الباب الأول
مقدمة

الفصل الأول: خلفية البحث

لقد خلّفت جائحة كوفيد-١٩ التي اجتاحت العالم منذ أواخر عام ٢٠١٩ آثارًا واسعة على معظم جوانب الحياة، بما في ذلك قطاع التربية والتعليم. ففي إندونيسيا، أدّى إغلاق المدارس وطول فترة التعليم عن بُعد إلى حدوث فجوة تعليم كبيرة في مختلف المراحل الدراسية.[١] ومن أجل معالجة هذه الآثار في مرحلة ما بعد الجائحة، اتخذت الحكومة مجموعة من إجراءات التعافي، كان من أبرزها إطلاق منهج "ميرديكا" باعتباره بديلاً لمنهج عام ٢٠١٣.

لقد وُضع منهج "ميرديكا" استجابةً للحاجة إلى استعادة التعليم وفي الوقت نفسه تبسيط عبء المنهج الدراسي. وبالمقارنة مع المنهج السابق، يركّز منهج ميرديكا على المرونة، وتفريد التعلّم، وعلى تنمية الكفاءات الأساسية التي تُعد جوهرية في العملية التعليمية.[٢]

لم يَعُد المربّون مُثقلين بالإجراءات الإدارية الجامدة، بل مُنِحوا مرونةً أكبر لِمواءمة عمليّة التعلّم مع سياق المتعلّمين وإمكاناتهم واحتياجاتهم. وفي المؤسّسات التعليمية الدينية (المدارس

---

[١] مجموعة البنك الدولي، آفاق الاقتصاد العالمي، يناير ٢٠٢١ (منشورات البنك الدولي، ٢٠٢١)

[٢] " الدراسة الأكاديمية لمنهاج «ميرديكا»"، بدون تاريخ، تم الاطلاع عليه في ١٨ أغسطس ٢٠٢٥

الدينية/المدارس الشرعية)، تُنظَّم عملية تطبيق منهج "ميرديكا" من خلال قرار وزير الشؤون الدينية رقم ٣٤٧ لسنة ٢٠٢٢ بشأن الدليل الإرشادي لتنفيذ منهج ميرديكا في المدرسة.[٣]

يُنفَّذ منهج "ميرديكا" في المدارس بصورة تدريجية ابتداءً من العام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣. وفي عملية تطبيقه، تُمنَح المدارس خيارين. أولاً، يمكن للمدارس أن تستمرّ في استخدام منهج عام ٢٠١٣ مع تبنّي بعض مبادئ منهج ميرديكا. ثانيًا، يمكن للمدارس أن تُطبّق منهج ميرديكا تطبيقًا كاملاً من خلال اعتماد معايير كفاءة الخريجين (SKL) ومعايير المحتوى (SI) ومخرجة التعليم(CP) وفقًا للضوابط المُقرّرة في منهج ميرديكا.

يحمل منهج "ميرديكا" عددًا من السمات الرئيسة التي تتوافق مع متطلبات القرن الحادي والعشرين، من بينها: تنمية القيم والمهارات من خلال مشروع تعزيز ملفّ طالب بانشاسيلا، والتركيز على المواد الجوهرية، بالإضافة إلى التعلّم السياقي الذي يرتبط بواقع المتعلّمين.[٤] ومع ذلك، فإن نجاح تنفيذ هذا المنهج يعتمد بدرجة كبيرة على مدى ترجمة مبادئه إلى ممارسات تعليمية داخل الصفّ. ويُعَدّ تقويم التعلّم أحد الجوانب المحورية التي تحظى باهتمام خاص في هذا السياق.

---

[٣] أحمد زمروني وآخرون، دليل تنفيذ منهج «ميرديكا» في المدارس الدينية (جاكرتا: مديرية للمدارس الدينية، المديرية العامة للتربية الإسلامية، وزارة الشؤون الدينية في جمهورية إندونيسيا، ٢٠٢٢).

[٤] مركز المناهج وعمليات التعلّم، «منهج ميرديكا»، منهج ميرديكا، تم الدخول إليه في ١٥ يناير ٢٠٢٤

في إطار منهج "ميرديكا"، يُعَدّ التقييم والتعلّم عنصرين لا ينفصل أحدهما عن الآخر. فالتقييم لا يُنظَر إليه بوصفه أداةً لقياس نواتج التعلّم فحسب، بل يُعَدّ جزءًا أساسيًا من عملية التعلّم نفسها.[٥] ويؤدّي التقييم وظيفتين رئيسيتين: الأولى، معرفة مدى تحقّق أهداف التعلّم) التقييم للحكم على التعلّم(*Assessment of Learning*)، والثانية، كأداة لتحسين عملية التعلّم التقييم لدعم التعلّم[٦] .*Assessment for Learning*) وبناءً على ذلك، يصبح التقييم أداةً محورية في توجيه عملية التعلّم نحو مزيد من المعنى والمرونة، وبما ينسجم مع احتياجات المتعلّمين.

في مادة اللغة العربية، يحتلّ التقييم موقعًا بالغ الأهمية. فاللغة العربية في المدارس الدينية لا تُعَدّ مجرد لغة أجنبية للتواصل العالمي، بل تُعَدّ أيضًا وسيلةً أساسية للوصول إلى المصادر الأصيلة في الدين الإسلامي، مثل القرآن الكريم والحديث النبوي.[٧] ولهذا السبب، يُوجَّه تعليم اللغة العربية ليُمكّن المتعلّمين من إتقان مهارات اللغة التي تشمل: الاستماع ، والتحدّث (الكلام)، والقراءة، والكتابة. وقد أكّد قرار المدير العام للتعليم الإسلامي رقم ٣٣٠٢ لسنة ٢٠٢٤ بشأن نواتج التعلّم للتربية الإسلامية واللغة العربية أنّ نواتج التعلّم في اللغة

---

[٥] غِيدِه سُودِيرثا، التقويم في تعليم القرن الحادي والعشرين، يوجياكرتا: بوستاكا بِلَجَر، ٢٠٢٠.

[٦] بول بلاك وديلان وِليام، "التقويم الصفي والبيداغوجيا"، مجلة التقويم في التعليم: المبادئ والسياسات والممارسة، المجلد ٢٥، العدد ٦ (٢٠١٨): ٥٥١–٥٧٥.

[٧] مُصْطَفِين فَتَّاح ونور فُؤادِي رَحْمَان، التقويم في تعليم اللغة، مكاسر: مطبعة جامعة ألاودين الإسلامية الحكومية، ٢٠١٩

العربية يجب أن تشمل هذه العناصر الأربعة من المهارات الرئيسة.[٨] وبناءً على ذلك، ينبغي أن يكون تقييم تعليم اللغة العربية قادرًا على قياس المهارات الاستقبالية والإنتاجية قياسًا شاملاً، بالإضافة إلى الجوانب اللغوية مثل المفردات والقواعد.

إلّا أنّ الواقع الميداني يُظهِر وجود عدد من الإشكالات الجوهرية المتعلّقة بتنفيذ تقييم اللغة العربية في المدارس الدينية. واستنادًا إلى الدراسة التمهيدية من خلال مقابلات مع مدرّسي اللغة العربية في المرحلة العالية بمنطقة باندونغ، تبيّن ما يلي:

١. إنّ التقييمَ الأوّلي والتقييمَ التكويني ما يزالان يقتصران على الاختبارات اليومية أو الاختبارات الكتابية البسيطة، ولا تُستثمر نتائجُهما لاحقًا في تحسين استراتيجيات التعلّم أو في تقديم تغذية راجعة معمّقة للمتعلمين.
٢. إنّ التقييم الختامي أكثر هيمنةً ويركّز على قياس النتائج النهائية، إلّا أنّ تنفيذه غالبًا ما يعجز عن تصوير تطوّر مهارات اللغة العربية لدى المتعلمين تصويرًا شاملًا.
٣. لا يزال المنظور التربوي لدى المعلّمين متأثرًا بمقاربة التقييم في منهج عام ٢٠١٣، مما يجعل مبادئ المرونة، والتفريد، وتكامل التقييم مع التعلّم غير مُطبَّقة بالشكل الكامل.

