اتجاهات الطالبات نحو اختبار تحديد المستوى في اللغة العربية - دراسة ميدانية -

ولاء بنت فهد السبيت

أستاذ مساعد بقسم الإعداد اللغوي بمعهد تعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

نجلاء بنت إبراهيم الشثري

أستاذ مساعد بقسم الإعداد اللغوي بمعهد تعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

1. المقدمة:

مع تقدم تعليم اللغات، واستحداث الأطر اللغوية وتحديد نواتج وكفايات كل مستوى من المستويات اللغوية حرصت المعاهد على وضع اختبار مقنن لتحديد مستوى المتعلم قبل الدراسة لتسكينه في المستوى المناسب، ولقي هذا الاختبار عناية واسعة في تعليم العربية لغة ثانية وأصبح من الضرورات المهمة في المعاهد والجامعات؛ وسعت كل المعاهد التي تدرس العربية للناطقين بغيرها إلى تصميم اختبار خاص بها على الرغم من وجود الكثير من الاختبارات المشابهة المتاحة في مراكز الاختبارات وبعضها ملحق مع السلاسل التعليمية، وذلك يعود إلى استحالة تناسب هذا النوع مع كل الاختبارات في المعاهد المختلفة، وهو ما أكده محجوب (7:2012) من أن معظم المعاهد والمراكز اللغوية تسعى إلى تصميم اختبارات لتحديد المستوى اللغوي الخاص بطلابها؛ لأنها

تأخذ بالاعتبار ضرورة تقديم اختبارات متنوعة تلائم طبيعة البرنامج المقدم ونوع الدراسة، والفئة المستهدفة، وإعداده بمواصفات ومقاييس محددة، وبالتالي تضمن الوصول إلى صورة أقرب للواقع ولمستوى الطالب اللغوي، كما أكّد على إجراء مقابلات شخصية إذ بواسطتها يمكن سد كثير من الثغرات في تقييم الطالب قبل التصنيف في المستوى اللغوي المناسب له.

ولأن تصورات المعلمين والمتعلمين ذات تأثير قوي على تبني استراتيجيات تدريسية جديدة، وعلى ممارساتهم التعليمية، فإن دراسة تصوراتهم واعتقاداتهم كما يرى (Torman 2012) يزوّد مخططي برامج التعليم ومصمميها بما يجب التركيز فيه في برامج الإعداد والتأهيل، وفي تقويم البرامج الحالية.

ومع ظهور هذا النوع من الاختبارات وانتشاره أجريت أبحاث عنيت بتحليله من الجانب اللغوي، وأخرى اهتمت بالمعايير والمواصفات المطلوبة لهذا الاختبار، ومقاييس الاختبار ونحوها؛ لكن هناك عوامل أخرى نفسية ومحيطة قد تؤثر في نتيجة الاختبار، وقد ينعكس هذا سلبا على دافعية واندماج المتعلم في البرنامج التعليمي، ومن هنا ظهرت أهمية هذه الدراسة.

1. مشكلة الدراسة:

لاحظت الباحثتان كثرة شكوى الطالبات من اختبار تحديد المستوى، ووجود بعض الطالبات اللاتي يعارضن النتيجة التي حصلن عليها، أو لا يتقبلن المستوى الذي حُدد لهن. كذلك لاحظت الباحثتان شعور الخوف والقلق عند بعض الطالبات في أثناء إجراء الاختبار، بالإضافة إلى عدم معرفة بعضهن بالهدف من الاختبار، ونظرا لأهمية دراسة الاتجاهات لكونها تؤثر في سلوك الأفراد، "فمعرفة تصورات الفرد من معرفة السلوك الذي يصدر عنه في مواقف معينة، فالتصورات الإيجابية نحو موضوع ما تحدد نوع السلوك الذي ينتهجه إزاء ذلك الموضوع، ويحدث العكس فيما إذا كانت التصورات سلبية" (آل فهيد: 2022) ويرى علي وآخرون أن اختبار تحديد المستوى في اللغة العربية مصيرية بالنسبة للمعلمين وغيرهم كما أنها من الاختبارات المهمة في العملية التعليمية

حيث يتوقف على نتائجه انتقال المتعلم إلى الدراسة الجامعية وعلى الرغم من أهمية هذا الاختبار إلا أن أسئلته لم تحظ بالاهتمام الكافي (علي وآخرون:2014: 154)

وهذه الأسباب دعت الباحثتان لتقصي المشكلة، ومحاولة استطلاع اتجاهات الطالبات حول الاختبار ومعرفة الأسباب المؤثرة على اتجاهات المتعلمات.

2. أسئلة الدراسة:

تحاول هذه الدراسة الإجابة عن السؤالين التاليين:

- ما اتجاهات المتعلمات نحو اختبار تحديد المستوى؟
- ما العوامل النفسية المؤثرة على اتجاهات المتعلمات نحو اختبار تحديد المستوى؟

حدود الدراسة:

3. حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: اتجاهات متعلمات اللغة العربية نحو اختبار تحديد المستوى المقدم بمعهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- الحدود المكانية: معهد من معاهد تعليم العربية للناطقات بغيرها بالرياض.
- الحدود الزمانية: العام الدراسي 1444هـ.

4. هدف الدراسة وأهميتها:

حُدد الغرض من الدراسة الحالية في التعرف على اتجاهات المتعلمات نحو اختبار تحديد المستوى، والكشف عن العوامل المؤثرة في اتجاهات المتعلمات نحو الاختبار، والمؤثرة على أداء المتعلمات في هذا الاختبار.

وقد وجدت الباحثتان ندرة الدراسات التي تناولت قياس اتجاهات المتعلمين نحو اختبار تحديد المستوى، فمعظم الدراسات تناولت تحليل الاختبارات؛ مما يدعم أهمية هذه الدراسة؛ حيث ستساعد نتائجها في تطوير اختبار تحديد المستوى، وكذلك في اتخاذ طرق وأساليب لضمان نجاح إجراء اختبار تحديد المستوى، والوثوق بنتائجه.

وتنبع أهمية الدراسة من خلال ما يلي:

- تساعد هذه الدراسة في تلمس احتياجات الطالبات النفسية، والكشف عن الصعوبات التي تواجههن في اختبار تحديد المستوى.
- لفت انتباه القائمين على برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وذلك لتطوير اختبارات تحديد المستوى للطلاب الملتحقين بها وتحسينها.

5. الإطار النظري :

5-1 المبحث الأول: وصف اختبار تحديد المستوى في اللغة العربية لغة ثانية:

اختبار تحديد المستوى من أبرز الاختبارات اللغوية التي يواجهها متعلم اللغة العربية حينما يقرر الالتحاق بأحد معاهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فمن خلاله يمكن للمعلمين والمؤسسة التعليمية كذلك أن يتعرفوا على مؤشرات الكفاية اللغوية لدى الطلاب الجدد، وتحدد درجات هذا الاختبار توزيع الطلاب في مستويات تعليمية مناسبة لمستواهم اللغوي (السيد: 2016: 201)

يُعرف اختبار تحديد المستوى ARABIC PLACEMNT TEST بشكل عام بأنه: "اختبار مصمم لوضع الطلاب في مستوى مناسب في برنامج أو مقرر دراسي. ولا يشير هذا المصطلح إلى ما يشتمل عليه الاختبار أو كيفية بنائه، ولكن يشير إلى الغرض الذي بني من أجله، وهناك أنماط مختلفة من الاختبارات أو الإجراءات (مثل: الإملاء، المقابلة، الاختبار النحوي) التي يمكن أن تستخدم في أغراض التصنيف" (ريتشاردز وآخرون :2007).

