأشياء والأحداث والتصرفات والعلاقات...إلخ، كما تشمل معرفة وممارسة الأحوال الحضارية والاجتماعية في اللغة الهدف، كما تحتوي تلك الكفايات على معرفة العلاقات بين نطاق حياة الإنسان ونطاق الجماعة اللغوية للغة الجديدة، وتتضمن تلك الكفايات ما أُطلق عليه "الكفايات الشخصية". المجموعة الثانية من نموذج الكفايات هي: الكفايات اللغوية التواصلية وتتكون من :(انظر شكل 2)

1- الكفايات اللغوية : وتشمل الكفايات "المعجمية"، و"الكفاية القواعدية"، و"الدلالية" والكفاية الصوتية و الكفاية الإملائية وكفاية النطق الصحيح.

2- الكفاية اللغوية الاجتماعية: وتشمل الوصف اللغوي للعلاقات الاجتماعية ، وأعراف الخطاب المهذب، والتراكيب

الاصطلاحية والحِكم والأقوال المأثورة والأمثال، واختلاف المستويات اللغوية، والتنوعات اللغوية (اجتماعيًاوإقليميًا وعرقيًا... إلخ).

3- الكفاية التداولية: وتشمل كفاية الخطاب التي يُقصد به قدرة مستخدم اللغة أو الدارس على تكوين جمل متتالية متماسكةفي نص مكتوبٍ أو منطوقٍ،كما تشمل"الكفاية الوظيفية" وتغطي تبادل المعلومات ووجهات النظر والاستفسار عنها والاقتناع والتصحيح الذاتي. (انظر شكل 2).



شكل (٢) نظرة جزئية للإطار الأوروبي المرجعي: كفايات مستخدم اللغة/ المتعلم
Alte (2011)

التقييم في ضوء الإطار المرجعي :

يوضح معدو الإطار أنه يُستخدم – فيما يتعلق بالتقييم – في ثلاثة مجالات: الوصف الدقيق لمضمون الاختبارات والامتحانات (ما يتم قياسه)، ولتحديد المعايير التي نتأكد بها من تحقق هدف التعلم، و لوصف مستوى الكفاءة للاختبارات والامتحانات، ويتناول المبحث الثاني كيف يمكن استخدام الإطار المرجعي في تلك المجالات الثلاثة.

كما يناقش كيفية تطبيق المقاييس في الاختبارات بشكل عملي، وينصح المعلم بأن يختار المصنفات المناسبة للسياق الذي يستخدم فيه التقييم ، كما يقدم هذا المبحث نماذج للتقييم الشفهي من عدة اختبارات دولية في اللغة الإنجليزية.

القسم الثالث - إجراءات البحث

أداة البحث : استبيان نظام التقويم اللغوي في السنوات التحضيرية

وصف الاستبيان

تكون الاستبيان من 11 قسما ، وتضمن 43 سؤالا ، تنوعت الأسئلة بين نعم ولا ، واختيار من متعدد، وأسئلة متعددة الاستجابات، وذلك حسب طبيعة كل سؤال. بالإضافة لقسم بيانات المعلم وقسم يَكتب فيه المستجوب ملاحظاته.

مصادر مادة الاستبيان :

تم بناء الاستبيان في ضوء مقابلات مع معلمي السنة التحضيرية، ومراجعة المعايير الكندية لمراكز اللغات (Language Canada, 2016) والمعايير الأمريكية لاعتماد برامج اللغات (Commission on English Language Program Accreditation, 2016) وتحليل (الحدقي، 2015) لاختبارات الكفاءة اللغوية في العربية والإنجليزية، وبحث (الحدقي، 2016)، وكُتب الاختبارات اللغوية، والخبرة الشخصية للباحثَيْن حيث يعملان في هذ المجال منذ سنوات عديدة، وللتأكد من صدق المحتوى تم عرض الاستبيان على خبير في الاختبارات واثنين من معلمي السنة التحضيرية وقد أبدوا ملاحظاتهم وتم تعديل الاستبيان في ضوئها، ونشر الاستبيان عبر مستندات جوجول باللغة العربية مع توضحيات بالتركية.

العينة:

تم إرسال دعوة للمشاركة في الاستبيان لأساتذة السنوات التحضيرية في كليات العلوم الإسلامية/الإلهيات في تركيا واستجاب (90) أستاذا وأستاذة ، يمثلون (51) كلية وهي نسبة عالية حيث تمثل 86,4% من كليات العلوم الإسلامية في تركيا التي تنظم سنة تحضيرية عربية.

بعض الكليات شارك منها أستاذ واحد فقط (24 كلية)، وأكثر الكليات شارك منها اثنان فأكثر (27كلية) ، وقد استفدنا من تعدد المشاركين من الكلية الواحدة للتأكد من وحدة رؤيتهم لنظام التقويم في الكلية وللإجابة على السؤال الثاني من أسئلة البحث، أما التحليل النهائي فقد اكتفينا برأي واحد فقط من كل كلية وتم حذف ما زاد على ذلك، ولذلك كان مجموع الآراء التي تم تحليلها (51) مشاركا مساويا لعدد الكليات.