تُظهِر هذه المشكلات أنّ تقييم تعليم اللغة العربية في المدارس الدينية لم ينسجم بعدُ انسجامًا كاملًا مع مبادئ المنهج. فالمناهج

[٨] المدير العام للتعليم الإسلامي، قرار رقم ٣٣٠٢ لسنة ٢٠٢٤ بشأن نواتج التعلّم في المدارس الدينية، ٣١ أغسطس ٢٠٢٤

تتطلّب تقييمًا مستمرًّا، قائمًا على الكفاءات، ويقدّم تغذية راجعة بنّاءة.[٩] ومن دون تقييم دقيق، لا يمكن قياس نواتج تعلّم اللغة العربية قياسًا يتمتّع بالصدق والموثوقية، بل قد يؤدّي ذلك إلى إعاقة تحسين جودة التعلّم ذاته.[١٠]

ومن هنا يظهر وجود فجوة بين المفهوم المثالي التقييم في المنهج وبين واقع التقييم في المدارس. إذ يواجه معلّمو اللغة العربية تحدّيات كبيرة في تصميم التقييم وتنفيذه وتوظيف نتائجه من أجل تحسين عملية التعليم. وتتفاقم هذه التحدّيات بسبب محدودية المراجع، وندرة الإرشادات العملية، وغياب نماذج التقييم التي تتوافق مع سياق المدارس.[١١]

ولمواجهة هذه التحدّيات، تبرز الحاجة إلى تطوير نموذج تقييم لتعلّم اللغة العربية يتوافق مع مبادئ منهج "ميرديكا". ومن المتوقّع أن يهدف هذا النموذج إلى ما يلي:

أ- أن يشمل التقييم التشخيصي، والتقييم التكويني، والتقييم الختامي في إطارٍ متكامل؛

---

[٩] رفدة حنيفة، "تطبيق نموذج تقييم مهارات التفكير العليا (HOTS) في تقييم المهارات الأربع في اللغة العربية"، مجلة تعليمي للتربية والدراسات العربية، المجلد ١، العدد ١ (٢٠٢٢)، الصفحات ٤٩–٧١

[١٠] ديفيد داروين، وإندري بوريسواتي، وفَتْحِيَة مُرتاضو، "تقييم تعلّم اللغة في منهج التعلّم المُحرَّر لدى طلاب المرحلة الثانوية"، مجلة لينغوا ريما: مجلة تعليم اللغة والأدب الإندونيسي، المجلد ١٢، العدد ٢ (٢٠٢٣)، الصفحات ٢٥–٣٦

[١١] أنيسة، جياتي، وميديا يُولي أمريتا. «تطوير أداةٍ للتقويم بوصفِها تعلّمًا قائماً على المشروع لتعليم مهارتي الاستماع والتحدّث بنوعيهما: المونولوجي والحِواري، والمشتمل على قيمة بينيكا تونغال إيكا.» مجلة كِمبارا للعلوم اللغوية والأدبية وطرائق تدريسها ٩، عدد ١ (٢٠٢٣): ٧٦–٨٨

ب- أن يقيس مهارات الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة بشكلٍ متوازن؛

ج- أن يقدّم تغذية راجعة بنّاءة للمتعلمين وللمعلّم؛

د- أن يدعم التعلّم المتمايز بما يتوافق مع أنماط تعلّم المتعلمين وملفاتهم الدراسية؛

هـ- وأن يُزوَّد بأدوات تقييم وإرشادات عملية تسهّل على المعلّم تطبيقه داخل الصف.

ومع وجود نموذج تقييم شامل، يُؤمَل أن يصبح تعلّم اللغة العربية في المدارس العالية أكثر فاعليةً ومرونةً، ومتوافقًا مع أهداف المنهج. وتكتسب هذه الدراسة أهميتها لكونها لا تقتصر على الإسهام النظري في مجال دراسات تقييم تعلّم اللغات، بل تُقدّم أيضًا فوائد عملية للمعلمين، ولمجموعة العمل التخصصية لمعلمي اللغة العربية (MGMP)، ولإدارة المدارس في إعداد استراتيجيات تقييم أكثر فاعلية ومعنى.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

وبناءً على ذلك، فإنّ البحث الموسوم بـ "تطوير نموذج تقييم تعليم اللغة العربية على ضوء "منهج ميرديكا" في المدارس العالية الحكومية بمنطقة باندونغ" قد أُجري للاستجابة إلى الاحتياجات الحقيقية في ميدان التعليم، والمتمثّلة في تقديم نموذج تقييم لا يقتصر على مواكبة السياسات المنهجية فحسب، بل يكون أيضًا ملائمًا للتحدّيات العملية داخل الصف.

الفصل الثاني: أسئلة البحث

استنادًا إلى الخلفية التي سبقت الإشارة إليها، صاغ الباحثُ مشكلةَ هذا البحث من خلال طرح مجموعةٍ من الأسئلة على النحو الآتي:

١. كيف تتمّ دراسةُ تحليلِ الاحتياجات لتطويرِ نموذجِ تقييمِ تعليمِ اللغة العربية على ضوء منهج مرديكا في المدارس العالية الحكومية بمنطقة باندونج؟
٢. كيف يكون تصميمُ تطويرِ نموذجِ تقييمِ تعليمِ اللغة العربية على ضوء منهج مرديكا في المدارس العالية الحكومية بمنطقة باندونج ؟
٣. كيف تتمّ عمليةُ تطويرِ نموذجِ تقييمِ تعليمِ اللغة العربية على ضوء منهج مرديكا في المدارس العالية الحكومية بمنطقة باندونج ؟
٤. كيف تُنَفَّذ عمليةُ تطويرِ نموذجِ تقييمِ تعليمِ اللغة العربية على ضوء منهج مرديكا في المدارس العالية الحكومية بمنطقة باندونج ؟
٥. كيف يتمّ تقويمُ نتائجِ تطويرِ نموذجِ تقييمِ تعليمِ اللغة العربية على ضوء منهج مرديكا في المدارس العالية الحكومية بمنطقة باندونج ؟

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

الفصل الثالث: أغراض البحث

استنادًا إلى المشكلة التي سَبق بيانُها، فإنّ أهداف هذا البحث تتلخص فيما يأتي:

١. معرفةُ احتياجاتِ تطويرِ نموذجِ تقييمِ تعليمِ اللغة العربية على ضوء منهج مرديكا في المدارس العالية الحكومية بمنطقة باندونج
٢. وصفُ تصميمِ تطويرِ نموذجِ تقييمِ تعليمِ اللغة العربية على ضوء منهج مرديكا في المدارس العالية الحكومية بمنطقة باندونج
٣. وصفُ عمليةِ تطويرِ نموذجِ تقييمِ تعليمِ اللغة العربية على ضوء منهج مرديكا في المدارس العالية الحكومية بمنطقة باندونج
٤. وصفُ تنفيذِ تطويرِ نموذجِ تقييمِ تعليمِ اللغة العربية على ضوء منهج مرديكا في المدارس العالية الحكومية بمنطقة باندونج
٥. وصفُ نتائجِ تقويمِ تطويرِ نموذجِ تقييمِ تعليمِ اللغة العربية على ضوء منهج مرديكا في المدارس العالية الحكومية بمنطقة باندونج

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

الفصل الرابع: أهمية البحث

١. أهمية نظرية

من الناحية النظرية، يُتَوَقَّع أن تُسهِم نتائجُ هذا البحث في الكشف عن المبادئ المتعلّقة بتطبيق نموذج تقييم تعليم اللغة العربية، وذلك في إطار تحقيق تعليمٍ للغة العربية يتميّز بالجودة والفاعلية. وتزداد أهمية هذا الأمر في المجال النظري نظرًا لقلّة المواد العلمية أو المراجع التي تتناول نماذج تصميم تقييم تعليم اللغة العربية.

