واقع تجربة تطبيق اختبار العربية المعياري المحوسب من وجهة نظر المقيّمين ومتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها والشركة المشغلة للاختبار

إعداد

د/ حسن محمد آل مساعد الشمراني

معهد اللغويات العربية/ جامعة الملك سعود

المجلد (٦٥) العدد (الأول) الجزء (الأول) يناير/ ٢٠١٧م

الملخص:

تتناول هذه الدراسة اتجاهات متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها من الجنسية التركية الذين شاركوا في تجربة تطبيق اختبار العربية المعياري المحوسب في مدينة إسطنبول التركية وهي التجربة الاستطلاعية الأولى لهذا الاختبار. تهدف إلى الكشف عن واقع تجربة تطبيق الاختبار من خلال الوقوف على آراء الطلاب ومدى الرضى الذي يشعرون به تجاه تطبيق الاختبار، ومدى مناسبة صعوبة الأسئلة وسهولتها والزمن الذي حُدد لهذا الاختبار، ورصد المشكلات التي واجهوها أثناء أدائه. كما تعرض الدراسة آراء المقيمين الذين شاركوا في تصحيح مهارتي الكتابة والتحدث والمشكلات التي واجهوها. تستعرض الدراسة أيضا بعض العقبات التقنية التي واجهت فريق إدارة الاختبار، والحلول التي قدمتها شركة برومترك المطوِّرة للاختبار للتغلب على المشكلات التقنية التي صاحبت تجربة تطبيقه. وقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم أربعا من أدوات جمع البيانات، هما: (أ) الاستبانة و(ب) المقابلة الشخصية و (ج) الملاحظة و (د) الوثائق. يقيس الاختبار القدرة اللغوية لدى غير الناطقين بالعربية، من خلال خمسة أقسام هي: اللغة، والاستماع والمشاهدة ،والقراءة، والكتابة، والتحدث. وقد خلص الباحث إلى عدد من النتائج أهمها: أن " اختبار العربية المعياري" قد نال رضى كثيرٍ من الطلاب على الرغم من أن معظمهم لم يسبق لهم أداء أي نوع من الاختبارات المحوسبة؛ ولهذا فضل كثيرون منهم تطبيق الاختبار بالطريقة التقليدية. لكن معظمهم يرى أن تطبيق الاختبار على الحاسوب ساعدهم في عملية التعلم. واتضح أن غالبيتهم يحبذون استخدام أجهزة الحاسوب المكتبية على بقية الأجهزة. يرى الطلاب أن الزمن المخصص للاختبار كان كافيا، لكن بعضهم يرى بأن الوقت المخصص لقسم السماع والمشاهدة كان قصيرا. واجه بعض الطلاب مشكلات في قسم التحدث، كما شكا البعض الآخر من صعوبة القراءة على شاشة الحاسوب. و أغلب الملحوظات التي أوردها الطلبة كانت تتعلق بلوحة المفاتيح العربية، حيث واجهتهم صعوبة في الطباعة، ويفضّل بعض الطلاب الكتابة اليدوية التقليدية باستخدام الورقة والقلم أكثر من الطباعة. أشار الطلاب إلى ضرورة الحصول على خلفية كاملة عن الاختبار تتضمن نماذج تجريبية يتدربون عليها بوقت كاف قبل الانخراط في تجربة

أدائه. واجه المقيمون وإدارة الاختبار صعوبة في تقييم مهارة التحدث بالإضافة إلى بعض المشكلات حول تقارير نتائج الطلاب. ختمت الدراسة بعرض الحلول للمشكلات التقنية التي أسهم الانتقال من نظام IBT إلى نظام TC.Net في التغلب عليها.

مقدمة

تغلغل الحاسوب في كل مجالات الحياة بوصفه مشاركا فاعلا في تيسير كثير من الأعمال نظرا لإمكاناته الكبيرة وتنوع تطبيقاته وتقنياته المختلفة، ومن تلك المجالات التعليم والاختبارات والتقويم، حيث أصبح للحاسوب دور فاعل لا غنى عنه في كثير من العمليات التربوية والتعليمية والتعلمية؛ فعلى سبيل المثال لا الحصر، يعدّ وسيلة تيسر معالجة الكلمات وتصنيفها وترتيبها، وحفظ البيانات وإدارتها، وإجراء الاختبارات وتصحيحها واستخراج نتائجها، وتصميم المخططات، بل ويقوم مقام المدرس أحيانا في تقديم المواد التعليمية وشرحها وتسهيلها للطلاب عطفا على التقنيات العديدة التي يتميز بها.

استُخدمت الحواسيب في تعليم اللغات وتقويمها منذ ستينيات القرن الماضي (فوتوز وبراون، ٢٠١٣ ,Fotos & Brown)، وتزامن ذلك مع الوقت نفسه الذي دخل فيه التعليم بواسطة الحاسب Computer–assisted instruction (CAI) إلى حيز الوجود، وبدأ استخدامه العملي على نطاق واسع طوال عقدي الستينيات والسبعينيات من القرن العشرين (٢٠٠٤ ,Lacina).

أشار كثيرون إلى ما يمكن أن تسهم به التقنية في مجال التعلم والتعليم، ومن هؤلاء Kern الذي حدد ثلاثة أدوار يمكن أن يقوم بها الحاسوب في مجال تعليم اللغات: حيث يمكن أن يضطلع بدور: المعلم، والأداة، والوسيط. فإذا أخذ دور المعلم، يمكن أن تُقدم من خلاله المادة التعليمية، والتغذية الراجعة feedback (التعقيب)، وكذلك الاختبارات. وفي دور الأداة، فإنه ييسر عملية الوصول للمواد التعليمية (معالج للكلمات، إدارة قواعد البيانات، تصميم الجداول والأشكال...إلخ). وأخيرًا كوسيط، فإن الحاسب يزودنا بالإنترنت، ويتيح إمكانية التواصل، والنشر، والتعلم.(٢٠٠٦ ,Kern).

بالإضافة إلى ما سبق، لا ينكر أحد أن الحاسب قد أصبح في العصر الحالي، جزءًا لا يتجزأ من مكونات الصفوف الدراسية التي تعنى بتعلم اللغات الأجنبية وتعليمها. وصار يساعد المعلمين في أعمالهم اليومية الروتينية التي تتضمن أعمالًا من قبيل: حفظ السجلات، والبحث عن معلومات جديدة أو إضافية، أو مجرد تجميع للمواد التعليمية... إلخ. ويرى علي ٢٠١٦ أن توظيف التكنولوجيا أصبح إحدى كفايات المعلم

التي ينبغي أن يلم بها ومن ذلك بناء الاختبارات. ويضيف أن التقنية واستخداماتها يجب أن تكون ثقافة ينبغي إشاعتها بين معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، ويرى أن الاختبارات الإلكرتونية تعد أحد سبل نشر اللغة العربية.

وأخذت الاختبارات المعيارية المحوسبة، بأنواعها المختلفة، تحل تدريجياً محل اختبارات الورق والقلم التقليدية، وأصبح من غير المتوقع، أن تجد مؤسسة أو منظومة تربوية أو تعليمية مشهورة ذات ثقل على الساحة الأكاديمية، إلا وقد استخدمت صورة أو أخرى من الاختبارات المحوسبة. ويمكن تقسيم الاختبارات المحوسبة، التي تشيع في ميدان القياس اللغوي والتربوي، إلى ثلاثة أقسام:

١. الاختبارات المحوسبة التقليدية (CBT / *Computer-based Tests*).

٢. الاختبارات المحوسبة المتكيفة (CAT / *Computer Adaptive Tests*).

٣. الاختبارات الشبكية المحوسبة (IBT / Internet-based Tests).

أولاً: الاختبارات المحوسبة التقليدية (CBT /Computer-based Tests): عُرفت بالاختبارات ذات الاتجاه الواحد، أو ما يصطلح على تسميتها- أحيانا- بالاختبارات المعتمدة على الحاسب، وهي تشبه الوعاء الورقي التقليدي المعروف من حيث مضمون أداة القياس، واتجاه سير المثيرات الاختبارية، ومن أبرز أوجه التشابه بين الوعاءين، الورقي التقليدي والمحوسب التقليدي، أنهما يتسمان بالاتجاه الواحد في سير الاختبار؛ أي أن كل المتقدمين للاختبار في كلا النوعين، يجيبون عن جميع المثيرات الاختبارية في النسخة المحوسبة التقليدية بنفس الترتيب الذي تقدم فيه الأسئلة في النسخة الورقية. ووفق هذا التشابه، فمن الممكن أن يكون لأدوات القياس نسختان متماثلتان: إحداهما ورقية والأخرى رقمية (Davidson, ٢٠٠٥، الدامغ وعبد الخالق، ٢٠١٢).

ثانياً: الاختبارات المحوسبة المتكيّفة (CAT /Computer Adaptive Tests): عُرفت بالاختبارات ذات الاتجاهين: في هذا النوع من التقييم ، تُكيَّف الأسئلة المقدمة مع القدرات المهارية والمعرفية للمتقدم للقياس، ويسير تقديم المثيرات الاختبارية فيه في اتجاهين وفقا لمستوى الطالب ومقدرته اللغوية، وتؤثر الإجابة عن أي سؤال من الأسئلة المقدمة، في مستوى صعوبة الأسئلة التالية التي تختار آلياً. وهذا يؤثر ضمنا في اتجاه سير أداة القياس؛ فقد يصعد اتجاه الأداة للأعلى، ويقدم أسئلة أصعب، أو يعود للخلف

فيقدم أسئلة أسهل. وهكذا يقوم الحاسب بتكييف أداة القياس بناء على مستوى المتقدم للاختبار. وتستمر عملية الصعود للأصعب والهبوط للأسهل إلى أن يستقر أداء الطالب عند مستواه الحقيقي. وبهذا الأسلوب يكون الوعاء الحاسوبي – عادة – أقصر من حيث الوقت المستغرق للإجابة من الأدوات الورقية العادية؛ لأن ما يعرض من أسئلة، يقل فيه استخدام بنود غير موائمة للطالب، وبالتالي يتحدد مستوى كثير من المتقدمين للاختبار من خلال مجموعة قليلة ومحددة من الأسئلة، وليس عن طريق عرض جميع الأسئلة (Davidson ٢٠٠٥ ، الدامغ وعبد الخالق، ٢٠١٢). .

ثالثاً: الاختبارات الشبكية المحوسبة (Internet–based Tests/ IBT): تعد هذه الاختبارات من أحدث النقلات النوعية في القياس والتقييم الرقمي. ويمكن من خلال هذه التقنية التحكم في تقديم أداة القياس والتقييم عن بُعد، لتنطلق المثيرات الاختبارية، كما يمكن إيقافها بنفس الطريقة. ويمكن استخدام الإنترنت لتقديم أدوات القياس والتقييم في صورتيه: القياس والتقييم التقليدي المحوسب، وهي طريقة قياس عادية تسير في اتجاه واحد، والقياس والتقييم المتكيف مع المقدرة المعرفية أو المهارية للمتقدمين للقياس، وهي الطريقة الأحدث، ويمكن أن تسير في اتجاهين. وتحظى هذه الصور من القياس بسرية عالية في حفظ محتوى أدوات القياس، وبآلية أسهل في إيصال الاختبارات للمواقع المطلوبة (الدامغ وعبد الخالق، ٢٠١٢).