وجاءت خصائص المشاركين (90 مشاركا) كما يلي :

التخصص العلمي	
لغة عربية	% 68,9
دراسات إسلامية	%30
تخصصات أخرى	%1,11

الدرجة العلمية	
دكتوراه	%54,4
ماجستير	%41,1
ليسانس	%4,4

النوع	
ذكور	%86,7
إناث	%13,3

خصائص مشاركي التحليل النهائي (51 مشاركا بمعدل ممثل واحد لكل كلية) كما يلي :

التخصص العلمي	
لغة عربية	%76,5
دراسات إسلامية	%21,5
تخصصات أخرى	%2

الدرجة العلمية	
ليسانس	%5,9
ماجستير	%37,2
دكتوراه	%56,9

النوع	
ذكور	%90,2
إناث	%9,8

التحليل والنتائج والمناقشة : (تحليل آراء 51 مشاركا يمثلون 51 كلية)

(1) الإطار المرجعي للسنة التحضيرية (مثل ... ACTFL – ILR – CEFR - إطار آخر)

توزعت أغلب الآراء بين عدم وجود إطار مرجعي (59,9%) وبين أن الكلية تستند لإطار آخر (37,3%)، بينما ذكرت نسبة قليلة جدا أنهم يستندون للإطار المرجعي الأوربي المشترك (3,9%)، وتوجيهات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (2%). وحول مدى ارتباط الإطار المرجعي بأهداف السنة التحضيرية ذكر (21,3%) أنها مرتبطة، بينما قال (36,2%) أنها مرتبطة إلى حد ما، بينما ذكر (6,4%) أنها غير مرتبطة، و(23,4%) قالوا إنه لا توجد أهداف محددة للسنة التحضيرية.وحول "تدريب المعلمين على الإطار المرجعي وطريقة الاستفادة منه" ذكر الأغلب (66,7%) أنهم لم يتدربوا على كيفية الاستفادة من الإطار المرجعي، بينما انقسمت النسبة الباقية بين من قال أنهم تدربوا (13,7%) والباقون (19,6%) اختاروا (لاينطبق) لأنهم ليس لديهم إطار مرجعي.

وفيما يخص "معرفة الطلاب للأداء المطلوب منهم في كل مستوى وفق الإطار المرجعي" فذكر (60,8%) أن الطلاب لا يعرفون الأداء المطلوب منهم، وذكر (19,6%) أن الطلاب يعلمون، والنسبة نفسها (19,6%) اختارت لا ينطبق لعدم وجود إطار.

لاشك أن عدم وجود إطار مرجعي يفقد التقويم اللغوي في الجامعة جزءا أصيلا من معياريته، حيث لا توجد "وسيلة موحدة" نقيس بها مستويات أو أداءات الطلاب، وليس هذا على مستوى الكلية الواحدة فقط، بل على مستوى الكليات المختلفة، كما أن الطالب ليس لديه هدف محدد يريد أن يصل إليه ولا مؤشرات يقيس نفسه عليها، بل يدخل الامتحان في ضوء ما ذكره المعلم في الصف دون أن يعرف موقعه في سلم تعلم اللغة.

(2) اختبار تحديد المستوى

ذكر أغلب المشاركين (70,6%) أن لديهم اختبارا لتحديد المستوى، بينما (29,4%) ذكروا أنه ليس هناك اختبار لتحديد المستوى. وقد ذكر (62%) أن اختبار تحديد المستوى معَد في ضوء أهداف السنة التحضيرية، بينما رأى (22%) أنه غير مرتبط بأهداف السنة، أما الباقون فاختاروا "لاينطبق" إما لأنهم ليس لديهم أهداف محددة أو ليس لديهم اختبار.

أما عما يقيسه اختبار تحديد المستوى فأجمع المشاركون على قياس القواعد (92,2%) والمفردات (90,2%)، وجاءت نسبة كبيرة على قياس فهم المقروء (74.5%)، وأن الاختبار يقيس الكتابة (60,8%) والتحدث (37,3%) ، بينما أفادت نسبة أقل (33,3%) أنه يقيس الاستماع أيضا.

وذكر (54,9%) أن الأسئلة موزعة حسب تقسيم المستويات، بينما رأى (23,5%) أنها غير مرتبطة بالمستويات، أما الباقون (21,6%) فاختاروا "لاينطبق" لعدم وجود اختبارات تحديد مستوى في كلياتهم أو لعدم وجود مجموعات مصنَّفة حسب المستويات.

وأفادت الأغلبية (76%) أن الاختبارات يعدها فريق من المعلمين أو الخبراء، وأن الاختبارات تصحَّح وفق أسس مكتوبة (78,4%).

وأفاد (43,1%) أن اختبار تحديد المستوى تم تقنينه أي التأكد من صدقه وثباته، إلا أنه بمراجعة آراء أساتذة الكلية الواحدة نجد تباينا بينهم فمنهم من يقول "مقنن" وآخر يقول "صادق فقط" وآخر يقول "لا" وهذا مؤشر لعدم وضوح مفهوم "الاختبار المقنن" بين الأساتذة، بينما ذكر (31,4%) أنه يتسم بالصدق فقط، بينما قال (31,4%) أن الاختبار لا يتسم بالصدق ولا بالثبات.

ورغم أن النسبة الأكبر ذكرت وجود اختبار لتحديد مستوى، إلا أن النسبة القليلة التي ذكرت "عدم وجود اختبار" لا يمكن إغفالها (29,4%)، فعدم وجود اختبار يعني أشياء كثيرة، منها عدم تصنيف الطلاب، ومنها أن الطالب الذي درس في مدارس الأئمة والخطباء يتساوى مع من لم يتعلم حرفا من العربية، وفي هذا هدر لجهود الطلاب والمعلمين كما أنه من منظور الاقتصاد التعليمي هدر للأموال والأوقات التي تنفق في غير مكانها الصحيح.

إن عدم الاهتمام بتقنين الاختبارات رغم أن كليات العلوم الإسلامية يدرس فيها آلاف الطلاب لا يتناسب مع اهتمام الدولة بتعليم العربية، ولا يتناسب مع طموحات الطلاب والمعلمين وإدارات الجامعات من هذه السنة، ولاشك أن الكليات لو تعاونت يمكن تقنين عدد من الاختبارات تتبادلها الجامعات بما يوفر تكرار الجهود والأموال في عمليات التقنين.