كما يعرفه هاريسون (Harrison:1983) بأنه: "اختبار يقيس القدرة اللغوية العامة الحالية للطالب، وليس على مرحلة تعليمية بعينها ".

ويعرفه العصيلي بأنه: "اختبار يعقد للطلاب المراد إلحاقهم ببرنامج لتعلم لغة ثانية أو أجنبية لتحديد مستوياتهم فيها وتوزيعها في مجموعات أو فصول كلن بحسب مستوى الذي يناسب غالبا ما يكون الاختبار شاملا لجميع مهارات اللغة" (2023:1160).

وقد تظهر نتائج الاختبار ضرورة تصنيف الطالب الواحد في أكثر من مستوى، تبعًا لتفاوت مستوياته في مختلف مهارات اللغة فقد يصنف في المستوى المبتدئ في مهارة الكلام وفي المستوى المتوسط أو المتقدم في مهارة القراءة والكتابة وقد يحدث العكس.

لهذا أكد العصيلي على ضرورة أن يشمل الاختبار جانبي اللغة المنطوق والمكتوب وأن يكون للمقالة الشفهية دور أساس فيه، مع الدقة والتأكد من مستوى الطالب في جميع المهارات قبل بدء الدراسة (2002:446).

وفي معهد تعليم اللغة العربية تؤدي الطالبة اختبارا يحدد مستواها اللغوي، ويهدف هذا الاختبار إلى توزيع الطالبات الجدد بحسب مستواهن اللغوي، في فصول تناسب مقدرتهن اللغوية حتى يتسنى لهن البدء في دراسة دبلوم اللغة العربية؛ وذلك حتى لا تدرس الطالبة مع مجموعة أدنى من مستواها فيؤثر ذلك سلبا عليها حيث تشعر بالملل ويضيع وقتها وينعكس سلبا على زميلاتها في القاعة، أو تدرس مع مستوى أعلى من مستواها فتصاب بالإحباط وتفقد الحماس في تعلم اللغة.

ويغطي الاختبار مكونات اللغة الأساسية بما في ذلك المفردات ودلالاتها والتراكيب النحوية والاستماع والقراءة والكتابة من خلال اختبار ورقي يشمل مجموعة الأسئلة المتدرجة بدءا من أول مستوى لغوي في سلّم معايير المجلس الأمريكي للغات "أكتفل" الذي يتضمن أربعة مستويات رئيسية، هي: المبتدئ،

ويتكون من (أدنى – أوسط – أعلى)، والمتوسط ويتكون من (أدنى – أوسط – أعلى)، والمتقدم، ويتكون من (أدنى – أوسط – أعلى)، مع الأخذ بالاعتبار مواصفات الاختبار الجيد التي أجملها الأمين (2010:231) في المعايير التالية:

- الصدق: ويقصد به أن الاختبار بالفعل يقيس ما وضع له.
- والثبات: ويعني أن الاختبار يعطي النتائج نفسها إذا ما طبق على المجموعة نفسها بعد مدة قصيرة وفي ظروف متشابهة.
- التميز: ويشترط في الاختبار الجيد أن يميز بين مستويات الطلاب المختلفة.
- التمثيل: الاختبار الجيد يمثل المادة الدراسية موضوع الاختبار تمثيلاً متوازنا.
- الزمن: الاختبار الجيد يراعي كفاية الزمن للإجابة.
- التعليمات: يجب أن تكون تعليمات الاختبار واضحة ومحددة مكتوبة في ورقة الاختبار ذاتها.
- التدرج: الاختبار الجيد يتدرج من السهولة إلى الصعوبة، وبعيدا عن التعقيد.

بالإضافة إلى ما أكده الفوزان (2020:306) في الاهتمام بالمواصفات الشكلية للاختبار اللغوي وتشمل: تنظيم ورقة الاختبار بشكل جيد بحيث تكون البيانات الأساسية مبينة فيها الزمن وتاريخ الاختبار، والهدف من الاختبار، والدرجة الكلية، وتنظيم الفقرات وترتيبها من السهل إلى الصعب، وصياغة الأسئلة بلغة عربية فصيحة خالية من الغموض، وتجنب التكرار، والتداخل بين الأسئلة، وكتابة تعليمات الاختبار، بالإضافة إلى تقسيم الدرجات والنسب على المهارات الأربع، والعناصر بما يتناسب مع طبيعة البرنامج وساعاته والغرض منه.

ولو نظرنا إلى تصميم اختبار تحديد المستوى لبرنامج دبلوم تعليم العربية بالمعهد نلاحظ أنه صمم بحسب المواصفات في الجدول رقم (1) التالي:

جدول توزيع الأسئلة وفق المهارات والعناصر						المجموع
القسم/ المهارة	الاستماع+ الأصوات	القراءة	القواعد	المفردات	الكتابة	6 أقسام
النسبة المئوية	٪25	٪25	٪15	٪15	٪20	٪100
عدد الأسئلة	12	12	8	8	10	50
عدد النصوص	6	6				

الجدول (1) جدول مواصفات اختبار تحديد المستوى

كما روعي في تصميم الاختبار توزيع المهارات اللغوية وعناصر اللغة وفق المستويات اللغوية كما يوضحه الجدول رقم (2) التالي:

المستوى	الوزن النسبي	فهم المسموع	فهم المقروء	القواعد	المفردات	الكتابة
الأول	40	5	5	3	3	4
الثاني	30	4	4	2	2	3
الثالث	20	2	2	2	2	2
الرابع	10	1	1	1	1	1

الجدول (2) الوزن النسبي للمهارات والعناصر اللغوية وتوزيعها على المستويات

وأما جزء الاختبار الشفهي فهو عبارة عن مقابلة شفهية، تعتمد على أسلوب الاختبار المقنن لمعايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية، وتهدف لقياس كفاءة المتعلمة في المحادثة باللغة العربية، ولا توجد أسئلة محددة

للمقابلة؛ نظرا لأنها لولبية تتدرج من أدنى مستوى وهو ما تتقنه المتعلمة ثم تزيد صعوبتها حتى تصل إلى سقف كفايتها، ويتم إصدار حكم على كفاءة المتعلمة ويتحدد مستواها عند أعلى مستوى رئيسي تصل له ضمن سلّم "أكتفل"، ويتم تحرّي الدقة في ذلك ولهذا تجرى المقابلة للمتعلمة وجها لوجه من قبل أستاذات متخصصات في اللغويات التطبيقية ولديهن خبرة طويلة في تقييم الكفاءة الشفهية. وتستغرق المقابلة ما بين ربع ساعة حتى نصف ساعة تقريبا.

ويؤكد العصيلي على بعض حالات المتعلمين بشكل عام في اختبار تحديد المستوى حيث قد يظهر من النتيجة الاختبار ضرورة تصنيف المتعلم في أكثر من مستوى تبعا لتفاوت مستوياته في مهارات اللغة فقد يصنف في المستوى المبتدئ في مهارة الكلام وفي المستوى المتوسط أو المتقدم في مهارة القراءة والكتابة وقد يحدث العكس. (2002 :447)

وفي هذه الحالة فإنه في معهد تعليم اللغة يعمد إلى تسكين الطالبة في المستوى الأدنى عندما تحتاج المتعلمة إلى مزيد من التدرب على المهارات الأضعف لديها.

