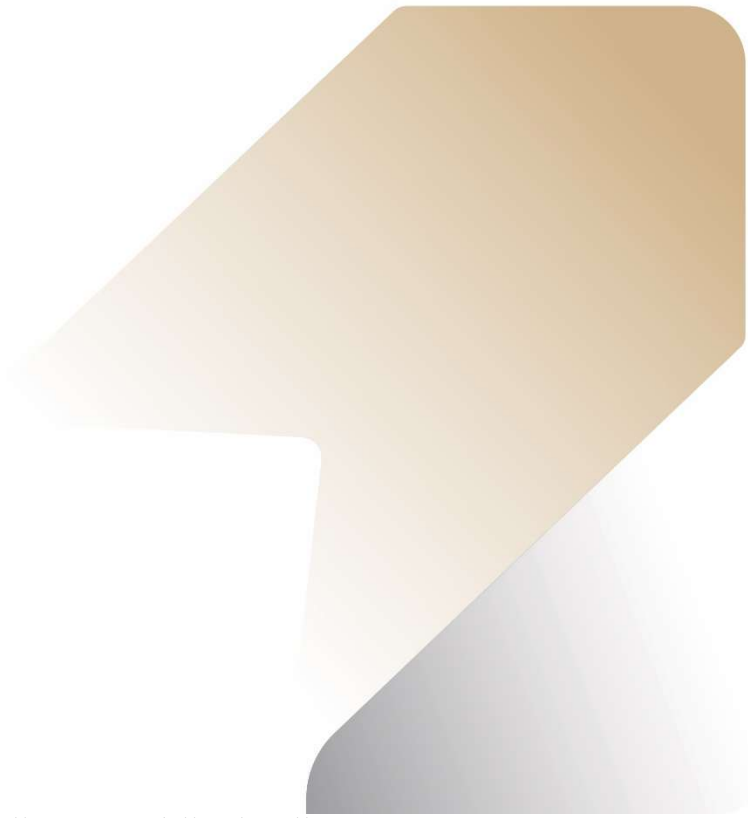
مجـــلة

جامعة الملك خالد
KING KHALID UNIVERSITY

جامعة الملك خالد

للعلوم الإنسانية

دورية علمية نصف سنوية - محكمة



المجلد الثاني عشر- العدد الثاني (ديسمبر2025)

بسم الله الرحمن الرحيم

عن المجلة:

مجلة جامعة الملك خالد للعلوم الإنسانية دورية علمية نصف سنوية، متخصصة في العلوم الإنسانية، محكمة في آلية قبول البحوث القابلة للنشر بها، وتهدف إلى نشر الإنتاج العلمي للباحثين في تخصصات العلوم الإنسانية، وتعنى بالبحوث الأصيلة التي لم يسبق نشرها باللغتين العربية والإنجليزية التي تتسم بالمصداقية واتباع المنهجية العلمية السليمة.

أهداف المجلة:

- الإسهام في إبراز دور الحضارة الإسلامية في إثراء العلوم الإنسانية.
- نشر البحوث العلمية المحكمة في مجال العلوم الإنسانية بفروعها المختلفة.
- الإضافة إلى مركوم المعرفة في الدراسات الإنسانية.
- إبراز جهود الباحثين في الدراسات والبحوث العلمية ذات الصلة بموضوعات الإنسانيات.

هيئة التحرير:

أ.د. عبدالرحمن حسن البارقي	رئيس التحرير
د. جميلة ناصر آل محيا	مديرة التحرير
أ.د. متعب عالي البحيري	عضو هيئة التحرير
أ.د. مفلح زابن القحطاني	عضو هيئة التحرير
أ.د. عبدالحميد سيف الحسامي	عضو هيئة التحرير
د. أحمد علي آل مريع	عضو هيئة التحرير
د. حمساء حبيش الدوسري	عضو هيئة التحرير

قواعد النشر:

1. تقديم البحث إلى المجلة هو التزام وتعهد من الباحث بعدم انتهاك الحقوق الفكرية.
2. نشر البحث في المجلة يتضمن موافقة المؤلف على نقل حقوق النشر للمجلة.
3. تُقبل الأبحاث باللغتين العربية والإنجليزية.
4. يجب أن يتصف البحث بالأصالة والابتكار والجدة واتباع المنهجية العلمية، وصحة اللغة وسلامة الأسلوب.
5. أن لا يكون قد سبق نشر البحث، أو قُدم للنشر في مكان آخر.
6. أن لا يكون البحث جزءًا من كتاب منشور أو مستلًا من رسالة علمية.
7. أن لا يزيد عدد كلمات البحث عن عشرة آلاف كلمة بما في ذلك الجداول والملاحق والمراجع.
8. في حالة الأبحاث المشتركة (الجماعية) تُرفق اتفاقية موقعة من الباحثين تتضمن نسبة إسهام كل باحث في العمل المقدم للنشر بالمجلة.
9. يلتزم الباحث بتقديم ما يفيد بمصدر تمويل الأبحاث في حالة وجود دعم لتلك الأبحاث.
10. أن يحتوي البحث على عنوان باللغتين العربية والإنجليزية، وعلى ملخصين باللغتين في حدود (250) كلمة لكل ملخص، ويتضمن الملخصان الهدف، والمشكلة، والمنهج، وأهم النتائج، والكلمات المفتاحية.
11. دفع رسوم التحكيم والنشر في المجلة بمقدار ألفي ريال.
12. إرفاق سيرة ذاتية مختصرة للباحث/ين في صفحة مستقلة.
13. إرفاق شهادة تدقيق لغوي للأبحاث المكتوبة باللغة الإنجليزية.
14. استخدام نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA) في التوثيق داخل النص وفي كتابة المراجع.
15. رومنة المصادر والمراجع العربية بعد كتابتها بالعربية مباشرة، وقبل الانتقال إلى المصادر والمراجع بلغة أجنبية.
16. تكتب البحوث العربية بخط Traditional Arabic حجم 16 للمتن، و 12 للهوامش.
17. تكتب البحوث الإنجليزية بخط Times New Roman حجم 12 للمتن، وحجم 10 للهوامش.
18. المسافة بين الأسطر.(1.0)

19. يوضع عنوان البحث وصفة الباحث في صفحة مستقلة على النحو الآتي: العنوان بالعربية بمقاس 20، واسم الباحث مقاس 18، وصفته مقاس 14، وباللغة الإنجليزية العنوان مقاس 16، واسم الباحث مقاس 14، وصفته مقاس 12.
20. تُراعى الشروط الفنية لنوع الخط وحجمه في الأبحاث التي تتضمن اللغتين العربية والإنجليزية.
21. على الباحث الالتزام بالتعليمات الفنية، والتدقيق اللغوي قبل إرسال بحثه إلى المجلة.

يُقدَّم البحث من خلال نظام التحرير للمجلات العلمية بجامعة الملك خالد على موقع المجلة أو موقع وحدة المجلات والجمعيات العلمية بجامعة الملك خالد.

الترقيم الدولي: ISSN: 1685-6727

أبحاث العدد:

م	البحث	الصفحة
1	رصد الألفاظ الدخيلة في العربية الحديثة: دراسة في الشيوع والدلالة والأصل اللغوي من خلال مدونة لغوية د. عبدالعزيز بن عبدالله صالح المهيوبي	1- 34
2	موضوعات الكتابة وأثرها في جودة الأداء الكتابي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها: دراسة تحليلية تطبيقية د. مشاعل بنت ناصر آل كدم	35- 70
3	القياس والتقويم في سياق تعليم العربية لغة ثانية لأغراض خاصة د. مرزوق علي محمد النباتي الهذلي	71-109
4	الظواهر الأسلوبية في شعر جاسم الصَّحيّح: قصيدة "المتنبّي...كون في ملامح كائن!" أنموذجًا د. هيا فهيد سعد القحطاني	110-139
5	تعدد العوالم وتراكب الرموز في رواية الدوائر الخمس لأسامة المسلم: قراءة في بنية السرد الغيبي والواقعي د. منار عز الدين محمد شعيب	140- 170
6	السُّلطة والمقاومة في رواية "العاشق والغزاة" دراسة أركيولوجية د. لينة أحمد حسن آل عبد الله	171- 200
7	واقع الدراسات الثقافية في الجامعات السعودية: الفرص والتحديات في ظل التوجه الأكاديمي نحو الدراسات البينية د. غزال بنت محمد الحربي	201- 231
8	الروائي بين الذاتي والالتزام الفني د. عادل بن محمد عسيري	232- 257
9	المثل الشعبي في منطقة عسير: دراسة إنشائية لنماذج مختارة د. صالح بن أحمد السهيمي	258- 279
10	تجليات الذات في ديوان "فاصلة، نقطتان" لشيخة المطيري، دراسة سيميائية د. خليف بن غالب بن مبارك الشمري	280- 312
11	تقنيات التجريب المسرحي في مسرحية "كبرياء التفاهة في بلاد اللامعنى" للسيد حافظ د. إبراهيم عمر علي المحاثلي	313- 342
12	جماليةُ الخِطابِ وقراءةُ المعنى في شعرِ صفوانَ بنِ إدريس المرسي: (دراسة سيميائية) د: عبد الله بن عطية بن عبد الله الزهراني	343- 365
13	حالة الانتظار في الشعر العذري دراسة نفسية أسلوبية د. عمر بن نوح بن ثامر المطيري	366- 397

م	البحث	الصفحة
14	المؤشرات اللغوية والسلالم الحجاجية في آيات البعث في القرآن الكريم د. فاطمة بنت عبدالله علي عبدالله	398- 431
15	بلاغة الإشهار والتشهير في الخطاب السجالي: قصيدة الدامغة لجرير ونقيضتها أنموذجًا. د. شيخة علي عسيري	432- 469
16	تجديد البلاغة العربيّة في المملكة العربيّة السعوديّة: مشروع البلاغة الكونيّة عند سعود الصّاعدي أنموذجًا د. غادة محمد ذاكر الزبيدي	470- 495
17	أثر اضطراب كرب ما بعد الصدمة لدى الأمهات الناجيات من العنف الأسري على الأمن النفسي والسلوك العدواني لدى الأبناء أ. علياء فهد العتيبي	496- 524
18	سياسات المملكة العربية السعودية في التعامل مع المقيمين السوريين خلال الأزمة: دراسة اجتماعية تحليلية مقارنة للنهوج السعودية والتركية والألمانية تجاه أزمة اللجوء السوري د. شروق إسماعيل الشريف	525- 562
19	التحليل المكاني لتوزيع وتطور القرى في محافظة خليص باستخدام الاستشعار عن بعد ونظم المعلومات الجغرافية د. مليحة حامد العبدلي	563- 606
20	تطبيقات الاستشعار عن بُعد ونظم المعلومات الجغرافية والذكاء الاصطناعي المكاني في حصاد مياه السيول بوادي المصير - نيوم - المملكة العربية السعودية د. نجاة سعيد محمد الشهراني	607- 649
21	التحليل الطبوغرافي لمحمية الملك عبدالعزيز الملكية وأثره على توزيع الغطاء النباتي باستخدام محرك GOOGLE EARTH ENGINE د. وداد حمدان الروقي	650- 681
22	دراسة تحليلية مقارنة للخصائص المورفولوجية بين وادي الحنو ووادي خمال شمال محافظة ينبع، باستخدام نظم المعلومات الجغرافية (GIS) د. صباح سلطان نغيمش الفريدي	682- 698
23	مصانع الأدوية في المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية باستخدام نظم المعلومات الجغرافية مرام محمد ناصر المقيطيف	699- 730

القياس والتقويم في سياق تعليم العربية لغة ثانية لأغراض خاصة

د. مرزوق علي محمد النباتي الهذلي

أستاذ اللسانيات التطبيقية المساعد – قسم إعداد المعلمين – معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها – جامعة أم القرى

Measurement and Evaluation in the Context of Teaching Arabic as a second language for Specific Purposes

Dr. Marzoog Ali Mohammad Alnabati Alhothaly

Assistant Professor of Applied Linguistics, Department of Teacher Preparation, Arabic Language Institute for Non-Native Speakers, Umm al-Qura University

الملخص

يسعى هذا البحث إلى بيان المواضع التي ترد فيها أدوات القياس والتقويم وتُستخدم في سياق برنامج تعليم اللغة العربية لأغراض خاصّة. ويؤكّد أهمية تلك الأدوات في إعداد ذلك البرنامج قبل البدء في تنفيذه، وأثناء إعداده وتنفيذه، وبعد الفراغ من تنفيذه لأجل تقويمه. ويخلص البحث إلى نتائج من أهمها: تأكيد أهمية القياس والتقويم في ذلك السياق من وجهة نظر ممارسي تعليم اللغة العربية لأغراض خاصّة، وضرورة أن يكون ممارسو تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة على إلمام كافٍ باستخدام تلك الأدوات في أثناء القيام بمهامهم المختلفة، أثناء عملهم في هذا التخصّص الذي يتطلّب منهم أكثر من دور (مصمّم مناهج، ومعد محتوى، ومدرّس، ومقيّم، وباحث، إلخ). كما لم يخلُ البحث من توصيات ومقترحات بضرورة تدريب ممارسي تعليم اللغة العربية لأغراض خاصّة، وإجراء المزيد من البحوث في هذا الصدد.

الكلمات المفتاحية: تعليم العربية لأغراض خاصة، القياس، التقويم.

Abstract

This research seeks to identify the context in which measurement and evaluation tools are used in the context of Teaching Arabic language for specific purposes program (TASP). It emphasizes the importance of these tools in developing that program before it begins, during its preparation and implementation, and after its completion for evaluation. The research concludes with the following key findings: It emphasizes the importance of measurement and evaluation in this context from the perspective of (TASP) program practitioners, and the need of (TASP)program practitioners to be sufficiently familiar with the use of these tools while carrying out their various tasks in this field, which requires them to assume multiple roles as (curriculum designers, content developers, teachers, evaluators, researchers, etc.). The research also includes findings, recommendations and suggestions regarding the need to train (TASP)program practitioners in the field of measurement and evaluation and to conduct further research in this regard.