(3) اختبارات المستويات

أفادت الأغلبية (54,9%) أنهم لا يعقدون اختبارات في نهاية كل مستوى، وأن الاختبارات التي تعقد (45,1%) تصمَّم في ضوء أهداف المستوى (52,9%)، وأن هذه الاختبارات يعدها فريق مدرب من المعلمين (70,6%)، وأن هذه الاختبارات تصحح في ضوء معايير محددة (74,5%) بمعرفة فريق من المصححين (52,9%)، و أفادت نسبة تقترب من نصف العينة أن الطالب يعرف مواصفات الأداء المطلوب منه (47,1%) .

والملاحظ هنا أننا أمام نسبة كبيرة (54,9%) أفادت أيضا أنهم لا يعقدون اختبارات بين المستويات، وهذا أمر فيه أيضا هدر للوقت والجهد والمال، كما أن نسبة (37%) أفادت أن الطلاب لا يعرفون ما الأداء المطلوب منهم في الاختبارات وفي هذا انتقاص لحقوق الطالب في معرفة موقعه في سلم تعلم اللغة.

(4) محتوى الاختبارات

لا تختلف الآراء هنا كثيرا عما تقيسه اختبارات تحديد المستوى: فأجمع المشاركون على قياس القواعد والمفردات، وجاءت نسبة كبيرة على قياس فهم المقروء، وذكر النصف تقريبا أن الاختبار يقيس الكتابة والتحدث، بينما (52,9%) أنه يقيس الاستماع وهي نسبة أعلى من المذكورة في اختبار تحديد المستوى.

كما أفاد (62,7%) أن توزيع الدرجات يراعي المهارات الاستقبالية والإنتاجية، وذكر (15,7%) أنه لا يراعي، بينما قال (15,7%) أن الدرجات تميل أكثر للمهارات الاستقبالية، وأفاد (5,9%) أن الدرجات تميل أكثر للمهارات الإنتاجية.

ورأى (54,9%) أن توزيع الدرجات يتم في ضوء أهداف السنة التحضيرية، بينما قال (31,4%) أن هذا يتم إلى حد ما، بينما اختار (13,7%) أن توزيع الدرجات غير مرتبط بأهداف السنة التحضيرية.

وأجمع المعلمون تقريبا (90,2%) على أن أسئلة الاختبارات موضوعية، بينما رأى (52,9%) أن هناك أسئلة مقالية أيضا. ووفقا لـ (فضل، 2007) في دراسته حول الاختبارات الموضوعية للناطقين بغيرها فقد أوصى بعدم الاقتصار عليها في قياس العناصر اللغوية والمهارات المختلفة.

(5) الاختبارات الشفهية

أفادت الأغلبية (72.5%) أن هناك اختبارات شفهية، وأن الأسئلة والاستجابات محددة (76,5%)، وأفاد (27,5%) أنهم لا يعقدون اختبارات شفهية، ورغم قلة النسبة إلا أنه مؤشر سلبي لأن الطالب مطلوب منه إتقان اللغة وليس إتقان مهارات دون مهارات، والعلوم الإسلامية التي سيتعلمها الطالب في مرحلة الليسانس لا تقتصر على المكتوب فقط ولكن تحتاج إلى الاستماع والتحدث أيضا.

وقد تباينات الردود نحو الزمن الممنوح لتقييم مستوى الطالب حيث ذكر (19,6%) أن الطالب يحصل على عشرة دقائق تقريبا لتقدير مستواه، بينما قال (37,3%) أن الزمن المخصص لكل طالب يختلف حسب مستواه، بينما ذكر (15,7%) أن عدد الطلاب كبير ويحصل كل طالب على 3 دقائق تقريبا. وبحسب تحليل لاختبارات الكفاءة اللغوية أجراه (الحدقي، 2015) فإن مدة اختبار التحدث في IELTS تستغرق 11–14 دقيقة سواء في الاختبار العام أو الاختبار الأكاديمي، أما في اختبار التويفل في إصداره الشبكي Toefl iBT فيستغرق 20 دقيقة، وفي اختبار مقابلة الكفاءة الشفهية المحوسب (OPIc) فإن الاختبار يقيس مستوى الطالب من المبتدئ إلى المتميز في زمن من 20-40 دقيقة. ويقترح (Hughes, 2000) أن تكون مدة الاختبار الشفهي 15 دقيقة على الأقل حتى نضمن أن تكون المعلومات التي يحصل عليها الممتحِن موثوقة. ومن ثم فعلى منظمي الاختبارات الشفهية في السنوات التحضيرية إعادة النظر في الزمن اللازم لتقدير مستوى الطالب بشكل حقيقي.

وأفاد (43,1%) أن عملية تقدير درجة الطالب يشترك فيها أكثر من معلم، أما في تصحيح الاختبارات الشفهية العالمية اختبار IELTS مثلا فالتصحيح يتم من خلال مصححين معتمدين، ويتم

التصحيح بناءً على الطلاقة وتماسك الكلام، والثراء المعجمي للممتحن، وصحة القواعد ودقة الكلام، والنطق.

(6) في ضوء نتائج اختبارات المستويات

ذكر (45,1%) أنه يتم إعادة توزيع الطلاب في صفوف حسب مستوياتهم، بينما ذكر (37,3%) أنه لا يتم تعديل صفوف الطلاب في ضوء نتائج هذه الاختبارات، وهذا يستدعي سؤالا ... ما فائدة هذه الاختبارات؟

وذكر النصف تقريبا (51%) أنه يتم تحليل أخطاء الطلاب لمعالجاتها لاحقا، النسبة الباقية بين من قالوا إنهم لا يفعلون ذلك (27,5%) ومن قالوا لا ينطبق لأنهم لا يعقدون اختبارات مستويات (21,6%).