2-5 المبحث الثاني: الجانب النفسي في اختبار تحديد المستوى:

معظم الذين يرغبون في تعلم اللغة بطريقة نظامية أي في معاهد ومدارس يخضعون لاختبار لتحديد مستواهم اللغوي وفي الغالب تكون هذه التجربة الجديدة صعبة؛ نظرا لأن المتعلم لم يتدرب على الاختبار مسبقا، ويواجه لغة جديدة يجهل قواعدها ومهاراتها، ولهذا الاختبار تبعات مهمة في مسيرة تعلمه للغة، ولعل من أهمها تحديد مستواه في اللغة وتسكينه في المستوى المحدد، والذي سيكون ذا قيمة في دافعيته لتعلم اللغة، وعلاقته بأقرانه وعوامل أخرى ربما ترتبط بمدة وجوده في بلد اللغة، وقد يتعرض المتعلم أيضا لضغوط شديدة ومتزايدة أثناء تأدية الاختبار تؤثر كذلك على الجانب النفسي، مثل: طول الاختبار أو قصره أو آليته، وأدوار المراقبين والعوامل الأخرى المحيطة. وغالبا ما تكون للمتعلم تصورات مختلفة عن طبيعة هذا الاختبار رُسمت بالتخيل، أو

بتأثير ممن خضعوا لمثل هذا النوع من الاختبار، وكل ذلك يظهر على هيئة خوف وقلق وتوتر له تأثيره على أدائه في الاختبار؛ وبالتالي تنعكس على تحديد مستواه اللغوي بالشكل الصحيح.

وقد أوضح Morford في دراسته (2021:6) أن هناك العديد من العوامل التي تؤثر على أداء الطالب في الاختبارات الموحدة. فأداء الطالب يتأثر بشدة بالدافع للإنجاز، وتحديد الأهداف، واحترام الذات، ومستوى الطموح، والكفاءة الذاتية، والثقة بالنفس، والمشاركة، ومفهوم الذات، وعندما يفتقر الطلاب لهذه السمات، فإن أداءهم يكون سيئا في الاختبارات الموحدة ومن ثم يشعر المعلمون بتأثير الأداء المنخفض.

ويوصي Morford (2021:45) بحاجة المعلمين وأولياء الأمور والطلاب إلى فهم أهمية الصحة النفسية. ويمكن لأصغر الخطوات والاستراتيجيات أن تقلل من مشاعر القلق بشكل كبير، مثل التنفس العميق قبل الاختبار، كما يؤكد على ضرورة تدريس استراتيجيات الصحة النفسية ودعمها داخل المدارس لصالح المجتمع المدرسي بأكمله.

الدراسات السابقة:

لم تجر أي دراسة حول اتجاهات متعلمي العربية نحو اختبار تحديد المستوى، ومعظم الدراسات المتوفرة كانت في تحليل اختبارات تحديد المستوى وفيما يلي عرض لهذه الدراسات.

- أجرت آل فهيد (2022) دراسة هدفت إلى تحديد معايير اختبار تحديد المستوى لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وبيان مدى توفر هذه المعايير فيه، ومعرفة تصورات كل من المعلمين والمتعلمين حوله. وطبقت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأعدت الباحثة ثلاث أدوات لجمع البيانات، تمثلت في استمارة تقييم للكشف عن معايير تحديد اختبار المستوى، واستبانتين: واحدة للكشف عن تصورات المعلمين، والأخرى للكشف عن تصورات المتعلمين تجاه اختبار

تحديد المستوى. وبعد جمع البيانات، ومعالجتها إحصائياً، ومناقشتها، وتفسيرها توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

1. عملية الاختبارات بشقيها التحريري والشفوي غير مقننة، ولم يتم عليها إجراء أي دراسة من قبل، كما لم يتم التأكد من مدى صدقها وثباتها.
2. يظهر التوافق الكبير بين تصورات المعلمين والمتعلمين حول اختبار تحديد المستوى.
3. جميع أفراد عينة الدراسة من المعلمين يوافقون على تفاوت مستويات الطلاب في المستوى الواحد.

• أجرى الشرقاوي (2022) دراسة تهدف لتحليل اختبار تحديد المستوى في الكتاب الثاني من سلسلة العربية بين يديك لتعليم العربية للناطقين بغيرها بنسخته الأولى المستخدمة في بعض المدارس الأهلية في فطاني بجنوب تايلاند، حيث تناوله الباحث بالوصف والتحليل، ليقف على مواصفاته من حيث الصدق والموضوعية وقدرته على قياس مستويات متنوعة من المهارات المعرفية، وقدرته على قياس المهارات اللغوية الأربعة. وقد توصل الباحث للنتائج التالية: اتسم الاختبار بالتركيز على المستويات المعرفية الدنيا (التذكر والإدراك)، وهذا قد يتناسب مع الهدف الموضوع من أجله. اتسم الاختبار بالموضوعية؛ حيث جاءت أسئلته محددة وذات إجابات قصيرة، تقل معها تأثيرات ذاتية المصحح وشخصيته. اتسم الاختبار بالصدق نسبيا؛ حيث يقدم قياسا لما وضع من أجله في مهارتي القراءة والكتابة، لأنه وُضِع لقياس مستوى الطالب الراغب في دراسة المستوى الثاني الذي يشمل أربع مهارات وليس مهارتين فقط. اتسم الاختبار بالعملية؛ حيث وضع في مقدمة الكتاب الثاني في مئة سؤال تنوعت بين الصواب والخطأ، والاختيار من المتعدد، وأكمل، وصل، ورتب.

• وهدفت دراسة أجراها كل من علي ووان والبهروم (2014) لتقديم رؤية نقدية تقييمية للصلاحية العلمية لبنود المفردات، والقراءة، والنحو في اختبار

تحديد المستوى في اللغة العربية المطبق في مركز اللغات والتنمية العلمية بالجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا .(CELPAD) ويسعى البحث للإجابة عن الأسئلة الآتية: هل يعاني الخطاب القياسي لهذه البنود من أي ضعف أو قصور في جوانب السهولة والصعوبة والتمييز؟ وهل تستوفي تلك البنود الشروط المنهجية المطلوبة لاعتمادها أدوات لقياس ما يناط بها؟ وما أكثر العيوب البنيوية التي تعاني منها تلك البنود؟ وبناء على هذه الأسئلة تمت دراسة تلك البنود وتحليلها وذلك اعتمادا على عينة مأخوذة من اختبار تحديد المستوى الذي أُجري على الطلاب الجدد في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2013/ 2014، ومن أهم النتائج التي تم التوصل إليها: 1. فاعلية معظم تلك البنود؛ 2. اعتدال معامل الصعوبة حيث أجاب نصف الطلاب على أكثر الأسئلة؛ 3. تعاني البنود محل النظر من بعض القصور في جانب قوة بعض المشتتات في أسئلة الاختيار من متعدد للمفردات؛ 4. بنود النحو امتازت بقدر جيد من الصدق، ولكنها تحتاج إلى زيادة في عددها وفقا للأسس المنهجية المعروفة.