٢. أهمية تطبيقية

يُرجى أن يُقدّم هذا البحث أهمية تطبيقية لمدرّسي اللغة العربية ومربّيها، ولِمَجلسِ مُناقَشاتِ معلّمي المادة (MGMP) اللغة العربية في المدارس أو المعاهد، وكذلك لإدارة المعاهد خاصةً قسمَ المناهج.

أولًا: بالنسبة لمدرّسي اللغة العربية: يمكن الاستفادة من نتائج هذا البحث بوصفها مرجعًا ودليلًا في تصميم تقييم تعليم اللغة العربية بما يوفّر تغذيةً راجعةً بنّاءة ويسهم في رفع جودة التعليم ومستواه، ثانيًا: بالنسبة لِمَجلس مناقشات معلّمي المادة (MGMP) للغة العربية: يمكن اعتماد نتائج هذا البحث بوصفها مرجعًا وخيارًا بديلًا في إعداد نموذجٍ ذي جودة عالية لتقييم تعليم اللغة العربية. ثالثًا: بالنسبة لقسم المناهج: يمكن أن تُستَخدم نتائج هذا البحث بوصفها أحد البدائل في إعداد دليلٍ لنموذج تقييم تعليم اللغة العربية.

الفصل الخامس: الإطار الفكري

١. مفهوم اللغة وحقيقتُها

اللغةُ نظامًا من الرموز الصوتية التي تتّسم بالطابع الاعتباطي والاصطلاحي، ويستخدمها أفرادُ المجتمع للتواصل فيما بينهم.[١٢] وقد عرّف فردينان دو سوسير اللغةَ بأنها نظامٌ من العلامات يربط بين الدالّ *(signifier)* والمدلول[١٣] *(signified)*. ويؤكّد هذا المنظور أن اللغة ليست مجرد وسيلةٍ للتواصل، بل هي ظاهرةٌ اجتماعية تمتلك نظامًا داخليًا من القواعد.

يُوضِّح ابنُ جِنّي في كتابه "الخصائص" أنَّ "اللغةَ أَحوالُ الأصواتِ المُعتبَرة"،[١٤] أي إنّ اللغة ظاهرةٌ صوتيّة تقوم على أصواتٍ معترفٍ بها. ويُشير هذا التعريف إلى أن اللغة تُفهَم بوصفها ظاهرةً صوتيةً متجذّرةً في الاصطلاح الاجتماعي. وتبدو أفكارُ ابن جِنّي قريبةً من الرؤية الحديثة عند سوسير حول الطبيعة الاعتباطية للغة، على الرغم من أن ابن جِنّي سبقَه بعدّة قرون.

قال أحمد طُعيمة، اللغةَ هي "نِظامٌ من الرموزِ الصوتيّةِ والمكتوبة التي تُعبِّر عن أفكارِ الإنسان ومشاعره، وتُعينه على التفاعل مع الآخرين".[١٥] ويُوسِّع هذا التعريفُ بُعدَ اللغة، فلا يجعلها مجرد أداةٍ

---

[١٢] أ. شائر، اللسانيات العامة (جاكرتا: رينيكا شيبتا، ٢٠١٢)

[١٣] فردينان دو سوسور وآخرون، دروس في اللسانيات العامة (نيويورك: جامعة كولومبيا، ٢٠١١)

[١٤] ابن جنّي، الخصائص، ج ١ (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٩٩)

[١٥] طُعيمة، أحمد. تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه. القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٨٩.

للتواصل، بل وسيلةً للتعبير عن الهوية والانفعالات والتفاعل الاجتماعي.

قدَّم نُوَم چومسكي تمييزًا بين "الكفاءة اللغويّة"؛ وهي المعرفةُ المثاليّة لدى المتكلّم بنظام لغته، و"الأداء اللغوي"؛ وهو استعمالُ اللغة استعمالًا فعليًا في ممارسات التواصل.[١٦] ثم طوّر "دِل هايمز" مفهومَ "الكفاءة التواصلية" التي تُؤكِّد أن الهدف الأساس من تعلّم اللغة لا يقتصر على إتقان القواعد النحوية، بل يتجاوز ذلك إلى القدرة على استخدام اللغة في السياقات الاجتماعية والثقافية استخدامًا مناسبًا.[١٧]

وحقيقةُ اللغة أنها أداةٌ للتواصل. وقد قسَّم "هاليداي" وظائفَ اللغة إلى وظيفتين: وظيفةٍ تداوليّة (لِنَقْلِ المعلومات) ووظيفةٍ تفاعليّة (لِبناءِ العلاقات الاجتماعية).[١٨] وبناءً على ذلك، فإن تعلُّمَ اللغة في جوهره هو تعلُّمُ التواصل. ويُؤكِّد هـ. دوغلاس براون أن تعليمَ اللغة ينبغي أن يُتيح للمتعلمين مساحةً للتفاعل مع اللغةِ الهدف تفاعلًا إبداعيًا، لا أن يقتصر على إعادة الإنتاج فحسب.[١٩]

---

[١٦] ليونز، جون، ونُوم تشومسكي. «جوانب من نظرية النحو». المجلة الفصلية الفلسفية ١٦، عدد ٦٥ (أكتوبر ١٩٦٦): ٣٩٣. doi:10.2307/2218520.

[١٧] هايمز، دِل. أسس في علم الاجتماع اللغوي: مقاربة إثنوغرافية. سلسلة الاتصالات واللسانيات والأنثروبولوجيا. فيلادلفيا: مطبعة جامعة بنسلفانيا، ١٩٧٤

[١٨] هاليداي، م. أ. ك.، وكريستيان مَتّيسن. مقدمة هاليداي في النحو الوظيفي. الطبعة الصفرية. لندن: روتليدج، ٢٠١٣. doi:10.4324/9780203431269

[١٩] براون، هـ. دوغلاس. مبادئ تعلّم اللغة وتعليمها. الطبعة الخامسة. وايت بلينز، نيويورك: بيرسون لونغمان، ٢٠٠٧

للغةِ العربيةِ مكانةٌ خاصّة. فهي عند المسلمين لغةُ الدين، لكونها الوعاءَ الأساس للقرآن الكريم والحديث النبوي والنتاج العلمي التراثي. ومن جانبٍ آخر، تؤدّي اللغة العربية وظيفةَ اللغةِ الدولية في مجالات التواصل، والعلوم، والدبلوماسية. ويجعل هذان الدوران اللغةَ العربيةَ متميّزةً عن غيرها من اللغات الأجنبية، إذ تجمع بين البُعد الديني والبُعد التواصلي في آنٍ واحد.