وذكر (56,9%)أن الطلاب يخبرون بنتائجهم وأخطائهم،وأفادت الأغلبية (78,4%) أنه يتم إعادة النظر في بنود الاختبارات إذا ثبت عدم صلاحيتها.

ونلاحظ هنا أن نسبة عالية (21,6%) لا يحللون أخطاء الطلاب، أي أن الاختبارات مجرد أداة للحكم ولا يستفاد بها في علاج مستويات الطلاب.

(7) نظام الدرجات :

ذكر (45,1%) أن هناك درجات لغير الامتحانات كالأنشطة الصفية والمشروعات.بينما ذكر(27,5%) أحيانا تكون هناك درجات لذلك، بينما ذكر (27,5%) أن الدرجات كلها على الامتحانات.

رأت أقلية (21,6%) أن درجة النجاح تحقق أهداف السنة التحضيرية، بينما رأى (64,7%) أن درجة النجاح تحققها إلى حد ما، وذكرت أغلبية كبيرة (88,2%) أن نظام التقويم يسمح للطالب بالتظلم من درجات امتحانه وطلب إعادة تقييم إجاباته. وقد أوصى (فضل، 2007) باتباع التقويم البديل للتغلب على قصور الاختبارات الموضوعية، ولاشك أن تحديد درجة الطالب على الاختبارات فقط قد يؤدي لعدم الاهتمام بالواجبات المنزلية أو المشاركة والتفاعل في الصف، فضلا عن القلق الذي قد يسببه انحصار الدرجة في الاختبار فقط.

(8) اختبار نهاية العام

ذكرت الأغلبية(49%) إنه يتسم بالصدق والثبات، بينما اختار (41,2%) أنه صادق فقط ، بينما اختارت أقلية أنه غير مقنن. وأنه معد في ضوء أهداف السنة التحضيرية أو الإطار المرجعي (60,8%) ، بينما ذكر (7,8%) أنه غير معد في ضوء ما سبق، وذكر (15,7%) أنه لاتوجد أهداف واضحة ليتم إعداد الاختبار في ضوئها، و (15,7%) لا يوجد إطار مرجعي.

وحول المهارات والعناصر اللغوية التي يقيسها الاختبار فأجمع المشاركون على قياس القواعد والمفردات، وجاءت نسبة كبيرة على قياس فهم المقروء، وذكر النصف تقريبا أن الاختبار يقيس الكتابة والتحدث، بينما ذكر (35,3%) أن الاختبار يقيس الاستماع.

أما محتوى الاختبار فقرر (74,5%) أنه مختار في ضوء الكتب التي درسها الطالب، بينما رأى الباقون أن ذلك يتم "إلى حد ما"(23,5%) .

أما عن إعداد الاختبار فرأت الأغلبية (60,8%) أنه يقوم به فريق مدرب، بينما رأى (7,8%) أن بعض أفراد الفريق مدربون.

(9) الجانب الإداري

أفادت الأغلبية (80,4%) أن أماكن إجراء الاختبارات مناسبة لها، بينما رأت النسبة المتبقية أنها جيدة ومناسبة إلى حد ما.

أفادت الأغلبية (78,4%) أنه ليس هناك تدخل إداري لتغيير نتائج بعض الطلاب، ورأى (17,6%) أنه أحيانا يكون هناك تدخل، بينما رأت أقلية (3,9%) أن هناك تدخلا في نتائج الطلاب ، ورأى (78,4%) أنه ليس هناك تدخل إداري لتعديل الدرجة المطلوبة لاجتياز السنة التحضيرية" بينما رأى (15,7%) أن هناك تدخلا أحيانا وأكدت أقلية (5,9%) أن هناك تدخلا.

(10) جوانب متنوعة :

رأت أغلبية كبيرة (88%) أن الزمن المخصص للاختبارات كافٍ لتقدير مستوى الطالب. وحول مدى رضاء المعلمين عن نظام الاختبارات في كلياتهم رأي (37,3%) أنه جيد ، ورأى (31,4%) أنه جيد جدا، بينما رأى (15,7%) أنه مقبول، و(7,8%) أنه ممتاز، و(2%) أنه سيء.

نستطيع أن نلخص النتائج السابقة :

أن أغلب الكليات ليس لديها إطار مرجعي (59,9%)، و أن نسبة كبيرة من التي لديها إطار مرجعي أهدافها التعليمية غير مرتبطة به، فضلا أن أغلب الكليات لم تدرب المعلمين على الإطار المرجعي أو كيفية الاستفادة به (66,7%) وفي أغلب الكليات (60,8%) لا يعرف الطلاب الأداء المطلوب منهم. وعلى الرغم من أن أكثرية الكليات لديها اختبار لتحديد مستوى الطلاب ينعقد في بداية العام إلا أن النسبة التي لا تصنف الطلاب في بداية العام ليست قليلة أيضا (29,4%) ، كما أن أغلب الكليات لاتنظم اختبارات في نهاية كل مستوى (54,9%)، ونسبة كبيرة من الكليات التي تنظم تلك الاختبارات لايترتب عليها إعادة تنصيف الطلاب (45,1%). ومن الأمور الإيجابية رضاء أغلب المعلمين عن نظام الاختبارات في كلياتهم وأنه ليس هناك تدخل إداري في عملية التقييم (78,4%) و أن أماكن إجراء الاختبارات مناسبة لها (80,4%)

وهكذا تمت الإجابة عن السؤال الأول ما واقع نظام التقويم اللغوي في السنوات التحضيرية ؟

أما السؤال الثاني: إلى أي مدى تتفق آراء المعلمين في الكلية الواحدة نحو نظام التقويم ؟

طريقة التحليل: قارن الباحثان بين إجابات مدرسي كل كلية من الكليات التي شارك منها أكثر من معلم، ثم جمعا عدد الكليات التي حدث بها خلاف في رأي المعلمين نحو القضية الواحدة ثم قسمنا هذا العدد على العدد الكلي للكليات التي لها أكثر من مشارك (27 كلية) ثم أوجدنا النسبة المئوية.