• كما هدفت دراسة أبو شريعة والنجران (2014) إلى التعرف على مواصفات الاختبار الجيد طبقا لمعايير الجودة. وإلى معرفة مدى مطابقة اختبارات تحديد المستوى المقدمة للطلاب الوافدين للجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة ومعايير الاختبار الجيد. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وقد أجاب البحث عن السؤالين الرئيسين التاليين: السؤال الأول: ما معايير الجودة اللازم توافرها في تصميم اختبارات تحديد المستوى المقدمة في معهد تعليم اللغة العربية للطلاب الوافدين إلى الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟ السؤال الثاني: ما مدى توافر معايير الجودة في أوراق اختبارات تحديد المستوى المقدمة للطلاب في معهد تعليم اللغة العربية من وجهة نظر معلمي المعهد؟ وقد توصل البحث إلى عدة نتائج ومن أهمها أن جميع معايير اختبار تحديد المستوى المعمول به حالياً جاءت عند درجة (مستوف لحد ما)، باستثناء معيار تصحيح الاختبار فقد جاء (غير مستوف)، وتعتبر هذه النتيجة غير مناسبة ومواصفات الاختبار في ضوء معايير الجودة، مما ينبغي إعادة النظر في الاختبارات المعدة

مسبقا كما وكيفا، مع مراعاة معايير الجودة التي توصل إليها البحث. وقد أوصي الباحثان بتوصيات عدة أهمها: إعادة النظر في اختبارات تحديد المستوى، لأنها لا تتماشى مع معايير الجودة. وضرورة أن يتبنى المعهد قائمة المعايير والمؤشرات التي توصل إليها البحث، والمحتوية على ستة معايير. وإعداد دليل عملي يتضمن المواصفات التي ينبغي أن تتوافر في اختبارات تحديد المستوى المقدمة للطلبة. وتهيئة معامل خاصة ومجهزة بالأدوات اللازمة لإجراء اختبارات الاستماع للطلبة.

• ودراسة السحيمي أحمد عبد السلام (2013) وهدفت إلى التعرف على الواقع الحالي لاختبارات تحديد المستوى، وأدوات التقويم المستخدمة، ومدى كفاءة القائمين عليها، وقام الباحث باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من مجموعة من أعضاء هيئة التدريس العاملين في قسم اختبارات تحديد المستوى في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية في المدينة المنورة، واستخدم الباحث الاستبيان المكون من 33 فقرة، وأوضحت النتائج أن اختبارات تحديد المستوى تفتقر نوعا ما إلى المعيارية، لأن هذه الاختبارات بشقيها التحريري والشفوي غير مقننة، وقائمة على اجتهادات شخصية ولا تتبع منهجا أو خطة مرسومة تكون منطلقاً لها.

وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في نوع الاختبار وهو اختبار تحديد المستوى وكذلك في المنهج وهو الوصفي التحليلي، بينما تختلف عنها في الهدف فجميعها بحث في تحليل الاختبار وتقييمه ماعدا دراسة آل فهيد التي تناولت تصورات المتعلمين بالإضافة لتقييم الاختبار وتختلف هذه الدارسة عنها في نوع المستهدفين. واستنارت الباحثتان بما تضمنته تلك الدراسات من خلفية نظرية، وأدوات، وما قدمته من مقترحات.

6. منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يعرف على أنه أسلوب من أساليب التحليل المركز على معلومات كافية عن الظاهرة خلال فترة زمنية

معلومة؛ وذلك من أجل الحصول على المعلومات التي تتطلبها الدراسة ثم يتم تحليلها بطريقة عملية.

7. مجتمع الدراسة وعينتها:

مجتمع الدراسة هو متعلمات اللغة العربية لغة ثانية بالمعهد، واختيرت العينة بطريقة عشوائية وتكونت من 64 طالبة. ممثلة لمجتمع الدراسة حيث تم توزيع الاستبانة على الطالبات اللاتي سبق لهن إجراء اختبار تحديد المستوى في معهد تعليم اللغة العربية، واستخدمت الباحثتان الاستبانة أداة رئيسية للبحث كما قامت بإجراء مقابلات شفهية مع بعض الطالبات اللاتي أجبن عن الاستبانة وقد تمت دعوتهن للمقابلة بشكل عشوائي أيضا. وفيما يلي وصف لعينة الدراسة بحسب مستوياتهن الدراسية:

ويوضح الجدول رقم (3) النتائج التي حصلت عليها الطالبات في العينة بعد اختبار تحديد المستوى.

عدد الطالبات	المستوى المحدد للطالبة	النسبة
40	الأول	%62.5
22	الثاني	%34.37
2	الثالث	%3.12
المجموع	**64 طالبة**	
الجدول (3) نتائج الطالبات في العينة بعد اختبار تحديد المستوى.		

يتضح من الجدول السابق أن الفئة التي تم تسكينها في المستوى الأول بلغت أعلى نسبة حيث شكلت 62.5 % وعددهن 40 طالبة، وأقل نسبة هي 3% للمستوى الثالث بمعدل طالبتين فقط، وهذه النسب غالبا ما تكون مطردة في كل مرة يتم فيها إجراء الاختبار، حيث إن معظم الطالبات المتقدمات للدراسة في المعهد مستواهن اللغوي مبتدئ جدا.

8. أدوات الدراسة

استخدمت الباحثتان أداتان هما: الاستبانة وطبقتاها على جميع أفراد العينة، والمقابلات الشفهية مع بعض الطالبات تتضمن بعض الأسئلة لاستطلاع الرأي بشكل أكثر دقة لتتيح فهما أعمق لآرائهن وتجربتهن، وكذلك لاستكشاف تفاصيل قد لا تظهر في الاستبانات، إضافة إلى معرفة الاحتياجات النفسية للمتعلمات، وقد تم التحقق من صدق الأداتين وذلك بعرضهما على متخصصتين في اللغويات التطبيقية في تدريس مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها، من أجل تحكيم الاستبانة وأسئلة المقابلة الشفهية بإبداء آرائهم وملاحظاتهم عليها من حيث شمولها، والحكم على مدى ملاءمتها لأهداف الدراسة، بالإضافة إلى التحقق من مدى ملاءمة المقياس الثلاثي المتدرج، وجاءت الملاحظات حول إضافة بعض البنود وترجمة الاستبانة، وطلب معرفة المستوى الذي تم تحديده للطالبة بعد إجراء الاختبار حيث قد يكون مؤثرا في إجابتها وربما تحيزها. وتم إجراء التعديلات اللازمة، ومن ثم إخراج الاستبانة بصورتها النهائية لتصبح مكونة من (7) بنود مغلقة، وسؤال أخير مفتوح للتعبير الحر، وفيما يلي الاستبانة وأسئلة المقابلة بصورتها النهائية:

أولا: الاستبانة:

الاسم(اختياري):	**المستوى الذي التحقت به بعد الاختبار:**		
البنود	**موافق (Agree)**	**غير موافق (Disagree)**	**موافق إلى حد ما (Agree to a certain limit)**
1. أسئلة الاختبار كانت واضحة بالنسبة لي: (The questions of the test were clear to me)			
2. الهدف من الاختبار كان واضحا (أي السبب الذي يجعلني أدخل الاختبار) (The aim of the test was clear to me i.e.,			

			the reason for which I attempted the test)
			3. الأستاذة التي تشرف على الاختبار أجابت عن جميع أسئلتي (The teacher in charge responded to all my queries during the test)
			4. الارشادات والتعليمات قبل الاختبار كانت واضحة (The guidelines and the test details required before the test were clear.)
			5. أشعر أن الاختبار قد حدد مستواي اللغوي بشكل صحيح (تم وضعي في المستوى الصحيح؟) (I feel that the test had evaluated my linguistic level accurately i.e, I've been assigned to the right level)
			6. كان وقت الاختبار مناسبا لي (The time of the test was convenient for me.)
			7. المقاطع الصوتية في الاختبار كانت واضحة (The audio clips in the test were to clear to me.)
			8. مقترحاتك للتطوير وتحسين الاختبار: (Your suggestions for the improvement of the test.)