Keywords: Teaching Arabic for specific purposes, measurement, evaluation.

مقدمة:

لاحظ الباحث أن كثيرًا من أدبيات تعليم اللغة العربية للأغراض الخاصّة تخلو من الإشارة إلى القياس والتقويم في هذا المجال، على الرغم من أهميته وكثرة أدواته المستخدمة، فرأى أن يرفد المجال ببحث يبيّن أهميته ويشير إلى مظانّ استخدام هذه الأدوات.

يجيء هذا البحث في جزأين نظري وتطبيقي، وتقع مباحثه الرئيسة بين هذين الجزأين، وهي أربعة مباحث رئيسة، يتناول أولها أساسيات البحث، وفي ثانيها نتناول مجال تعليم اللغة العربية لأغراض خاصّة والتعريف بمصطلحه، ومراحل إعداد برنامج تعليم اللغة العربية لأغراض خاصّة، ويجيء في ختام هذا المبحث حديث عن تحليل الحاجات التي هي أساسية في كل البرنامج وتصاحبه من بدايته إلى نهايته، بل وبعد الفراغ من تنفيذه، في صورة تكاد تكون شبيهة بالتقويم الشامل لعدد من قضايا البرنامج.

أما المبحث الثالث فيُناقش قضية القياس والتقويم في سياق تعليم العربية للأغراض الخاصّة، متناولًا المصطلحات بالتعريف، مع بيان أماكن ورود أدوات القياس والتقويم في هذا المجال.

ويأتي المبحث الأخير لعرض الاستبانة التي كان هدفها تأكيد أهمية أدوات القياس والتقويم من خلال بعض المراحل المكوّنة للبرنامج من وجهة نظر ممارسي تعليم العربية للأغراض الخاصّة وخطواتها الإجرائية ونتائجها ودلالاتها الإحصائية ليعقب ذلك عرض نتائج البحث ومقترحاته، ثم يلي ذلك إضافة الاستبانة بوصفها ملحقًا للبحث، وإيراد ثبت المراجع التي استعان بها الباحث.

الدراسات السابقة:

نظرت في عدد من الدراسات السابقة بلغت إحدى عشرة دراسة، خمس منها في اللغة الإنجليزية، وست منها في اللغة العربية، وجميعها تناولت تعليم اللغة لأغراض خاصة، غير أن الدراسات العربية منها أغفلت تناول القياس والتقويم في سياق تعليم اللغة لأغراض خاصّة، على أهميته في هذا السياق. وكان من بين الدراسات باللغة الإنجليزية دراسة جوردان الموسومة ب (الإنجليزية للأغراض الأكاديمية –دليل وكتاب مرجعي للمدرسين) (R.R.Jordanm, 2012)، ودراسة توم هتشنسون وألان ووترز المعنونة بـ (الإنجليزية للأغراض الخاصّة) (Huchinson and waters, 2005)، ودراسة دڈلي إيفانز وماجي جو التي جاءت بعنوان (التطوّرات في الإنجليزية للأغراض الخاصّة) (Dudley – Evans and Joe, 2008)، وكذلك دراسة (الإنجليزية للأغراض الخاصّة في النظرية والتطبيق) من تحرير ديان بلتشر (Belcher, Diane, 2009)، ودراسة أخرى حرّرها توماس أُر وعنوانها (الإنجليزية للأغراض الخاصّة)(Orr, Thomas, 2002).

أمّا الدراسات السابقة الصادرة باللغة العربية، فأحدثها رسالة دكتوراه بعنوان (دراسة تحليلية تقويمية لكتب تعليم اللغة العربية للأغراض الخاصّة –مؤلفات معهد اللغويات التطبيقية بجامعة الملك سعود أُنموذجًا) (مصطفى،2017)، وكانت الدراسة الثانية بعنوان: المرجع في تعليم اللغة العربية لأغراض خاصّة (علي،2017)، وأمّا الدراسة الثالثة فقد كانت من إعداد د. علي أحمد مدكور و د. إيمان أحمد هريدي، وهي موسومة بـ"تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها– النظرية والتطبيق"(مدكور وهريدي،2006). وقد كانت الدراسة الرابعة بعنوان "تعليم اللغة اتصاليًا بين المناهج والاستراتيجيات" لمؤلّفيها د. رشدي طعيمة و د. محمود كمال الناقة (طعيمة والناقة،2006)، أمّا الدراسة الخامسة فهي مجموعة بحوث صدرت عن وقائع ندوة خُصّصت لتعليم اللغة العربية لأغراض خاصّة انعقدت في الخرطوم (معهد الخرطوم الدولي للغة العربية،2003). أمّا آخر الدراسات وأقدمها –فيما اطّلعت عليه– فدراسة د. رشدي أحمد طعيمة التي جاءت بعنوان "تعليم العربية لغير الناطقين بها(مناهجه وأساليبه)". (طعيمة،1989).

وقد لاحظت أن جميع الدراسات باللغة الإنجليزية تناولت موضوع القياس والتقويم، في حين خلت منه جميع الدراسات باللغة العربية، وهو الأمر الذي حدا بي للقيام بهذه الدراسة تأكيدًا لأهميتها.

المبحث الأول: أساسيات البحث

تحديد مشكلة البحث:

تفتقر معظم برامج إعداد معلّمي العربية لغة ثانية إلى أدبيات تعليم العربية للأغراض الخاصّة، على الرغم من أهميتها والحاجة المتزايدة إليها في عالم تسارعت فيه خطوات العولمة؛ لذلك رأي الباحث سدّ هذا الفراغ بتقديم هذه المفاهيم لممارسي تعليم العربية لأغراض خاصّة، وأن يتناول جزءًا مهمًّا في هذا المجال، ألا وهو أدوات القياس والتقويم التي يحتاجها ممارسو تعليم اللغة العربية لغة ثانية لأغراض خاصّة، وسيكون التركيز على أدوات القياس والتقويم عنوانًا ودراسة.

مشكلة البحث وأسئلته:

ما دور أدوات القياس والتقويم في برامج تعليم العربية للأغراض الخاصة؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة التالية:

1-ما العربية لأغراض خاصة؟

2-ما مراحل إعداد برنامج تعليم العربية للأغراض الخاصة؟

3-ما أساليب القياس والتقويم المستخدمة في إعداد برامج تعليم العربية لأغراض خاصّة وفي أثناء تنفيذه وبعد الفراغ منه؟

أهداف البحث:

تتمثّل أهداف البحث في:

1- التعريف بتعليم العربية لأغراض خاصّة.

2- توضيح المراحل المختلفة لإعداد برنامج تعليم العربية لأغراض خاصّة من بدايته إلى نهايته.

3- تبيين أدوات القياس والتقويم المستخدمة في برامج تعليم العربية لأغراض خاصّة، وموقعها من البرنامج وأهميتها، من خلال نتائج استبانة يجيب عنه ممارسو تعليم العربية لأغراض خاصّة.

أهمية البحث:

من المتوقّع أن تستفيد من البحث الفئات الآتية:

1-العاملون في مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية.

2-معدّو برامج تعليم العربية لغة ثانية.

3-متعلّمو العربية لغة ثانية للأغراض الخاصة.

4-مؤسّسات تعليم العربية لغة ثانية.

أدوات البحث:

1-الملاحظة

2-الاستبانة

المبحث الثاني:

التعريف ببرنامج العربية لأغراض خاصّة.

المبحث الثالث:

أدوات القياس والتقويم في سياق برنامج العربية لأغراض خاصة.

المبحث الرابع:

تطبيق أداة الدراسة ونتائجها

النتائج والتوصيات

المبحث الثاني : التعريف ببرنامج العربية للأغراض الخاصّة:

نجد أنّ تعليم اللغة الإنجليزية، عند هتشنسون وألان ووترز– ينقسم ثلاثة أقسام: تعليم اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أمًّا، وتعليم الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية، وتعليم الإنجليزية بوصفها لغة ثانية، ويبيّن نفس الشكل المشار إليه آنفًا أنّ تعليم الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية أو لغة ثانية ينقسم إلى: إنجليزية عامة، وإنجليزية للأغراض الخاصّة. (Huchinson & Waters,2005)

ويحدثنا آلان ديفز وكاثرين إلدر عن تعليم اللغة لأغراض خاصّة بقولهما:"تُستخدم اللُّغة لأغراض خاصّة عموما للإشارة إلى تدريس اللغة وأبحاثها، فيما يتعلّق باحتياجات التواصل لدى متكلّمي اللغة الثانية في مواجهة سياق مكان العمل، أو السياق الأكاديمي أو المهني المحدّد، وفي مثل هذه السياقات تُستخدم اللغة لمجموعة محدّدة من الأحداث التواصلية".(ديفز وإلدر،2016)

وحديث الأخيرين عن تعليم اللغة لأغراض خاصّة يمكن اعتباره حديثًا شاملًا لكلّ اللغات، وليس الإنجليزية وحدها، فتعريف تعليم اللغة الإنجليزية للأغراض الخاصّة ينطبق على كلّ اللغات، بما فيها اللغة العربية، فالأساس الذي ينبني عليه مقرّر تدريس المادّتين واحد، وحين يقتبس الباحث من تعريفات تعليم اللغة الإنجليزية للأغراض الخاصّة، فهو يعبّر به عن تعليم اللغة العربية للأغراض الخاصّة؛ ذلك أن هذا الفرع عندما ظهر في مجال تعليم العربية لغة ثانية إنّما كان يأخذ أصوله النظرية من علم اللغة التطبيقي في اللغة الإنجليزية وغيرها من اللغات، التي سبقت العربية في هذا المجال. ويعزّز ما ذهبنا إليه قول أسامة السيد عليّ:"إن كلمة اللغة في مصطلح "اللغة لأغراض خاصّة" يُعدّ متغيّرًا قابلا للاستبدال بأيّة لغة من لغات العالم"(علي،2017). كما يؤكّده جوردان حين يتحدّث عن تدريس اللغة الإنجليزية للأغراض الخاصّة واللغة الإنجليزية للأغراض الأكاديمية بقوله:"وتتأكد الطبيعة الدولية للإنجليزية للأغراض الخاصّة والإنجليزية للأغراض الأكاديمية من خلال مقالة عن المسح الواسع النطاق الذي قام به كلّ من جونز ودَدْلي إيفانز".(R.R.Jordan,2012)

ونعود مرّة أخرى إلى تقسيم كلّ من هتشنسون ووترز اللغة الإنجليزية للأغراض الخاصّة، فهما يجعلانها ثلاثة أقسام هي: الإنجليزية لأغراض العلوم والتقنية، والإنجليزية لأغراض المال والاقتصاد، والإنجليزية لأغراض العلوم الاجتماعية، وينقسم كلّ قسم من هذه الأقسام الثلاثة إلى إنجليزية للأغراض الأكاديمية، وإنجليزية للأغراض الوظيفية، فبالنسبة للإنجليزية لأغراض العلوم والتقنية تمثّل الإنجليزية لأغراض الدراسات الطبية الإنجليزية للأغراض الأكاديمية، في حين تمثّل الإنجليزية لأغراض التقنيين الإنجليزية للأغراض الوظيفية. وفي القسم الثاني الإنجليزية لأغراض المال والاقتصاد تمثّل الإنجليزية لأغراض الاقتصاد الأغراض الأكاديمية، على

حين تمثّل الإنجليزية لأغراض السكرتيرين الإنجليزية للأغراض الوظيفية. وأمّا بالنسبة للقسم الثالث: فتعليم الإنجليزية لأغراض العلوم الاجتماعية تمثّل فيها الإنجليزية لأغراض علم النفس الإنجليزية للأغراض الأكاديمية، في حين تمثّل الإنجليزية لأغراض التدريس الإنجليزية للأغراض الوظيفية(Huchinson &Waters,2005)

ويتوسّع بعض الباحثين في ذكر هذه الأقسام التي أوردنا، فمنهم من يختصرها مثل دَدْلي إيفانز وماجي جو؛ إذ يقولان:"إن اللغة الإنجليزية للأغراض الخاصّة تنقسم – تقليديًا – إلى مجالين هما: الإنجليزية للأغراض الأكاديمية، والإنجليزية للأغراض الوظيفية.''(Dudley-Evans, Tony & Joe 2008)

والناظر إلى هذا التقسيم يلمح أنّ تدريس اللغة لأغراض خاصّة بقسميه يتوجّه نحو الراشدين الذين هم بصدد الدراسة، إمّا في المرحلة الجامعية وإمّا ما بعدها في مرحلة الدراسات العليا، كما يتوجّه نحو الذين هم بصدد ممارسة مهنة من المهن بلغة لا يعرفونها، أو يعرفون القليل منها، وكلتا الفئتين من فئات الراشدين.

مزايا تعليم العربية للأغراض الخاصة:

ونستشهد بما قاله د. رشدي والناقة عن مزايا تعليم اللغة لأغراض خاصّة حيث قالا:"تعليم اللغة العربية لأغراض خاصّة له مزايا كثيرة نطرح أهمّها فيما يأتي:

أ. وضوح المنهجية إذ يستلزم إعداد برنامج لتعليم اللغة العربية لأغراض خاصّة خطوات، تؤسّس كلّ منها على الأخرى؛ ممّا يضمن إلى حدّ كبير علمية العمل، ومن ثمّ كفاءة الأداء وجودة العائد.

ب. الاستثمار الجيد للوقت، وقصر الفترة اللازمة لتعلّم المادّة. في تعليم اللغة العربية للأغراض الخاصّة تتحدّد الأهداف بدقّة، فيوجّه الوقت المتاح أفضل توجيه نحوها.