وقد وجدنا تباينا في أغلب جوانب التقويم ، ففي تحديد الإطار المرجعي المتبع في الكلية جاءت نسبة الاختلاف 59,25% رغم أنه أمر لا يمكن الاختلاف حوله لو كان محددا، وحول مدى ارتباط الإطار بأهداف السنة التحضيرية جاءت النسبة 74% ، والتفسير الأول لهذا الاختلاف هو عدم وضوح مفهوم الإطار المرجعي لدى المعلمين حيث خلت أغلب الجامعات من التدريب على الأطر المرجعية 86,3% كما ذُكر في القسم السابق.

وجاءت نسبة الاختلاف حول "تقنين اختبارات تحديد المستوى" عالية 74,07%، و"تقنين اختبار نهاية العام" 59,25%، وتفسير ذلك يرجع إلى أن أغلب معلمي العربية من متخريجي كليات اللغة العربية أو الدراسات الإسلامية ولم يحصلوا على تدريب تربوي ليعرفوا مفهوم تقنين الاختبار (الصدق والثبات) ومن ثم فالإجابات تعكس قصورا في التدريب.

لكن ما لم نجد له تفسيرا هو وجود اختلاف في تحديد المهارات التي تقيسها اختبارات اللغة العربية في الكلية والتي وصلت نسبها إلى 48,14% وهي نسبة الاختلاف نفسها حول "إعلام الطلاب بنتائجهم وأخطائهم بعد الاختبارات"، كما اختلفت الآراء حول زمن الاختبار الشفهي 59,25% بين معلمي الكلية الواحدة.

نخلص مما سبق إلى أن هناك اختلافا واضحا حول نظرة معلمي الكلية الواحدة نحو نظام التقويم اللغوي خاصة المفاهيم المتعلقة به مثل الأطر المرجعية وتقنين الاختبارات.

وهكذا تمت الإجابة عن السؤال الثاني: إلى أي مدى تتفق آراء المعلمين في الكلية الواحدة نحو نظام التقويم ؟

أما السؤال الثالث: كيف يمكن توظيف الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات في بناء نظام التقويم اللغوي في السنوات التحضيرية؟

فهناك عدد من الفوائد التي يمكن تحصيلها من اتباع الإطار المرجعي الأوربي في ضوء محتوى الإطار نفسه، أو الكتب المساعدة التي أُلفَت لاحقا للاستفادة به، ومنها ما يلي :

- يقدم الإطار المرجعي سلما للمستويات يمكن تقسيم مستويات برنامج اللغة العربية في السنة التحضيرية في ضوئه.
- يمكن الاستفادة من سلم المستويات في وضع الأهداف العامة للاختبارات بأنواعها المختلفة من تحديد المستوى إلى الكفاءة.
- يتضمن الإطار المرجعي مصنفات لكل مستوى، وكل مهارة وكل كفاية، بما يساعد الممتحِن على بناء اختبارات معيارية وفق كل مستوى.
- يتضمن الإطار المرجعي مصنفات يمكن من خلالها أن يقوم الطلاب بتقييم أنفسهم، خاصةً وأن الكتاب مترجم للتركية أيضا.
- يمكن الاستفادة من نموذج استخدام اللغة في بناء اختبارات متخصصة لكفايات ومهارات بعينها في ضوء تصور شامل لعملية استخدام اللغة.
- هناك كتب مساعدة لكتاب الإطار المرجعيصدرت بهدف دعم العاملين في حقل تعليم اللغات الأجنبية مجانا، وهذه يمكن الاستفادة منها ومن أهمها دليل :

-Manual for language test development and examination

-Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR).

وكلا الكتابين يعتبران دليلين لبناء الاختبارات في ضوء الإطار المرجعي الأوربي للغات، ومن الجدير بالذكر أن الكتاب الثاني صدر منه طبعة لبناء الاختبار في ضوء نظرية القياس الكلاسيكية وصدر ملحق إضافي لبناء الاختبار في ضوء نظرية الاستجابة للمفردة الاختبارية IRT

يتضمن الكتاب الثاني وصفا دقيقا للاختبارات يمكن استخدامه في وصف الاختبارات وتحليلها.

- يتضمن موقع مجلس أوربا "ناشر الإطار المرجعي" العديد من الكتب المجانية وبلغات مختلفة يمكن الاستفادة منها في بناء اختبارات احترافية لبرنامج السنة التحضيرية.

وهكذا تمت الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث: كيف يمكن توظيف الإطار المرجعي في بناء نظام للاختبارات اللغوية في السنوات التحضيرية.