ثانيا: المقابلة الشخصية:

أسئلة المقابلة لعينة البحث على النحو التالي:

1. هل اختبار تحديد المستوى مهم؟ ولماذا؟

2. هل أنتِ واثقة من أن الاختبار قد حدد لك المستوى اللغوي بشكل دقيق؟ ولماذا؟

3. هل حصلتِ على معلومات ونصائح من أشخاص خاضوا نفس الاختبارات؟ ماذا كانت نصائحهم؟

4. هل كنتِ تحت ضغط كبير للحصول على درجات جيدة في هذا الاختبار؟ وما السبب؟

5. ما أكثر مهارة أو عنصر واجهتِ فيه صعوبة في أثناء الاختبار (الاستماع- القراءة- الكتابة – القواعد- المفردات)؟

9. المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات والحصول على النتائج، وقد تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف على استجابات أفراد العينة على كل عبارة من العبارات في الاستبانة.

10. عرض نتائج أسئلة الدراسة وتفسيرها:

عرض نتائج السؤال الأول والذي نصه: "ما اتجاهات الطالبات نحو اختبار تحديد المستوى؟"

وللإجابة عن السؤال وللتعرف على اتجاهات الطالبات نحو اختبار تحديد المستوى تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول عبارات الاستبانة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي رقم (4):

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
2	الهدف من الاختبار كان واضحا	2.90	0.300	عالية	1
1	أسئلة الاختبار كانت واضحة بالنسبة لي	2.80	0.401	عالية	2
6	كان وقت الاختبار مناسبا لي	2.75	0.537	عالية	3
5	أشعر أن الاختبار قد حدد مستواي اللغوي بشكل صحيح	2.74	0.545	عالية	4
3	الأستاذة التي تشرف على الاختبار أجابت عن جميع أسئلتي	2.61	0.714	عالية	5
4	الارشادات والتعليمات قبل الاختبار كانت واضحة	2.61	0.690	عالية	6
7	المقاطع الصوتية في الاختبار كانت واضحة	2.56	0.671	عالية	7
	الاختبار ككل	2.71	0.314	عالية	

جدول رقم (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول اختبار تحديد المستوى

ويبين الجدول رقم (4) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة حول عبارات الاستطلاع تراوحت قيمها بين (2.56 – 2.90) وجميعها بدرجات موافقة عالية، حيث حصلت العبارة رقم (2) (الهدف من الاختبار كان واضحا) على أعلى متوسط حسابي وقيمته (2.90)، في حين حصلت العبارة رقم (7) (المقاطع الصوتية في الاختبار كانت واضحة) على أقل متوسط حسابي وقيمته (2.56).

كما يبين الجدول حصول الاختبار إجمالا على متوسط حسابي قيمته (2.71) ودرجة موافقة كبيرة، وهذا يدل على أن اختبار تحديد المستوى من وجهة نظر الطالبات كان بجودة عالية، ولديهن اتجاهات إيجابية نحوه، حيث تم استخدام التدريج التالي للدلالة على متوسطات استجابات أفراد العينة على درجة الموافقة:

المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
2.34 فما فوق	عالية
من 1.67 الى أقل من 2.34	متوسطة
أقل من 1.67	منخفضة

جدول (5) المتوسط الحسابي ودرجة الموافقة

الصورة العامة للنتائج المتعلقة بأبعاد الاستبانة لقياس اتجاهات المتعلمات نحو الاختبار يتجه نحو الإيجابية، ويتضح من نتائج الجدول (4) أن متوسط العام لمستوى اتجاهات الطالبات نحو اختبار المستوى كانت بدرجة إيجابية وعالية وإن اختلفت الدرجات والترتيب في كل بند في مدى القوة، وذلك بالنسبة للأسئلة المغلقة في الاستبانة. وتقترب تلك النتائج مع دراسة آل فهيد في بعض البنود حيث أظهرت النتائج موافقة أفراد عينة الدراسة على أنظمة تطبيق وإجراءات الاختبار من تهيئة البيئة المناسبة ووضوح التعليمات الخاصة بالاختبار ونظام الدخول ومناسبة الوقت بدرجة موافقة من (كبيرة) إلى (كبيرة جداً). بينما تختلف في نتيجتها عن دراسة آل فهيد في البند الذي ينص على الرضا عن المستوى المحدد بعد الاختبار ففي الدراسة الحالية حصلت العبارة رقم (5) (أشعر أن الاختبار قد حدد مستواي اللغوي بشكل صحيح) على متوسط حسابي وقيمته (2.74) في حين حصلت الفقرة رقم (4) في دراسة آل فهيد التي تنص على: "أشعر بعدالة الاختبار وأني وضعت في المستوى المناسب لمستواي" على درجة موافقة (متوسطة).

في حين أنه بعد الاطلاع على إجابات العينة عن السؤال المفتوح المتعلق بمقترحاتهن حول الاختبار فإن الكثير من المقترحات يوحي بانخفاض مستوى الإيجابية فعلى سبيل المثال أدلى الطالبات برغبتهن في توضيح المطلوب من الأسئلة، ووضوح التعليمات، وقالت أخرى إن كثرة الأسئلة تشعرها بالقلق، كما بينت إحداهن أنه من المفترض تطبيق اختبار تجريبي مسبق لتعويد الطالبات قبل إجراء الاختبار نفسه.

عرض نتائج السؤال الثاني والذي نصه: "ما العوامل النفسية المؤثرة على اتجاهات المتعلمات نحو اختبار تحديد المستوى؟"

للإجابة عن هذا السؤال استعانت الباحثتان بإجابات الطالبات في السؤال المفتوح في الاستبانة، حيث تضمنت سؤالا واحدا مفتوحا يتيح للطالبات الإدلاء بمقترحاتهن نحو اختبار تحديد المستوى، وقد جاءت تلك المقترحات على النحو التالي:

- يفضَّل تعليم الطالبات بالمهارات التي سوف يُختبرن فيها مسبقا، حتى يجهزن لها قبل الاختبار لأنهن يجهلن كيفية الاختبار في المعهد.
- ممكن إضافة سؤال للقراءة الجهرية في الاختبار ويخصص له درجة.
- أرجو تخصيص درجات للقواعد النحوية في الاختبار أكثر من الدرجات المخصصة للاستماع.
- طريقة الاختبار جميلة جدا مع أنني أتيت متأخرة وتم اختباري وتحديد مستواي مثل أي اختبار وأفضل أيضا.
- أتمنى لو تم شرح كيفية الاختبار جيدا قبل البدء.
- أقترح إضافة شرح لطريقة الإجابة عن السؤال قبل الاختبار، كأن يوضع نموذج أو مثال مجاب عنه في بداية كل سؤال.
- تغيير طريقة تعيين الأسئلة.
- بالنسبة لتحديد المستوى، فإن الاختبار يحدد المستوى الأول أو الثاني فقط، ولا بد من اختبار آخر للمستوى الثالث للذين تميزوا في الاختبار، فأنا في مستوى لا يناسبني، لأنه لا يمكن الدخول إلى المستوى الثالث

مباشرة فأنا الآن في المستوى الثاني وأشعر بالملل والقلق وطلبت انتقالي إلى المستوى الثالث لكن اللجنة رفضت طلبي بعد أن سألوني عن أشياء ما كنت أدري ما أقول فيها فظنوه ضعفا لغويا، لا يكفي أن نسأل ما هو الفرق بين القرية والمدينة لنحدد مستوانا.

- أن تكون الأسئلة مناسبة للجميع.
- أن يرسل وقت الاختبار ويومه على بريد الطالبة حتى لا تفاجأ به.
- أقترح تطبيق اختبار تجريبي للطالبة قبل يوم الاختبار.
- أرى أن يتم تقليل الأسئلة لأن عدد الأسئلة يشعرنا بالقلق.
- أرجو إعادة نصوص الاستماع أكثر من مرة.
- ترجمة الإرشادات والتعليمات لأعرف المطلوب.
- زمن الاختبار قليل مقارنة بالأسئلة.
- بعض الأسئلة لا أفهم المطلوب منها.
- لا تتوفر تغذية راجعة.

وقد سبرت الباحثتان العوامل النفسية المؤثرة على نتائج الطالبات في اختبار تحديد المستوى من خلال مقترحاتهن التي أفادت بوجود تأثير من زميلاتهن اللاتي أجرين الاختبار سابقا، وكذلك صعوبة الأسئلة مما أدى إلى قلق الطالبات، وكثرة عدد الأسئلة في الاختبار مما يشعرهن بالقلق، إضافة إلى عدم توفر الوقت الكافي للاختبار، وكذلك المفاجأة بالاختبار وإجرائه دون الإشعار المسبق للطالبة بموعده ووقته.

إضافة إلى نتائج المقابلة الشفهية مع الطالبات حيث إن أسئلة المقابلة أكثر دقة وتفصيلا كما أشرنا سابقا، وقد جاءت معظم إجابات الطالبات في المقابلة الشفهية عن السؤال الأول **حول أهمية اختبار تحديد المستوى** بأنه مهم وضروري قبل بدء الدراسة، فابتداءً لمست الباحثتان اتفاقاً في الإجابة عند سؤالهن عن أهمية اختبار تحديد المستوى كما وضحن ماهي الآثار المترتبة فيما لو لم يجر الاختبار ولعل من أهمها الملل الذي سيصيب المتعلمة إذا وضعت في المستوى الأقل من مستواها، حيث أكدت إحدى الطالبات أن هذا الملل نتيجة عدم وجود إضافة في

هذا المستوى للمتعلمة مما يشعرها بالملل، ويقلل من دافعيتها لتعلم اللغة، وكذلك نشاطها داخل الصف، كما أضافت إحدى الطالبات أن اختبار تحديد المستوى مهم وللغة العربية على وجه الخصوص؛ لأن كثيرا من متعلميها لديهم خلفية عنها لارتباطها بالدين، أو نتيجة عوامل أخرى.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة آل فهيد التي أثبتت أن هناك توافق في تصور أفراد عينة الدراسة نحو أهمية الاختبار وبدرجة موافقة من (متوسطة) إلى (كبيرة جداً)؛ حيث جاءت الفقرة التي تنص على:" هناك حاجة لإجراء الاختبار لكل طلاب المنح الناطقين بغير العربية" في المرتبة الأولى وبدرجة موافقة (كبيرة جدا).

ونتيجة لذلك ترى الباحثتان ما يشير إلى توافر المعرفة حول الاختبار وأهميته في تحديد مستوى الطالبات وإن اختلفت أسباب تلك الأهمية، حيث ترجعها بعض الطالبات إلى الفائدة التي تحصل عليها الطالبة من معرفة مستواها ووضعها في المستوى المناسب، بينما يرى البعض أن الاختبار يوفر دليلا واضحا للمعلمات وللمعهد حول المستوى اللغوي للمتعلمات بالدرجة الأولى بينما لا يؤثر ذلك على متعلمة اللغة، وهذا ما لمسته الباحثتان في أثناء إجابات الطالبات عن هذا السؤال، مما يؤكد على ضرورة تبصير المتعلمين بأن اختبار تحديد المستوى تعود فائدته على متعلم اللغة نفسه بالدرجة الأولى حيث إنه محور العملية التعليمية، والضرر الذي سيقع عند وضع الطالب في مستوى أقل من مستواه قد يؤدي إلى عواقب على الطالب نفسه حيث سيبدأ بسماع الأخطاء اللغوية من زملائه المتعلمين في المستوى المبتدئ، ويبدأ بفقدان اللغة تدريجيا، وقد يؤدي ذلك إلى التحجر اللغوي لديه، كما أنه قد يعيق تعلم زملائه في نفس المستوى خصوصا عندما يكون هناك أكثر من متعلم مستواه أعلى في نفس القاعة الدراسية حيث سيشعر الطلاب بأنهم أضعف لغة، وأن زملائهم متقدمين عليهم في حين أن مستواهم الحقيقي لا يناسب زملائهم مما يؤدي إلى شعورهم بالإحباط وربما التسرب والتوقف عن دراسة اللغة.

أما بالنسبة للسؤال الثاني في المقابلة وهو (**هل تشعرين أن اختبار تحديد المستوى حدد مستواك اللغوي بشكل دقيق**) فكانت إجابات العينة على قسمين، القسم الأول من الطالبات أشرن إلى أنه تم وضعهن في المستوى المناسب لهن وعند سؤالهن ما هو المستوى الذي تم تسكينهن فيه؟ ذكرن أنه المستوى الأول، أما القسم الآخر وهن اللاتي لا يشعرن بالثقة من نتيجة الاختبار فهن من تم تسكينهن بعد الاختبار في المستوى الثاني أو الثالث بحسب نتيجتهن في الاختبار، وهذا يعني أن الطالبات يرغبن بالدراسة بدءا من المستوى الأدنى حتى ولو كن على مستوى لغوي أعلى، حيث ذكرت الطالبات أنهن جميعها شعرن في البداية بالظلم وكذلك ببعض الخوف الذي استمر معهن من أسبوعين إلى شهر تقريبا، وعند سؤالهن عن سبب الخوف ذكرن أنه كان بسبب اختلاف طرق التدريس، وصعوبة الاندماج مع زميلاتهن اللاتي كوّن صداقات مختلفة في مستويات سابقة، فهن واجهن تحديات أخرى غير اللغة، وهي الاندماج مع الآخرين، والتعرف على استراتيجيات التدريس المتبعة في المعهد، وكذلك التعرف على سياسيات وأنظمة المعهد، لكنهن أجمعن أنه بعد التغلب على هذه الصعوبات شعرن بالرضا عن المستوى الذي تم تسكينهن فيه، وأنه مناسب لمستواهن اللغوي. واستشهدن بخير مثال وهو معدلاتهن التراكمية اللاتي حصلن عليها.