وتتميز الاختبارات المعتمدة على الحاسب الآلي بعدد من المميزات، يمكن إيجازها فيما يلي:

١. الثبات والمصداقية، حيث يتفوق الاختبار المحوسب على الورقي، باستخدام تحليلات إحصائية متعددة، تساعد معدي الاختبارات، في تحديد مستوى صعوبة وضعف الأسئلة، ومدى ملاءمتها(Zandvliet & Farragher, 1997 & Niemeyer, 1999).
٢. زيادة ثبات تصحيح الاختبار في الاختبارات المعتمدة على الحاسب؛ لأنها تقوم بحساب درجات اختبارات المتقدمين آليا (Parshall & Balizet, 2001).

٣. تعد الاختبارات المعتمدة على الحاسب الآلي أفضل من الاختبارات الورقية، من حيث تنسيق وإدارة الاختبار، من قبل معدي ومطوري الاختبارات (Parshall & Balizet, 2001).

٤. وجد الباحثون أن العديد من المتقدمين للاختبارات، يفضلون الاختبارات المعتمدة على الحاسب الآلي، على الاختبارات الورقية التقليدية (Meijer & Nering, 1999).

٥. وجد الباحثون أيضا أن المتقدمين للاختبارات المحوسبة، يواجهون قلقا أقل من أولئك المتقدمين، الخاضعين للاختبار نفسه في نسخته الورقية (Powers, 2001).

٦. يتميز الاختبار الحاسوبي المتكيف تحديدا، بقدرته على اختيار الأسئلة التي تقترب من مستوى مقدرة الطلاب اللغوية (Dunkel, 1997).

٧. الاختبارات المحوسبة تساعد المقيّمين، في تصحيح الاختبارات بدقة، وسرعة أكبر، ويحرّرهم من وقت طويل كانوا يمضونه في التصحيح في الاختبارات التقليدية الورقية (Meijer & Nering, 1999 & Niemeyer, 1999).

٨. الاختبارات المحوسبة تزوّد المتقدمين بشكل سريع، بالتغذية الراجعة، التي تسهم في معرفة نقاط القوة والضعف لديهم، كما أن قواعد البيانات تساعد المعلمين أيضا في معرفة المقدرة المعرفية لطلابهم، وهذا بدوره يساعد على الارتقاء بالمناهج التعليمية (Vispoel, 2000 & Roever, 2001).

وفي المقابل، الاختبارات المحوسبة لها عيوبها وسلبياتها أيضا. فقد وجد الباحثون أن عدم إجادة الطالب التعامل مع الحاسوب قد تؤثر سلبا على أدائه (Kobrin, 2000)، كما تشير دراسة أخرى إلى أن ١٦% من المتقدمين لاختبار اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، للمثال، ليس لديهم ألفة بالتعامل مع الحاسوب، ومن ثم فإن درجاتهم تأثرت سلبا بسبب ثقافتهم الحاسوبية (Taylor et al, 1999). أشارت دراسات أخرى أيضا إلى بعض المتغيرات التي تساهم في وجود عدم التكافؤ بين الاختبار المحوسب والاختبار الورقي التقليدي، ومن ذلك على سبيل المثال لا الحصر: استخدام لوحة المفاتيح، بنط الخط وحجمه، درجة الوضوح في الشاشة، الاختلاف في عدد الأسئلة بين

النسختين، ظهور رسائل حدوث خطأ ما أثناء الاختبار، السرعة المثبتة لبعض الاختبارات، عدم إمكانية المراجعة والرجوع إلى الخلف؛ لتعديل الإجابات (٢٠٠٣ ,Davidson). ومن عيوبها أيضا كما يشير علي ٢٠١٦ أن إعدادها يتطلب مهارة وتدريب عاليين؛ ولذا تستهلك وقتا طويلا، كما أن المعلم يحتاج إلى التدريب المستمر على التقييم، ومهارات التقنية، وإدارة الاختبارات.

وبالرغم من قناعات العاملين في ميدان تعلم وتعليم اللغات الأجنبية وتقييمها، بأهمية الاختبارات المحوسبة، وإداركهم لإيجابياتها العديدة، إلا أن بعض الباحثين أمثال شابل ودوقلاس ٢٠١١ Chapelle & Douglas جمعا العديد من المخاوف المترتبة، على اختبارات اللغة المحوسبة، لا سيما عنصر الصدق في هذا النوع من الاختبارات، الذي يفضي إلى عدد من المخاوف التي تثير القلق. لكن وبرغم وجود تلك المخاوف إلا أن الباحثين أوردا عددا من السبل التي يمكن من خلالها التعامل مع تلك المخاوف (ولمزيد من التفاصيل حول هذه المخاوف انظر: شابل ودوقلاس ٢٠١١ Chapelle & Douglas, ، ترجمة القحطاني).

وقد توالت الدراسات من الباحثين العرب، التي تدعو إلى بناء اختبارات مقننة في اللغة العربية، وشددت على أهميتها في ميدان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ لقياس الكفاية اللغوية لدى المتعلمين، أسوة بالاختبارات اللغوية المعيارية في اللغات الأجنبية (الحمود، ١٩٩٣، حامد، ١٩٩٧، أبو حميد، ٢٠٠٣). ويندرج اختبار العربية المعياري موضوع هذه الدراسة تحت النوع الثالث (الاختبارات الشبكية المحوسبة (IBT/Internet-based Tests)، لكنه يقتصر على القياس والتقييم التقليدي، وهي طريقة القياس العادية التي تسير في اتجاه واحد. بعبارة أخرى، يجيب المفحوصون عن جميع المثيرات الاختبارية وليس وفقا للمقدرة المعرفية أو المهارية للمتقدمين.

يهدف اختبار العربية المعياري المحوسب كما يشير الشمراني (أ) ٢٠١٦ إلى قياس الكفاية اللغوية لمتعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها الدارسين في برنامج العربية على الإنترنت، Arabic-Online.net ، الذي أطلقته الجامعة السعودية الإلكترونية، كما تتيحه الجامعة أمام المؤسسات التعليمية الأخرى في عدد كبير من مراكز الاختبارات المعيارية حول العالم. ويتكون الاختبار من خمسة أقسام: اللغة

(النحو، الصرف، المعجم، الدلالة)، والاستماع والمشاهدة، والقراءة، والتحدث، والكتابة. ويمثل كل قسم نسبة ٢٠% من المجموع الكلي للدرجات الذي يبلغ ١٠٠ درجة، ويستغرق الزمن الكلي للاختبار ١٢٠ دقيقة. ويمكن الرجوع لموقعي برنامج العربية على الإنترنت واختبار العربية المعياري على الإنترنت للاطلاع على المزيد من التفاصيل.

تبنى اختبار العربية المعياري الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (CEFR) (غولييه، ٢٠٠٩ ترجمة الشهري)، بعد مواءمته بما يلبي مقتضيات قياس مهارات اللغة العربية وعناصرها، كما أفاد من اختبار اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية TOEFL، لا سيما النسخة المعتمدة على الإنترنت (TOEFL IBT). وللمزيد حول مبررات إطلاقه وأهدافه، ومكوناته، ومحتوياته، ومراحل بنائه وتطويره، والمراكز التي تخدمه حول العالم، يمكن الاطلاع على دراسة الشمراني (أ)، ٢٠١٦.

تتناول الدراسة التي بين أيدينا اتجاهات متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها من الجنسية التركية الذين شاركوا في تجربة تطبيق اختبار العربية المعياري المحوسب في مدينة إسطنبول التركية وهي التجربة الاستطلاعية الأولى لهذا الاختبار. وتهدف الدراسة إلى الوقوف على آرائهم ومدى الرضى الذي يشعرون به تجاه تطبيق الاختبار، ومدى مناسبة صعوبة الأسئلة وسهولتها والزمن الذي حُدد له، ونوع المشكلات التي واجهوها أثناء أدائه. كما تعرض الدراسة آراء المقيمين الذين شاركوا في تصحيح مهارتي الكتابة والتحدث والمشكلات التي واجهوها. تستعرض الدراسة أيضا بعض العقبات التقنية التي واجهت فريق إدارة الاختبار وكيف تغلبوا عليها.

أسئلة البحث

أُجريت بعض الدراسات لتتقصى اتجاهات الطلاب وسلوكهم وتفضيلاتهم عند أداء الاختبارات الورقية التقليدية، أو الاختبارات المحوسبة التقليدية، لكن لم يقف الباحث على أي دراسة، حسب علمه المتواضع، رصدت التجربة كاملة من حيث اتجاهات الطلاب وسلوكهم وتفضيلاتهم فيما يتعلق بالاختبارات العربية المقننة التي يطبقونها عبر الإنترنت، والمشكلات التي واجهوها، والعقبات التي واجهت فريق التقييم بالإضافة لبعض المشكلات التقنية التي صاحبت تجربة تطبيق الاختبار. وتحاول هذه الدراسة، أن تملأ هذه الفجوة وبالتالي تُقيِّم اتجاهات الطلاب الأتراك نحو تطبيق "اختبار

العربية المعياري" عبر الإنترنت والوقوف على الإيجابيات والسلبيات. ومن أجل معرفة ذلك، استُخدمت استبانة تلتها مقابلات شخصية ولقاءات هاتفية ومؤتمرات فيديو؛ للوصول إلى إجابات عن الأسئلة الأربعة التالية:

١. ما اتجاهات الطلاب نحو تطبيق "اختبار العربية المعياري" عبر الإنترنت؟ وما مدى رضاهم؟ وما مدى معرفتهم وخبراتهم ، وما الأجهزة التقنية التي يفضلونها؟ وما الزمن المناسب في رأيهم لأداء الاختبار؟
٢. ما أبرز المشكلات التقنية التي واجهها الطلاب عند أداء الاختبار ؟
٣. ما هو رأي المقيمين تجاه تقييم مهارتي الكتابة والتحدث (المهارتان التي يقومون بتصحيحهما)، وما المشكلات التي واجهت المقيمين وإدارة الاختبار؟
٤. ما هو رأي الشركة المزودة للاختبار حول المشكلات التي ظهرت أثناء فترة التجربة، وما الحلول التي قدمتها الشركة للتغلب على تلك المشكلات؟

أهداف البحث

١. الوقوف على إيجابيات وسلبيات التجربة الأولى لتطبيق اختبار العربية المعياري.
٢. الوقوف على اتجاهات الطلاب نحو تطبيق "اختبار العربية المعياري" عبر الإنترنت، ومدى رضاهم، ومدى معرفتهم وخبراتهم، والأجهزة التقنية التي يفضلونها والزمن المناسب لأداء الاختبار.
٣. التعرف إلى أبرز المشكلات التقنية التي واجهها الطلاب عند أداء الاختبار.
٤. التعرف إلى رأي المقيمين تجاه تقييم مهارتي الكتابة والتحدث، والمشكلات التي واجهت المقيمين وإدارة الاختبار.
٥. التعرف إلى الحلول التي قدمتها الشركة المزودة للاختبار للتغلب على المشكلات التقنية.