أما السؤال الرابع: ما معالم إطار التقويم المقترح لنظام التقويم اللغوي في السنوات التحضيرية في ضوء الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات:

في ضوء تحليل واقع التقويم اللغوي وآراء المعلمين والفوائد التي يمكن حصدها من الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات نجد أن تطوير نظام التقويم اللغوي لابد أن يكون على عدة مستويات تشمل كافة المنخرطين في عملية التقويم من الإدارات المسئولة عن السنوات التحضيرية والأساتذة القائمين على العلمية التعليمية والطلاب وعلى مستوى كليات العلوم الإسلامية في تركيا ، ولذا يقترح الباحثان هذا الإطار لتطوير عملية التقويم اللغوي في السنوات التحضيرية

	المهام
الإدارة	1. كتابة أهداف السنة التحضيرية و إعلام جميع المعلمين والطلاب بها. 2. اعتماد الإطار المرجعي الأوربي المشترك مرجعية للبرنامج، والربط بين مستوياته وأهداف السنة التحضيرية. 3. تدريب المعلمين على توظيف الإطار المرجعي الأوربي المشترك في تعليم العربية لغير الناطقين بها. 4. تقسيم مستويات برنامج اللغة العربية إلى 6 مستويات -على الأقل- هي: (A1)- (A2) - (B1)-(B1+)-(B2)- (B2+) 5. تحديد اجتياز المستوى B2 معيارا للانتهاء من السنة التحضيرية. 6. إعلام موردي كتب العربية للجامعة باعتماد الإطار لضبط كتبهم في ضوء مستوياته. 7. تحديد الامتحانات التي على الطالب اجتيازها: تحديد مستوى – اختبارات المستويات – اختبار نهاية العام – اختبار الكفاءة " لمن يرغب في اجتياز السنة التحضيرية". على أن يقيس المستوى المستهدف وفق مصنفات الإطار المرجعي. 8. تتيح الإدارة للطلاب إبداء آرائهم في كافة عناصر العملية التعليمية وتستفيد بها في تطوير النظام التعليمي. 9. إنشاء وحدة للقياس والتقويم لبناء الاختبارات بشكل احترافي.

المدرسين	1. تعريف الطلاب بمستويات الإطار المرجعي ومصنفات كل مستوى يدرسونه. 2. التدرب على بناء الاختبارات : التحصيلية، التشخيصية، تحديد المستوى، الكفاءة. 3. بناء الاختبارات على أن تتضمن المهارات الأربع : فهم المسموع ، التحدث ، الفهم القرائي ، الكتابة، بالإضافة للقواعد. 4. بناء عدة نماذج لاختبارات كل مستوى. 5. تقنين اختبارات تحديد المستوى والكفاءة ونهاية العام عبر التأكد من صدقها وثباتها. 6. إنتاج واستخدام المواد التعليمية في ضوء النموذج النظري للإطار المرجعي ومصنفاته. 7. عقد اختبار في نهاية كل مستوى (شهر تقريبا) على أن يتم بعده مايلي : إعادة توزيع الطلاب بناء على نتائجهم، من ينجح يستمر، ومن يرسب يعيد المستوى، تحليل أخطاء الطلاب وإعلامهم بها، وعمل خطط علاجية لعدم تكرار تلك الأخطاء.
الطلاب	1. يستلم الطلاب سلم مستويات الإطار المرجعي باللغة التركية في بداية العام. 2. يستلم الطلاب قائمة بالمصنفات التي سوف يُقَيَّمُون بناء عليها. 3. يعرف الطلاب أنواع الامتحانات التي سوف يمتحنونها وما يترتب على كل امتحان. 4. يقدم الطلاب آراءهم نحو عناصر العملية التعليمية من أهداف وموضوعات ومواد تعليمية وصفوف ووسائل صفية وأنشطة ومعلمين وإدارة.
الكليات	1. تتبادل الكليات الاختبارات في نهاية كل عام بما يبني بنوك الاختبارات. 2. متابعة الطلاب لغويا بعد انتقالهم للدراسة في برنامج الليسانس/البكالوريس للوقوف على مناطق القصور. 3. إجراء لقاءات دورية لتبادل الخبرات بين الكليات.

وهكذا تمت الإجابة عن السؤال الرابع: ما معالم إطار التقويم اللغوي المقترح للسنوات التحضيرية؟

وتمت الإجابة عن السؤال الرئيسي للبحث : كيف يمكن بناء إطار للتقويم اللغوي لبرامج تعليم العربية في السنوات التحضيرية في ضوء الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات؟

توصيات البحث :

1- تشجيع الباحثين على إجراء بحوث حول التقويم اللغوي في السنوات التحضيرية بشكل عام في الكليات.
2- إجراء بحوث على اختبارات كل كلية.
3- إجراء بحوث على مستويات الطلاب في السنوات التالية للسنة التحضيرية للوقوف على كفاءتهم في الدراسة بالعربية.
4- بناء قاعدة بيانات لبحوث اللغة العربية في تركيا لتوسيع الفائدة العلمية وتسهيل إجراء البحوث.
5- إنشاء مركز لبحوث اللغة العربية يتولى قيادة ودعم تعليم العربية في تركيا.

الخلاصة :

هدفَ هذا البحث إلى بناء إطار للتقويم اللغوي لبرامج تعليم العربية في السنوات التحضيرية في كليات العلوم الإسلامية/الإلهيات في ضوء الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات. وفي سبيل ذلك قام الباحثان بدراسة نظام التقويم القائم في الجامعات حاليا عبر استبيان باللغتين العربية والتركية شارك فيه (90) معلما ومعلمة ينتمون لـ (51) كلية يمثلون 86,4% من كليات العلوم الإسلامية في تركيا التي تنظم سنة تحضيرية عربية، وقد أسفر هذا الاستبيان عن الوقوف على عدد من مواطن الخلل في نظام التقويم ومنها: عدم وجود إطار مرجعي للتقويم في أغلب الكليات، وعدم الاهتمام بقياس مهارات التحدث والاستماع في اختبارات العديد من الكليات، وأن نسبة ليست قليلة (54,9%) لا تجري اختبارات للانتقال بين المستويات، وضعف البرامج التدريبية الموجهة لتدريب المعلمين على التقويم. وبالمقارنة بين إجابات معلمي الكلية الواحدة وجد الباحثان أن هناك تباينا في نظرة المعلمين لمكونات عملية التقويم اللغوي بشكل كبير يمكنه تفسيره بأنه نتاج عدم وضوح العديد من المفاهيم المرتبطة بالتقويم مثل الإطار المرجعي وتقنين الاختبارات. قام الباحثان أيضا بعرض كيفية الاستفادة من الإطار المرجعي والكتب التي صدرت لدعمه في تطوير نظام التقويم اللغوي، ثم جاء القسم الأخير بإطار مقترح للتقويم اللغوي على مستوى الكليات المختلفة وإدارات برامج السنة التحضيرية والمعلمين والطلاب.