٢. حقيقةُ تعليم اللغةِ العربية

يتميّز تعليمُ اللغة العربية في إندونيسيا بخصائص تختلف عن تعليمِ اللغات الأجنبية الأخرى؛ إذ لا تُعَدّ اللغةُ العربية لغةَ تواصلٍ فحسب، بل هي كذلك لغةُ الدين، والعلم، والثقافة. ولذلك فإن حقيقةَ تعليم اللغة العربية لا تقتصر على مجرّد نقل قواعد النحو والترجمة *(Grammar Translation)*، بل هي عمليةُ بناءِ كفاءةٍ تواصليةٍ وفهمٍ للثقافة العربية الإسلامية التي تُشكِّل خلفيتَها.[٢٠]

يُنفَّذ تعليمُ اللغة العربية في إندونيسيا منذ المراحل الأساسية إلى المستوى الجامعي، ولا سيما في المدارس الدينية (المدارس والمعاهد) التابعة لوزارة الشؤون الدينية. ويرى م. س. دجواندونو أن الهدف الأساس من تعليم اللغة هو مساعدةَ المتعلمين على القدرة في استعمال اللغة الهدف استعمالًا إنتاجيًا (كالحديث والكتابة) واستعمالًا تقبّليًا (كالاستماع والقراءة).[٢١] ويتوافق هذا الهدف مع رؤية هارمر الذي يُؤكّد

---

[٢٠] أحمد فؤاد أفندي. منهجية تعليم اللغة العربية. مالانغ: مشكات، ٢٠١٧

[٢١] جيوانْدونو، م. س. علم النفس التربوي اللغوي. جاكرتا: غراسيندو، ٢٠١٥

أنّ تعليم اللغة ينبغي أن يُوجَّه لتمكين المتعلمين من التفاعل تفاعلاً تواصليًا، لا أن يقتصر على إتقان الجوانب المعرفية فحسب.[٢٢]

وفي سياق المدارس الدينية (المدارس والمعاهد)، يُوجَّه تعليمُ اللغة العربية إلى إتقان المهارات الأربع الرئيسة، وهي: الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة.[٢٣] وهذه المهاراتُ الأربعُ متكاملةٌ ومترابطة، ويَدعم بعضُها بعضًا، ولا يمكن فصلُ إحداها عن الأخرى. وبعبارةٍ أخرى، فإن نجاحَ تعليم اللغة العربية لا يتوقّف على إتقان المفردات أو القواعد النحوية فحسب، بل على قدرة المتعلّمين على استخدام اللغة في مواقف التواصل الحقيقية.

وتُقدِّم نظرياتُ اكتساب اللغة الثانية أساسًا راسخًا لتعليم اللغة العربية. فقد قدَّم ستيفن كراشن –على سبيل المثال– "فرضيةَ المدخلات" *(Input Hypothesis)*، التي ترى أن اكتساب اللغة يحدُث عندما يتلقّى المتعلّم مدخلاتٍ لغويةً تفوق مستوى كفاءته الحالية بدرجةٍ يسيرة (i+1).[٢٤] ويقتضي ذلك أن يُصمِّم معلّمُ اللغة العربية تعلّمًا يكون محفِّزًا للمتعلمين، وفي الوقت نفسه قابلًا للفهم والإدراك لديهم.

وينبغي أن يُوجَّهَت عمليةُ التعلّم بحيث تمكّن المتعلّمين من مواجهة كلّ التحدّيات والعوائق في حياةٍ تتغيّر بسرعة، وذلك من خلال

---

[٢٢] هارمر، جيريمي. ممارسة تدريس اللغة الإنجليزية. بيرسون لونغمان، ٢٠٠٧

[٢٣] المديرية العامة للتعليم الديني. قرار المدير العام للتعليم الديني رقم ٣٣٠٢ لسنة ٢٠٢٤ بشأن مخرجات التعلّم في المدارس الدينية

[٢٤] كراشن، س. د. المبادئ والممارسة في اكتساب اللغة الثانية، سلسلة منهجية تعليم اللغات، (إلسفير للعلوم والتقنية، ١٩٨٢م).

امتلاك مجموعةٍ من الكفاءات التي تشمل: الكفاءة الأكاديمية، والكفاءة المهنية، والكفاءة الثقافية، والكفاءة الزمنية. ولهذا فإنّ معنى التعلّم لا يقتصر على دفع الطفل إلى إتقان مجموعةٍ من المواد الدراسية، بل يتعدّى ذلك إلى تمكينه من امتلاك الكفاءات الضرورية لمواجهة العوائق التي تنشأ تبعًا لتغيّر أنماط الحياة في المجتمع. وبناءً على ذلك، يمكن تمييز التعلّم بعدّة خصائص، وهي: أ) التعلّمُ عمليةٌ تفكيريّة؛ ب) عمليةُ التعلّم تقوم على استثمار قدرات الدماغ؛ ج) التعلّمُ يستمرّ مدى الحياة.

ويذكر م. س. دجواندورو أنّ الهدف الرئيس من تعليم اللغة هو مساعدةَ المتعلّمين على القدرة في استخدام اللغة الهدف استخدامًا فعّالًا، سواء أكان إنتاجيًّا–نشِطًا (كالحديث والكتابة) أم تقبّليًّا سلبيًّا (كالاستماع والقراءة).[٢٥] ولتحقيق هذا الهدف، ينبغي للمربّي اللغوي أن يَعرِف ويَفهم مبادئَ تعلّم اللغة التي يجب تجسيدُها في أنشطة التعلّم والتعليم.

وفيما يأتي مبادئُ تعلّم اللغة وما يترتّب عليها من دلالاتٍ منهجية: أ) يتعلّم المتعلّمُ اللغةَ تعلّمًا جيّدًا إذا عومِل بوصفه فردًا يمتلك احتياجاتٍ واهتماماتٍ خاصّة؛ ب) يتعلّم المتعلّمُ بصورة أفضل إذا وُجِّه تركيزُه عمدًا نحو الأشكال اللغوية والمهارات والاستراتيجيات التي تدعم عمليةَ اكتساب اللغة؛ ج) يتعلّم المتعلّمُ اللغةَ على نحوٍ فعّال إذا

---

[٢٥] دجواندورو، س. م. علم نفس تعلُّم اللغة، (جاكرتا: دار غراميديا ويدياسرانا إندونيسيا، ١٩٩٦م).

أُتيحت له فرصةُ المشاركة في استخدام اللغة الهدف استخدامًا تواصليًا من خلال أنشطةٍ متنوّعة؛ د) يتعلّم المتعلّمُ بصورةٍ أفضل إذا مُنِح فرصةَ تنظيم تعلّمِه بنفسه؛ ه) يتعلّم المتعلّمُ اللغةَ بشكلٍ جيّد إذا حصل على تغذيةٍ راجعة مناسبة تتعلّق بتقدّم تعلّمه.[٢٦]

وفي سياق منهاج مرديكا ، يُوجَّه تعليمُ اللغة العربية نحو تحقيق نواتجِ تعلّمٍ قائمةٍ على الكفاءة. فالمتعلم لا يُطالَب بإتقان القواعد النحوية فحسب، بل يجب عليه أيضًا أن يكون قادرًا على استخدامها في التواصل، وقراءة النصوص الأصيلة، وكتابة الأفكار، وفهم القيم الإسلامية.

ويقتضي ذلك اتباعَ مقاربةٍ تعليميةٍ تكامليةٍ وسياقيةٍ تتمحور حول المتعلّم. وينبغي للمعلم أن يكون قادرًا على تصميم تعلّمٍ يدمج المهارات اللغوية الأربع، ويستخدم وسائلَ تعليميةً متنوّعة، ويُفعِّل التقويمَ التكويني لمتابعة تقدّم المتعلّمين.

وبناءً على ذلك، فإنّ حقيقةَ تعليمِ اللغة العربية في المدرسة لا تقتصر على إتقان الجوانب المعرفية، بل هي عمليةُ بناءِ كفاءةٍ تواصليةٍ وأكاديميةٍ ودينيةٍ وثقافية. ولا يتحقّق هذا المسار إلا إذا استطاع المعلّمُ دمجَ نظرياتِ اكتساب اللغة، ومبادئِ التربية الحديثة، ومتطلباتِ المنهاج الوطني في منظومةٍ تعليميةٍ واحدة.