وإجمالا فقد وجدت الباحثتان أن معظم الطالبات لم تكن لديهن الثقة في أن الاختبار قد حدد المستوى بشكل دقيق، ولكن بعد بدء الدراسة في المستوى المحدد لهن من قبل المعهد ارتفع مستوى الثقة وتحقق لديهن مستوى أعلى من الرضا وتتراوح هذه الفترة ما بين أسبوع إلى شهرين تقريبا. فيما عدا إحدى الطالبات التي لا تزال تشعر بأن الاختبار لم يحدد مستواها بشكل دقيق وحاولت أن تتبع أسلوب التعلم الذاتي لتعويض النقص الذي فاتها. مما يدعو لضرورة التحقق من وصول الطالبات إلى درجة الرضا عن نتيجة الاختبار حتى لا يؤثر شعورهن السلبي على مستواهن التحصيلي ويعيق تقدمهن اللغوي. وفيما يتعلق بعدم اندماجهن مع زميلاتهن حينما سُكن في مستويات المتقدمة في البداية فهو

أمر ملحوظ حتى عند الأستاذات كذلك، فهن يلاحظن أن الطالبات الجدد يشعرن بالخوف والحرج من المشاركة والتفاعل في أنشطة الصف، وخاصة في بداية التحاقهن ويحتجن لبعض الوقت حتى يتغلبن على هذه المشكلة.

وتلاحظ الباحثتان أن معظم الطالبات اعترضن على نتيجتهن عندما حدد لهن المستوى الثاني أو الثالث، بينما قلت نسبة الطالبات المعارضات لنتيجتهن، أو تكاد تنعدم عندما يحدد لهن المستوى المبتدئ وتفسر الباحثتان هذه النتيجة بأن معظم متعلمي اللغات يرغبون في الدراسة من المستويات الدنيا رغبة منهم في استرجاع ما تم تعلمه مسبقا، وأيضا للأسباب التي ذكرتها المتعلمات في المقابلة خصوصا عندما يكون الطالب حاصلا على منحة دراسية مجانية في المعهد، حيث لن يتحمل المتعلم أي تكلفة مادية لدراسته، في حين أن الباحثتان لاحظتا عدم وجود اعتراض من الطالبات غير الحاصلات على منحة مجانية ويدرسن برسوم. وعلى ذلك توصي الباحثتان بضرورة الانتباه لبعض الأسباب التي تؤدي لاعتراض الطالبات على نتيجة الاختبار وضرورة مناقشة الطالبة حول الأمر بحكمة.

وعند سؤالهن عن دور الأستاذات والزميلات في بداية التعلم أشرن أن الأستاذات حرصن على الطالبات اللاتي تم تسكينهن في المستوى حديثا، وهو ما أكدته إحدى الطالبات بقولها "إن الأستاذة قالت لي إن وضعك في هذا المستوى هو وضع التجريب لمدة أسبوع وبالإمكان أن يُنظر فيه"، وهذا الأمر كما أشارت أشعرها بالأمان والراحة الشديدة. وبالتالي جعلها تتحسن أكثر، كما ساهم في تعزيز ثقتها بنفسها، ورفع مستوى اللغة، واكتساب علاقات جيدة مع زميلاتها.

أما عن الحصول على نصائح من أجل الاختبار فتفاوتت إجابات الطالبات ما بين اكتفاء زميلاتها بعدم الاهتمام بالأمر وأن هذا الإجراء روتيني ولا يتطلب أي استعداد مسبق سوى التخلص من القلق، بينما تفاجأت بعض الطالبات بهذا الإجراء، ولم تكن تعلم بأنه شرط لدراستها في المعهد. في حين

أجابت إحدى الطالبات بأنها تلقت نصيحة من زميلتها بضرورة الاستذكار قبل الاختبار، ومراجعة كل القواعد والمفردات التي تعلمتها سابقا، وترى الباحثتان أن مثل تلك النصائح قد تؤدي إلى زيادة قلق الطالبة، وربما تكون سببا في عدم دقة نتيجة الاختبار. وفيما يتعلق بالنصيحة الأبرز التي تلقينها من زميلاتهن فهي التزام الهدوء وعدم التوتر والقلق؛ لأن ذلك سيؤثر على نتيجتهن بالاختبار، وأكدت إحدى الطالبات أن هذا أهم ما يجب أن تركز عليه؛ فالتوتر والخوف في أثناء الاختبار جعلها لا تركز في نصوص الاستماع بشكل جيد. وكذلك في إرشادات الأستاذة في بعض الأحيان. كما أكدت إحداهن أن الخوف سيطر عليها في وقت الاختبار فلم تستطع سؤال الأستاذة عن أمر مهم في الاختبار.

وبناءً على الإجابات السابقة فإن متعلمات اللغة يواجهن بعض الصعوبات والتردد قبل الاختبار وأثناءه وهذا يؤثر بالتأكيد على إجاباتهن واستعدادهن لهذا لإجراء.

وحول سؤالهن **هل كنتِ تحت ضغط شديد للحصول على درجات عالية في هذا الاختبار؟** أجابت الأغلبية بالإيجاب؛ وذلك لأنهن يعتقدن أن هذا الاختبار هو ما يحدد مصيرهن من الدراسة، أو عدمها في المعهد فهن لم يعرفن في البداية أن الهدف من هذا الاختبار هو تحديد المستوى، ولا علاقة له بالقبول في المعهد؛ وهو ما أكدته إحدى الطالبات حيث قالت: "كنت أعتقد أنني لو لم أنجح في هذا الاختبار فإنني لن أدرس اللغة العربية وهو ما جعلني تحت ضغط شديد للحصول على درجات عالية". بينما صرحت إحدى الطالبات بأن اختبار تحديد المستوى كان يشكل لها ضغطا؛ نظرا لاعتقادها أنه سوف يؤثر على تحصيلها الدراسي وأن المعدل التراكمي يبدأ منذ الاختبار الأول في المعهد، كما أوضحت بعض الطالبات أن مشاعر القلق تساورهن من أجل الحصول على درجات عالية في اختبار تحديد المستوى؛ لرغبتهن في الدراسة في مستوى أعلى لأنهن درسن العربية سابقا منذ طفولتهن.

بينما أجابت بعض الطالبات بأنهن لم يواجهن ضغطا بسبب اختبار تحديد المستوى؛ نظرا لأنهن يعلمن بأن الاختبار لا يؤثر على درجاتهن في التحصيل حيث علقت إحدى الطالبات أنها لم تكن تحت ضغط؛ لأنها عرفت مسبقا من زميلاتها أن هذا الاختبار هو لتحديد المستوى فقط وقالت" ينبغي أن أكون هادئة وصادقة في الإجابة فالسؤال الذي لا أعرفه لا أجيب عنه ولا ألجأ لطريقة التخمين التي قد تؤثر على تحديد مستواي".

أما عند سؤالهن حول أكثر مهارة أو عنصر واجهن فيه صعوبة في أثناء الاختبار فتكاد تجمع معظم إجابات الطالبات على مهارة الاستماع، ويعود السبب بحسب رأي المتعلمات إلى سرعة المقاطع الصوتية، وتجربتهن الأولى لاختبار في مهارة الاستماع، وتعتقد الباحثتان أن هذه نتيجة متوقعة حيث تمثل مشكلة عامة تواجه معظم متعلمي اللغة في اختبارات تحديد المستوى، بسبب عدم تعودهم على سماع مقاطع صوتية لناطقين أصليين باللغة، بسرعة من متوسطة إلى طبيعية. وعدم تعودهم على اختبارات الاستماع حيث يأتي معظم الطلاب من مدارس تستخدم الأسلوب التقليدي في تعليم اللغة العربية.

أما في الترتيب الثاني من حيث الصعوبة فجاءت مهارة الكتابة؛ وذلك بسبب ضعف المفردات والحصيلة اللغوية لدى المتعلمين، وكذلك الضعف في التراكيب اللغوية، وعدم شعور المتعلم بالثقة عند الكتابة خصوصا عند الإجابة عن الأسئلة التي تتطلب تحرير فقرة أو نص من إنشاء المتعلم. وترى الباحثتان أن السبب قد يعود إلى أن نسبة كبيرة من المتعلمات قد سبق أن تلقين تعليمهن للغة العربية في مدارس بدائية تتخذ أساليب تقليدية وتركز على مهارات القراءة الحرفية والكتابة الآلية دون الاهتمام بمهارات الاستماع والتحدث وذلك نظرا للظروف المادية المتواضعة لمعظم المدارس لدى الأقليات الإسلامية.

10 – الخاتمة

توصيات الدراسة:

انطلاقا مما أسفرت عنه الدراسة من نتائج، تقدم الباحثتان جملة من التوصيات ترى فائدتها في مجال اختبارات تحديد المستوى، وهي:

1. ضرورة تعريف المتعلمين بأهمية اختبار تحديد المستوى، والهدف منه قبل إجرائه.

2. وضوح التعليمات الخاصة بالاختبار وكتابتها باللغة الإنجليزية أو أي لغة وسيطة إن أمكن.

3. دعم المتعلمين عند إجراء اختبار تحديد المستوى في كل مرحلة من مراحل إجراء الاختبار (قبل الاختبار وفي أثنائه وبعد إجرائه) بدءا من تدريبهم وتقديم نماذج لهم وتعريفهم بأهميته وفائدة وحتى وضوح التعليمات للمتعلم على ورقة الاختبار، وكذلك الدعم النفسي في أثناء إجراء الاختبار لتقليل التوتر والقلق لديهم.

4. دعم ثقة الطالبات في اختبار تحديد المستوى، والتحقق من رضاهن عن المستوى المحدد لهن ومناقشتهن في حالة عدم الرضا.

5. وضع اختبار تجريبي في موقع المعهد على الشبكة من أجل تدريب الطالبات على اختبار تحديد المستوى، بحيث يكون إلكترونيا، وتظهر نتيجته فورا للمتعلمات .

6. مراعاة تناسب عدد الأسئلة مع الفترة الزمنية المحددة للاختبار، وذلك من خلال تقدير الزمن اللازم للإجابة عن جميع الأسئلة في الاختبار، حتى لا يؤثر ذلك سلبا على الجانب النفسي للمتعلمين.

7. إقامة ورش عمل لتدريب المعلمين بصورة مستمرة؛ على أسس ومعايير تصميم بنود الاختبارات.

8. تهيئة المعمل الصوتي لإجراء اختبار تحديد المستوى، والتأكد من وضوح المقاطع الصوتية في جزء الاستماع من الاختبار.

مقترحات الدراسة:

في ضوء ما توصلت له الدراسة من نتائج تقترح الباحثتان إجراء البحوث التالية:

- إجراء دراسة موسعة حول تأثير العوامل النفسية على اختبار تحديد المستوى لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية.
- إجراء دراسة حول دعم الطلبة في اختبارات اللغة.
- إجراء دراسة تتعلق بمعايير تقييم الاختبارات اللغوية التصنيفية لمتعلمي العربية لغة ثانية.
- إجراء دراسات تحليلية للاختبارات التصنيفية ونتائجها باستمرار لمعرفة مواطن القوة وتحسين الثغرات وتطويرها.

المراجع:

المراجع العربية:

- أبو شريعة، عبد الرحمن محمود محمد، والنجران، عثمان بن عبدالله بن محمد. (2014). تقويم اختبارات تحديد المستوى للطلبة الوافدين للدراسة في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء معايير الجودة. مجلة مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية، ع6، 249 – 406.
- الأمين، الشافعي علي. (2010). اختبارات العناصر اللغوية إعدادها واجراؤها وتدريسها في برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة العربية للناطقين بغيرها، السودان العدد (9) ص 221 – 249.
- ريتشاردز، جاك سي وآخرون. (2007). معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي. ترجمة: محمود فهمي حجازي، ورشدي أحمد طعيمة. الشركة المصرية العالمية للنشر. القاهرة.
- السحيمي أحمد عبد السلام. (2013) تقويم اختبارات تحديد المستوى للطلاب المستحقين في برنامج الأعداد اللغوي في المعهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية. (رسالة ماجستير).
- السيد، أسامة زكي. (2016). الاختبارات اللغوية مقاربة منهجية تطبيقية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها. ط 1. مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية. الرياض.
- الشرقاوي، مصطفى عبدالقادر حافظ فتح الله. (2022). اختبار تحديد المستوى لمنهج العربية بين يديك – كتاب الطالب الثاني: دراسة تحليلية .مجلة المناهج وطرق التدريس، مج1، ع4، 98 -110.
- العصيلي، عبد العزيز إبراهيم. (2002). أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. مكة المكرمة، جامعة أم القرى، معهد البحوث العلمية، ط1.
- العصيلي، عبد العزيز إبراهيم. (2023). المعجم الموسوعي لمصطلحات اللسانيات التطبيقية. مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية، ج2.

- علي، حسين محمد جميل، حسين، وان أحمد رحيمان وان، والبهروم، أزلان سيف. (2014). صلاحية مكونات اختبار تحديد المستوى في اللغة العربية دراسة تحليلية للمفردات والقراءة والنحو. التجديد، مج18، ع36، 151 – 174.
- الفوزان، محمد بن إبراهيم. (2020). واقع الاختبارات اللغوية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في جامعة الملك سعود، المجلة التربوية العدد (76)، ص 294–324.
- آل فهيد، أسماء محمد. (2022) اختبار تحديد المستوى لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية بجامعة الإمام محمد: دراسة تقويمية، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود بالرياض.
- محجوب، صالح محمد. (2012). قضايا في اختبار تحديد المستوى، مؤتمر اللغة العربية وهوية الأمة (الجامعة الأردنية)، 15–17 أكتوبر 2012، الأردن.
- مختار، إبراهيم سليمان، وزكريا عمر عبد الله (2016). اتجاهات طلاب الجامعة الإسلامية بماليزيا نحو امتحان تحديد المستوى في اللغة العربية, International Journal of Pedagogical Innovations. Vol. 4, no. 2, 2016. ص. 150–166.

المراجع الأجنبية:

- Harrison A.: 1983 A language Testing Handbook. London Macmillan Press.
- Morford, A. E. (2021). The Impact of Standardized Testing on the Mental Health of Teachers, Parents and Students [Master's thesis, Bethel University]. Spark Repository.
- Tarman, B. (2012). Prospective teachers' beliefs and perceptions about teaching as a profession. Retrieved Educational Consultancy and Research Center www.edam.com.tr/estp