أهمية البحث

تنبثق أهمية البحث من جانبين: نظري وتطبيقي. فمن الجانب النظري، يعد البحث في طليعة البحوث، إن لم يكن أولها، التي تعرّف بأول اختبار عربي من نوعه يصبح متاحا لجمهور عريض من المستفيدين على مستوى واسع في جميع أنحاء

العالم، ألا هو "اختبار العربية المعياري". وعلى وجه الخصوص: يعد أول بحث يقف على التجربة الاستطلاعية الأولى لهذا الاختبار في محاولة للوصول إلى نتائج تفيد متخذي القرار القائمين على إدارة الاختبار في مركز الاختبار في الجامعة السعودية الإلكترونية. كما يرى الباحث أن هذا العمل من شأنه أن يثري الدراسات في مجال اختبارات اللغة العربية وقياس مخرجاتها من حيث التعرف إلى إيجابيات هذا الاختبار والسلبيات أو المشكلات المصاحبة لإجراءاته.

وبما أن البحث يقدم بيانات على قدر كبير من الأهمية، فإنه يغطي بذلك فجوة في الدراسات البحثية المتعلقة باتجاهات الطلاب والمقيمين نحو أداء الاختبارات عبر الإنترنت. ومن المؤمل أن يفتح هذا البحث المجال أمام دراسات مستقبلية؛ تُجرى على نطاق أوسع وأشمل؛ لتتقصى مزيداً من الحقائق عن تطبيقات الاختبارات عبر الإنترنت من قبيل: مدى فائدتها وصلاحيتها، والجوانب التي يرى المفحوصون أنها أكثر فائدة من غيرها عند أدائهم الاختبارات عبر الإنترنت. كما يؤمل أن تكون لهذا البحث مساهمة علمية في مجال البحث اللغوي المتعلق بتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، وبصفة خاصة ميدان القياس والتقويم.

أما على الجانب التطبيقي، فمن المؤمل أن يفيد هذا البحث بعض الفئات والمؤسسات ذات العلاقة بتعليم العربية بوصفها لغة ثانية أو أجنبية؛ في الوقوف على المشكلات التي تواجه الطلاب عند أدائهم الاختبارات المحوسبة، ومحاولة تلافيها في مراحل إعداد الاختبارات المقننة ، ومن هؤلاء: برامج اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى محليا ودوليا، ومراكز الاختبارات في المؤسسات التعليمية ذات العلاقة بتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، بالإضافة إلى الهيئات المحلية والعالمية التي تُعنى بإعداد وتطوير الاختبارات المصيرية.

حدود البحث

لهذا البحث حدوده المكانية، والزمانية، والبشرية، والموضوعية.

(أ) حدود مكانية: مركز اختبار شركة برومترك في إسطنبول/تركيا، بالإضافة للمركز الرئيس لـ "اختبار العربية المعياري" /قسم اللغة العربية لغير الناطقين بها/ الجامعة السعودية الإلكترونية.

(ب) حدود زمانية: يغطي الفترة من أكتوبر ٢٠١٥ إلى ديسمبر ٢٠١٦.

(ج) حدود بشرية: يقتصر على الطلاب الأتراك دون سواهم في الفئة العمرية مابين أقل من ٢٠ عاماً و ٣٠ عاماً، بالإضافة إلى مقيمي الاختبار، وفريق عمل شركة برومترك، والهيئة الإدارية المشرفة على الاختبار.

(د) حدود موضوعية: يقتصر على تطبيق "اختبار العربية المعياري" لغير الناطقين باللغة العربية، الذي أعدته الجامعة السعودية الإلكترونية، ولا يتعداها إلى غيرها.

منهجية البحث

اعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم طرقا متعددة لجمع البيانات؛ حيث إن استخدام أكثر من طريقة يقوي ويزيد من مصداقية البحث وموثوقيته؛ مما يجعل أدواته أكثر صدقا وموضوعية، وبيان تلك الطرق على النحو التالي:

١. الاستبانة: حيث تضمنت عددا من المحاور تفرع منها عدد من الأسئلة؛ وذلك للوقوف على اتجاهات الطلاب نحو تطبيق "اختبار العربية المعياري" عبر الإنترنت، ومدى رضاهم، ومدى معرفتهم وخبراتهم، والأجهزة التقنية التي يفضلونها والزمن المناسب لأداء الاختبار.

٢. المقابلة: حيث قابل الباحث الطلاب الأتراك المشاركين في تجربة الاختبار وعددهم ٧٧ مشاركا، بالإضافة لمقيمي مهارتي التحدث والكتابة، والهيئة الإدارية في مركز الاختبارات في الجامعة السعودية الإلكترونية. قابل أيضا فريق شركة برومترك وتنوعت المقابلات (وجها لوجه، ومكالمات هاتفية، بالإضافة إلى مؤتمرات فيديو).

٣. الوثائق: حيث رجع الباحث إلى الوثائق والأدلة التعريفية التي عرّفت بنظام الاختبار،كما اطلع على نماذج من إجابات الطلاب في مهارتي التحدث والكتابة وطريقة تقييمها، بالإضافة إلى المراسلات مع شركة برومترك.

٤. الملاحظة: حيث إن الباحث يشرف مباشرة على الاختبار، وقد اعتمد على تسجيل الملحوظات، ومراقبة وتدوين سير تجربة تطبيق الاختبار في تركيا وقبل ذلك أثناء مرحلة الإعداد ثم لاحقا أثناء فترة التقييم.

مراجعة الأدبيات

تتبنى المؤسسات التعليمية، التي ليس لديها اختبارات شبكية محوسبة، واحداً أو أكثر من الاختبارات المعيارية العالمية المتوافرة، وذلك وفقا للأهداف التي من أجلها اختارت هذا الاختبار أو ذلك؛ كأن يكون الهدف تحديد سقف الدرجات للقبول في المؤسسة أو لتحديد المستوى، أو لمعرفة مدى قابلية المتقدمين للانخراط في مهنة أو وظيفة ما. وهذا أمر طبيعي يُعمل به في بلدان كثيرة تهتم بالقياس والتقويم والاختبارات المعيارية مثل: الولايات المتحدة، وأستراليا، وبريطانيا ...، وغيرها. لكن هناك قلة قليلة من المؤسسات التربوية ومؤسسات التعليم العالي، تعمل على بناء وتطوير اختباراتها المعيارية المحوسبة؛ لتلبي حاجات البرامج التي ترعاها، وهذا هو النهج الذي ارتضته الجامعة السعودية الإلكترونية لتخدم برنامجها الموسوم بـ (العربية على الإنترنت)، حيث أطلقت اختبار العربية المعياري المحوسب المعتمد على نظام IBT. نعرض فيما يلي بعض التجارب العالمية الشبيهة التي صممت اختبارات معيارية محوسبة تتخذ من الإنترنت منصات تنطلق منها، كما نلقي الضوء باقتضاب على تجربتي الجامعة السعودية الإلكترونية في اختبار العربية المعياري، وتجربة المركز الوطني للقياس في اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها. ونختم هذا القسم بعرض عدد من الدراسات التي تناولت الاختبارات المحوسبة.

أحدثت الاختبارات المعيارية المحوسبة، التي يُعتمد عليها في اتخاذ قرارات القبول في الجامعات المختلفة، في الولايات المتحدة وغيرها من البلدان، نقلة نوعية فيما يتعلق بالتحول من الاختبارات الورقية التقليدية إلى الاختبارات المحوسبة. فاليوم نجد أشهر الاختبارات مثل: توفل TOEFL،و جي آر إي GRE، و آيلتس IELTS، واختبار ميتشجان، تقدم حاسوبياً. أما فيما يخص اللغة العربية للناطقين بغيرها، فهناك عدد من الاختبارات بعضها محوسبة والأخرى في طريقها لتكون إلكترونية.

١. اختبار اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية (TOEFL)

يعد اختبار اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية Testing Of(TOEFL) English as a Foreign Language التي يعدها و يشرف عليها مكتب خدمة الاختبارات التربوية الأمريكي (ETS)، من أشهر الاختبارات في ميدان تعليم اللغات الأجنبية وتقييمها. وقد دُشنت النسخة الورقية من هذا الاختبار عام ١٩٦١م، ودُشنت نسخته المعتمدة على الحاسب (CBT) في عام ١٩٩٨. أما الإصدار الأحدث من الصورة المحوسبة منه المعتمدة على الإنترنت IBT TOEFL، فقد انطلقت في أواخر عام ٢٠٠٥م (Chapelle et al 2011)؛ وهي الصورة التي قدمت كثيراً من الاستراتيجيات وعدداً كبيراً من الأدبيات والبحوث التي ساعدت على إنجاز مشروع "اختبار العربية المعياري" خلال مرحلتي التصميم و البناء. وهذا الاختبار .(TOEFL) يختلف عن النسخة الورقية في احتوائه على العينات والمهام اللغوية التي يتوقع أن يستخدمها المتقدمون لاحقا في تعاملاتهم الأكاديمية في الحياة اليومية (Sawaki et al., 2009). ويهدف هذا الاختبار إلى قياس قدرة غير الناطقين بالإنجليزية على استخدام اللغة وفهمها كما تُحدث وتكتب وتسمع في بيئاتها الأكاديمية (Alderson, 2009).

٢. اختبار جي آر إي (GRE)

اختبار جي آر إي (GRE) Graduate Record Examination، هو اختبار للكفايات، يعده ويشرف عليه مكتب خدمة الاختبارات التربوية الأمريكي أيضاً. وقد انطلقت أولى النسخ الحاسوبية منه عام ١٩٩٣بتدشين أول اختبار مصيري *High stakes Test*– مُكيف حاسوبياً (CAT) لقبول الطلاب على مستوى واسع، ويعد انطلاق هذا المشروع تراكماً لجهود كبيرة من البحث دامت سنوات طويلة (Mills & Steffen, 2000). أما النسخة الحديثة التي تقوم كلياً على الإنترنت (IBT)، فقد ودُشنت عام ٢٠١١؛ وحلت بذلك محل النسخة القديمة. يهدف الاختبار إلى قياس: المنطق الشفهي، والمنطق الكمي، ومهارات الكتابة التحليلية، ومهارات التفكير الناقد. وهذا الاختبار شرط للقبول في كليات الدراسات العليا في الولايات المتحدة الأمريكية وكندا، وفي بعض البلدان الناطقة باللغة الإنجليزية، وكذلك لبرامج العمل في كثير من أنحاء العالم.

٣. اختبار آيلتس (IELTS)

اختبار آيلتس International English Language Testing (IELTS) Systemتديره وتشرف عليه جامعة كيمبردج البريطانية بالتعاون مع المركز البريطاني. ويعد هذا الاختبار واحداً من أكثر الاختبارات اعتماداً في بريطانيا وأستراليا، كما أنه معتمد في كثير من الجامعات، والمعاهد، والدوائر الحكومية في بعض البلدان، مثل: أمريكا، ونيوزيلندا، وكندا، وجنوب أفريقيا، بل وفي عدد من البلدان العربية؛ لقياس قدرة المفحوصين وتمكنهم من اللغة الإنجليزية. وينقسم هذا الاختبار إلى أربعة أقسام تخدم مهارات الاستماع والقراءة والكتابة والتحدث، والزمن المحدد له ساعتان وخمس وأربعون دقيقة.

٤. اختبار العربية المعياري

تقوم كثير من مؤسسات التعليم العالي، والجهات التربوية المعتبرة، ببناء اختباراتها المعيارية الشبكية وتطويرها؛ لتلبية حاجة البرامج الأكاديمية التي ترعاها، وقد اختارت الجامعة السعودية الإلكترونية، أن تطور لنفسها اختبارها الموسوم بـ "اختبار العربية المعياري" ويشرف عليه قسم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة. يقيس هذا الاختبار الكفاية اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية أو أجنبية عبر خمسة أقسام وفق الترتيب التالي كما يشير الشمراني (أ)، ٢٠١٦: (أ) اللغة، (ب) الاستماع والمشاهدة، (جـ) القراءة (د) التحدث، (هـ) الكتابة، ويستغرق ساعتين.

يشتمل القسم (أ) على عشرين بنداً، تتضمن أسئلة في: النحو، والصرف، والمعجم، والدلالة. أما القسم (ب) فيقيس قدرة متعلم اللغة على فهم ما يسمع ويشاهد من موضوعات أكاديمية وثقافية عامة، بالإضافة إلى فهم ما يتداول في وسائل الإعلام. وتهدف الأسئلة في هذا القسم، بصورة رئيسة، إلى قياس قدرة متعلمي العربية على فهم: الأفكار الرئيسة، أو التفاصيل المهمة، أو التعرف على وجهة نظر المتحدث، وفهم العلاقة بين الأفكار المطروحة، أو الوصول إلى استنتاجات والربط بين المعلومات الواردة. ويقيس القسم (جـ) القدرة على فهم نصوص قرائية أكاديمية وثقافية عامة، ولا يحتاج المتعلم فيها إلى أي خلفية معرفية سابقة لفهم محتواها. وتهدف الأسئلة، بصورة رئيسة، إلى قياس قدرة متعلم العربية على فهم المعلومات والحقائق،

واستنتاجها. وبعض هذه الأسئلة يطلب إلى المتعلم التعرف على غرض الكاتب، ويحتاج بعضها إلى قراءة ناقدة، والتعرف على معاني الألفاظ من خلال السياقات التي ترد فيها، وبعضها يركز على مهارات التفكير العليا لدى المتعلم.

يقيس القسم (د) قدرة المفحوصين على التحدث بفاعلية في القضايا والمجالات الأكاديمية والثقافية العامة، حيث يُطلب إليهم التحدث عن موضوع مألوف؛ يتسم بالعمومية نسبياً ولا يحتاج إلى سابق معرفة أو خبرة بالقضية التي يُسألون عنها حتى لا تُقيّد استجاباتهم. وأما القسم الأخير (هـ) فيقيس قدرة متعلمي اللغة على الكتابة في القضايا والمجالات الأكاديمية والعامة، ويكتبون في موضوع يعبرون فيه عن آرائهم في القضية المطروحة، وعليهم أن يدعموا هذه الآراء بالحجج والأمثلة وبالشرح والتوضيح. وتزود أجهزة الحاسوب في مراكز الاختبار حول العالم بلوحة مفاتيح عربية حيث لا يسمح نظام الاختبار باستخدام الكتابة التقليدية بواسطة الورقة والقلم (سنتحدث في نتائج الدراسة عن هذه النقطة بمزيد من التفاصيل حيث مثلت عقبة لبعض المفحوصين).

٥. اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها

أطلق المركز الوطني للقياس في المملكة العربية السعودية مبادرة اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها، ووفقا لموقع الاختبار على الإنترنت فإن هذا الاختبار يقيس مستوى كفاية اللغة العربية لدى غير الناطقين بها، ومصمَّمٌ وفق المعايير والأسس العلمية المتعارف عليها عالميا في مجال القياس والتقويم. ويتكون الاختبار من مهارات فهم المقروء بواقع ٤٠%، والكتابة بنسبة ٣٥%، وفهم المسموع بنسبة تبلغ ٢٥%. وكما يتضح من مكونات الاختبار فإنه يميل إلى تغطية الجوانب الأكاديمية من اللغة وهذا ما أشارت نشراته التعريفية، لكنه يؤكد أيضا أنه "يتناول جوانب الاتصال العامة الأخرى، ويساعد على تحقيق التواصل مع المنتج الثقافي السائد في البيئات العربية". وكان من مبررات إطلاق هذا الاختبار تحديد المستويات بدقة وموضوعية للمتقدمين للدراسة في البرامج الأكاديمية في الجامعات والمعاهد العربية التي تستقطب دارسين من غير الناطقين بالعربية (الحربي، ٢٠١٣)، لكن الاختبار يمكن أن يُستخدم أيضا للالتحاق بالوظائف التي تتطلب معرفة اللغة العربية، بالإضافة إلى قياس المستوى اللغوي لدارس اللغة أثناء الدراسة وبعدها. وما يزال اختبار اللغة العربية المقنن

في شكله الورقي، ويعمل قياس على حوسبته لينضم إلى الاختبارات العالمية المعيارية المحوسبة. وقد نُشرت بعض الدراسات حول هذا الاختبار يمكن الرجوع إليها للاستزادة حول تفاصيل أوسع حول بنائه وتجاربه الاستطلاعية، من ذلك:Jehangir, 2015 ، Al-Owidha & Al-Shamrani ٢٠١٢، والشمراني (ب)، ٢٠١٦.

٦. اختبار ميتشجان

اختبار ميتشجان، ويطلق عليه أيضا اختبار كفايات اللغة العربية، تشرف عليه جامعة ميتشجان بالولايات المتحدة الأمريكية، بدأ في السبعينات الميلادية، ثم طوّر في بداية التسعينات، ويقيس الاختبار كفاية متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، في عدد من المهارات اللغوية، منها: فهم السموع، وفهم المقروء، والكتابة، والتحدث. ويستند الاختبار على معايير المجلس الأمريكي للغات الأجنبية، وبنيت أسئلته على نمط الاختبار من متعدد، مع كتابة بعض المهام في مهارة الكتابة، والإجابة الشفوية على مهمات محددة في قسم مهارة التحدث. ومن ضمن أهداف هذا الاختبار قياس القدرة اللغوية للطلاب؛ لتسكينهم في المستويات اللغوية المناسبة لهم، وذلك وفق معايير محددة (الحبيبي، ٢٠١٣).

٧. . اختبار الكفاية في اللغة العربية المحوسب

يقيس اختبار الكفاية في اللغة العربية المحوسب Arabic Computerized Assessment of Proficiency (Arabic CAP)، كفايات متعلم اللغة ومستوياتها، المعتمدة على معايير المجلس الأمريكي للغات الأجنبية ، ويقيس الاختبار كفاية المتقدمين في المهارات اللغوية الأربع: فهم المسموع، وفهم المقروء، والكتابة، والتحدث. وتعتمد مهارتا فهم المسموع، وفهم المقروء على نمط أسئلة الاختيار من متعدد، في حين أن مهارتي الكتابة والتحدث، تُقاسان عن طريق الأسئلة المفتوحة، ثم تُقوّمان عن طريق التصحيح اليدوي، من قبل المقوّمين (وهذا يشبه طريقة اختبار العربية المعياري موضوع الدراسة التي بين أيدينا). ويهدف الاختبار إلى تحديد مستوى الدراسين، وإحلالهم في المستويات اللغوية الملائمة لهم، ويمكن أن يُكرّر ذلك؛ لأغراض تعليمية، بعد إتمام برنامج اللغة؛ لقياس مستوى كفايات المتعلمين اللغوية (Clark, 2010).

اطلع الباحث على دراسات مشابهة أو ذات صلة، لكنها ليست مطابقة للدراسة الحالية؛ فمنها ما تناول اتجاهات المفحوصين حول نقاط بعينها فيما يتعلق بأداء الاختبار عبر الإنترنت ، ومنها ما تناول تفضيلات الطلاب بين أداء الاختبار ورقياً أو حاسوبياً، والقلق الاختباري عند استخدام الإنترنت، والأجهزة التي يستخدمونها، والزمن المستغرق في الاختبار، ومنها ما تناول سلوك المفحوصين أثناء أداء الاختبار.

من الأعمال التي تناولت الاختبارات التي تؤدى على الإنترنت، ما قام به Alderson ٢٠٠٩ في مراجعته لاختبار التوفل الذي يُجرى كلياً عبر الإنترنت. و يشير إلى أن هذا الاختبار يركز بوضوح على السياقات والبيئات الأكاديمية، منطلقاً من الأبحاث التي أجريت حول المهام الأكاديمية، والكم الكبير من التجارب والمراجعات، وإعادة التجارب في ضوء ما يُتوصل إليه من خلال التحليلات اللاحقة؛ وهذا في نظره من شأنه أن يقلل من سوء استخدام اختبار التوفل في غير البيئات الأكاديمية، مثل تطبيقه على فئات المهاجرين وغيرهم ممن لا يدخلون تحت المظلة الأكاديمية بحال من الأحوال.و أشار أيضاً إلى أن الدرجات في هذا الاختبار تتسم بالثبات وقابلية المقارنة؛ لأن تقنين الاختبار والإجراءات الأمنية المتخذة حياله عالية جداً (Alderson, ٢٠٠٩).

من الدراسات التي تناولت اتجاهات الطلاب نحو الاختبار عبر الإنترنت، دراسة قام بها Lu & Berg ٢٠١٤ في تايوان على ٤٦ طالباً وطالبة يدرسون اللغة الإنجليزية في جامعة خاصة. وقد أُستطلعَت آراؤهم من خلال استبانة قدمت لهم عقب انتهائهم من اختبار أدوه عبر الإنترنت. خلصت الدراسة إلى نتائج مهمة؛ فقد اتضح أن اتجاهات الطلاب نحو أداء الاختبار عبر الإنترنت كان إيجابياً، وأنه مفيد في تعلم بعض عناصر اللغة ومراجعتها، كما أن معظمهم يفضل استخدام الحاسوب المكتبي والحاسوب المحمول في الاختبار على الأجهزة الأخرى (Berg & Lu, 2014).