ج. زيادة إنتاجية الدارس في عمله الوظيفي؛ إذ إنّ الكفاءة في تعليم المفاهيم والمصطلحات الشائعة في مجال عمله، والاطّلاع المباشر على الأدبيات المكتوبة بالعربية سوف يساعد بلا شكّ على حسن الأداء، ومن ثمّ ارتفاع مستوى الإنتاجية.

د. تقوية العلاقة بين جمهور هذه البرامج، وهو كما سبق القول جمهور متجانس، ولا شكّ أن دراستهم معًا سوف تخلق بينهم شكلًا من أشكال العلاقة يتوقّع أن يخدم العمل.

هـ. تزداد فرص نجاح الدارس وقدرته على التحصيل في هذه البرامج؛ إذ يتعامل مع مادّة علمية هو يعرفها، وإن لم يكن يعرف لغتها العربية.

و. ارتفاع مستوى الدافعية بين الدارسين؛ حيث يتعلّمون شيئًا له معنى في حياتهم، وله أثر في النهاية يمكن لمسه".(طعيمة والناقة، 2006:252).

وممّا يشير إليه الاقتباس أعلاه قصر الفترة الزمنية اللازمة لتدريس الأغراض الخاصّة، التي هي من خصائص تعليم اللغة للأغراض الخاصّة، ويؤيّد هذا ما قالته روبنسون:"إن خصائص تعليم اللغة الإنجليزية للأغراض الخاصّة قد تُقيّد بمحدودية الفترة التي ينبغي أن نحقّق فيها الأهداف". (Robinson, Pauline C.1991)

ومحدودية فترة تعليم اللغة للأغراض الخاصّة ذات فوائد، منها خفض كلفة التعليم، وانتفاء شعور الدارسين بالملل بسبب طول فترة الدراسة، وعدم تضييع زمن من ينتظرون جني فوائدها.

مراحل إعداد برنامج تعليم العربية للأغراض الخاصة:

أمّا مراحل إعداد برنامج تعليم اللغة العربية للأغراض الخاصّة فثلاث، وهي: مرحلة الإعداد وفيها تتمّ دراسة العوامل السياقية، وتحليل حاجات الدارسين، وتحديد مستواهم اللغوي، وإعداد المحتوى اللغوي، تليها مرحلة تدريس المحتوى اللغوي وتقويمه، التي تعقبها مرحلة تقويم الدارسين والمقرّر الدراسي، واستبانة رأي الدارسين عمّا درسوه، وإلى أيّ مدى تحقّقت أهدافهم من الدراسة، واستبانة رأي المستفيدين والممارسين بغية تعديل المحتوى إن كانت هناك حاجة إلى ذلك. والمراحل الثلاث تتطلّب عددًا من أدوات القياس والتقويم التي سنتناولها فيما يأتي.

تحليل الحاجات:

تكاد الأدبيات – التي اطّلعت عليها في مجال تعليم اللغة لأغراض خاصّة– تجمع على مركزية تحليل الحاجات في سياق إعداد برنامج تعليم اللغة لأغراض خاصّة، ومن بين أولئك المنادين بهذا الرأي دڤلي إيفانز وجو ماجي حين يقولان:"إذا ابتعدت الإنجليزية للأغراض الخاصّة عن التوجّهات العامّة لتدريس اللغة الإنجليزية فإنّها دائمًا تحتفظ بالتركيز على المخرجات العملية، ولسوف نرى أنّ اهتمامات الإنجليزية للأغراض الخاصة كانت– وسوف تظل– تتّصل بتحليل الحاجات، وتحليل النص، وإعداد المتعلّمين للتواصل بفعالية في المهامّ الموصوفة من قِبَل أوضاع الدراسة أو العمل.'' (Dudley-Evans & Joe, 2008)، ونلحظ في هذا الاقتباس اهتمام اللغة لأغراض خاصّة بتحليل الحاجات، وتحليل النصوص لإدراجها في المقرّر الدراسي، والعناية بفعالية التواصل في سياق الدراسة أو العمل، اللذين هما هدف الباحثين عن الالتحاق بهذا الضرب من دراسة اللغة.

وحين يذكر مدكور وهريدي (2006) خصائص مناهج تعليم العربية لأغراض خاصّة، فهما يوردان في أول القائمة التركيز على المتعلّم وحاجاته، وبالطبع إنّ المتولّين لأمر إعداد البرنامج ومقرّره سيقومون بأمر تحليل هذه الحاجات.

ويرى كل من هتشنسون ووترز أن ما يميّز الإنجليزية للأغراض الخاصّة عن الإنجليزية العامّة، ليس وجود الحاجة فحسب وإنّما بالأحرى الوعي بها، وإذا كان الدارسون ورعاة البرنامج والمدرسون يعرفون لماذا يحتاج الدارسون للغة الإنجليزية، فإن الوعي الذي لديهم سيكون ذا تأثير على المحتوى المقبول والمعقول للمقرر الدراسي (Hutchinson & waters,2005:53) وهذا الحديث عن الوعي بحاجات الدارسين يبين لنا أهمية تحليل الحاجات في إعداد المقرر الدراسي المناسب والمفضي إلى تحقيق أهداف الدارسين.

والحديث عن تحليل الحاجات كثير، غير أن الباحث يريد أن يختصره، ويكتفي في الجزئية التالية بما هو وثيق الصلة بموضوع بحثنا، وعليه فستتناول الجزئية ثلاثة أمور، وهي: ما أغراض تحديد الحاجات؟ ومن يقوم بتحليل الحاجات؟ وما الأدوات التي ستُستعمل في تحليل الحاجات؟ وعن أغراض تحليل الحاجات يحدّثنا جاك ريتشاردز بقوله:"قد يُستخدم تحليل الحاجات في تدريس اللغة لعدد من الأغراض المختلفة منها:

- لتحديد المهارات اللغوية التي يحتاج إليها المتعلّم لأداء دور معين، مثل مدير مبيعات أو مرشد سياحي أو طالب جامعي.
- للمساعدة في تحديد ما إذا كانت الدورة القائمة تعالج حاجات الطلّاب المتوقّع التحاقهم بالبرنامج بشكل كافٍ.
- لتحديد الطلاب الذين هم في حاجة ماسّة للتدريب على مهارات لغوية معينة.
- لتعرف أي تغيير في التوجه يشعر بأهميته الأشخاص في المجموعة ذات العلاقة.
- لتعرف الفجوة بين ما يستطيع الطلاب القيام به، وما هم بحاجة على أن يكونوا قادرين على القيام به.
- لجمع معلومات حول مشكلة معينة يواجهها المتعلّمون.'' (ريتشاردز،2012). ويذهب ريتشارد إلى أن تحليل الحاجات قد ينفذ قبل البرنامج اللغوي أو أثنائه أو بعد نهايته. (ريتشاردز، 2012).

وأمّا من يقوم بتحليل الحاجات فهم: رعاة البرنامج والمدرسون والدارسون والباحثون والمستشارون (R.R.Jordan, 2012) . وتُستعمل في تحليل الحاجات بحسب جاك رينشاردز: الاستبانات

والتصنيفات الذاتية والمقابلات والاجتماعات والملاحظة وجمع عينات لغة المتعلم وتحليل المهمة وتحليل المعلومات المتوافرة. (ريتشاردز، 2012)

المبحث الثالث: أدوات القياس والتقويم في سياق العربية للأغراض الخاصّة:

ونتطرّق هنا للتعريف بالتقويم وبيان حدّه من حيث اللغة والاصطلاح، والتفريق بينه وبين مصطلح التقييم. كما يتناول الباحث مصطلح القياس لارتباطه الوثيق بمصطلح التقويم. كما أنّ الباحث يتناول تقويم برنامج تعليم اللغة العربية للأغراض الخاصّة، الذي هو عملية مستمرّة تحدَث قبل الشروع في إعداد البرنامج، وأثناء إعداده وفي مرحلة تنفيذه وبعد الفراغ منه.

يعرّف بعض التربويين التقويم بأنّه:"عملية منظمّة لجمع وتحليل المعلومات وأنّه ينطوي على أحكام قيمية، ويتطلّب التحديد المسبق للأهداف التربوية، ويحقّق غرضًا أساسيًّا وهو تقديم معلومات مهمة ومفيدة لصانعي القرارات التربوية". (الشيخ وآخرون،2017)

ويّعرف باحث آخر التقويم بأنّه:"مجهود منظّم للحكم على ظاهرة تعليمية مُعيّنة. وهي بهذا المعنى تتضمّن القيام بخطوات منهجية لجمع المعلومات واتّباع خطّة معّينة لتحليل تلك المعلومات، واستخلاص نتائجها للوصول إلى معرفة ظاهرة معّينة، والحكم على قيمتها التربوية".(الدوسري، 2001)

ومن تعريفات التقويم أنّه:"عملية إعداد أو تخطيط على معلومات تفيد في تكوين أو تشكيل أحكام تستخدم في اتخاذ قرار أفضل من بين بدائل متعدّدة من القرارات".(ملحم،2011)

ومن التعريفات التي يعدّها الباحث أكثر إجرائية في تعريف التقويم ما نصُّه أنّ التقويم:"عملية منهجية تقوم على أسس علمية، تستهدف إصدار حكم بدقة موضوعية على مدخلات، وعمليات، ومخرجات أيّ نظام تربويّ، ومن ثمّ تحديد جوانب القوّة أو الضعف، أو القصور في كلّ منهما، تمهيدًا لاتخاذ قرارات مناسبة، لإصلاح ما قد يتمّ الكشف عنه من نقاط الضَعف والقصور".(خضر، 2005)

ويخلص الباحث من خلال النظر في التعريفات المتقدّمة إلى أنّ للتقويم وظائف تتمثّل في الآتي:

1- بيان قيمة الظاهرة مقرونة بهدفها.
2- وصف الظاهرة التربوية وتقديم بيانات عنها.
3- الحكم على الظاهرة التربوية.
4- تناول مدخلات العملية التربوية ومخرجاتها وعملياتها.

5- تصحيح مسار العملية التربوية بما يحقّق أهدافها.

6- كشف جوانب الضعف في الظاهرة التربوية أو النظام التربوي.

7- إبراز جوانب القوّة أو الضعف بما يتيح اتخاذ قرارات إصلاحية بشأن الضعف أو تعزيزية بشأن القوّة.

ويتضّح لنا من هذه التعريفات أنّ التقويم يرتبط أكثر ما يرتبط بتحقيق الأهداف التربوية، وأنّه يتوجّه إلى مجمل العملية التربوية من تسمية المناهج إلى تصميم مقرّراتها، إلى قياس تحصيل الدارسين ومدى تحقيقهم للأهداف، وهو بهذا المعنى وثيق الصلة بالعملية التربوية في مجمل خطواتها.

فالقياس هو:"العملية التي نحدّد بواسطتها كمية ما يوجد في الشيء من الخاصية أو السمة التي نقيسها".(الخليفة.2017)، والقياس فرع من التقويم وليس مرادفًا له.

وللتقويم أنواع مختلفة إذْ يرى بعضُ الباحثين أنه ثلاثة أنواع "وهي:

1- التقويم القبلي.

2- التقويم البنائي.

3- التقويم البعدي".(الخليفة، 2015)

ونفهم من التقسيم أنّه عملية مستمرة. وهناك من الباحثين من يجعل أنواع التقويم ستة أنواع، وهي:

1- التقويم الأولي أو القبلي.

2- التقويم التكويني أو البنائي.

3- التقويم التشخيصي.

4- التقويم المجتمعي أو الختامي.

5- التقويم البعدي.

6- التقويم الداخلي والتقويم الخارجي. (الشيخ وآخرون،2017)

ولتباين دلالة هذه الأنواع من التقويم، لابّد من تعريف كل نوع:

فالتقويم القبلي:"يتمّ عادة قبل تقويم البرنامج التعليميّ لتحديد نقطة البداية الصحيحة للتعليم، ويهتمّ بتقويم التلميذ من حيث قدراته وتحصيله وميوله واتجاهاته وحاجاته، للاستفادة من ذلك في تخطيط الخبرات التعليمية المناسبة للمتعلّم، ويفيد أيضا في تحديد المستوى الذي يمكن أن يبدأ منه عملية التعلّم سواء في مقرّر جديد أو صفٍ جديد أو وحدة دراسية جديدة، ويسميّ مثل هذا التقويم أحيانًا تقدير الحاجات التعليمية،

وهو يعطي وصفًا لمستوى التلاميذ قبل عملية التعلّم، ويصلح أساسًا للمقارنة بمستوى تحصيلهم بعد عملية التعلّم بغرض تعرّف ما اكتسبه التلاميذ من تحصيل، وما حدث من تغيرات في سلوكهم؛ لأنه من الصعب الحكم على حدوث تغيير في السلوك أو حدوث التحصيل، ما لم يكن لدينا أساس نعتمد عليه في المقارنة، وهو معرفة الحالة التي كان عليها التلميذ قبل بداية التعلّم". (الشيخ وآخرون،2017)

ويتّضح لنا من التعريف سبب تسميته بالقبليّ؛ إذ إنه يحدث قبل البدء في عملية التعليم، فهو لذلك وثيق الصلة بموضوع تدريس اللغة للأغراض الخاصّة؛ إذ إنّ هذا الضرب من التدريس يحتاج إلى هذا التقويم، لتحديد احتياجات الدارس ومستواه، بحيث يمكن وضع البرنامج المناسب له. ونجد هذا النمط في التقويم يشتمل على جوانب نفسية مثل الاتجاهات، وذلك مما يحتاج إلى قياس يختلف عن قياس التحصيل. وذلك يعني اختلاف أدوات التقويم التي تستخدم في هذا النمط من التقويم. ويجدر بنا أن نشير إلى أن التقويم القبليّ مذكور في التقسيمين اللذين أوردناهما لأنواع التقويم.