المراجع

المراجع التركية

Akçay, Cihaner (2001),Arapçanın Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sınav-Hazırlama Ve Değerlendirme, *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, c.21, sayı:3, s.1-18,.

Altmişdört, Gonca (2010), Yabancı Dil Öğretiminde Nasıl Bir Ölçme-Değerlendirmeye Gerek Vardır?,*Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, c.3:2,s. 175-200.

Karakuş, Baki (2013), Üniversite Yabanci Dil Hazirlik Siniflarinda Uygulanan Modüler SistemdekiÖlçme Ve Değerlendirme,*Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,*c.2, sayı: 4, s.15-22.

Keleş, Nurcan – Brian HAND, "Öğretmenlerin Argümantasyon Tabanlı Arastırma Sorgulama Yöntemini Uygulama Seviyelerini Etkileyen Soru Sorma Stratejileri Ss, 227-244 The Questioning Strategies Affecting Teachers' Implementation Levels of the Argument-Based Inquiry", *Turkish Studies*, c.12, sayı:12, 2017, s. 227-244.

Korukcu, Adem, H. Yusuf Acuner (2012), İlâhiyat Fakültesi Arapça Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dil Yetkinlik Beklentisi Ve Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı, Hitit Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Örneği, *Fırat İlahiyat Fakültesi Dergisi,* c.17, sayı:, s.191-211.

Batumlu, D. Z., M. Yıldız Erden (2007)., Yıldız Teknik Üniversitesi Yabanci Diller Yüksek Okulu Hazirlik ÖğrencilerininYabanci Dil Kaygıları ve İngilizce Başarilari Arasindaki İlişki, *Egitimde Kuram Ve UygulamaDergisi,* c. 3:1, sayı:.24-38.

Özcan, M . (2015). Türkiye'de ve Dünyada Arapça Öğretimi için Müfredat Geliştirme Çalışmaları ve İlköğretim Arapça Dersi Müfredatı için Bazı Öneriler. International Journal of Science Culture and Sport, 3 (Special Issue 4), 81-94. DOI: 10.14486/IJSCS361

المواقع الإلكترونية التركية

İlahiyat Fakültesi Taban Puanları ve Başarı Sıralaması زيارة بتاريخ 2016/9/15
http://ilahiyat-fakultesi.taban-puanlari.com/
İslami İlimler Bölümü Taban Puanları
http://www.derszamani.net/islami-ilimler-bolumu-taban-puanlari.html زيارة بتاريخ 2016/9/15

المراجع العربية :

الأحمد، محمد أحمد. (2016). اختبارات اللغة العربية للناطقين بغيرها في السنة التحضيرية (الاختبارات الشفهية في كلية الإلهيات في جامعة جوموشخانة نموذجا). أعمال المؤتمر الدولي الثاني لتطوير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. تدريس اللغة العربية في برامج السنة التحضيرية في تركيا "الواقع وآليات التطوير". إسطنبول. تركيا

الأفيوني، بشار. (2016). آلية مقترحة لتقييم الأداء الكتابي في برامج السنة التحضيرية في الجامعات التركية وفق استراتيجيات ومبادئ التدريس الموجه بالعملية. أعمال المؤتمر الدولي الثاني لتطوير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. تدريس اللغة العربية في برامج السنة التحضيرية في تركيا "الواقع وآليات التطوير". إسطنبول. تركيا

إلّويد، دوايت وديفيدسون، بيتر وكوم ،كرستين، ترجمة: الدامغ، خالد (2008). أساسيات التقييم في التعليم اللغوي، ط1. الرياض: جامعة الملك سعود.

أونجو،مصطفى. (2016). توقعات طلاب السنة التحضيرية من تعلم اللغة العربية (كليات الإلهيات بجامعة دجلة نموذجا). أعمال المؤتمر الدولي الثاني لتطوير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. تدريس اللغة العربية في برامج السنة التحضيرية في تركيا "الواقع وآليات التطوير". إسطنبول. تركيا

جاموس، راوية وتفنكجي، غفران. (2016). أنشطة تفاعلية مقترحة لتعزيز مهارات التواصل اللغوي لمتعلمي العربية في السنة التحضيرية في الجامعات التركية الحكومية. أعمال المؤتمر الدولي الثاني لتطوير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. تدريس اللغة العربية في برامج السنة التحضيرية في تركيا "الواقع وآليات التطوير". إسطنبول. تركيا

حاج محمد، ماجد و تشكار، محمد شيرين. (2016). الصعوبات اللغوية التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها وطرق حلولها – دراسة تطبيقية على طلاب جامعتي بوزونجو ييل وهكاي في كليتي الإلهيات. أعمال المؤتمر الدولي الثاني لتطوير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. تدريس اللغة العربية في برامج السنة التحضيرية في تركيا "الواقع وآليات التطوير". إسطنبول. تركيا

الحدقي7، إسلام يسري علي. (2015). بناء مقياس حاسوبي للكفايات في اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية في المستوى المتوسط. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا

الحدقي، إسلام يسري علي. (2016) التحديات المؤسسية في برامج تعليم العربية في السنوات التحضيرية بكليات العلوم الإسلامية بتركيا. كتاب مؤتمر إسطنبول الدولي الثاني لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها . ص 123-152

الدامغ، خالد عبد العزيز. (2011م). معجم الاختبارات معجم موسوعي. ط1، الرياض: مدار الوطن للنشر

الرابطة العالمية لخريجي الأزهر.(2016). توصيات المؤتمر العلمي الثاني لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها "اختبارات قياس مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها تجارب وإنجازات. القاهرة: مصر. الاسترجاع موقع محيط بتاريخ 2016/11/9 http://www.moheet.com/2016/10/27/2490988#.WCQaetJ94dX

ريشاردز، جاك سي و بلات، جون و بلات، هايدي ، ترجمة: حجازي، محمود فهمي وطعيمة، رشدي أحمد (2007). معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي. ط1. الجيزة: الشركة المصرية العالمية للنشر – لونجمان.

شتلة، عادل. (2016). الوحدة العضوية في منهج تعليم اللغة العربية للسنة التحضيرية.أعمال المؤتمر الدولي الثاني لتطوير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. تدريس اللغة العربية في برامج السنة التحضيرية في تركيا "الواقع وآليات التطوير". إسطنبول. تركيا

طعيمة ، رشدي أحمد. (1984م). استخدام اختبار التتمة لقياس كفاءة طلاب اللغة العربية كلغة ثانية ببعض الجامعات الأمريكية. بحث متمم للدكتوراه (1978) باللغة الإنجليزية، مجلة معهد اللغة العربية - العدد الثاني 1404 هـ - جامعة أم القرى.

عبد الواحد، علي. (2016) مدى توافر الكفايات التقنية لدى معلمي اللغة العربية في برامج السنة التحضيرية في الجامعات التركية. أعمال المؤتمر الدولي الثاني لتطوير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.تدريس اللغة العربية في برامج السنة التحضيرية في تركيا "الواقع وآليات التطوير". إسطنبول. تركيا

علي، أحمد إسماعيل حسن. (2016). مشكلات تعليم اللغة العربية في الصفوف التحضيرية والحلول المقترحة. دراسة تطبيقية مقارنة بين كليتي : الإلهيات بجامعة أنقرة و كلية التربية بجامعة غازي.

علي، إسلام يسري. (2016). مراجعة كتاب الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات: دراسة، تدريس، تقييم. مجلة الدراسات اللغوية والأدبية, 7(1).

[7](الحدقي ، إسلام يسري علي) هو الشخص نفسه (علي، إسلام يسري) ، وهو أحد الباحثَيْن المشاركين في إعداد هذا البحث.

فضل ، محمد عبد الخالق.8 (2007م). الاختبارات الموضوعية في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى "دراسة تحليلية تقويمية". رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة إفريقيا العالمية، السودان.

كاراهان، نورقل و الدرزي، ليالي. (2016). نموذج مقترح لكيفية تصميم اختبار تحديد المستوى اللغوي في برامج تعليم اللغة العربية في السنة التحضيرية في الجامعات التركية. أعمال المؤتمر الدولي الثاني لتطوير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.تدريساللغة العربية في برامج السنة التحضيرية في تركيا "الواقع وآليات التطوير". إسطنبول. تركيا

مجلس أوروبا، ترجمة علا عادل عبد الجواد وآخرون (2008م). الإطار المرجعي الأوربي العام للغات: دراسة, تدريس, تقييم. الطبعة العربية، القاهرة : دار إلياس العصرية للطباعة والنشر.

محمد، محمد عبد الخالق. (1996م). اختبارات اللغة. ط2، الرياض: جامعة الملك سعود.

المراجع الإنجليزية

ACTFL Proficiency Guidelines 2012 Retrieved 1-9-2016 from https://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012/arabic

Association of Language Testers in Europe(ALTE).(2011). *Manual for language test developmentand examination.* Retrieved 1-9-2016 fromhttp://www.coe.int/t/dg4/linguistic/ManualLanguageTest-Alte2011_EN.pdf.

Buck, G. (2001)., *Assessing listening*. Cambridge University Press.

Chapelle, C. A., & Douglas, D. (2006). *Assessing language through computer technology*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Commission on English Language Program Accreditation (CEA).(2016). CEA Standards for English Language Programs and Institutions. Retrieved 15-10-2016 from http://www.cea-accredit.org

Council of Europe, *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment.* Cambridge: Cambridge University Press.

Herzog, Martha. (2015) An overview of the history of the ILR Language proficiency skill level descriptions and scale. Interagency Language Roundtable. Retrieved 1-9-2016 from http://www.govtilr.org/Skills/IRL%20Scale%20History.htm

Hughes, A.(2000) *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press

Language Canada (LC).(2016). Quality Assurance Scheme Standards and Specifications. Retrieved 15-10-2016 from http://sandbox.languagescanada.ca/files/lc_standards_and_specifications.pdf

[8] فضل ، محمد عبد الخالق هو الشخص نفسه (محمد، محمد عبد الخالق).

North, B., & Jones, N. (2009).*Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (CEFR).

Orabi, Ebtesam. (2008). Developing and validating a cultural competence test for students of Arabic as a second language (Doctoral dissertation, The American University in Cairo).

Roever, C. (2001). Web-based language testing. Language Learning & Technology, 5(2), 84-94.