من الدراسات المفيدة في هذا الصدد أيضاً، دراسة قام بها Sims ٢٠١٠، وشارك فيها ٢١٠ من الطلاب التايوانيين الملتحقين بالجامعات حديثاً، يقارن فيها بين اختبار القراءة الورقي والحاسوبي. وقد أظهرت نتائجه بأنه لا توجد فروق ذات دلالة في قياس فهم المقروء بين الصورتين، وكان الفارق الرئيس أن الطلاب قد أكملوا الاختبار

المحوسب أسرع من الاختبار الورقي. وبهذا توصل بأن كلتا الصورتين على القدر نفسه من المصداقية في اختبارات فهم المقروء، وأوصى الباحث المعلمين وكذلك البرامج التعليمية بأن يكيفوا اختباراتهم حاسوبياً دون الخوف من أن الطلاب قد يعانون من سلبيات وصعوبات عندما يؤدون اختباراتهم عبر الإنترنت (Sims,٢٠١٠).

دراسة قامت بها Teo ٢٠١٤ على مجموعة من الطلاب المستجدين في إحدى الجامعات، توصلت إلى أن للتقييم الديناميكي المحوسب كثيراً من المحاسن والإيجابيات التي تتفوق بها على الطرق التقليدية (الورقية) من أساليب التقييم، وأن استخدام برنامج حاسوبي نشط للتقييم، يعد مكسباً لكل من المعلم والمتعلم (Teo, ٢٠١٤).

من أولى الدراسات التي تناولت ما يعتري الطلاب من توتر و قلق في أثناء أداء الاختبارات المحوسبة دراسة ١٩٧٧ Koch & Patience وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة ما إذا كان هناك توتر أو قلق يصاحب أداء الاختبار إذا طبق من خلال الحاسوب. وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن هناك مستويات مرتفعة من القلق لدى الطلاب الذين يستخدمون آليات / تطبيقات جديدة في الحاسوب لأول مرة، وأن التوجهات نحو استخدام الحاسوب، تكون في مستويات متدنية إذا ما قورنت باتجاهاتهم نحو اختبارات الورقة والقلم التقليدية، إلا أن مستويات هذا التوتر تتلاشى بعد أن يشرع الطلاب في الاختبار المحوسب، و لا يكون ثمة فارق في مستويات القلق عند نهايات الفترة الاختبارية (Koch & Patience, ١٩٧٧).

لعل من آخر الدراسات التي تتعلق باختبارات اللغة العربية المحوسبة دراسة الشمراني (أ)، ٢٠١٦ التي ألقت الضوء على تجربة الجامعة السعودية الإلكترونية ممثلة في مبادرتها "اختبار العربية المعياري"، الذي يهدف إلى قياس الكفاية اللغوية لمتعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في أي مكان في العالم. وقد أوضحت نتائج الدراسة أن مركز الاختبارات في الجامعة، قد اطلع على أطر وتجارب عالمية عدة، واستأنس بتجارب اختبارية كثيرة، إلا أنه تبنى الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (CEFR)– بعد مواءمته – بما يلبي مقتضيات قياس مهارات اللغة العربية وعناصرها، كما أفاد من اختبار اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية TOEFL، الذي يعد بمثابة المقارنة المرجعية لاختبار العربية المعياري. وقد خلصت الدراسة إلى أن اختبار

العربية المعياري، إلى جانب خدمة اللغة العربية ونشرها وقياس القدرة اللغوية لدى غير الناطقين بالعربية، يهدف إلى مساعدة مؤسسات التعليم العالي وجهات العمل ذات العلاقة، وذلك في اتخاذ القرارات المناسبة. كما خلصت إلى عدد من النتائج من أهمها: الوقوف على أهداف الاختبار، ومكوناته، ومحتوياته، ومراحل بنائه وتطويره، والمراكز التي تخدمه حول العالم (الشمراني، ٢٠١٦).

نتائج الدراسة

تم عقد التجربة الاستطلاعية لاختبار العربية المعياري في إسطنبول في تركيا بتاريخ ٢٢-٢٠١٥/١٢/٢٤م، في مركز الاختبارات التابع لشركة برومترك المطوِّرة للاختبار، وشارك فيه (٧٧) طالبا وطالبة، من ثلاث جامعات تركية: جامعة مرمرة وجامعة شهير وجامعة إسطنبول ٢٩ مايو. وقد أشرف الباحث مع طاقم فني على سير الاختبار، ودون بعض الملحوظات كمراقب للتجربة، كما تم استطلاع آراء الطلاب بعد إجراء الاختبار من خلال استبانة ومقابلات؛ وذلك للوقوف على آرائهم ومدى الرضى الذي يشعرون به تجاه الاختبار، ومدى مناسبة صعوبة الأسئلة وسهولتها والزمن الذي حُدد له، ونوع المشكلات التي واجهوها أثناء أدائه. كما تعرض الدراسة آراء المقيمين الذين شاركوا في تصحيح مهارتي الكتابة والتحدث والمشكلات التي واجهوها بالإضافة لبعض العقبات التقنية التي واجهت فريق إدارة الاختبار وكيف عالجتها الشركة المطوِّرة للاختبار (برومترك). وقد كانت تجربة ناجحة وموفقة، رغم بعض الإشكاليات التي رافقت الاختبار، حيث تمّ حل بعضها مباشرة أثناء الاختبار من خلال التوجيه والإرشاد من قبل مشرف البرنامج، في حين تم حصر الإشكاليات الأخرى التي لم تحل في وقتها، ومعظمها تقنية لنقاشها وتقديم الحلول لها مع شركة برومترك.

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث طبقت على عينة من الطلاب في تركيا وتكونت من سبعة وسبعين طالبا: ثلاثة وعشرون من الذكور (٣٠%)، وأربع وخمسون من الإناث (٧٠%)؛ تتراوح أعمارهم بين أقل من العشرين والثلاثين، وقد أمضوا في تعلم اللغة العربية ما بين عامين إلى ثلاثة أعوام .وكانت دوافعهم لتعلمها دينية، وثقافية وغير ذلك. وعقب أدائهم الاختبار أُخذت آراؤهم وتصوراتهم من خلال أداتين هما: (أ) الاستبانة (ب) المقابلة الشخصية المباشرة. تكونت الاستبانة من جزئين احتوى الأول منهما على معلومات شخصية ديموغرافية، واحتوى الثاني على ١٩ سؤالاً مقسمة على أربعة محاور؛ لقياس تفضيلات واتجاهات الطلاب نحو أداء الاختبار عبر

الإنترنت. وقد جمعت البيانات المستقاة من استجابات المفحوصين، ثم تم تحليلها ببرنامج SPSS للحصول على التكرارات والمتوسطات ومعاملات الثبات.

خصص المحور الأول من الاستبانة لمعرفة اتجاهات الطلاب نحو تطبيق "اختبار العربية المعياري" عبر الإنترنت، وذلك من خلال تسعة أسئلة. أما المحور الثاني فقد خصص لجمع بيانات عن مدى رضى الطلاب عن تطبيق الاختبارات عبر الإنترنت، وذلك من خلال ثلاثة أسئلة. والمحور الثالث أُستطلعت فيه آراء الطلاب عن مدى خبرتهم ومعرفتهم السابقة بالتقنيات المطلوبة لأداء الاختبارات عبر الإنترنت، والأجهزة التي يحبذونها لأداء الاختبار، بالإضافة للطباعة على لوحة المفاتيح العربية، وذلك من خلال أربعة أسئلة. أما المحور الرابع فقد استطلع الباحث آراء الطلاب عن الزمن المناسب.

استطلعت الأسئلة التسعة الأولى في (المحور الأول) الطلاب عن اتجاهاتهم نحو تطبيق "اختبار العربية المعياري" عبر الإنترنت.

جدول (١) اتجاهات الطلاب نحو تطبيق "اختبار العربية المعياري" عبر الإنترنت

		نعم	لا
س١	هل تفضل الاختبار على الإنترنت على اختبار الورقة والقلم؟	27.3%	72.7%
س٢	هل تعتقد ان اداءك في هذا الاختبار اسرع من ادائك في الاختبار التقليدي (ورقة وقلم)؟	45.5%	54.5%
س٣	هل تعتقد ان اداءك في هذا الاختبار افضل من ادائك في الاختبار التقليدي (ورقة وقلم)	52.0%	48.0%
س٤	هل تعتقد انك كنت بحاجه لاختبار تجريبي (نموذج) للتدرب عليه قبل الاختبار؟	78.0%	22.0%
س٥	هل تعتقد ان اداء الاختبار على الإنترنت ايسر من الاختبار التقليدي(ورقة وقلم)؟	37.7%	62.3%
س٦	هل تعتقد ان اداء الاختبار على الإنترنت اقل توترا من الاختبار التقليدي(ورقة وقلم)؟	45.5%	54.5%
س٧	هل تعتقد ان اداء الاختبار على الإنترنت يساعد في عمليه تعلم اللغة العربية؟	63.6%	36.4%
س٨	أي الاختبارات مثل صعوبة لك؟		
	القواعد	14	18.2%
	القراءة	11	14.3%
	التحدث	27	35.0%
	الاستماع والمشاهدة	10	13.0%
	الكتابة	15	19.5%
س٩	ما المهارة التي تعتقد أنك تميّزت في اختبارها؟		
	القواعد	39	50.6%
	القراءة	15	19.5%
	التحدث	11	14.3%
	الاستماع والمشاهدة	6	7.8%
	الكتابة	6	7.8%

يتضح من الجدول رقم (١) أن سبعة وعشرين في المئة فقط (٢٧%) من الطلاب يفضلون تطبيق الاختبار من خلال الإنترنت؛ وهذا مرده إلى أن نحو أربعة وستين في المئة (٦٤%) منهم لم يسبق لهم أن أدوا أي نوع من الاختبارات عبر الإنترنت كما يتضح من استجاباتهم عن السؤال (١٣) في المحور الثالث، ويعضد ذلك أيضاً استجاباتهم عن السؤال رقم (٤) في هذا المحور؛ إذ إن ٦٠ طالباً (٧٨%) يرون أنهم كانوا بحاجة لاختبار تجريبي يكون بمثابة تدريب لهم قبيل عقد الاختبار الأصلي. وبالتالي ليس بمستبعد أن يعتقد اثنان وأربعون منهم (٥٤,٥%) أن أداءهم في الاختبار أبطأ مما عهدوه في الاختبارات التقليدية بالورقة والقلم. إلا أن الغريب في الأمر أن يعتقد أربعون منهم (٥٢%) بأن أداءهم في الاختبار عبر الإنترنت أفضل من أدائهم في الاختبارات التقليدية بالورقة والقلم؛ وهذا يحتاج إلى مزيد من البحث والتقصي في دراسات لاحقة. ويعتقد حوالي (٦٢%) منهم بأن أداء الاختبارات في الاختبارات التقليدية أيسر من أدائها عبر الإنترنت.

في الجدول نفسه، يتضح بأن آراءهم نحو الأقسام الخمسة التي طبقت عليهم، مثلت صعوبة لهم على الترتيب التالي:

- مهارة التحدث بنسبة صعوبة بلغت ٣٥%.
- مهارة الكتابة بنسبة صعوبة بلغت ١٩,٥%.
- اللغة (قواعد النحو والصرف، والألفاظ) بنسبة صعوبة بلغت ١٨,٢%.
- مهارة القراءة بنسبة صعوبة بلغت ١٤,٣%.
- مهارتا الاستماع والمشاهدة بنسبة صعوبة بلغت ١٣%.

أما ترتيب المهارات السابقة وفقاً لاعتقادهم بالتميز في إحداها، فقد جاءت على الترتيب التالي:

- اللغة (قواعد النحو والصرف، والألفاظ) بنسبة بلغت ٥٠,٦%.
- مهارة القراءة بنسبة بلغت ١٩,٥%.
- مهارة التحدث بنسبة بلغت ١٤,٣%.
- تساوت مهارات الاستماع والمشاهدة، والكتابة بنسبة بلغت ٧,٨%.

استطلعت الأسئلة من ١٠-١٢ في (المحور الثاني) الطلاب مدى رضاهم عن أداء الاختبارات اللغوية عبر الإنترنت. وجاءت استجاباتهم على النحو التالي:

جدول (٢) مدى رضى المفحوصين عن أداء الاختبارات اللغوية عبر الإنترنت

س١٠	ما أكثر شيء يعجبك عند أداء الاختبارات اللغوية على الإنترنت؟		
	عدم وجود قيد زمني	12	15.6%
	يمكن تكرارها	42	54.5%
	المعرفة الفورية للدرجات	16	20.8%
	أخرى	7	9.1%
س١١	ما أكثر شيء لا يعجبك عند أداء الاختبارات اللغوية على الإنترنت؟		
	أداؤها خارج الصف	10	13.0%
	أداؤها مع الزملاء	20	26.0%
	عدم رؤية الإجابة الصحيحة فورا	28	36.4%
	أخرى	19	24.6%
س١٢	ما مدى رضاك عن "اختبار العربية المعياري" على الإنترنت ؟		
	راض جدا	10	13.0%
	راض	40	52.0%
	راض إلى حد ما	23	30.0%
	غير راض	4	5.0%

يتضح من الجدول رقم (٢) الذي يبين مدى رضى الطلاب عن تطبيق الاختبارات اللغوية عبر الإنترنت، فقد كانت استجاباتهم عما يعجبهم عند أداء الاختبار عبر الإنترنت، من واقع استجاباتهم عن (السؤال ١٠) على الترتيب التالي:

- لأنها يمكن تكرارها بنسبة بلغت ٥٤,٥%.
- المعرفة الفورية للدرجات بنسبة بلغت ٢٠,٨%.
- عدم وجود قيد زمني بنسبة بلغت ١٥,٦%.
- لأسباب أخرى متفرقة بنسبة بلغت ٩,١%.

يتضح من الجدول رقم (٢) أيضاً، ومن خلال (السؤال ١١)، فقد كانت استجاباتهم عما لا يعجبهم عند أداء الاختبارات اللغوية عبر الإنترنت على الترتيب التالي:

- عدم رؤية الإجابة الصحيحة فورا بنسبة بلغت ٣٦,٤%.

- أداؤها مع الزملاء بنسبة بلغت ٢٦%.
- لأسباب أخرى متفرقة بنسبة بلغت ٢٤,٦%.
- أداؤها خارج الصف بنسبة بلغت ١٣%.

أما فيما يتعلق بالسؤال (١٢) الذي يستطلع الطلاب عن مدى رضاهم عن "اختبار العربية المعياري" على الإنترنت، فقد جاءت استجاباتهم على الترتيب التالي:

- راض بنسبة بلغت ٥٢%.
- راض إلى حد ما بنسبة بلغت ٣٠%.
- راض جدا بنسبة بلغت ١٣%.
- غير راض بنسبة بلغت ٥%.

استطلعت الأسئلة من ١٣-١٦ في (المحور الثالث) الطلاب عن مدى خبرتهم ومعرفتهم بتقنيات أداء الاختبار عبر الإنترنت، والأجهزة التي يحبذونها لأداء الاختبار، بالإضافة للطباعة على لوحة المفاتيح العربية، وجاءت استجاباتهم كما يلي:

جدول (٣) مدى خبرة الطلاب ومعرفتهم بتقنيات أداء الاختبار عبر الإنترنت

س١٣	**هل سبق أن أديت أي اختبار على الإنترنت؟**		
	نعم	**28**	**36.4%**
	لا	**49**	**63.6%**
س١٤	**أي الأجهزة تفضل أن تستخدم لأداء الاختبار على الإنترنت؟**		
	الحاسب المكتبي	**39**	**50.5%**
	اللابتوب	**23**	**30.0%**
	الأجهزة الذكية/التابلت	**15**	**19.5%**
س١٥	**هل لوحة المفاتيح العربية مألوفة بالنسبة إليك؟**		
	نعم	**53**	**68.8%**
	لا	**24**	**31.2%**
س١٦	**هل الطباعة على لوحة المفاتيح العربية للإجابة على سؤال الكتابة كانت؟**		
	سهلة	**44**	**57.2%**
	صعبة	**33**	**42.8%**

يتبين من الجدول رقم (٣)، والمتضمن ثلاثة أسئلة في المحور الثالث لاستطلاع آراء الطلاب عن مدى خبراتهم ومعرفتهم بتقنيات أداء الاختبارات عبر الإنترنت، فقد كانت استجاباتهم كما يلي:

- نحو (٦٤%) منهم لم يسبق أن أدوا أي نوع من الاختبارات عبر الإنترنت؛ ولعل هذا ما يفسر لنا أن نسبة كبيرة منهم (٧٣%) تحبذ تطبيق الاختبار بالطريقة التقليدية (ورقة وقلم).
- اتضح أن معظمهم (٥٠%) يفضل استخدام أجهزة الحاسوب المكتبية عند أدائهم للاختبار عبر الإنترنت، بينما يفضل (٣٠%) منهم استخدام أجهزة الحاسوب المحمولة (اللابتوب)، وقلة قليلة بلغت (١٩,٥%) تفضل استخدام الأجهزة الذكية الأخرى، علما أن نظام الاختبار ليس متوفرًا على الأجهزة الذكية حاليا.
- حوالي (٦٩%) منهم يرى أن لوحة المفاتيح العربية مألوفة لديه، بينما (٣١%) ليس لديهم أُلفة بها.
- حوالي(٥٧%) كانت الطباعة على لوحة المفاتيح العربية سهلة لهم، بينما يعتقد (٤٣%) منهم أنها ليست سهلة.

استطلعت الأسئلة من ١٧–١٩ في (المحور الرابع) رأي الطلاب في الزمن المخصص للاختبار المعياري، وجاءت استجاباتهم على النحو التالي:

جدول (٤) رأي الطلاب في الزمن المخصص لاختبار العربية المعياري

س١٧	**ما رأيك في الزمن المخصص لأداء الاختبار المعياري؟**		
	مناسب جدا	**16**	**20.8%**
	مناسب	**40**	**52.0%**
	قصير جدا	**17**	**22.0%**
	طويل	**4**	**5.2%**
س١٨	**ما الوقت المثالي الذي تعتقد أن تنتهي فيه من مثل هذا الاختبار عادة؟**		
	من ٢٠-٤٠ دقيقة	**5**	**6.5%**
	من ٤٠- ٦٠ دقيقة	**13**	**16.9%**
	من٦٠ - ٨٠ دقيقة	**13**	**16.9%**
	من٨٠ - ١٠٠دقيقة	**46**	**59.7%**
س١٩	**هل الوقت المخصص للإجابة على سؤال الكتابة كان؟**		
	كافيا	**50**	**65.0%**
	غير كاف	**27**	**35.0%**

يتبين من الجدول رقم (٤)، الذي يستطلع آراء الطلاب نحو الزمن المخصص للاختبار أن معظمهم (٥٢%) يرى أن الزمن مناسب، بينما يرى نحو (٦٠%) منهم أن

الانتهاء من الاختبار يحتاج إلى زمن يتراوح بين ٨٠ و١٠٠ دقيقة ليس إلا. كما يرون – بنسبة تبلغ (٦٥%) – أن الزمن المخصص لاختبار الكتابة كان كافياً.

المشكلات المصاحبة لتطبيق الاختبار:

للإجابة عن سؤال البحث الثاني الذي يستطلع آراء الطلاب حول المشكلات والصعوبات التي صاحبت تجربة تطبيق اختبار العربية المعياري في إسطنبول، إضافة إلى ما بينته الاستبانة في الصفحات الماضية سوف نستخلص النتائج من واقع المقابلة التي أجريت معهم بعد أداء الاختبار. ومن واقع المقابلة أيضا بالإضافة إلى الملاحظة والوثائق، يمكن أن نوجز هنا إجابة السؤال الثاني الذي يعرض أبرز المشكلات التي واجهت المقيمين وإدارة الاختبار، وإجابة السؤال الثالث الذي يوضح رأي شركة برومترك المطوِّرة للاختبار حول هذه المشكلات والحلول الناجعة لها، وذلك وفقا للتقسيم الآتي:

أولاً: مشكلات واجهت الطلاب:

١. يرى بعض الطلاب بأن الوقت المخصص لقسم السماع والمشاهدة لم يكن كافيًا، وكان إيقاع المتكلم سريعًا، ومن ثمّ لم يتمكنوا من الإجابة عن الأسئلة بشكل جيد.

٢. واجه قلة من الطلاب صعوبة في قسم التحدث، حيث طلب إليهم التحدث في موضوع معين، وتسجيل ذلك صوتا عبر نظام الاختبار. أراد بعضهم إيقاف التسجيل للتفكير فيما يقول ومن ثم المتابعة، ولكن عند إيقاف التسجيل ذهبت (اختفت) الصفحة وانتهى الاختبار بذلك، وبالتالي حُرِم بعض الطلاب من حقهم في الإجابة عن سؤال يحمل ٢٠% من درجة الاختبار الإجمالية.

٣. شكا بعض الطلاب من صعوبة القراءة على شاشة الحاسوب؛ لأن حجم الخط صغير جدا، والحروف غير واضحة، مما أربك بعض الطلبة أثناء أداء الاختبار بشكل عام. ولم تفلح المحاولات أثناء الاختبار في تكبير حجم الخط، حيث إن النظام لا يسمح بهذه الخاصية.

٤. أغلب الملحوظات التي أوردها الطلبة حول الاختبار كانت تتعلق بلوحة المفاتيح العربية، حيث واجهتهم صعوبة في الطباعة، ويرون أن الطباعة قيدتهم عن التعبير بشكل صحيح؛ إذ تتطلب الطباعة الكثير من الوقت حيث

لم تكن مألوفة لهم، وشعروا كما لو كانوا يختبرون قدرتهم على الطباعة وليس القدرة على الكتابة العربية.

٥. يفضّل بعض الطلاب الكتابة اليدوية التقليدية باستخدام الورقة والقلم أكثر من الطباعة باستخدام لوحة المفاتيح العربية. ويقترحون أن يكون هناك خيار لمن أراد الكتابة اليدوية عبر توفير ماسحات ضوئية لهذا الغرض، بحيث يتم تصوير ما كتبه الطالب ورفعه على النظام (سنرى لاحقا إجابة الشركة المطوِّرة للاختبار حول هذا المقترح).

٦. واجهت الطلاب بعض المشكلات في كتابة الهمزات والمدود عن طريق لوحة المفاتيح العربية (آ ، ء ، أ)، لعدم ألفتهم لها، ويخشون أن يؤثر عدم كتابتها بشكل سليم على تقييمهم في مهارة الكتابة.

٧. إجمالا:الاختبار وتقسيماته وأسئلته لم تكن مألوفة للطلاب، وكانوا يودون الحصول على خلفية كاملة عن الاختبار تتضمن نماذج تجريبية يتدربون عليها بوقت كاف قبل الانخراط في تجربة أدائه.

ثانياً: مشكلات واجهت المقيمين وإدارة الاختبار:

يقوم المقيمون في مركز اختبار العربية المعياري بتقييم إجابات الطلبة في مهارتي المحادثة والكتابة، وفق الأسس والمعايير المعتمدة في تقييم مهارات اللغة للناطقين بغيرها. وقد قُيّمت المهارة الواحدة من قبل ثلاثة أعضاء على الأقل؛ توخيا للعدالة والمصداقية، ثمُ قسمت الدرجة على ثلاثة لتخرج نتيجة الطالب في المهارة المراد تقييمها (التحدث أو الكتابة). وقد واجه المقيمون والإدارة القائمة على سير ومتابعة الاختبارات، بعض المشكلات، من أهمها:

١. رداءة الصوت في مهارة التحدث، حيث واجه المقيمون وإدارة الاختبار صعوبة في الاستماع للتسجيل الصوتي فقد كانت بعض أصوات الطلبة منخفضة جدا، وتساءل المقيمون: هل المشكلة من الميكروفون أو المشكلة من الإعدادات أو النظام نفسه، أو أن صوت الطالب منخفض بطبيعته؟

٢. كما شكا الفريق المختص بمتابعة سير وإدارة الاختبارات من مشكلة التقارير الخاصة بنتائج الطلاب في الاختبار، حيث إنه من المفترض أن يُرسل التقرير

للطالب آليا بعد اكتمال عملية التصحيح ورصد الدرجات لسؤالي الكتابة والمحادثة، لكن وجد أن النظام غير مهيأ لذلك، الأمر الذي ربما سيوقع إدارة الاختبار في مشكلة تأخير إرسال النتائج مستقبلا إذا ما أخذنا في الاعتبار تزايد أعداد المتقدمين للاختبار حول العالم، (وسنرى لاحقا كيف تم التغلب على هذه المشكلة).

ثالثاً: رأي شركة برومترك حول المشكلات التقنية والحلول البديلة:

١. نوقشت الشركة حول إمكانية توفير ماسحات ضوئية تسمح للطلاب بالكتابة اليدوية، ومن ثم رفعها على موقع الاختبار، وأجابت الشركة أنها صعبة التنفيذ، ومخالفة لمعايير اختبار اللغات لديها، والتي تخضع جميعها للطباعة على لوحة المفاتيح.

٢. نوقشت الشركة أيضا في مدى إمكانية توفير تطبيقات لوحات مفاتيح عربية على شاشة الاختبار تكون مدمجة مع النظام، ولكن الشركة المزودة اعتذرت لأن ذلك مخالف لسياساتها ومعاييرها، ونظامها غير مهيأ لمثل هذه التطبيقات، إضافة إلى أن النقر على لوحة مفاتيح سيستهلك أيضا وقتا كبيرا من قبل المفحوصين.

٣. ترى الشركة أن تزويد مراكزها حول العالم بلوحات مفاتيح عربية هو الحل الأمثل المتناغم مع سياستها في تقديم اختبارات اللغات الأجنبية، رغم صعوبة توفيرها في كل المراكز حول العالم، حيث يتطلب الأمر جهودا كبيرة، منها على سبيل المثال لا الحصر: تزويد حوالي ٥٠٠٠ مركز حول العالم بلوحات مفاتيح عربية، وضرورة تدريب العاملين في كل مركز يعقد فيه الاختبار على إحلال لوحة المفاتيح العربية مكان اللوحات المستخدمة في مراكز الاختبار، والتي عادة ما تكون بلغات تلك الدول، أو لوحات ثنائية اللغة تتضمن لغة المتعلم واللغة الإنجليزية.

٤. قامت الشركة بتطوير نظام المنصة الإلكترونية للاختبار المعياري عبر استبدال النظام القديم (IBT) بنظام جديد بإمكانيات أفضل وخصائص أسرع وهو نظام (Testing Center Network, TC.Net). تجدر الإشارة إلى أنه مع النظام

الجديد ستختفي الإشكالات التقنية المتعلقة بمهارة التحدث (تحديدا تسجيل المحادثة من قبل الطالب أثناء الاختبار حيث صاحبها بعض المشكلات في النسخة القديمة من النظام).

٥. فيما يتعلق بإصدار التقارير الخاصة بنتائج الطلاب المختَبرين، وآلية إعلام الطالب بنتيجته، قدمت الشركة اقتراحين:

- أن يطّلع الطالب على نتيجته مباشرة بعد انتهاء الاختبار في الأقسام الثلاثة الأولى التي تصحّح آليا (الاستماع والمشاهدة، اللغة، القراءة)، أما ما يتعلق بمهارتي التحدث والكتابة فبعد أن يتم تصحيحهما من قبل المقيمين في إدارة الاختبار، وتستخرج نتائجهما ترسل من خلال البريد الالكتروني إلى الطلاب.
- الانتظار حتى ترصد نتائج مهارتي التحدث والكتابة، وتجمع مع درجات الأقسام الثلاثة الأولى المخزنة سلفا في النظام، ثم ترسل للطالب عن طريق إدارة الاختبار في الجامعة في تقرير يتضمن نتائج الأقسام الخمسة، وبيانات الطالب، وشعار الاختبار، وشعار الجامعة السعودية الإلكترونية، وبهذا يكون الكشف رسميا معتمدا من قبل الجامعة.

٦. إضافة إلى ما سبق فإن النظام المحدث الجديد TC.Net تميز بهوية وخصوصية عربية، وذلك من خلال ترجمة لغة النظام من الإنجليزية إلى العربية، وهو تحديث كان لا بدّ منه؛ انسجاما مع رؤية الاختبار ولغته.

خاتمة وتوصيات:

رصدت هذه الدراسة تجربة تطبيق اختبار العربية المعياري في تركيا، وحاولت أن ترسم الصورة الكاملة لأدق التفاصيل؛ ولذا تنوع المشاركون فيها ما بين طلاب أدوا الاختبار، ومقيمين قاموا على تصحيح مهارتي الكتابة والتحدث، وإدارة تشرف على سير الاختبار ومتابعته، وشركة مطوِّرة له هي شركة برومترك التي وفرت منصة تقنية معتمدة على نظام IBT ، ثم طورته لاحقا ليصبح نظام TC.Net، وتنوعت تبعا لذلك طرق البحث ما بين استبانة ومقابلة وملاحظة ووثائق، ولا شك أن تنوع الطرق وتعددها يقوي الدراسة ويستقصي موضوع الدراسة محل البحث.

تناولت هذه الدراسة اتجاهات متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها الذين شاركوا في تجربة تطبيق اختبار العربية المعياري المحوسب، وهدفت إلى الكشف عن واقع تجربة تطبيق الاختبار من خلال الوقوف على آراء الطلاب ومدى الرضى الذي يشعرون به تجاه تطبيق الاختبار، ومدى مناسبة صعوبة الأسئلة وسهولتها والزمن الذي حُدد لهذا الاختبار، ورصد المشكلات التي واجهوها أثناء أدائه. كما عرضت الدراسة آراء المقيمين الذين شاركوا في تصحيح مهارتي الكتابة والتحدث، والمشكلات التي واجهوها، بالإضافة إلى بعض العقبات التقنية التي واجهت فريق إدارة الاختبار، والحلول التي قدمتها شركة برومترك المطوِّرة للاختبار للتغلب على المشكلات التقنية التي صاحبت تجربة تطبيقه.

خلص الباحث إلى عدد من النتائج من أهمها: أن تجربة تطبيق الاختبار نجت بشكل كبير في الكشف عن الإيجابيات والسلبيات، وقدمت الكثير من الحلول للمشكلات التقنية التي واجهت الطلاب والمقيمين على حد سواء. كما كشفت الدراسة بجلاء اتجاهات الطلاب نحو " اختبار العربية المعياري" حيث إنه نال رضى كثيرٍ من الطلاب على الرغم من أن معظمهم لم يسبق لهم أداء أي نوع من الاختبارات المحوسبة؛ ولهذا فضَّل كثيرون منهم تطبيق الاختبار بالطريقة التقليدية. لكن معظمهم يرى أن تطبيق الاختبار على الحاسوب ساعدهم في عملية التعلم. واتضح أن غالبيتهم يحبذون استخدام أجهزة الحاسوب المكتبية على بقية الأجهزة. يرى الطلاب أن الزمن المخصص للاختبار كان كافيا، لكن بعضهم يرى بأن الوقت المخصص لقسم السماع والمشاهدة كان قصيرا. واجه بعض الطلاب مشكلات في قسم التحدث، كما شكا البعض الآخر من صعوبة القراءة على شاشة الحاسوب. أغلب الملحوظات التي أوردها الطلبة كانت تتعلق بلوحة المفاتيح العربية، حيث واجهتهم صعوبة في الطباعة، ويفضّل بعض الطلاب الكتابة اليدوية التقليدية باستخدام الورقة والقلم أكثر من الطباعة. أشار الطلاب إلى ضرورة الحصول على خلفية كاملة عن الاختبار تتضمن نماذج تجريبية يتدربون عليها بوقت كاف قبل الانخراط في تجربة أدائه. واجه المقيمون وإدارة الاختبار صعوبة في تقييم مهارة التحدث بالإضافة إلى بعض المشكلات حول تقارير نتائج الطلاب. كما ختمت الدراسة بعرض الحلول للمشكلات التقنية التي أسهم الانتقال

من نظام IBT إلى نظام TC.Net في التغلب عليها، حيث أصبح النظام بهوية وخصوصية عربية.

يمكن أن نختم هذه الدراسة ببعض التوصيات، وذلك على النحو التالي: –

١. إتاحة خيار الكتابة التقليدية باستخدام الورقة والقلم جنبا إلى جنب مع الطباعة بواسطة لوحة المفاتيح العربية؛ توخيا للعدالة في تقييم الطلاب، لا سيما أنه يوجد اليوم الكثير من التقنيات التي تساعد على إنجاز مهارة الكتابة يدويا.
٢. في حال لم يتيسر إدراج الكتابة التقليدية كخيار للطالب، ينبغي زيادة الوقت المخصص لقسم الكتابة حتى لا يصبح الاختبار مجرد قياس لقدرة الطالب على الطباعة على حساب مهارة الكتابة ذاتها.
٣. إتاحة الفرصة للطلاب للتدرب بشكل كاف على أداء اختبار العربية المعياري، وذلك عبر نماذج تدريبية ينبغي أن تتيحها الجامعة على موقع الاختبار أسوة بالاختبارات العالمية التي تتيح هذه الميزة. وفي السياق ذاته، يمكن أن تدعو الجامعة الباحثين والمهتمين لبناء أدلة تدريبية على غرار الاختبارات اللغوية العالمية.
٤. لتلافي المشكلات التقنية في تسجيل مهارة التحدث التي واجهها المقيمون، ينبغي أن تقوم الشركة المطوِّرة بإضافة خاصية تسمح بالتأكد من صلاحية التسجيل، وتشعر الطالب في الوقت ذاته بأنه تم التسجيل بشكل صحيح أو أن عليه إعادة التسجيل، على ألا يكون ذلك على حساب الوقت المخصص لهذه المهارة.
٥. أن تكون هذه الدراسة منطلقا للباحثين لإجراء المزيد من الدراسات حول اختبار العربية المعياري، حيث ينبغي أن تشجع الجامعة الباحثين لإجراء عدد من الدراسات النوعية التي ستسهم في تطويره؛ ليصل إلى مرحلة النضج التام؛ فالاختبارات المشابهة عالميا، استغرقت وقتا طويلا من البناء والتطوير المستمر، حتى وصلت إلى ما وصلت إليه اليوم.
٦. خدمة للغة العربية وتقييم وقياس مخرجات برامجها، توصي هذه الدراسة بدعم المؤسسات التعليمية الخاصة بتعليم العربية لغير الناطقين بها وتشجيعها للقيام ببناء اختبارات معيارية مشابهه؛ فاللغة الإنجليزية – للمثال – يخدمها اختبارات عدة لأغراض أكاديمية وتواصلية متعددة.

المصادر والمراجع العربية

أبو حميد، إبراهيم. (٢٠٠٣). اختبار الكفاية اللغوية المقنن في اللغة العربية: أهدافه ومتطلباته. *مجلة الدراسات اللغوية. ٤ (١)، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية.*

اختبار العربية المعياري: النشرة التعريفية. الجامعة السعودية الإلكترونية. متاح على www.arabictest.com

اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها: نشرة تعريفية. المركز الوطني للقياس. متاح على: http://www.qiyas.sa/ApplicantsServices/publications/Pages/default.aspx

برنامج العربية على الإنترنت: النشرة التعريفية. الجامعة السعودية الإلكترونية. متاح على: www.arabic-online.net

حامد، سالم. (١٩٩٧م). *الاختبارات المقننة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها* (بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير في تعليم العربية لغير الناطقين بها)، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، السودان.

الحبيبي، شريف. (٢٠١٣). إعداد اختبارات الكفاءة اللغوية للناطقين بغير العربية: دراسة تحليلة. مركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، أبحاث الملتقى الأول. متاح على : /http://azhar-ali.com/go

الحربي، خليل. (٢٠١٣). اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها: قدرته في تعرّف مستويات الطلاب. ندوة البرامج الدولية لتعليم اللغة العربية وقياس مخرجاتها، الرياض.

الحمود، حمد. (١٩٩٣). *اختبارات الكتابة في اللغة العربية لغير الناطقين بها* (رسالة ماجستير غير منشورة)، معهد تعليم اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

الدامغ، خالد، وعبد الخالق، محمد فضل (٢٠١٢). *الميسر في إعداد الاختبارات لمدرسي اللغات الأجنبية*. متاح على: http://faculty.ksu.edu.sa/Khalid/Boo...t%20Making.pdf

شابل، كارول، و دوجلاس، دان. (٢٠١١). *تقييم اللغة باستخدام تقنية الحاسوب*. ترجمة: القحطاني، سعد بن علي وهف، الرياض: جامعة الملك سعود.
شركة بروميتريك. متاح على: https://www.prometric.com/

الشمراني (أ)، حسن محمد آل مساعد (٢٠١٦). اختبار العربية المعياري: تجربة الجامعة السعودية الإلكترونية في قياس الكفاية اللغوية لمتعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها. *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم الإنسانية*، ٢٥ (١) ٣٠٩-٣٢٩.

الشمراني (ب)، عبدالرحمن بن هادي (٢٠١٦). تجربة مركز قياس: اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها: هدفه، إطاره المرجعي، مكوناته، بناؤه، دراسات تحري صدقه وثباته. في *خالد بن أحمد الرفاعي (كتاب محرر) اختبارات اللغة العربية: تجارب وآفاق*. مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض.

علي، أسامة زكي السيد (٢٠١٦). *الاختبارات اللغوية: مقاربة منهجية تطبيقية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها*. مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض.

غولييه، فرانسيس .(٢٠٠٩). *أدوات المجلس الأوربي في فصول اللغة : الإطار الأوروبي المشترك والحقيبة التربوية* . ترجمة د. فايز الشهري، جامعة الملك سعود، الرياض.

المصادر والمراجع الأجنبية

Alderson, J. C. (2009). Test review: Test of English as a foreign language: Internet-based test (TOEFL iBT). *Language Testing*, *26*(4), 621-631.

Al-Owidha, A. & Al-Shamrani, A. (2012). Standardized test of Arabic proficiency in speakers of other languages (STAPSOL): Evidence of its reliability and validity, 38th IAEA Conference 2012, Astana, Kazakhstan.

Berg, R. D. & Lu, Y. C. (2014).Taiwanese Students Attitudes Towards and Behaviors During Testing with MOODLE, Proceedings of CLaSIC 2014: Knowledge, Skills and Competencies in Foreign Language Education. National University of Singapore Centre for Language Studies.

Chapelle, C. A., Enright, M. K., & Jamieson, J. M. (Eds.). (2011). *Building a validity argument for the test of English as a foreign language*. New York, NY: Routledge.

Clark, M. (2010). Arabic computerized assessment of proficiency (Arabic CAP). Center for Applied Second Language Studies, University of Oregon. Retrieved from https://casls.uoregon.edu/cap/TechReport/Arabic.pdf

Davidson, P. (2003). The equivalence of paper-based & computer-based tests. *IATEFL Testing, Evaluation & Assessment SIG Newsletter*.

Davidson, P. (2005). Computerized testing. In D. Lloyd, P. Davidson & C. Coombe (Eds.), *Fundamentals of language assessment: A practical guide for teachers in the Gulf* (pp. 236-249). TESOL Arabia Publications.

Dunkel, P. (1997). Computer-adaptive testing of listening comprehension: A blueprint for CAT development. *The Language Teacher Online*, *21*(10), 1-8.

Fotos, S., & Browne, C. M. (Eds.). (2013). *New perspectives on CALL for second language classrooms*. New York, NY: Routledge.

Jehangir, k. (2015). Modeling Group Specific Differential Item Functioning in the STAPSOL Test. National Center for Assessment. Retrieved from http://www.qiyas.sa/MAndAssesment/Documents/Khurrem%20TR082.pdf

Kern, R. (2006). Perspectives on technology in learning and teaching Languages. *TESOL Quarterly*, *40*(1), 183-210.

Kobrin, J. L. (2000). An Investigation of the Cognitive Equivalence of Computerized and Paper-and-pencil Reading Comprehension Test Items. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, Louisiana. (ED 442836).

Koch, B., & Patience, W. M. (1977). Student Attitudes toward Tailored Testing. In Proceedings of the 1977 Computerized Adaptive Testing Conference. Retrieved from file:///C:/Users/Quick/Downloads/ComputerizedAdaptiveTestingConference_1977.pdf

Lacina, J. (2004). Technology in the classroom: promoting language acquisitions: technology and English language learners. *Childhood Education*, *81*(2), 113-115.

Meijer, R. R., & Nering, M. L. (1999). Computerized adaptive testing: Overview and introduction. *Applied Psychological Measurement*, *23*(3) 187-194.

Mills, C. N., & Steffen, M. (2000). The GRE computer adaptive test: Operational issues. In W. J. Linden & C. A. W. Glas (Eds.), *Computerized adaptive testing: Theory and practice* (pp. 75-99). Springer Netherlands.

Niemeyer, C. (1999). A computerized final exam for a library skills course. *Reference services review*, *27*(1), 90-106.

Parshall, C. G., & Balizet, S. (2001). Audio computer-based tests (CBTs): An initial framework for the Use of sound in computerized tests. *Educational Measurement: Issues and Practice*, *20*(2), 5-15.

Powers, D. E. (2001). Test anxiety and test performance: Comparing paper-based and computer-adaptive versions of the graduate record examinations (GRE©) general test. *Journal of Educational Computing Research*, *24*(3), 249-273.

Roever, C. (2001). Web-based language testing. *Language Learning & Technology*, *5*(2), 84-94.
Sawaki, Y., Stricker, L. J., & Oranje, A. H. (2009). Factor structure of the TOEFL Internet-based test. *Language Testing*, *26*(1), 05-30.

Sims, J. M. (2010). Paper-and computer-delivered reading exams in Taiwan. *Studies in English Language and Literature*, *26*, 145-157.
Standardized Arabic Test. Retrieved from https://www.prometric.com/en-us/clients/seu/Pages/landing.aspx.

Taylor, C., Kirsch, I., Jamieson, J., & Eignor, D. (1999). Examining the relationship between computer familiarity and performance on computer-based language tasks. *Language Learning*, *49*(2), 219-274.

Teo, A. (2014). Beyond traditional testing: Exploring the use of computerized dynamic assessment to improve EFL learners' reading. *Arab World English Journal*, *5*(1), 42-58.

Vispoel, W. P. (2000). Computerized versus paper-and-pencil assessment of self-concept: Score comparability and respondent preferences. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, *33*(3), 130-144.

Zandvliet, D., & Farragher, P. (1997). A comparison of computer-administered and written tests. *Journal of Research on Computing in Education*, *29*(4), 423-438.