---

[٢٦] إيسوف شَافِعِي، «نموذج تعليم اللغة العربية المُرتكِز على البنائية في الجامعات الإسلامية»، مجلة التربية الإسلامية، جامعة سونان غونونغ جاتي الإسلامية الحكومية، المجلد ٢٧، العدد ٣ (٢٠١٢م)، ص ص. ٤٦٣–٤٧٤، https://doi.org/10.15575/jpi.v27i3.530

٣. مَفْهومُ التَّقييمِ في منهج مرديكا

يُعَدّ التقييمُ جزءًا لا يتجزّأ من عملية التعليم. وفي الأدبيات التربوية، كثيرًا ما يُقرَن مصطلحُ التقييم *(assessment)* بالتقويم *(evaluation)* والقياس *(measurement)*، مع أنّ بينها فروقًا جوهرية. فالقياس هو عمليةُ *quantifikasi* لنتائج التعليم في صورة أرقام، أمّا التقويم فهو عمليةُ إصدار حكمٍ استنادًا إلى معايير معيّنة لاتخاذ قراراتٍ تعليمية. بينما التقييم *(assessment)* فهو عمليةُ جمعِ المعلومات وتحليلِها وتفسيرِها تفسيرًا شاملًا حول تطوّر تعليم المتعلّمين، سواء أكان ذلك من خلال الاختبارات أم الوسائل غير الاختبارية.[٢٧]

ويُساعِد التقييمُ في معرفة مدى تحقّق أهداف التعلّم، ومتابعة تقدّم المتعلّمين، وتوفير التغذية الراجعة لكلٍّ من المعلّم والمتعلّم.[٢٨] ويرى "غرانت ويغينز" أنّ التقييم الجيّد هو التقييمُ الأصيل، أي ذلك النوع من التقييم الذي يقيس قدرةَ المتعلّمين على أداء المهام المرتبطة بالعالم الحقيقي والمناسبة لحياتهم.[٢٩] ومن خلال التقييم الأصيل، لا يبقى التعليم موجَّهًا نحو إتقان النظريات فحسب، بل يتّجه أيضًا إلى توظيف المهارات في سياقاتٍ واقعية.

---

[٢٧] عبد الماجد، تخطيط التعلّم: تنمية معايير كفاءة المعلّم، روزدا، ٢٠٢٠م.

[٢٨] إي غيدي سُودِيرثا، «تقييم التعلّم في النموذج البارادايمي الجديد في عصر التعلّم المُستقِل»، خطاب علمي، كلية الهندسة والتربية المهنية، جامعة التربية غانيشا، ٢٠٢٢م

[٢٩] غرانت ب. ويغنز (١٩٥٠-)، التقويم التعليمي: تصميم أدوات التقييم للإعلام وتحسين أداء الطلاب، (كاليفورنيا، الولايات المتحدة: سان فرانسيسكو، جوسّي-باس، ١٩٩٨م)

ويُؤكِّد "بول بلاك وديلان ويليام" أن التقييم ليس مجرد أداةٍ لقياس نتائج التعلّم، بل هو أيضًا استراتيجيةٌ لتحسين عملية التعلّم نفسها. وقد قدّما مفهوم "التقييم من أجل التعلّم" *(assessment for learning)*، وهو التقييم الذي يُستخدم بصورةٍ تكوينية من أجل تحسين عملية التعلّم من خلال تغذيةٍ راجعة بنّاءة.[٣٠] ثم عمّق ديلان ويليام هذا المفهوم من خلال "التقييم التكويني المندمج" *(embedded formative assessment)*، وهو التقييم الذي يُنَفَّذ بصورةٍ مستمرة داخل الصف، ويُقدّم معلوماتٍ فورية يمكن للمعلم استخدامها لتعديل التدريس وتكييفه.[٣١]

كما يؤدّي التقويمُ وظيفةَ التقييم من أجل التحقّق من التعلّم" *(assessment of learning)*وهو التقييم الذي يُجرى في نهاية فترةٍ تعليمية لتقييم مدى بلوغ المتعلّمين نواتجَ التعلّم المحدَّدة. وبناءً على ذلك، يمتلك التقييم ثلاثَ وظائف رئيسة:) التقييم بوصفه تعلّمًا *(assessment as learning)* . وهو التقييم الذي يُوظَّف لتنمية التأمّل الذاتي لدى المتعلّم؛ التقويم من أجل التعلّم *(assessment for learning)* . وهو التقييم التكويني الهادف إلى تحسين عملية التعلّم؛ التقييم للتحقّق من التعلّم *(assessment of learning)* . وهو التقييم الذي يُستخدم لتقويم النتائج النهائية للتعلّم.[٣٢]

---

[٣٠] بول بلاك وديلان ويليام، «داخل الصندوق الأسود: رفع المعايير من خلال التقييم الصفي»، مجلة ذا في دلتا كابان،المجلد ٨٠، العدد ٢ (١٩٩٨م)، ص ص. ١٣٩–١٤٨

[٣١] ديلان ويليام، التقويم التكويني المدمج، (دار سولوشن تري بريس، ٢٠١١م)

[٣٢] وزارة التربية والثقافة والبحث والتكنولوجيا في جمهورية إندونيسيا، دليل التعلّم والتقويم في منهج «مرديكا»، (جاكرتا: وزارة التعليم والثقافة والبحث والتكنولوجيا، ٢٠٢٤م)

يُؤكّد "منهج مرديكا"، الذي أطلقته وزارةُ التربية والثقافة والبحث والتكنولوجيا، أنّ التقييم يجب أن يكون جزءًا لا ينفصل عن عملية التعلّم. [٣٣]فالتقييم لا يُنظَر إليه بوصفه نشاطًا إداريًا فحسب، بل يُعدّ استراتيجيةً تربويةً جوهرية لدعم التعلّم ذي المعنى. وفي "دليل التعلّم والتقويم" ورد عددٌ من مبادئ التقييم في منهج مرديكا، وهي: أ) الاندماجُ في عملية التعلّم، إذ يُنفَّذ التقويم بالتزامن مع تنفيذ عملية التعلّم، لا بوصفه نشاطًا منفصلًا عنها؛ب) التوجّه نحو نموّ المتعلّم فالتقييم يهدف إلى مساعدة المتعلّم على التعرّف إلى قدراته ونقائصه وخطوات التحسين؛ ج) الشموليةُ والأصالة حيث يقيس التقييمُ الكفاءاتِ المعرفيةَ والمهاريةَ والاتجاهاتِ والقيمَ بصورةٍ متوازنة؛ د) العدلُ والتناسُبُ والصدقُ والثبات ينبغي أن يكون التقويم خاليًا من التحيّز، وأن يُقدّم صورةً موضوعية عن قدرات المتعلّم؛ ه) تقديمُ تغذيةٍ راجعة بنّاءة، تُستَخدم نتائجُ التقويم من قِبل المعلّم والمتعلّم ووليّ الأمر في إعداد خطوات المتابعة التعليمية.[٣٤]

تُعَدّ أنشطةُ التقييم التي يُجريها المربّون ذاتَ دورٍ مهم في عملية التعلّم، إذ تهدف إلى تحديد الاحتياجات التعليمية وقياس مدى تحقيق نواتج التعلّم. ويُعدّ التقويمُ عمليةَ جمعٍ للمعلومات المتعلقة بالمتعلمين من مصادر متعددة، تشمل معارفهم ومهاراتهم. وتُستخدَم هذه

---

[٣٣]وزارة التربية والثقافة والبحث والتكنولوجيا في جمهورية إندونيسيا، دليل التعلّم والتقويم في منهج «مرديكا

[٣٤] دليل التعلّم والتقويم في منهج مرديكا»، موقع Datadikdasmen.com، بدون تاريخ، تاريخ الدخول: ١٩ أغسطس ٢٠٢٥