وممّا يوجد في التقسيمين لأنواع التقويم: التقويم البنائي، وهو تقويم "يواكب عملية التدريس ويسير معها من بدايتها حتى نهاية الدرس وإغلاقه. وهذا يعني أنّه تقويم متكرّر يطبقه المعلم على طلابه أثناء التدريس مرّة بعد أخرى، أي كلّما فرغ من شرح عنصر من عناصر الدرس أعقبه بأسئلة أو اختبار قصير أو مناقشة".(الخليفة،2015)

وهناك تعريف آخر للتقويم البنائي نستصحبه لتتّضح الصورة ولتبين دلالة المصطلح، فالتقويم البنائي يقصد به "التقويم الذي يصاحب تطبيق برنامج ما، ويُستفاد من نتائجه في تطوير البرنامج وتحسينه. والتقويم البنائي يحدث لعدّة مرات أثناء عملية التعليم والتعلّم، فيمكن أن يجري عقب انتهاء تدريس مفهوم معين أو مهارة معينة، أو جزء أساسي من المقرّر، ويغلب أن يكون في صورة اختبارات قصيرة تركز على أهداف جزئية محدّدة؛ لذا فهو يعتمد على الاختبارات محكية المرجع، التي تقارن أداء المتعلّم بمستوى معين من الكفاءة في الأداء".(الشيخ وآخرون،2017)

وفي رأينا أن التعريف الثاني أكثر دقة في تبيين معنى المصطلح؛ إذ يشير إلى استمرارية عملية التقويم أثناء مرحلة تنفيذ عملية التعليم، كما يدلّ على فوائده من حصول على تغذية راجعة من المتعلمين وتطوير للبرنامج. كما أن هذا التعريف يشير إلى تكرار حدوثه، ونوعية الاختبارات التي تجري من أجله.

وهناك من المشترك بين نوعي تقسيم أنواع التقويم أعلاه وهو التقويم البعديّ. وتعريفه أنه:"نوع من التقويم يجري عادة بعد الانتهاء من البرنامج بفترة من الزمن". (الشيخ وآخرون،2017)

أما عن الأساليب أو الوسائل التي يتمّ بها التقويم فبعض الباحثين يذكرها مختصرة فيسميّ منها:

1- الملاحظة.

2- المقابلة.

3- الاستبانة.

4- دراسة الحالة (ملحم، 2011)

وبعضهم يجعل أساليب التقويم التربوي وأدواته تنقسم ثمانية أقسام، وهي:

1- الامتحانات.

2- الملاحظة.

3- المقابلات الشخصية.

4- الاستبانة.

5- التقدير الذاتي.

6- دراسة الحالة.

7- الإسقاط.

8- تحليل المحتوى (سيّد وسالم،2004).

ونلحظ هنا أن الباحثين يتوسّعان في تعداد أساليب التقويم، ويجدر بنا أن نذكر أن هذه الأساليب يُستخدم بعضها أو كلها في المراحل المختلفة من برنامج تعليم اللغة العربية للأغراض الخاصّة، سواء أكان ذلك في مرحلة إعداد البرنامج، أو أثناء تنفيذه أو بعد الفراغ منه. ولما كان ممارس تعليم اللغة العربية للأغراض الخاصّة منوطا به إعداد البرنامج وتنفيذه وتقويمه، كان من الضروري أن تكون من بين الكفايات التربوية التي ينبغي أن يحصل عليها معرفته بالتقويم التربوي معرفة تعينه على أداء واجباته.

ومن خلال الحديث الذي تقدّم عن التقويم من حيث تعريفه وخصائصه ووظائفه وأنواعه وأساليبه، نكون قد ألممنا بصورة مجملة عمّا ينبغي أن يكون عليه التقويم. ولما كان الحديث عن التقويم كثيرا، فبالطبع لم يتسنّ لنا أن نذكر كل شيء.

تقويم برنامج تعليم اللغة العربية للأغراض الخاصّة:

تتعدّد برامج تعليم اللغة العربية للأغراض الخاصّة، فمنها ما هو تعليمها لأغراض وظيفية، كأن يُستعان بها في مهنة بعينها كالطب أو الهندسة أو الصيرفة أو ما إلى ذلك من ضروب المهن المختلفة، أو أن يُستعان بها في تعلّم تخصص من التخصّصات العلمية، وهو ما يسمّى بالأغراض الأكاديمية، مثل دراسة القانون أو التاريخ أو التربية.

ويقع على ممارس تعليم اللغة للأغراض الخاصّة أن يُعدَّ البرنامج الدراسي وفاء بحاجات الدارسين، وأن يختبر صلاحية محتوى البرنامج الدراسي قبل الشروع في تدريسه، وكلُّ ذلك ممّا يحتاج إلى تقويم وتتعدّد أساليبه بتعدّد الموضوعات والأشخاص الذين هم بحاجة إلى تقويم.

ومن المعلوم أن أهم أركان عملية تعليم اللغة للأغراض الخاصّة تحديد حاجات الدارسين، وهذا يحتاج تقويمه إلى أحد أسلوبين: وهما الاستبانة والمقابلة، وكلا الأسلوبين يحتاج إلى دراية بتصميمهما ومعرفة كيفية تنفيذهما. وقد تقدّم أن كلا الأسلوبين يعدّان من أدوات التقويم غير الاختبارية. فالاستبانة كما يصفها الباحثان بأنها:"أحد أساليب التقويم التربوي وتستخدم في جمع البيانات والمعلومات الخاصّة بالأفراد أو المشكلات التي تواجههم أو لتحديد احتياجاتهم. وتتضمّن الاستبانة مجموعة من الأسئلة والمواقف ترتبط بموضوع معين وتتطلّب إجابة المفحوصين" (سيّد وسالم،2004) ويشير النصّ بوضوح إلى أن الاستبانة ممّا يستخدم في تحديد الحاجات، وكلّ ذلك ممّا يحتاج معه ممارس تعليم العربية لأغراض خاصّة إلى معرفة به، حتى يُفلح في الوصول إلى تحديد حاجات الدارسين، تحديدا يفي بأغراضهم من تعلّم اللغة العربية للأغراض الخاصّة التي يرغبون في تعلّمها.

وممّا يُستخدم في جمع البيانات بغرض تحديد حاجات الدارسين المقابلة، وهي أسلوب من أساليب التقويم كما تقدّم، وتعرفّ المقابلة بأنّها:"علاقة اجتماعية، ومهنية فنية، تحدث وجها لوجه بين المرشد والعميل في جو نفسي تسوده الثقة بهدف جمع المعلومات والوصول لحلول ملائمة". (الشيخ وآخرون،2017).

وممّا يمكن الاستعانة به من أساليب التقويم الملاحظة، ومن المعلوم أنّ تحديد الحاجات من وسائله حضور المحاضرات في التخصّص المراد تعليم اللغة الخاصّة به، والاطّلاع على الوثائق المستخدمة فيه، أو شهود المواقف التي يجري فيها التفاعل في المهن التي يُراد أن تدرّس اللغة الخاصّة بها، مثل التفاعل بين الطبيب والمريض وبين الطبيب والممرّض، أو الحديث الذي يجري بين موظف المصرف والعميل، وكذلك الوثائق التي يجري استخدامها في المهن المختلفة مثل الاستعلامات التي تُعبأ، وما إلى ذلك من شتى ضروب الوثائق. وكلّ

تلك الأنشطة ممّا يحتاج إلى استخدام ممارس تعليم اللغة للأغراض الخاصّة لأسلوب الملاحظة، الذي هو واحد من أساليب التقويم.

لما كان تعليم اللغة لأغراض خاصّة يستهدف أشخاصًا لهم إلمام مسبق عن اللغة العامة التي يريدون أن يدرسوا جزءًا متخصّصًا منها، كان لا بد من معرفة مستواهم، متوسطا كان أم متقدما، وتحديد المستوى هذا يتطلّب اختبارا لتحديده، وهذا ما يُسمّى باختبار الكفاية اللغوية، الذي تعريفه:"وصف لقدرة الشخص الفرد الكلية الفعلية وليس الافتراضية على استخدام عناصر اللغة ومهاراتها دون أن يكون لذلك علاقة بحصيلة دراسة أو نتيجة اختبار تحصيلي". (فضل،2006) واختبار الكفاية اللغوية كما هو معلوم من أساليب التقويم، ويُفاد منه هنا في تحديد مستوى الدارسين. والعناصر المشار إليها في النصّ المقصود بها الأصوات والمفردات والتراكيب، في حين أن المقصود بالمهارات: السماع والحديث والقراءة والكتابة.

وكلّ تلك الأساليب من استبانة ومقابلة وملاحظة واختبارات من أساليب التقويم التي تستخدم في تلك المرحلة من مراحل برنامج تعليم اللغة للأغراض الخاصّة.

وفي مرحلة تنفيذ برنامج تعليم اللغة للأغراض الخاصّة نجد التقويم ماثلًا وله وجود، فما من برنامج دراسي يتمّ تنفيذه إلا ويعقبه اختبار تحصيلي، وهذا شكل من أشكال التقويم. والاختبارات التحصيلية تعدّ:"من أكثر أساليب التقويم وأدواته شيوعا في تقويم نتائج التعلّم المعرفي، سواء أكان في التعليم المدرسيّ أم التعليم الجامعي". (زيتون، 1428)

والاختبار يعدّ أداة أو أسلوبا لقياس عينة من السلوك، أي أنه "أداة لتقويم أداء الفرد في مجال معين. وتتكوّن هذه الأداة في مجموعها من عدد من الفقرات أو البنود Items أو الأسئلة يُجاب عنها، وعادة ما يتمّ تقدير الإجابات بمقاييس عددية أو درجات تقديرية". (زيتون، 1428) وهذه الاختبارات التحصيلية قد يتم استخدامها أثناء تنفيذ برنامج تعليم اللغة للأغراض الخاصّة، أو في نهايته للتوصّل إلى فعالية البرنامج ومدى استفادة الدارسين منه، وهذا يُساعد في إعادة النظر في محتوى البرنامج.

وفي هذه المرحلة يُستعان بأدوات أخرى غير الاختبارات، مثل الملاحظة التي قد يستخدمها المشرف لقياس أداء المدرسين، ومثل المقابلة التي قد تتمّ مع الدارسين بغرض معرفة مدى إفادتهم من البرنامج الدراسي، وقد تستبدل المقابلة بالاستبانة إذا كان عدد الطلاب كثيرًا، والأصل أن عدد طلاب تعليم اللغة للأغراض الخاصّة يكون قليلًا وليس كثيرًا.

ويرى الباحث ضرورة إدماج اختبارات التقويم الذاتي في أثناء تعليم برنامج تعليم اللغة للأغراض الخاصّة، وهي الاختبارات التي يقوم بها الطالب بنفسه، بخاصّة أن تعليم اللغة للأغراض الخاصّة يستلزم استصحاب فكرة التعلّم الذاتي، وتلك فكرة يناسبها التقويم الذاتي.

والاختبارات التي تتخلّل برنامج تعليم اللغة للأغراض الخاصّة تعدّ اختبارات تشخيص، واختبار التشخيص يحاول الإجابة عن السؤال الآتي: إلى أي مدى أجاد الدارسون تعلّم المادة المعنية؟ والاختبار التشخيصي تقّل فائدته إذا لم يصحّح بدقة ويعاد فورًا إلى الدارس، وتناقش معه النقاط التي تحتاج إلى مراجعة، فهو كما نرى اختبار تشخيصي وعلاجي في الوقت نفسه. فالهدف من الاختبار التشخيصي الوقوف على نقاط الضعف في تحصيل الطالب، ومحاولة تعرّف أسبابه حتّى يمكن وضع خطط العلاج اللازمة قبل استفحال الأمر. وهذا النمط من الاختبارات يقود إلى التقويم، ويعين على حلّ مشكلات الدارس، بالنظر في أسباب ضعف تحصيله، سواء كان ذلك الضعف ناشئا عن المقرّر الدراسي، أو طريقة التدريس، أو ضعف كفايات المدرس، أو أي سبب آخر كان وراء تلك المشكلات المسبّبة لضعف التحصيل. ويكون العلاج بتدارك أسباب الضعف في التحصيل بتعديل البرنامج، أو اقتراح طريقة التدريس الملائمة، أو تدريب المدرّس وتزويده بالكفايات اللازمة.

ولا يفوت الباحث أن يشير في ختام هذا المبحث إلى أن من بين كفايات ممارس تعليم اللغة للأغراض الخاصّة أن يكون على يكون على اطلاع بالقياس والتقويم، اطلاعًا يعينه على معرفة القياس وأدواته، والتقويم وأساليبه، وقياس صدق الاختبارات وثباتها، وكيفية بنائها وخطوات إعدادها، والمعرفة بأساليب التقويم المختلفة من مقابلة واستبانة وملاحظة وتحليل محتوى، وما إلى ذلك من أساليب مختلفة.

وهكذا نصل إلى ختام المبحث الذي تناول التعريف بالتقويم، واستخدامه في مرحلة تخطيط البرنامج الدراسي وإعداده، وأساليب التقويم التي تستخدم في مرحلة التنفيذ من اختبارات وملاحظة ومقابلة واستبانة، وضرورة إلمام ممارس تعليم اللغة للأغراض الخاصّة بكل ذلك، وهو الأمر الذي يبلغ به تجويد الأداء في إعداد البرنامج الدراسي وتنفيذه، والقدرة على تقويمه وفق أسس علمية صحيحة.

المبحث الرابع: تطبيق أداة الدراسة ونتائجها:

وتتضمن خطة الاستبانة تحديد منهجها واختيار مجتمعها وعينته، ووصف الاستبانة وإجراءات إعدادها، وقياس اتساقها الداخلي، ثم عرض نتائج التحليل الإحصائي لبنود الاستبانة، للخلوص منها بنتائج تبين أهمية القياس والتقويم في سياق تعليم العربية للأغراض الخاصّة.