المعلومات بعد ذلك بوصفها أساسًا لاتخاذ القرارات المناسبة. وفي تنفيذ التقييم، ينبغي أن تتحقّق فيه معاييرُ رئيسةٌ، أهمها: أولًا، أن يكون قادرًا على قياس كفاءات المتعلمين؛ وثانيًا، أن يُحدِث أثرًا إيجابيًا في عملية التعلّم. فضلًا عن ذلك، يقوم التقويم بوظيفةٍ أخرى تتمثّل في كونه نشاطًا مستمرًا أثناء عملية التعلّم، يُقصَد به البحث عن الأدلة الدالّة على مدى تحقيق أهداف التعلّم.[٣٥]

في إطار منهاج مرديكا، يُعَدّ التقييم والتعلّم وحدةً متكاملة لا يمكن الفصل بينهما. ويمكن تنفيذ التقييم باستخدام طرائق أو أدوات متنوعة من أجل تقييم وقياس وتوثيق الجاهزية الأكاديمية، وتقدّم التعلّم، واكتساب المهارات، أو احتياجات المتعلمين. وتُختار الأداة المناسبة تبعًا لهدف التقييم المراد تحقيقه.[٣٦]

ووفقًا لتشيتندِن *(Chittenden)*، فإنّ أهداف التقييم تتكوّن من أربعة مكوّنات رئيسة، وهي: المتابعة *Keeping track*، أي تتبّع ورصد مسار تعلّم المتعلمين وفق خطة تنفيذ التعلم التي تمّ إعدادها؛ الفحص *Checking-up*، أي التحقق من مدى بلوغ المتعلمين للمهارات المستهدفة أثناء عملية التعلم، والكشف عن جوانب القصور لديهم خلال مشاركتهم في التعلم؛ الاكتشاف *Finding-out*، أي البحث عن الأخطاء أو الضعف أو النقص لدى المتعلمين والكشف عنها

---

[٣٥] ديدي سُدراجات، «تقييم تعلّم اللغة الإنجليزية: نماذجه وقياسه»، مجلة إنتِلِجِنْسيا للتربية والتعلّم، المجلد ٤، العدد ١ (٢٠١٩م)، ص ص. ١–٢٠

[٣٦] بانچا دوي بورواتي وآخرون، الوحدة المساندة: إعداد أسئلة الاختبار التجريبي لتقويم الكفاءة الدنيا (AKM) المعتمد على تقنية المعلومات، (مالانج: بيلدونغ، ٢٠٢١م)

وتشخيصها، بحيث يتمكن المعلّم من إيجاد البدائل المناسبة لمعالجتها على نحو سريع؛ الخلاصة *Summing-up*، أي استخلاص مستوى تمكّن المتعلمين من الكفاءات المحددة بعد انتهاء عملية التعلم.[٣٧]

ووفقًا لِسودراجات، فإنّ أهداف تنفيذ التقييم تتلخص في ما يأتي: (١) معرفة موقع المتعلم مقارنةً بالمتعلمين الآخرين؛ (٢) التمييز بين المتعلمين الذين يندرجون ضمن فئة معيّنة والذين لا يندرجون فيها؛ (٣) تصوير مدى تمكّن المتعلم من الكفاءات المستهدفة؛ (٤) تقييم نتائج تعلّم المتعلم من أجل مساعدته على فهم ذاته واتخاذ القرارات المناسبة حول الخطوة التالية، سواء فيما يتعلّق باختيار البرنامج أو تنمية الشخصية أو تحديد التخصص؛ (٥) الكشف عن الصعوبات التعليمية التي يواجهها المتعلم وإمكانات الأداء التي يمكن تطويرها، الأمر الذي يساعد المعلّم في تحديد الحاجة إلى العلاج التعليمي (الترميم) أو إلى الإثراء؛ (٦) الحصول على معلومات يمكن أن تتنبأ بأداء المتعلم في المستوى التعليمي اللاحق؛ (٧) معرفة مستوى فعالية طرائق التدريس والعناصر التعليمية الأخرى المستخدمة خلال فترة زمنية معيّنة.[٣٨]

توجد ثلاث وظائف أساسية للتقييم يجب أن يقوم بها المعلّم في عملية التعلّم، وهي: التقييم بوصفه جزءًا من عملية التعلّم *(Assessment as Learning)*، وهو التقييم الذي يهدف إلى الاطلاع على نتائج تعلّم المتعلمين، ويُستخدم للتأمّل في سير عملية التعلّم ويُعدّ من

---

[٣٧] بانچا دوي بورواتي وآخرون، الوحدة المساندة: إعداد أسئلة الاختبار التجريبي ...

[٣٨] ديدي سُدراجات، «تقييم تعلّم اللغة الإنجليزية:

أدوات التقييم التكويني؛ التقييم من أجل تحسين عملية التعلّم *(Assessment for Learning)*، وهو التقييم الذي يُستخدم لتحسين العملية التعليمية ويعمل بوصفه تقييمًا تكوينيًا كذلك؛ التقييم في نهاية عملية التعلّم *(Assessment of Learning)*، وهو التقييم الذي يُجرى لتقويم تحصيل المتعلمين في نهاية فترة التعلّم، ويُعدّ تقييمًا ختاميًا (جمعيًا).[٣٩]

في أثناء عملية التعليم، يُستَخدَم التقييم لقياس الجوانب التي ينبغي قياسها بشكل شامل (هولستيكي). ويتكوّن التقييم من نوعين، وهما: التقييم التكويني والتقييم الختامي. فالتقييم التكويني يشمل التقييم في بداية التعلّم والتقييم أثناء عملية التعلّم. ويُستَخدم التقييم في بداية التعلّم لدعم التعلّم المتمايز، بينما يُستَخدم التقييم التكويني أثناء التعلّم بوصفه أساسًا للتأمّل في مجمل عملية التعلّم، ليكون مرجعًا في التخطيط للتعلّم اللاحق. [٤٠]

ووفقًا لمُنيب، فإنّ التقييم في نهاية عملية التعلّم *(Assessment of Learning)* يُحمِّل المعلّم مسؤولية تقديم تقرير دقيق وموضوعي عن نتائج تعلّم الطلاب، اعتمادًا على البيانات والأدلة التي جُمِعت من عمليات القياس. ويوضح مُنيب كذلك أنّ فاعلية التقييم تتطلب من

---

[٣٩] يوغي أنغرايِنا وآخرون، دليل التعلّم والتقويم: مراحل التعليم الأساسي والمتوسط (الابتدائي/المدارس الإسلامية، المتوسطة/المدارس الإسلامية، الثانوية/المهنية/المدارس الإسلامية)، (جاكرتا: مركز التقييم والتعلّم، هيئة البحوث والكتب، ٢٠٢١م).

[٤٠] دليل التعلّم والتقويم.«الفريق، دليل التعلّم والتقويم: الروضة، الابتدائية الإسلامية، المتوسطة الإسلامية، الثانوية الإسلامية، والمعاهد المهنية الإسلامية، (جاكرتا: مديرية KKSK للمدارس الدينية، المديرية العامة للتعليم الديني، وزارة الشؤون الدينية الإندونيسية، ٢٠٢٢م)

المعلّم أن يكون قادرًا على: (أ) تطوير أدوات قياس مناسبة، صادقة، وموثوقة؛ (ب) بيان نطاق المادة التي يشملها التقييم بوضوح؛ (ج) وضمان أن عملية التقييم تمكّن الطلاب من إظهار قدراتهم الحقيقية.[٤١]

٤. التقييم في تعليم اللغة العربية

يتميّز التقييم في تعليم اللغة العربية بخصائص تختلف عن التقييم في المواد الدراسية الأخرى، وذلك لأنه يتضمن قياس مهارات لغوية ذات طبيعة تواصلية. وفي الأساس، يشمل موضوع التقييم في تعليم اللغة العربية جانبين رئيسين: أولًا: جانب المعرفة اللغوية، مثل المفردات، والقواعد، وبنية الجملة، وعلم الأصوات. وثانيًا: جانب المهارات اللغوية، التي تشمل مهارة الاستماع، ومهارة التحدث، ومهارة القراءة، ومهارة الكتابة.[٤٢]

وفي تاريخ تعليم اللغات، اقترن التقييم غالبًا بما يُعرَف باختبار اللغة*(Language Testing)* ، وهو عادةً ما يكون على شكل اختبارات معيارية مثلTOEFL :، و*IELTS*، و .*TOAFL*وقد تأثرت هذه الاختبارات بالنظريات البنيوية والسلوكية التي ركّزت على حفظ القواعد اللغوية ومهارات معزولة عن سياقها.[٤٣] غير أنّ نموذج التقييم اللغوي بدأ يتغيّر

---

[٤١] عبد المنيب، تقييم تعلّم اللغة العربية، (جوكجاكارتا: كلية العلوم التربوية، جامعة سونان كاليجاغا الإسلامية الحكومية، ٢٠١٧م).

[٤٢] أحمد فؤاد أفندي، منهجية تعليم اللغة العربية، (مالانج: مشكاة، ٢٠١٧م).

[٤٣] ألان ديفيز، مبادئ اختبار اللغة، طبعة معاد طبعها، دراسات اللغة التطبيقية، (أكسفورد: بلاكويل، ١٩٩٣م).

منذ ثمانينيات القرن الماضي. فيرى "لايل ف باخمان" أنّ التقييم اللغوي يجب أن يتصف بصدق البنية، والثبات، والملاءمة السياقية.[٤٤] كما طوّر "باخمان وبالمر" نموذج القدرة اللغوية التواصلية *(Communicative Language Ability)* الذي يؤكد أنّ اختبار اللغة ينبغي أن يقيس الكفاءة التواصلية لا مجرد الكفاءة اللغوية الشكلية.[٤٥]

ويُضيف وير *(Weir)* أنّ التقييم اللغوي الجيد ينبغي أن يراعي أصالة المهام، وملاءمة السياق، ومشاركة المتعلّم في مواقف تواصلية حقيقية.[٤٦] وقد أدّى هذا التحوّل إلى انتقال الاهتمام من مفهوم الاختبار *(Testing)* إلى مفهوم التقييم (*Assessment*) الذي يتسم بالشمول ويغطي ممارسات التعلّم اليومية داخل الصف. وفي تعليم اللغة العربية، تحتلّ عملية تقييم المهارات اللغوية مكانةً محورية؛ إذ ينبغي أن تُقاس المهارات الاستقبالية (الاستماع والقراءة) والمهارات الإنتاجية (التحدث والكتابة) بصورة متوازنة.

أ- تقييم مهارة الإستماع

قال براون (Brown)، تُعَدّ مهارة الاستماع الأساس الذي تُبنى عليه المهارات اللغوية الأخرى.[٤٧] ويمكن إجراء تقييم مهارة الاستماع من

---

[٤٤] ليل. إف. باخمان، الاعتبارات الأساسية في اختبار اللغة، سلسلة اللسانيات التطبيقية في أكسفورد، (أوكسفورد: مطبعة جامعة أكسفورد، ١٩٩٠م)

[٤٥] إل. إف. باخمان وآي. إس. بالمر، اختبار اللغة في التطبيق: تصميم وتطوير اختبارات لغوية مفيدة، سلسلة اللسانيات التطبيقية، (أوكسفورد: مطبعة جامعة أكسفورد، ٢٠١٠م)

[٤٦] سيريل ج. وير، «اختبار اللغة والتحقّق من الصلاحية»، (هامبشير: بالغريف ماكميلان، ٢٠٠٥م)،

[٤٧] دي. براون، تقييم اللغة: المبادئ والممارسات الصفّية، (لونغمان، ٢٠٠٤م).

خلال تقديم تسجيلات لمحادثات أو نصوص شفوية، ثمّ يُطلب من المتعلّمين الإجابة عن أسئلة، أو إكمال نصوص ناقصة، أو تلخيص المحتوى المسموع.

ب- تقييم مهارة الكلام

وتُعَدّ مهارةُ الكلام جوهرَ التواصل، إلّا أنّها من أقلّ المهارات التي يتمّ تقييمها لِما يُعتقَد فيها من صعوبة.[٤٨] فكثيرٌ من المعلّمين يتجنّبون تقييم مهارة الكلام لأنها تتطلّب وقتًا طويلاً، وأدواتٍ معقّدة، ودرجةً من الذاتيّة في التقدير.[٤٩] مع أنّ تقييم مهارة الكلام يمكن إجراؤه من خلال المقابلات، أو المحادثات الثنائية، أو العروض الشفوية، أو تمثيل الأدوار.

ج- تقييم مهارة القراءة

ويمكن أن يشتمل تقييم مهارة القراءة على الفهم الحرفي، والاستنباطي، والنقدي للنصّ العربي. ويرى غرابيه *(Grabe)* أنّ فهم القراءة هو تفاعلٌ بين النصّ ومعرفة القارئ الخلفيّة.[٥٠] ولذلك يجب أن يتضمّن تقييم القراءة مستوياتٍ متعدّدة من الفهم، لا أن يقتصر على الإجابة عن الأسئلة المعلوماتية فحسب.

---

[٤٨] دي. براون، تقييم اللغة: المبادئ والممارسات الصفّية

[٤٩] أسِب رمداني، عوائق المعلّمين في تنفيذ تقييم مهارة التحدّث باللغة العربية، مجلة تعليم اللغة العربية، المجلد ٦، العدد ٢ (٢٠٢١م).

[٥٠] دبليو. غْراب، القراءة بلغة ثانية: من النظرية إلى التطبيق، سلسلة اللسانيات التطبيقية في كامبريدج، (كامبريدج: مطبعة جامعة كامبريدج، ٢٠٠٩م).

د- تقييم مهارة الكتابة

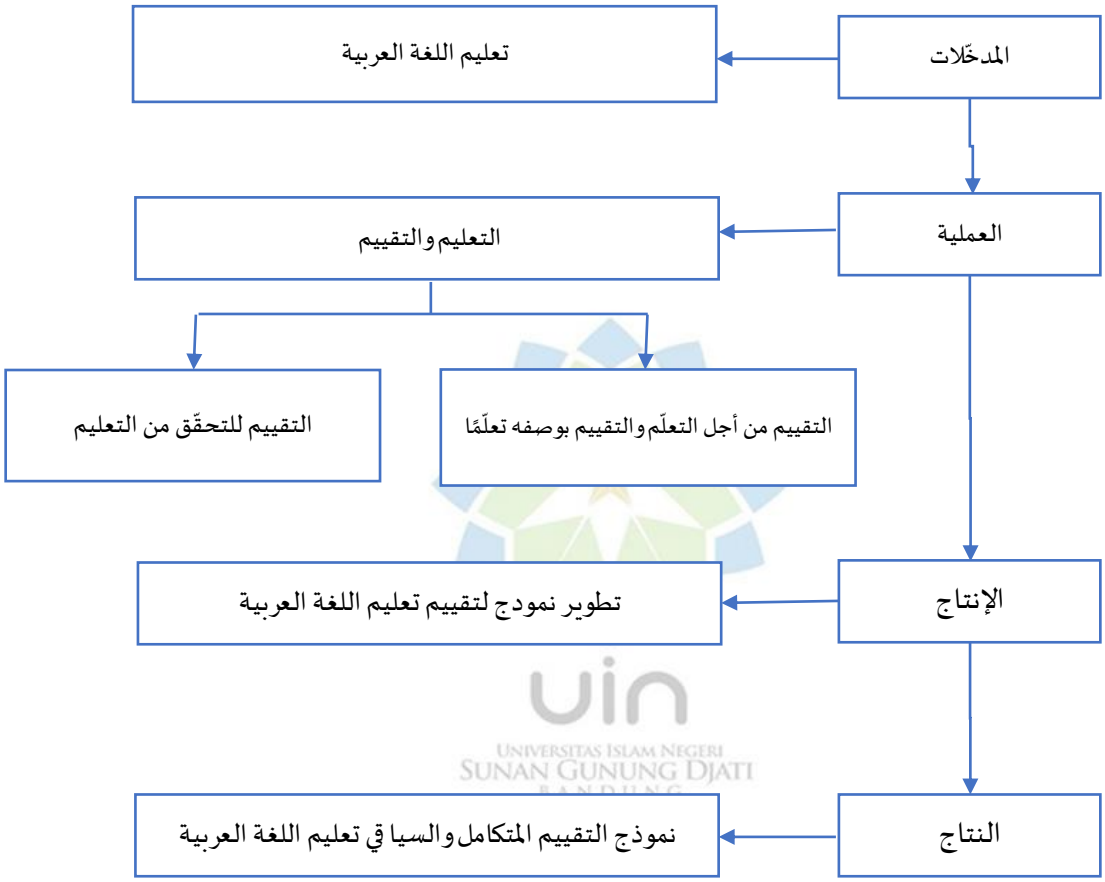
وتُقوَّم مهارةُ الكتابة من خلال قدرة المتعلّمين على صياغة نصوصٍ تتّسم ببنية سليمة ومفردات مناسبة. ووفقًا لويغل (Weigle)، ينبغي أن يشمل تقييم الكتابة عناصرَ المحتوى، والتنظيم، والمفردات، والقواعد النحوية، والمهارات الآلية.[٥١] وفي سياق اللغة العربية، يجب أن يراعي التقييمُ كذلك قدرةَ المتعلّمين على استخدام الحروف العربية استخدامًا صحيحًا ودقيقًا.