إجراءات بناء الاستبانة:

أولا: منهج الدراسة:

أُستُخدم المنهج الوصفي التحليلي للتحقق من هدف الدراسة وهو "القياس والتقويم في سياق تعليم العربية للأغراض الخاصة"، وذلك لمناسبة هذا المنهج لطبيعة الدراسة وأهدافها.

ثانيا: مجتمع الدراسة وعينتها:

أ. **مجتمع الدراسة:**

تضّمن مجتمع الدراسة الأساتذة أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون للناطقين بغير اللغة العربية، وعددهم (60) عضوًا، منهم (41) بجامعة أم القرى، و (19) بجامعة الملك عبد العزيز. و(3) بجامعة الأميرة نورة. وقد أُختير مجتمع الدراسة في العام الدراسي 1446 للهجرة، وكانت العينة من الجامعات أعلاه بسبب من توافر ممارسي اللغة العربية لأغراض خاصة بحكم وجود معاهد لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بهذه الجامعات.

ب. **عينة الدراسة:**

1. **عينة حسب الخصائص السيكومترية (العينة الاستطلاعية):**

تكوّنت العينة من (20) من الأساتذة أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون للناطقين بغير اللغة العربية، في العام الدراسي 1446هـ، وتم تطبيق استبانة الدراسة عليهم للتحقّق من الخصائص السيكومترية للاستبانة. والجدول الآتي يوضح توزيع عينة الخصائص السيكومترية. ويجدر بالذكر أنّ العينة الاستطلاعية كانت بخلاف العينة الأساسية التي طُبّقت عليها الدراسة.

جدول (1) توزيع عينة الخصائص السيكومترية

الجامعة	العدد	النسبة المئوية
جامعة أم القرى	12	%60
جامعة الملك عبد العزيز	5	%25
جامعة الأميرة نورة	3	%15
الإجمالي	20	%100

عينة الدراسة الأساسية:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (43) من الأساتذة أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون للناطقين بغير اللغة العربية في العام الدراسي 1446هـ، وطُبّقت استبانة الدراسة عليهم للتحقّق من الخصائص السيكومترية للاستبانة، والجدول الآتي يوضح توزيع عينة الأساسية.

جدول (2) توزيع العينة الأساسية

الجامعة	العدد	النسبة المئوية
جامعة أم القرى	29	%67
جامعة الملك عبد العزيز	14	%33
الإجمالي	43	%100

ثالثا: أداة الدراسة:

أ- استبانة التقويم في سياق تعليم العربية للأغراض الخاصة (إعداد الباحث):

وفيما يأتي عرض للهدف من الاستبانة، ومبررات إعدادها، وخطوات إعدادها، ثم القيام بعرض تفصيلي للخصائص السيكومترية لها.

1-الهدف من الاستبانة:

تم إعداد هذه الاستبانة بهدف تقويم سياق تعليم العربية للأغراض الخاصة، وذلك من خلال توفير أداة سيكومترية مناسبة، وأهداف الدراسة، وعينة الدراسة.

2-وصف الاستبانة:

تكونت استبانة التقويم في سياق تعليم العربية للأغراض الخاصة من (15) بندًا، وقد تم تحديد هذه البنود في ضوء الأطر النظرية والدراسات السابقة، واستطلاع الرأي الذي طُبق على عينة من الأساتذة الذين يدرسونللناطقين بغير اللغة العربية.

3-مبررات إعداد الاستبانة:

من خلال القراءات للدراسات والبحوث السابقة تبين تعدد الأدوات في سياق تعليم العربية للأغراض الخاصة؛ مما اقتضى استطلاع رأي عينة الدراسة الحالية لتأكيد الأمر.

4-خطوات إعداد الاستبانة:

قام الباحث بعدة خطوات لإعداد استبانة التقويم في سياق تعليم العربية للأغراض الخاصة، وهي: -

(أ) الاطّلاع على الأطر النظرية التي تناولت التقويم في سياق تعليم العربية للأغراض الخاصة؛ حيث تمت مراجعة عدد كبير من الدراسات والبحوث السابقة كدراسة هتشنسون وألان ووترز، ودراسة جوردان، ودراسة ددلي إيفانز وماجي جو وغيرها، مما تعرّضنا له في الدراسات السابقة.

(ب) الاطلاع على أداة تقويم مؤلفات تعليم اللغة لأغراض خاصّة، التي صُمّمت من أجل تقويم مؤلفات تعليم العربية للأغراض الخاصة بجامعة الملك سعود، (مصطفى،2017) وقد أُستُرشد بها في إعداد الاستبانة الحالية.

(ج) صيغت مجموعة من الأسئلة المفتوحة للاستفادة منها في صياغة بنود الاستبانة، وقد طُبّقت في لقاءات مفتوحة على أعضاء هيئة التدريس، الذين يدرسون للناطقين بغير اللغة العربية، وقد بلغت جملتهم تسعة أساتذة، وتتضّمن الأسئلة ما يأتي:

- ماذا يدور في ذهنك عندما تسمع مصطلح التقويم في سياق تعليم العربية للأغراض الخاصة؟
- ما المواقف التي شعرت فيها بدور التقويم في سياق تعليم العربية للأغراض الخاصة؟

(د) وأُجري تحليل لمضمون الاستجابات المختلفة لأفراد العينة التي طبقت عليهم الاستبانة.

(هـ) وبناء على ما سبق من خطوات، صيغت مجموعة من البنود عددها ثمانية عشر بندا، وعُرضت الاستبانة في صورتها الأولية على عشرة من المحكمين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لإبداء آرائهم حول ملاءمة العبارات، وما إذا كانت العبارات تقيس ما وضعت لقياسه أم لا، ومدى دقة العبارات من حيث الصياغة، وبناء على ذلك حُذفت ثلاث عبارات، وعُدّلت صياغة سبع عبارات، وأُبقي على العبارات التي بلغت نسبة الاتفاق عليها أكثر من (90 %)، وبذلك أصبحت الاستبانة مكونة من خمسة عشر بندًا.

(و) طُبّقت الاستبانة بصورتها الأولية المكونة من خمس عشرة عبارة على عينة لحساب الخصائص السيكومترية، بلغ عددها عشرين من الأساتذة أعضاء هيئة التدريس، الذين يدرسون للناطقين بغير اللغة العربية للتحقق من الشروط السيكومترية للاستبانة.

(ز) صُمّمت الاستبانة بحيث إن لكل عبارة خمسة بدائل للإجابة عليها هي:

(أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة) على أن يكون توزيع الدرجات على النحو الآتي:(5، 4، 3، 2 ،1) على الترتيب.

(ح) الاتساق الداخلي للاستبانة: حُسب الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال حساب معامل الارتباط (بيرسون) بين كل بند من بنود الاستبانة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وبين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للاستبانة، وذلك لمعرفه مدى ارتباط بنود الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة واتساقها، والجدول الآتي يوضح هذه النتائج :

جدول (3) معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية لاستبانة التقويم في سياق تعليم العربية للأغراض الخاصة (ن=20)

البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
1	0.55**	**9**	0.52**
2	0.54**	**10**	0.44**
3	0.43**	**11**	0.51**
4	0.48**	**12**	0.46**
5	0.47**	**13**	0.52**
6	0.51**	**14**	0.59**
7	0.63**	**15**	0.49**
8	0.52**		

** **دال عند (0.01)**

يتضح من الجدول السابق أنّ بنود الاستبانة تتمتع بمعاملات ارتباط جيدة، ودالة إحصائيا عند مستوى (0.01)، مع الدرجة الكلية للاستبانة، وهذا يدل على أن بنود الاستبانة تتمتّع باتساق داخلي عالٍ.

(ط) **ثبات الاستبانة:** حُسب ثبات الاستبانة عن طريق:

(1) **ألفا كرونباخ:** تعبر عن ثبات الاستبانة، ويمثّل ثبات فقرات الاستبانة إحدى الخصائص السيكومترية لها؛ حيث معامل ثبات كل عبارة من عبارات الاستبانة هو دليل بقائها. ويوضح الجدول الآتي المتوسط، والتباين، ومعامل الارتباط المصحّح، ومعامل ألفا لكل عبارة من عبارات الاستبانة.

جدول (4) المتوسط والتباين ومعامل الارتباط المصحح ومعامل ألفا لاستبانة التقويم في سياق تعليم العربية للأغراض الخاصة بعد حذف درجة البند (ن=20)

العبارة	المتوسط	التباين	معامل الارتباط المصحح	معامل ألفا
1	64.4884	31.065	.450	.885
2	65.2326	27.707	.530	.889
3	65.0000	29.333	.490	.886
4	64.6744	31.130	.370	.890
5	64.3023	31.930	.559	.882
6	64.5116	29.589	.664	.876
7	64.3953	31.102	.631	.879
8	64.5116	31.351	.435	.885
9	64.4186	30.725	.775	.875
10	64.4884	31.208	.554	.881
11	64.4651	29.731	.842	.871
12	64.4186	30.868	.658	.878
13	64.4419	30.538	.791	.874
14	64.5581	29.729	.632	.877
15	64.3721	31.192	.514	.882
معامل ألفا للاستبانة				**0.91**

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

- قيم المتوسط والتباين لكل عبارة من عبارات الاستبانة. وهذه القيم متقاربة إلى حد كبير، وعدم تباينها يؤكد أن المدى الذي تتراوح فيه بسيط جدًا، وهو الأمر الذي يؤكد تجانس عبارات الاستبانة، كما أن معاملات الارتباط المصحّح (التي تعد معامل تمييز لكل عبارة على حدة) تزيد جميعها عن ٠،٢ مما يوضح صدق عبارات الاستبانة.
- أن معاملات ثبات ألفا كرونباخ للبنود لا يتأثر بعد حذف أي بند، وهذا يعدّ مناسبا.

(2) الثبات عن طريق معاملات ألفا وجتمان لاستبانة التقويم في سياق تعليم العربية للأغراض الخاصة

جدول (5) معاملات ألفا وجتمان

المعامل	استبانة التقويم في سياق تعليم العربية للأغراض الخاصة
ألفا	0.86
جتمان	0.85

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

1. ارتفاع قيم الثبات بالطرق المختلفة، وجاءت جميع هذه القيم (أكبر من 0.7).

2. تقارب قيم معاملات الثبات، وهذا يدلّ على أنه يناسب البيانات بشكل جيد.

ومن خلال ما سبق يتضح أن استبانة التقويم في سياق تعليم العربية للأغراض الخاصة تتمتّع بخصائص سيكومترية جيدة.

(ك) الصورة النهائية للاستبانة:

أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية تتكون من خمسة عشر بندًا، تقيس التقويم في سياق تعليم العربية للأغراض الخاصة.

نتائج الدراسة:

يوضّح الجزء الآتي نتائج الدراسة بعد التطبيق على العينة النهائية (عددها 43 من الأساتذة أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون للناطقين بغير اللغة العربية). كما يوضح جدول (6) التكرارات والنسب المئوية لعبارات استبانة التقويم في سياق تعليم العربية للأغراض الخاصة.

جدول (6) التكرارات والنسب المئوية لعبارات استبانة التقويم في سياق تعليم العربية للأغراض الخاصة (ن = 43)

البعد	م	العبارة	موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة	
			التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
اختبار تحديد المستوى	.1	اختبار وتحديد المستوى ضروري لأجل الدخول في برنامج اللغة لأغراض خاصة	33	76.7	6	14	4	9.3	0	0	0	0
	.2	الحد الأدنى للقبول في البرنامج هو المستوى المتوسط.	13	30.2	21	48.8	4	9.3	3	7	2	4.7
	.3	الاختبارات المعيارية الدولية هي الأنسب لقياس كفاءة الطالب اللغوية.	17	39.5	19	44.2	4	9.3	3	7	0	0
	.4	يجوز للجهة المنظمة للبرنامج إعداد اختبار تحديد المستوى.	26	60.5	13	30.2	3	7	1	2.3	0	0
تحليل حاجات الدارسين	.5	تحليل حاجات الدارسين ضروري لإعداد برنامج اللغة للأغراض خاصة.	38	88.4	4	9.3	1	2.3	0	0	0	0
	.6	يشتمل تحليل حاجات الدارسين على عدد من أدوات التقويم.	32	74.4	7	16.3	4	9.3	0	0	0	0

البعد	م	العبارة	موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة	
			التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
	.7	يقوم مصممو البرنامج بتحليل حاجات الدارسين.	34	79.1	8	18.6	1	2.3	0	0	0	0
	.8	محللو الحاجات بحاجة إلى التدريب على أدوات التقويم.	31	72.1	9	20.9	3	77	0	0	0	0
	.9	يتم تحليل الحاجات قبل تصميم البرنامج الدراسي وأثناء تنفيذه وبعد الفراغ منه.	32	74.4	11	25.6			0	0	0	0
	.10	من الضروري تحليل الموقف الحالي وتحليل الموقف المستهدف.	30	69.8	12	27.9	1	2.3	0	0	0	0
	.11	من الضروري تحليل المواقف السياقية التي يستخدم فيها البرنامج أسوةً بتحليل الحاجات.	31	72.1	11	25.6	1	2.3	0	0	0	0
التقويم البرامجي	.12	.التقويم البرامجي ضروري لتعديل المقرر الدراسي بحسب ما تدعو إليه الحاجة.	33	76.7	9	20.9	1	2.3	0	0	0	0
	.13	تستمر عملية التقويم من بداية تحليل الحاجات إلى نهاية تنفيذ البرنامج وما بعده.	31	72.1	12	27.9	0	0	0	0	0	0
	.14	يشارك في التقويم أصحاب المصلحة في البرنامج الدراسي جميعهم.	29	67.4	12	27.9	1	2.3	1	2.3	0	0
	.15	يشمل التقويم جميع الجوانب المتعلقة بالبرنامج الدراسي.	36	83.7	6	14	0	0	1	2.3	0	0

من خلال الجدول السابق تتضح التكرارات والنسب المئوية لعبارات استبانة التقويم في سياق تعليم العربية للأغراض الخاصة، ويتّضح من خلال النظر فيها أن:

- معظم آراء السادة أعضاء هيئة التدريس تتجه استجاباتهم نحو الموافقة العالية لسياق تعليم العربية للأغراض الخاصة.

- العبارة "تحليل حاجات الدارسين ضروري لإعداد برنامج اللغة لأغراض خاصة" حصلت على أعلى نسبة مئوية للتكرار (موافق بشدة)، بقيمة (88.4%) مما يعنى أن هذه النقطة هي النقطة الأكثر التقاءً لأعضاء هيئة التدريس، في آرائهم.
- العبارة "الحد الأدنى للقبول في البرنامج هو المستوى المتوسط" حصلت على أقل نسبة مئوية للتكرار (موافق بشدة)، بقيمة (30.2%) مما يعنى أن هذه النقطة هي النقطة الأكثر اختلافًا بين أعضاء هيئة التدريس في آرائهم، وربما يرجع السبب في تقديري إلى أن بعض المستجيبين للاستبانة، أخذ برأي باستركمن القائل بأنّه يجوز البدء من المستوى المبتدئ في تعليم اللغة لأغراض خاصّة، وهو رأي انفرد به.(Basturkmen, 2010)
- اثنان فقط من العينة لم يوافقا على أنّ "الحد الأدنى للقبول في البرنامج هو المستوى المتوسط".

ويوضح جدول (7) الإحصاءات الوصفية لمتغيرات الدراسة

جدول (7) الإحصاءات الوصفية لمتغيرات الدراسة (ن= 43)

المتغير	المدى	أقل قيمة	أعلى قيمة	المجموع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين
.1 اختبار وتحديد المستوى ضروري لأجل الدخول في برنامج اللغة لأغراض خاصة	2.00	3.00	5.00	201.00	4.6744	.64442	.415
.2 الحد الأدنى للقبول في البرنامج هو المستوى المتوسط.	4.00	1.00	5.00	169.00	3.9302	1.05549	1.114
.3 الاختبارات المعيارية الدولية هي الأنسب لقياس كفاءة الطالب اللغوية.	3.00	2.00	5.00	179.00	4.1628	.87097	.759
.4 يجوز للجهة المنظمة للبرنامج إعداد اختبار تحديد المستوى.	3.00	2.00	5.00	193.00	4.4884	.73589	.542
.1 تحليل حاجات الدارسين ضروري لإعداد برنامج اللغة لأغراض خاصة.	2.00	3.00	5.00	209.00	4.8605	.41297	.171
.2 يشتمل تحليل حاجات الدارسين على عدد من أدوات التقويم.	2.00	3.00	5.00	200.00	4.6512	.65041	.423
.3 يقوم مصممو البرنامج بتحليل حاجات الدارسين.	2.00	3.00	5.00	205.00	4.7674	.47994	.230
.4 محللو الحاجات بحاجة إلى التدريب على أدوات التقويم.	2.00	3.00	5.00	200.00	4.6512	.61271	.375
.5 يتم تحليل الحاجات قبل تصميم البرنامج	1.00	4.00	5.00	204.00	4.7442	.44148	.195

المتغير	المدى	أقل قيمة	أعلى قيمة	المجموع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين
الدراسي وأثناء تنفيذه وبعد الفراغ منه.							
.6 من الضروري تحليل الموقف الحالي وتحليل الموقف المستهدف.	2.00	3.00	5.00	201.00	4.6744	.52194	.272
.7 من الضروري تحليل المواقف السياقية التي يستخدم فيها البرنامج أسوةً بتحليل الحاجات.	2.00	3.00	5.00	202.00	4.6977	.51339	.264
.1 التقويم البرامجي ضروري لتعديل المقرر الدراسي بحسب ما تدعو إليه الحاجة.	2.00	3.00	5.00	204.00	4.7442	.49247	.243
.2 تستمر عملية التقويم من بداية تحليل الحاجات إلى نهاية تنفيذ البرنامج وما بعده.	1.00	4.00	5.00	203.00	4.7209	.45385	.206
.3 يشارك في التقويم أصحاب المصلحة في البرنامج الدراسي جميعهم.	3.00	2.00	5.00	198.00	4.6047	.65971	.435
.4 يشمل التقويم جميع الجوانب المتعلقة بالبرنامج الدراسي.	3.00	2.00	5.00	206.00	4.7907	.55883	.312
اختبار تحديد المستوى	9.00	11.00	20.00	742.00	17.2558	2.30003	5.290
تحليل حاجات الدارسين	9.00	26.00	35.00	1421.00	33.0465	2.74255	7.522
التقويم البرامجي	6.00	14.00	20.00	811.00	18.8605	1.64145	2.694
الدرجة الكلية	19.00	56.00	75.00	2974.00	69.1628	5.89160	34.711

ومن خلال الجدول السابق تتضح الإحصاءات الوصفية لمتغيرات الدراسة، ويتبيّن منها ما يأتي:

- مدى الموافقة يتراوح بين (1)، و(4)، مما يعنى تفاوت آراء العينة.
- مدى العبارة "تستمر عملية التقويم من بداية تحليل الحاجات إلى نهاية تنفيذ البرنامج وما بعده". هو (1)، بمعنى أن الآراء جميعها متقاربة إلى حد كبير جدا في هذه العبارة.
- مدى العبارة "الحد الأدنى للقبول في البرنامج هو المستوى المتوسط" هو الأعلى في جميع العبارات، أي أن الآراء تتباعد فيها.
- معظم العبارات يتراوح المدى فيها بين (2)، و(3)، وهو مدى متوسط، وهذا معناه أن الآراء تقترب من بعضها في مدى متوسط.
- يوضح العمودان (أقل قيمة وأعلى قيمة) القيم الأعلى والأدنى لكل عبارة –عند اختيار الأساتذة–، وكذلك أقلّ قيمة وأعلى قيمة لكل بعد من الأبعاد الثلاثة، والدرجة الكلية للاستبانة.

- يوضح المجموع جميع درجات موافقات الأساتذة في كل عبارة، وكل بعد، والدرجة الكلية للاستبانة.
- يوضّح المتوسط الحسابي للعبارات أنّ هذه المتوسطات متقاربة؛ حيث تزيد كلها عن (4.2)، وهو مستوى الموافقة بشدة، عدا العبارتين رقمي (2)، (3)، فهما في مستوى الموافقة فقط.
- توضّح الانحرافات المعيارية ابتعاد آراء الأساتذة عن متوسط كل عبارة.
- الانحراف المعياري الأعلى في العبارات هو للعبارة "الحد الأدنى للقبول في البرنامج هو المستوى المتوسط" وجاء بقيمة (1.05)، أي أن الأساتذة يختلفون ويتباعدون في آرائهم حول هذه العبارة.
- الانحراف المعياري الأدنى في العبارات هو للعبارة "تحليل حاجات الدارسين ضروري لإعداد برنامج اللغة لأغراض خاصة"، وقد جاء بقيمة (0.41)، أي أن الأساتذة يتقاربون كثيرًا في آرائهم حول هذه العبارة.
- التباين معناه الاختلاف في الآراء، وهنا كان التباين الأعلى للعبارة "الحد الأدنى للقبول في البرنامج هو المستوى المتوسط" بقيمة (1.11)، ومعناه هنا اختلاف الآراء حول هذه العبارة وتباينها.
- التباين الأعلى للعبارة "تحليل حاجات الدارسين ضروري لإعداد برنامج اللغة لأغراض خاصة" جاء بقيمة (0.17)، ومعناه اقتراب الآراء حول هذه العبارة.

ويوضح جدول (8) قيم "ت"، ومستوى كل متغير

جدول (8) قيم "ت"، ومستوى كل متغير (ن= 43)

المتغير	درجات الحرية	المتوسط الحسابي	المستوى المتوقع للمتغير	المتوسط الفرضي	قيمة ت	مستوى الدلالة	مستوى تقدير أعضاء هيئة التدريس	الترتيب
.1 اختبار وتحديد المستوى ضروري لأجل الدخول في برنامج اللغة لأغراض خاصة	42	4.6744	عالٍ جدا	4.2	4.828	0.01	عالٍ جدا	7
.2 الحد الأدنى للقبول في البرنامج هو المستوى المتوسط.	42	3.9302	عالي	3.4	3.294	0.01	عالي	12
.3 الاختبارات المعيارية الدولية هي الأنسب لقياس كفاءة الطالب اللغوية.	42	4.1628	عالي	3.4	5.743	0.01	عالي	11
.4 يجوز للجهة المنظمة للبرنامج إعداد اختبار تحديد المستوى.	42	4.4884	عالٍ جدا	4.2	2.570	0.01	عالٍ جدا	10
.5 تحليل حاجات الدارسين ضروري لإعداد برنامج اللغة لأغراض خاصة.	42	4.8605	عالٍ جدا	4.2	10.487	0.01	عالٍ جدا	1
.6 يشتمل تحليل حاجات الدارسين	42	4.6512	عالٍ جدا	4.2	4.549	0.01	عالٍ جدا	8

المتغير	درجات الحرية	المتوسط الحسابي	المستوى المتوقع للمتغير	المتوسط الفرضي	قيمة ت	مستوى الدلالة	مستوى تقدير أعضاء هيئة التدريس	الترتيب
على عدد من أدوات التقويم.								
.7 يقوم مصممو البرنامج بتحليل حاجات الدارسين.	42	4.7674	عالٍ جدا	4.2	7.753	0.01	عالٍ جدا	3
.8 محللو الحاجات بحاجة إلى التدريب على أدوات التقويم.	42	4.6512	عالٍ جدا	4.2	4.828	0.01	عالٍ جدا	8
.9 يتم تحليل الحاجات قبل تصميم البرنامج الدراسي وأثناء تنفيذه وبعد الفراغ منه.	42	4.7442	عالٍ جدا	4.2	8.083	0.01	عالٍ جدا	4
.10 من الضروري تحليل الموقف الحالي وتحليل الموقف المستهدف.	42	4.6744	عالٍ جدا	4.2	5.960	0.01	عالٍ جدا	7
.11 من الضروري تحليل المواقف السياقية التي يستخدم فيها البرنامج أسوةً بتحليل الحاجات.	42	4.6977	عالٍ جدا	4.2	6.357	0.01	عالٍ جدا	6
12 .التقويم البرامجي ضروري لتعديل المقرر الدراسي بحسب ما تدعو إليه الحاجة.	42	4.7442	عالٍ جدا	4.2	7.246	0.01	عالٍ جدا	4
13 .تستمر عملية التقويم من بداية تحليل الحاجات إلى نهاية تنفيذ البرنامج وما بعده.	42	4.7209	عالٍ جدا	4.2	7.527	0.01	عالٍ جدا	5
14 .يشارك في التقويم أصحاب المصلحة في البرنامج الدراسي جميعهم.	42	4.6047	عالٍ جدا	4.2	4.022	0.01	عالٍ جدا	9
.15 يشمل التقويم جميع الجوانب المتعلقة بالبرنامج الدراسي.	42	4.7907	عالٍ جدا	4.2	6.931	0.01	عالٍ جدا	2
اختبار تحديد المستوى	42	17.2558	عالٍ جدا	16.8	1.30	0.01	عالٍ	**3**
تحليل حاجات الدارسين	42	33.0465	عالٍ جدا	29.4	8.71	0.01	عالٍ جدا	**1**
التقويم البرامجي	42	18.8605	عالٍ جدا	16.8	8.23	0.01	عالٍ جدا	**2**
الدرجة الكلية	42	69.1628	عالٍ جدا	63	6.85	0.01	عالٍ جدا	

يتم حساب قيمة المتوسط الفرضي بـ (4.2) لمستوى عالٍ جدا، وقيمة (3.4) لمستوى كبير، لكل عبارة من عبارات الاستبانة.

من خلال الجدول السابق تتضح قيم "ت"، ومستوى كل متغير، ومن ذلك يتضح أن:

- جميع العبارات مستواها عالٍ جدًا عدا العبارتين رقمي (2)، و(3)، وهما "الحد الأدنى للقبول في البرنامج هو المستوى المتوسط". و"الاختبارات المعيارية الدولية هي الأنسب لقياس كفاءة الطالب اللغوية". على الترتيب، ومستواهما عالٍ فقط.
- تحليل حاجات الدارسين، والتقويم البرامجي مستواهما عالٍ جدا.
- اختبار تحديد المستوى مستواه عالٍ فقط، على الرغم من أن المتوسط يشير إلى مستوى عالٍ جدًا، لكن المتوسط لا يوضح بمفرده مستوى أي عبارة أو بُعد، واختبار "ت" يوضح مستواه العالي فقط.
- جاء ترتيب العبارات حسب أهميتها في إعداد برامج اللغة لأغراض خاصة، على النحو الآتي:
  - 5. تحليل حاجات الدارسين ضروري لإعداد برنامج اللغة لأغراض خاصة.
  - 15. يشمل التقويم جميع الجوانب المتعلقة بالبرنامج الدراسي.
  - 7.يقوم مصممو البرنامج بتحليل حاجات الدارسين.
  - 9. يتم تحليل الحاجات قبل تصميم البرنامج الدراسي وأثناء تنفيذه وبعد الفراغ منه.
  - 12 .التقويم البرامجي ضروري لتعديل المقرر الدراسي بحسب ما تدعو إليه الحاجة.
  - 13 .تستمر عملية التقويم من بداية تحليل الحاجات إلى نهاية تنفيذ البرنامج وما بعده.
  - 11 .من الضروري تحليل المواقف السياقية التي يستخدم فيها البرنامج أسوةً بتحليل الحاجات.
  - 1. اختبار تحديد المستوى ضروري لأجل الدخول في برنامج اللغة لأغراض خاصة.
  - 10. من الضروري تحليل الموقف الحالي وتحليل الموقف المستهدف.
  - 8. محللو الحاجات بحاجة إلى التدريب على أدوات التقويم.
  - 6. يشتمل تحليل حاجات الدارسين على عدد من أدوات التقويم.
  - 14 .يشارك في التقويم أصحاب المصلحة في البرنامج الدراسي جميعهم.
  - 4. يجوز للجهة المنظمة للبرنامج إعداد اختبار تحديد المستوى.
  - 3. الاختبارات المعيارية الدولية هي الأنسب لقياس كفاءة الطالب اللغوية.
  - 2. الحد الأدنى للقبول في البرنامج هو المستوى المتوسط.

ومن ثَمَّ تكون هذه النقاط السابقة خطوات مهمة وضرورية خلال إعداد برامج اللغة لأغراض خاصة.وتكون الأبعاد بحسب أهميتها أثناء إعداد برامج اللغة لأغراض خاصة، مرتبة على النحو الآتي:

- تحليل حاجات الدارسين
- التقويم البرامجي

- اختبار تحديد المستوى

ومن ثَمَّ تكون هذه النقاط السابقة خطوات، بنفس الترتيب، خلال إعداد برامج اللغة لأغراض خاصة. ويمكن المقارنة بينها من خلال الجدول الآتي:

جدول (9) المقارنة بين أبعاد استبانة إعداد برامج اللغة لأغراض خاصة

البُعد	دوره في البرنامج	الترتيب من حيث الأهمية
تحليل الحاجات	يحدد أهداف ومحتوى البرنامج	الأول
التقويم البرامجي	يضبط ويطور البرنامج في أثناء وبعد التنفيذ	الثاني
اختبار تحديد المستوى	يوزع الدارسين على مستويات مناسبة	الثالث

ويتّضح لنا من الجدول أنه تبدأ أهمية الإعداد بتحليل الحاجات والسياقات تحليلًا شاملًا، ثم تأتي أهمية التقويم بوصفه عملية مصاحبة ومستمرة، ثم يلي ذلك أدوات التحليل والاختبارات التي تخدم بناء وتوجيه البرنامج من خلال عملية التقويم المستمر.

ويفسر الباحث ترتيب العبارات حسب أهميتها في إعداد برامج اللغة لأغراض خاصة، استنادًا إلى المبادئ النظرية والتطبيقية في تصميم المناهج، خصوصا في سياق تعليم اللغة لأهداف أكاديمية أو مهنية.

المرتبة الأولى :تحليل الحاجات

1. (5) تحليل حاجات الدارسين ضروري لإعداد برنامج اللغة لأغراض خاصة، ويعود السبب إلى أنّ تحليل الحاجات هو اللبنة الأساسية في برامج اللغة للأغراض الخاصة؛ لأنه يحدد ماذا يجب تدريسه ولماذا، ولا يمكن إعداد محتوى هادف دون فهم واقعي لما يحتاجه المتعلمون.
2. (7) يقوم مصممو البرنامج بتحليل حاجات الدارسين، ويبرّر ذلك أنّ دور المصمم في هذا التحليل جوهري؛ حيث ينبغي أن يُبنى البرنامج على فهم دقيق ومباشر لاحتياجات الفئة المستهدفة.
3. (9) يتم تحليل الحاجات قبل تصميم البرنامج الدراسي وأثناء تنفيذه وبعد الفراغ منه، ويرجع السبب في ذلك إلى أنّ الحاجة للتحليل تكون مستمرة ومتكررة؛ ذلك لضمان مواءمة البرنامج مع المتغيرات التي تطرأ أثناء التنفيذ وبعد التقييم.
4. (10) من الضروري تحليل الموقف الحالي وتحليل الموقف المستهدف، والسبب في هذا يعود إلى ما يُعرف بـ "تحليل الفجوة التعليمية"، الذي تُقارن فيه المهارات الحالية بالمهارات المطلوبة للوصول إلى أهداف التعلّم.

5. (11) من الضروري تحليل المواقف السياقية التي يستخدم فيها البرنامج أسوةً بتحليل الحاجات، ومبرّر ذلك أنّ اللغة لا تُستخدم في فراغ، بل تُستخدم في سياقات عملية؛ لذا فإن تحليل السياق المهني أو الأكاديمي الذي يُستخدم فيه البرنامج يُسهم في بناء محتوى واقعي وملائم للبرنامج.

المرتبة الثانية :التقويم

6. (13) تستمر عملية التقويم من بداية تحليل الحاجات إلى نهاية تنفيذ البرنامج وما بعده، وسبب ذلك أن التقويم عملية شاملة وديناميكية، تبدأ من التحليل وتستمر بعد التطبيق لضمان التحسين المستمر.
7. (15) يشمل التقويم جميع الجوانب المتعلقة بالبرنامج الدراسي، وتبرير ذلك أنّ التقويم لا يقتصر على المتعلمين فقط، بل يشمل الأهداف، والمحتوى، وطرق التدريس، والمدربين، ونتائج التعلّم.
8. (12) التقويم البرامجي ضروري لتعديل المقرر الدراسي بحسب ما تدعو إليه الحاجة، ويعود السبب في ذلك إلى أن فائدة التقويم العملية تكمن في استخدامه بوصفه أداة للتطوير المستمر، لا غاية في حدّ ذاته.
9. (14) يشارك في التقويم أصحاب المصلحة في البرنامج الدراسي جميعهم، والمبرر لذلك أن إشراك أصحاب العلاقة: الدارسون، المدرسون، المؤسسات، يثري التقويم، ويوجه البرنامج لتلبية احتياجات هذه الفئات جميعها.

المرتبة الثالثة :أدوات التقويم والتشخيص

10. (6) يشتمل تحليل حاجات الدارسين على عدد من أدوات التقويم، وما يدعو لذلك أن الأدوات مثل الاستبانات، والمقابلات، والملاحظة أدوات ضرورية لجمع بيانات دقيقة حول الحاجات.
11. (8) محللو الحاجات بحاجة إلى التدريب على أدوات التقويم، والسبب في ذلك يعود إلى أنّ أدوات التحليل تتطلب مهارات خاصة لضمان مصداقية النتائج وجودة البرنامج.

المرتبة الرابعة :الاختبارات والدخول للبرنامج

12. (1) اختبار تحديد المستوى ضروري لأجل الدخول في برنامج اللغة لأغراض خاصة، ونبرّر لذلك بأنّه من الضروري معرفة مستوى الطالب الحالي، إذ يتطلب البرنامج معرفة سابقة باللغة، تكون في المستوى المتوسّط كحد أدنى,
13. (4) يجوز للجهة المنظمة للبرنامج إعداد اختبار تحديد المستوى، ويرجع ذلك إلى أنّه من الجائز إعداد اختبارات داخلية، إذا لم تكن الاختبارات الدولية متاحة أو مناسبة للفئة المستهدفة.

14. (3) الاختبارات المعيارية الدولية هي الأنسب لقياس كفاءة الطالب اللغوية، والسبب في ذلك أنّه يُفضّل ذلك عند الحاجة لمعايير مقارنة دولية، قد لا تكون مناسبة دائمًا لأغراض محلية محددة ولسياق لغة مختلفة.
15. (2) الحد الأدنى للقبول في البرنامج هو المستوى المتوسط، وهذه عبارة تنظيمية أكثر منها تعليمية، وقد تختلف بحسب طبيعة البرنامج والمحتوى، والأمر عليه شبه إجماع بين الباحثين.

وعند إعداد برامج اللغة لأغراض خاصة (LSP)، تُعد الأبعاد الثلاثة الآتية أساسية، إلا أن درجة أهميتها تختلف من حيث التسلسل الزمني في الإعداد، ومن حيث التأثير المباشر في جودة البرنامج وفعاليته. وفيما يأتي تفسير ومناقشة تفصيلية لترتيب هذه الأبعاد بحسب أهميتها:

أولًا: تحليل حاجات الدارسين: المرتبة الأولى والأهم: وتفسير ذلك يعود إلى أن تحليل الحاجات يمثل الأساس الذي يُبنى عليه البرنامج بأكمله، فبرامج اللغة للأغراض الخاصة لا تُصمم على أساس عام، بل على أساس حاجات محددة تتعلق بطبيعة العمل أو الدراسة التي سيُستخدم فيها البرنامج، والمهارات اللغوية المطلوبة تحديدًا (مثل الكتابة الأكاديمية، والتحدث المهني، أو القراءة التقنية)، وخلفية الدارسين اللغوية والتعليمية والثقافية. والإخفاق في تحديد الحاجات بدقة يؤدي إلى تصميم محتوى غير ملائم، ويضعف الدافعية لدى المتعلمين، ويجعل البرنامج يفشل في تحقيق أهدافه التطبيقية، وفي هذا الصدد يشير هتشنسون ووترز إلى أن "تحليل الحاجات هو نقطة الانطلاق الأساسية لأي برنامج لغة لأغراض خاصة، ودونه لا يمكن تصميم محتوى مناسب أو مفيد". (Huchinson &Waters,2005)

ثانيًا: التقويم البرامجي: يأتي في المرتبة الثانية بعد التحليل، وتفسير ذلك أنّ التقويم يشمل كل ما يتعلق بمراقبة البرنامج وتحسينه من مثل: هل تحققت الأهداف؟ وهل طرأ تغيير على الحاجات؟ وهل أساليب التدريس فعالة؟ وما رأي المتعلمين وأصحاب المصلحة؟ وأهمية التقويم تتمثّل في كونه يُستخدم لضمان الجودة المستمرة، ويُعد أداة لتحديد أوجه القوة والضعف، كما يسمح بتعديل البرنامج حسب النتائج الفعلية وليس التوقعات، ويرى روبنسون أن "التقويم عنصر حاسم في استدامة برامج اللغة لأغراض خاصة؛ لأنه يربط بين التخطيط الأولي ونتائج التعلّم النهائية، ويعيد تشكيل البرنامج باستمرار". .(Robinson,Pauline,1991)

ثالثًا: اختبار تحديد المستوى: يأتي في المرتبة الثالثة – وهو أداة تنظيمية مهمة، وتفسير ذلك يرجع إلى أنّ اختبار تحديد المستوى وسيلة لتوزيع المتعلمين في مستويات مناسبة بناءً على كفاءتهم الحالية في اللغة. وتنبع أهميته من كونه يمنع إلحاق متعلمين لا إلمام سابقا لهم باللغة، كما يكشف عن الفجوات اللغوية التي بحاجة إلى التركيز عليها. ولا يحدد الاختبار ما يجب تدريسه (فهذه مهمة تحليل الحاجات)، ولا

يُعتبر بحد ذاته عنصرًا جوهريا في فلسفة تصميم البرنامج؛ حيث يرى جونز أن "اختبار تحديد المستوى في برامج اللغة لأغراض خاصة يجب أن يُستخدم بوصفه مرشدًا للتوزيع داخل البرنامج، لا بحسبانه بديلًا لتحليل الحاجات". (Jones, Leonard 1998)

نتائج البحث:

توصّل البحث إلى النتائج الآتية:

1) أهمية القياس والتقويم في سياق تعليم العربية لأغراض خاصّة من وجهة نظر ممارسي تعليم العربية لأغراض خاصّة.
2) ضرورة أن يكون ممارسو تعليم العربية لأغراض خاصّة على إلمام كاف باستخدام أدوات القياس والتقويم.
3) أن تحليل الحاجات أمر جوهري في إعداد برنامج تعليم اللغة العربية لأغراض خاصّة.
4) ينبغي إجراء اختبار تحديد مستوى قبل أن يُقبل الدارس في برنامج تعليم اللغة العربية للأغراض الخاصّة.
5) أن أدوات القياس والتقويم تُستخدم في جميع مراحل إعداد برنامج تعليم اللغة العربية للأغراض الخاصّة.

التوصيات:

بناءً على ترتيب الأبعاد الثلاثة الأكثر أهمية في إعداد برامج اللغة لأغراض خاصة (تحليل الحاجات – التقويم البرامجي – اختبار تحديد المستوى)، وتحليل أهمية العبارات المرتبطة بإعداد برامج اللغة العربية للناطقين بغيرها لأغراض خاصة، يمكن تقديم التوصيات والبحوث المقترحة على النحو الآتي:

1. أولوية تحليل الحاجات في إعداد البرنامج

- ضرورة جعل تحليل الحاجات نقطة البداية لأي برنامج لغة عربية لأغراض خاصة.
- استخدام أدوات علمية متنوعة لتحليل الحاجات (مثل: المقابلات، والاستبانات، وتحليل المهام، ومراقبة الأداء)؛ حيث إنّ تعدد الوسائل أنفع في التحديد الدقيق للحاجات.
- تدريب مصممي البرامج ومعلمي اللغة على أساليب تحليل الحاجات بما يسعفهم في تجويد العمل.

2. إنشاء نظام تقويم شامل للبرنامج

- تصميم نظام تقويم يشتمل على تقويم بنائي وتكويني وختامي.
- إشراك المستفيدين (الدارسين، والمدرسين، والجهات المهنية) في عملية التقويم.
- اعتماد نتائج التقويم بوصفه أساسًا لتعديل البرنامج بشكل دوري وتطويره.

3. تصميم اختبارات تحديد مستوى مخصصة ومحكّمة

- التأكد من موثوقية اختبارات تحديد المستوى وصلاحيتها، وعدم الاكتفاء بالاختبارات العامة أو التقليدية.
- استخدام نتائج اختبار تحديد المستوى بوصفه مرشدًا تعليميًا وليس بوصفه عنصرًا للمحتوى.

4. دمج الأبعاد الثلاثة في نموذج تكاملي

- تطوير نموذج تكاملي يجمع بين تحليل الحاجات، والتقويم، وتحديد المستوى لضمان انسجام تصميم البرنامج مع واقعه التطبيقي.
- التركيز على تحليل الحاجات بوصفها مرحلة تأسيسية باستخدام أدوات كمية ونوعية متنوعة "مثل الاستبانات، والمقابلات، والملاحظات، وتحليل المهام"، وإجراء التحليل قبل تنفيذ البرنامج وأثناءه وبعده، لضمان مواءمته للواقع وبروز حاجات جديدة لم تؤخذ في الاعتبار من قبل.
- اعتماد تحليل المواقف السياقية والمهنية بتضمين تحليل السياق الأكاديمي أو المهني، الذي سيُستخدم فيه البرنامج ضمن مكونات التحليل، لتحديد نوع اللغة المطلوبة بدقة.
- بناء نظام تقويم شامل مستمر لتقويم جميع عناصر البرنامج (الأهداف، والمحتوى، والمعلمون، والمتعلمون، والبيئة، والوسائط) بدءًا من مرحلة التخطيط وحتى ما بعد التطبيق.
- تفعيل مشاركة جميع أصحاب المصلحة في عملية التقويم، خاصة المتعلّمين، لتوجيه البرنامج من أجل التحسين المستمر.
- التدريب المتخصّص لمصممي البرامج ومحللي الحاجات بتوفير ورش عمل ودورات تدريبية حول طرق تحليل الحاجات، وتقنيات جمع البيانات، وأساليب التقويم لضمان دقة البرامج المصممة وكفاءتها.
- اعتماد مبدأ المرونة في اختبارات تحديد المستوى بمراعاة السياق المحلي للمؤسسة التعليمية عند تحديد الاختبارات الأنسب، سواء كانت اختبارات معيارية دولية أو اختبارات محلية معدّة وفق الحاجات الواقعية للغة العربية.
- تحديد الحد الأدنى لدخول البرنامج بناءً على تحديد المستوى، وليس على نحو افتراضي، وينبغي أن يكون "المستوى المتوسط" هو دائمًا الحد الأدنى، كما اتفقت على ذلك معظم أدبيات المجال.

المصادر والمراجع

خضر، فخري رشيد.(2005). التقويم التربوي. دار القلم، دبي، دولة الإمارات العربية المتحدة.

الخليفة حسن جعفر.(2015). مدخل إلى المناهج وطرق التدريس. *مكتبة الرشد*. الرياض. المملكة العربية السعودية. ط10.

الخليفة. حسن جعفر.(2017). القياس والتقويم التربوي. الرياض. المملكة العربية السعودية. ط10.

الدوسري، إبراهيم بن مبارك.(2001). الإطار المرجعي للتقويم التربوي. مكتب التربية العربي لدول الخليج. الرياض. المملكة العربية السعودية.

ديفز،آلان وكاثرين إلدر.(2016). *المرجع في اللغويات التطبيقية*.(ماجد الحمد مترجم؛.وحسين عبيدات مترجم؛.الرياض.دار نشر جامعة الملك سعود.

ريتشاردز،جاك.(2012).*تطوير مناهج تعليم اللغة*. ناصر بن عبدالله بن غالي مترجم؛ وصالح الشويرخ مترجم؛ الرياض.دار نشر جامعة الملك سعود.

زيتون، حسن حسين .(2001). تصميم التدريس: رؤية منظومية. عالم الكتب. القاهرة. مصر. ط2.

سيد، على أحمد، وأحمد محمد سالم.(2004). التقويم في المنظومة التربوية. *مكتبة الرشد*. الرياض. المملكة العربية السعودية.ط1

الشيخ، تاج السر عبد الله، وأخرس، نايل محمد عبد الرحمن وعبدالمجيد، بثينة أحمد محمد .(2017). القياس والتقويم التربوي. مكتبة الرشد. الرياض. المملكة العربية السعودية. ط5.

طعيمة، رشدي أحمد ومحمود كامل الناقة.(2006).تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات. منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة. الرباط. المغرب.

طعيمة، رشدي أحمد.(1989).تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (مناهجه وأساليبه). منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة. الرباط. المغرب.

علي،أسامة زكي السيد.(2017).المرجع في تعليم اللغة العربية لأغراض خاصّة. مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز لخدمة اللغة العربية.الرياض.المملكة العربية السعودية.

فضل، محمد عبد الخالق. (2006).الاختبارات اللغوية. الرياض. المملكة العربية السعودية.

مدكور، على أحمد وهريدي، إيمان أحمد .(2006).تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. دار الفكر العربي. القاهرة. مصر.

مصطفى، معتصم يوسف.(2017). دراسة تحليلية تقويمية لكتب تعليم اللغة العربية للأغراض الخاصة (مؤلفات معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود أنموذجا). جامعة الزعيم الأزهري. الخرطوم. السودان.

ملحم. سامي محمد. (2011). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. دار الميسرة للنشر والطباعة الأردن. عمان. ط5.

Al-Dawsarī, Ibrāhīm ibn Mubārak. (2001). al-iṭār al-marji‘ī lil-taqwīm al-tarbawī. Maktab al-Tarbiyah al-‘Arabī li-Duwal al-Khalīj. al-Riyāḍ. al-Mamlakah al-‘Arabīyah al-Sa‘ūdīyah.

Alī, Usāmah Zakī al-Sayyid. (2017). al-Marji‘ fī Ta‘līm al-lughah al-‘Arabīyah l’ghrāḍ khāṣṣh. Markaz al-Malik Allāh ibn ‘Abd-al-‘Azīz li-Khidmat al-lughah al-‘Arabīyah. al-Riyāḍ. al-Mamlakah al-‘Arabīyah al-Sa‘ūdīyah.

Al-Khalīfah Ḥasan Ja‘far. (2015). madkhal ilá al-Manāhij wa-ṭuruq al-tadrīs. Maktabat al-Rushd. al-Riyāḍ. al-Mamlakah al-‘Arabīyah al-Sa‘ūdīyah. ṭ10.

Al-Khalīfah. Ḥasan Ja‘far. (2017). al-qiyās wa-al-taqwīm al-tarbawī. al-Riyāḍ. al-Mamlakah al-‘Arabīyah al-Sa‘ūdīyah. ṭ10.

Al-Shaykh, Tāj al-Sirr ‘Abd Allāh, w’khrs, Nāyil Muḥammad ‘Abd al-Raḥmān w‘bdālmjyd, Buthaynah Aḥmad Muḥammad. (2017). al-qiyās wa-al-taqwīm al-tarbawī. Maktabat al-Rushd. al-Riyāḍ. al-Mamlakah al-‘Arabīyah al-Sa‘ūdīyah. ṭ5.

Dyfz, Ālān wkāthryn Elder. (2016). al-Marji‘ fī al-Lughawīyāt al-taṭbīqīyah. (Mājid al-Ḥamad (mutarjim). wa-Ḥusayn ‘Ubaydāt (mutarjim). al-Riyāḍ. Dār Nashr Jāmi‘at al-Malik Sa‘ūd.

Faḍl, Muḥammad ‘Abd al-Khāliq. (2006). al-ikhtibārāt al-lughawīyah. al-Riyāḍ. al-Mamlakah al-‘Arabīyah al-Sa‘ūdīyah.

Khiḍr, Fakhrī Rashīd. (2005). al-Taqwīm al-tarbawī. Dār al-Qalam, Dubayy, Dawlat al-Imārāt al-‘Arabīyah al-Muttaḥidah.

Madkūr, ‘alá Aḥmad whrydy, Īmān Aḥmad. (2006). Ta‘līm al-lughah al-‘Arabīyah li-ghayr al-nāṭiqīn bi-hā. Dār al-Fikr al-‘Arabī. al-Qāhirah. Miṣr.

Mulḥim. Sāmī Muḥammad. (2011). al-qiyās wa-al-taqwīm fī al-Tarbiyah wa-‘ilm al-nafs. Dār al-muyassarah lil-Nashr wa-al-Ṭibā‘ah al-Urdun. ‘Ammān. ṭ5.

Muṣṭafá, Mu‘taṣim Yūsuf. (2017). dirāsah taḥlīlīyah taqwīmīyah li-kutub Ta‘līm al-lughah al-‘Arabīyah lil-Aghrāḍ al-khāṣṣah (Mu’allafāt Ma‘had al-Lughawīyāt al-‘Arabīyah bi-Jāmi‘at al-Malik Sa‘ūd unmūdhajan). Jāmi‘at al-Za‘īm al-Azharī. al-Kharṭūm. al-Sūdān.

Rytshārdz, Jāk. (2012). taṭwīr Manāhij Ta‘līm al-lughah. (Nāṣir ibn Allāh ibn Ghālī (mutarjim) wa-Ṣāliḥ al-Shuwayrakh (mutarjim). al-Riyāḍ. Dār Nashr Jāmi‘at al-Malik Sa‘ūd

Sayyid, ‘alá Aḥmad, wa-Aḥmad Muḥammad Sālim. (2004). al-Taqwīm fī al-Manẓūmah al-Tarbawīyah. Maktabat al-Rushd. al-Riyāḍ al-Mamlakah al-‘Arabīyah al-Sa‘ūdīyah. Ṭ1

Ṭu‘aymah, Rushdī Aḥmad wa-Maḥmūd Kāmil al-nāqah. (2006). Ta‘līm al-lughah atṣālyā bayna al-Manāhij wa-al-istirātījīyāt. Manshūrāt al-Munaẓẓamah al-Islāmīyah lil-Tarbiyah wa-al-‘Ulūm wa-al-Thaqāfah. al-Rabāṭ. al-Maghrib.

Ṭu‘aymah, Rushdī Aḥmad. (1989). Ta‘līm al-lughah al-‘Arabīyah li-ghayr al-nāṭiqīn bi-hā (manāhijuh wa-asālībuh). Manshūrāt al-Munaẓẓamah al-Islāmīyah lil-Tarbiyah wa-al-‘Ulūm wa-al-Thaqāfah. al-Rabāṭ. al-Maghrib.

Zaytūn, Ḥasan Ḥusayn. (2001). taṣmīm al-tadrīs : ru’yah mnẓwmyh. ‘Ālam al-Kutub. al-Qāhirah. Miṣr. ṭ2.

المراجع الأجنبية:

Basturkmen, Helen. 2010. Developing courses in English for specific purposes. U.K Palgrave Macmillan.

Belchor, Diane (ed). 2009. English for specific purposes in theory and practice. Michigan. U.S.A. The university of Michigan.

Dudley-Evans, Tony and Maggie Jo. 2008. Developments in English for specific purposes (A multi-disciplinary approach). Cambridge. U.K. Cambridge university press.

Hutchinson, Tom and Alan Water. 2005. English for specific purposes. Cambridge. U.K. Cambridge university press.

Jones, Leonard (1998). Designing language programs for specific purposes: A Practical and theoretical framework. London. Routledge.

Orr, Thomas. 2002. English for specific purposes. Alexandria. U.S.A. Teachers of English to speakers of other languages, Inc.

R.R. Jordan, 2012. English for academic purposes (A guide and resource book for teachers). Cambridge. U.K. Cambridge university press.

Robinson, Pauline C.1991.ESP Today: A Practioner's Guide. Prentice Hall International. U.K.

الملاحق

استبانة أدوات تقويم برنامج تعليم اللغة العربية لأغراض خاصّة من وجهة نظر ممارسي البرنامج

المحور الأول: اختبار تحديد المستوى

1. *اختبار وتحديد المستوى ضروري لأجل الدخول في برنامج اللغة لأغراض خاصة

أوافق بشدة أوافق محايد لا أوافق لا أوافق بشدة

2. *الحد الأدنى للقبول في البرنامج هو المستوى المتوسط.

أوافق بشدة أوافق محايد لا أوافق لا أوافق بشدة

3. *الاختبارات المعيارية الدولية هي الأنسب لقياس كفاءة الطالب اللغوية.

أوافق بشدة أوافق محايد لا أوافق لا أوافق بشدة

4. *يجوز للجهة المنظمة للبرنامج إعداد اختبار تحديد المستوى.

أوافق بشدة أوافق محايد لا أوافق لا أوافق بشدة

المحور الثاني: تحليل حاجات الدارسين.

1. *تحليل حاجات الدارسين ضروري لإعداد برنامج اللغة لأغراض خاصة.

أوافق بشدة أوافق محايد لا أوافق لا أوافق بشدة

2. *يشتمل تحليل حاجات الدارسين على عدد من أدوات التقويم.

أوافق بشدة أوافق محايد لا أوافق لا أوافق بشدة

3. *يقوم مصممو البرنامج بتحليل حاجات الدارسين.

أوافق بشدة أوافق محايد لا أوافق لا أوافق بشدة

4. *محللو الحاجات بحاجة إلى التدريب على أدوات التقويم.

أوافق بشدة أوافق محايد لا أوافق لا أوافق بشدة

5. *يتم تحليل الحاجات قبل تصميم البرنامج الدراسي وأثناء تنفيذه وبعد الفراغ منه.

أوافق بشدة أوافق محايد لا أوافق لا أوافق بشدة

6. *من الضروري تحليل الموقف الحالي وتحليل الموقف المستهدف.

أوافق بشدة أوافق محايد لا أوافق لا أوافق بشدة

7. *من الضروري تحليل المواقف السياقية التي يستخدم فيها البرنامج أسوةً بتحليل الحاجات.

أوافق بشدة أوافق محايد لا أوافق لا أوافق بشدة

المحور الثالث: التقويم البرامجي

1. *التقويم البرامجي ضروري لتعديل المقرر الدراسي بحسب ما تدعو إليه الحاجة.

أوافق بشدة أوافق محايد لا أوافق لا أوافق بشدة

2. *تستمر عملية التقويم من بداية تحليل الحاجات إلى نهاية تنفيذ البرنامج وما بعده.

أوافق بشدة أوافق محايد لا أوافق لا أوافق بشدة

3. *يشارك في التقويم أصحاب المصلحة في البرنامج الدراسي جميعهم.

أوافق بشدة أوافق محايد لا أوافق لا أوافق بشدة

4. *يشمل التقويم جميع الجوانب المتعلقة بالبرنامج الدراسي.

أوافق بشدة أوافق محايد لا أوافق لا أوافق بشدة