وبناءً على ما سبق بيانه، فإن الباحث يصوّر إطار التفكير في هذا البحث في الجدول الآتي:

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

[٥١] إس. سي. ويغل، تقويم مهارة الكتابة، تحرير: ج. تشارلز ألدِرسون، (كامبريدج: مطبعة جامعة كامبريدج، ٢٠٠٢م).

قائمة ١,١: إطار فكري



UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

الفصل السادس: الدراسات السابقة

ولكي يكون هذا البحث أكثر تركيزًا على مشكلةٍ علميّة محدَّدة، وكذلك لِتحديد البحث الذي سيُنجَز، كان لزامًا على الباحث القيام بدراسةٍ للبحوث السابقة ذات الصلة بموضوع هذا البحث. وبناءً على

ذلك، قام الباحث بدراسةٍ أدبيّة لمجموعةٍ من الدراسات السابقة، ويمكن عرض نتائجها على النحو الآتي:

١. الرسالة الدكتوراه التي كتبها دِدي ساردِيانتو (٢٠٢٤) بعنوان تطوير نموذج تعليم اللغة العربية الاتصالية القائم على التعليم والتعلّم السياقي *(Contextual Teaching and Learning)* في المدرسة العالية بمدينة سونغاي بَنو. وقد أسفرت عن نموذجٍ تعليمي اتصالي يتّسم بالصدق والعملية والفعالية، ويُمكنه تحسين الكفاءة الاتصالية لدى المتعلّمين.

٢. بحث ديفيد داروين، وإندري بويريسواتي، وفاتحاتي مُرتاضو بعنوان تقييم تعلم اللغة في إطار منهاج «التعلّم المُحرَّر» لدى طلاب المرحلة الثانوية. وقد بيَّنت نتائج البحث أنّ أنواع التقييم في المنهاج الجديد تنقسم إلى ثلاثة أنواع: أ) التقييم التكويني الذي يهدف إلى متابعة العملية التعلمية وتحسينها، وتحديد ما يحتاجه الطالب من دعم ومعرفة العقبات التي يواجهها، ب) التقويم الختامي (التحصيلي) لتحديد مدى تحقق أهداف التعلم وتحديد الترقي والنجاح، ج) التقييم الأصيل *(Authentic Assessment)* الذي يقيس قدرة الطلبة على حل المشكلات في سياقات واقعية، ومن صُوَره: الأداء، والملفّات الإنجازية، والتقويم الذاتي.

٣. بحث محمد نورمان بعنوان تطبيق التقييم الأصيل في تعليم اللغة العربية بالمدرسة الثانوية الدينية الأهلية بمنطقة سلونغ – لومبوك الشرقي. وقد أظهر أنّ التقييم الأصيل يُطبَّق في ثلاثة مجالات: المواقف، والمعرفة، والمهارات، إلا أن التطبيق لم يصل إلى

المستوى الأمثل بسبب صعوباتٍ عدّة مثل ضيق الوقت وقلة الإمكانات وتحدّيات تطبيق بعض نماذج التقييم. كما أظهر البحث جهود المعلمين في تجاوز تلك الصعوبات عبر الدروس الإضافية، والتقييم الجماعي، وتوظيف الوسائل المتاحة، وغيرها.

٤. بحث أزوى وآخرين (٢٠٢٤) بعنوان تحليل جودة تعليم اللغة العربية في المدرسة العالية "Islamic Centre". وقد خلص إلى أنّ الدافعية، والاهتمام، وطرائق التدريس، وكفاءة المعلّم عواملُ أساسية تؤثر في نتائج تعليم اللغة العربية.

وبالرجوع إلى الدراسات السابقة المذكورة، يتبيّن أنّ لها إسهاماتٍ مهمّة في تطوير تعليم اللغة العربية وتقويمها، لكنها تكشف في الوقت نفسه عن فجواتٍ علميّة لم تُغطَّ بعد. أولاً: الرسالة الدكتوراه دِدي ساردِيانتو ركّزت على تطوير نموذج للتعليم الاتصالي، دون التعمّق في جانب التقييم، ممّا يشير إلى غياب نموذجٍ تقويمي متكامل يرافق هذا النموذج التعليمي. ثانيًا: دراسة داروين وزملائه تناولت التقييم في إطار المنهاج الجديد، لكنها لم تُعالج خصوصيات تعليم اللغة العربية، وخاصة في المدارسة العالية. وبالتالي، لا يزال هناك حاجة لِتكييف مبادئ التقييم في منهاج «التعلم المحرّر» بما يتوافق مع طبيعة اللغة العربية وغايات تدريسها. ثالثًا: بحث نورمان ركّز على التطبيق العملي للتقييم الأصيل، لكنه لم يصل إلى وضع نموذجٍ تقويمي شامل يمكن للمعلمين اعتماده كمرجع، بل اقتصر على وصف التطبيق والعقبات.

رابعًا: دراسة أزوى وزملائه عالجت عوامل جودة التعليم، لا التقييم باعتباره أداةً لقياس الأداء وتحسين التعلّم.

وباختصار، يتضح أنه لا توجد دراسة سابقة تناولت تطوير نموذجٍ تقويمي شامل ومتكامل وسياقي لتعليم اللغة العربية في المدرسة العالية، بما يتوافق مع متطلبات منهاج «التعلّم المحرّر». فالدراسات المتاحة تناولت جانبًا دون الآخر؛ منها ما ركّز على نموذج التدريس، ومنها ما ركّز على التقييم العام، ومنها ما ركّز على التقييم الأصيل، ومنها ما تناول عوامل جودة التعليم فقط.

لذلك، يأتي هذا البحث لسدّ هذه الفجوة من خلال تصميم نموذجٍ متكامل وسياقي لتقييم تعليم اللغة العربية، يتميّز بالشمولية والاندماج والملاءمة لاحتياجات مدارس «المدرسة العالية الإسلامية الحكومية» في منطقة باندونج. كما أن موضوع هذا البحث لم يُتناوَل من قبل، لا بالمنهج النوعي، ولا بالمنهج الكمي، ولا بالمنهج المختلط.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG