الباب الثاني

النظريات

ويعرض هذا الباب بعض النظريات التي تشتمل على (١) نظريات التقييم الأصيل (٢) مهارة القراءة (٣) وإستراتيجيات التقييم الأصيل بالمنهج الدراسي ٢٠١٣ في تعليم مهارة القراءة (٤) الدراسات السابقة و (٥) الإطار النظري. ويلي البيان عنها:

أ. التقييم الأصيل

١. مفهوم التقييم الأصيل

قبل أن نبحث حول التقييم الأصيل فينبغي أن نتحدث سابقاً عن الفرق بين التقييم، التقويم والإختبار. يميل الناس إلى اعتبار المصطلحات الثلاثة مترادفة وهي: التقييم (*assessment*) والتقويم (*evaluation*) والاختبار (*testing*) ولكنها ليست كذلك وفيما يأتي تعريف بها.[١]

التقييم هو عملية جمع معلومات عن التلاميذ،ن عما يعرفونه ويستطيعون عمله. وهناك طرق كثيرة لجمع هذه المعلومات، على سبيل المثال: ملاحظة التلاميذ وهم يتعلمون، ويفحص ما ينتجونه، أو باختبار معرفتهم ومهاراتهم.

[١] جابر عبد الحميد جابر، *اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرّس*، (قاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٦)، ص. ١٣

والسؤال المفتاحي في التقييم هو كيف نستطيع أن نتوصل إلى ما يتعلمه التلاميذ؟[٢]

التقويم هو عملية تفسير معلومات التقييم وإصدار أحكام عليعا. وبيانات التقييم في ذاتها ليست جيدة أو رديئة. إنها ببساطة تعكس ما يجري في حجرة الدراسة. وتصبح هذه المعلومات ذات معنى حين نقرر فحسب أنها تعكس شيئا نقيمه ونئمنه، مثل إجادة تلميذ للقسمة المطولة ومدى إتقانه لها. والسؤال المفتاحي في التقويم هو: هل يتعلم التلاميذ ما نريدهم أن يتعلموه؟[٣]

الاختبار هو وسيلة للتقييم بمعنى أنه أداة قياس *measuring instrument* تستخدم لتوثيق تعلم التلميذ.[٤]

غالبًا، التقييم الأصيل يسمى أيضًا بالتقييم الشامل. لغةً، يتكون التقييم الأصيل من كلمتين، هما "التقييم" و "الأصيل". تأتي كلمة "التقييم/penilaian" في المعجم الكبير للغة الإندونيسية من كلمة "القيمة/nilai" التي تعني الذكاء والبذور

---

[٢] *نفس المرجع.*
[٣] *نفس المرجع.*
[٤] *نفس المرجع.*

والمحتوى. أما التقييم فهو العملية، الطريقة، خلق القيمة، إعطاء القيمة، (البذور، مستوى الجودة، السعر).[٥]

أما كلمة "الأصيل/ الشامل/ *authentic*" هي مرادف من أصلي أو حقيقي أو صحيح أو موثوق به. كوناندر يقول "الأصيل هو الوضع الحقيقي أي القدرة أو المهارة التي يمتلكها الطلاب". كما يعتقد كوناندار أن التقييم الأصيل هو تقييم الطلاب الذين يركزون على ما يجب تقييمه، سواء بالعملية مع مجموعة متنوعة من أدوات التقييم المتكيفة بمتطلبات الكفاءات في معايير الكفاءة (SK) أو الكفاءات الصميمة (KI) والكفاءات الأساسية (KD) .[٦]

وعند جابر مفهوم التقييم الأصيل هو أنه يستهدف قياس المعرفة الفعلية والمهارات التي نريد من تلاميذنا أن يستخدموها بكفاءة في سياق واقعي هو العالم الخارجي. ويتطلب التقييم الأصيل في بعض المواقف اختبارات قرطاسية. وعلى سبيل المثال، قد تطلب من التلاميذ أن يكتبوا رسالة لصديق، يعدوا صحيفة مدرسية. ولكن التقييم الأصيل في كثير من الحالات يقوم على الأداء، ويتكامل مع التعليم على نحو وثيق أي يتم من خلال القيام بأنشطة أصلية.[٧]

---

[5] JoAnne Schudt Caldwell, *Comprehension Assessment A Classroom Guide,* (New York: The Guilford Press, 2008), h. 26.

[6] Kunandar, *Penilaian Autentik (Penilaian Hasil Belajar Peserta didik Berdasarkan Kurikulum 2013,* (Jakarta: Raja Grafindo Persada,2013), h. 35-36.

[٧] جابر، *اتجاهات وتجارب معاصرة...*، ص. ٢٠

هناك رأي آخر من فضل الله أن "التقييم الأصيل هو تقييم يتم تنفيذه بشكل شامل للتقييم من مدخلات التعليم، عمليته، ومخرجاته. ريتشارد آ. أرندس في كتابه " *Learning to Teach* " يقول أن التقييم الأصيل يأخذ الخطوات الأكثر تقدمًا وإرهاقًا في سياق وضع الحياة الواقعية.[٨] ظهر بيان آخر في Permendikbud رقم ١٠٤ من ٢٠١٤ بشأن تقييم نتائج التعلم الذي يقول: "التقييم الأصيل هو شكل من أشكال التقييم الذي يتطلب من الطلاب إظهار المواقف، استخدام المعرفة والمهارات التي تم الحصول عليها من التعلم في تنفيذ الوظيفة في الحال الحقيقي".[٩]

٢. أنواع التقييم الأصيل ومزاياه

قال أ' مالي (O'malley) وبيرج (Pierce) في مسرورة أ، أن التقييم الأصيل مقسم إلى: المقابلة الشفوية، إعادة القصة أو النصوص، مثل الكتابة، المشاريع أو المعارض، التجارب أو المظاهرات، تنظيم عناصر الاستجابة، ملاحظة المدرس، والملف.[١٠]

[8] Ricard I. Arends, *Learning to Teach (seventh edition)*, (New York: The McGraw Hill, 2007), h. 235.
[9] Permendikbud Nomor 104 Tahun 2014, *Sistem Penilaian Hasil Belajar*, Pasal 1, ayat (2)
[10] Masruroh, "Pelaksanaan Penilaian..., h. 25

سوى ذلك، يشرح كونندار عن الأشياء التي يمكن استخدامها كأساس لتقييم نتائج تعلم الطلاب في التقييم الأصيل؛ (١) المشروع، (٢) نتائج الإختبار الكتابي، (٣) الملف، (٤) الواجبات المنزلية، (٥) المسابقة، (٦) عمل الطلاب، (٧) عرض أو مظهر الطلاب، (٨) المظاهرات، (٩) البيان، (١٠) الدوريات، (١١) الكتابة، (١٢) مجموعة المناقشة، و (١٣) المقابلة.[١١]

وأما مزايا للتقييم الأصيل عند عينين وزملاؤه كما يلي:[١٢]

الرقم	أنواع التقييم	الوصف	المزايا
١	المقابلة اللسانية	تقدّم المدرس الأسئلة الطالب عن الخلفية الشخصية، الأنشطة، القراءة، والآمال.	●السياق غير الرسمي والراحة ●الاشتراك مع الطالب كل يوم ●الكتابة من نتيجة الملاحظة/ المقابلة على ورقة الإرشاد
٢	إعادة تقديم القصة أو النص	يحكي الطالب إعادةً عن الأفكار الرئيسية أو النقاط المعينة من النصوص المحصولة بطريق الاستماع أو القراءة.	●كان الطالب ينتج التقرير لسانياً ●يمكن إعطاء النتيجة في المكونات اللغوية أو المواد ●يمكن إعطاء النتيجة وفقا لإرشاد أو درجة الموقف (*rating scale*) ●يمكن تعيين فهم القراءة، إستراتيجيات القراءة، وتطوير اللغة
٣	أمثلة الكتابة	يحصل الطالب الكتابة الوصفية، الدعوية، والمرجعية.	●ينتج الطالب الوثيقة الكتابية ●يمكن إعطاء النتيجة في المكونات اللغوية أو المحتويات

[11] Kunandar, *Penilaian Autentik* ..., h. 40

[12] M. Ainin dkk., *Evaluasi dalam Pembelajaran Bahasa Arab*, (Malang: Misykat, 2006), h. 190-191

			●يمكن إعطاء النتيجة وفقا لإرشاد أو درجة الموقف (*rating scale*) ●يمكن تعيين العملية الكتابية
٤	المشروع/ المعرض	يعمل الطالب المشروع المتعلق بالمادة التعليمية، يعمل سواء كان منفرداً أو ثنائياً.	●يصنع الطالب التقديم الرسمي، التقرير الكتابي، أو كلاهما ●يمكن الملاحظة للإنتاج اللساني والكتابي، والمهارة التفكيرية ●يمكن إعطاء النتيجة وفقا لإرشاد أو درجة الموقف (*rating scale*)
٥	التجربة/ التطبيق	يعمل الطالب التجربة أو المعرض باستخدام المواد.	●يصنع الطالب التقديم الرسمي، التقرير الكتابي، أو كلاهما ●يمكن الملاحظة للإنتاج اللساني والكتابي، والمهارة التفكيرية ●يمكن إعطاء النتيجة وفقا لإرشاد أو درجة الموقف (*rating scale*)
٦	تنظيم الإجابة	يجيب الطالب كتابياً نحو الأسئلة المفتوحة (*open ended*)	●ينتج الطالب التقرير الكتاب ●يمكن إعطاء التيجة عادةً في المعلومات المحتوية والمهارة التفكيرية ●يمكن إعطاء النتيجة وفقا لإرشاد أو درجة الموقف (*rating scale*)
٧	الملاحظة	يلاحظ المدرس إهتمام الطالب، إجابته نحو المادة التعليمية، أو إشتراكه مع الطالب الأخر.	●هناك الخلفية في بيئة الفصل ●يحتاج الوقت قليل ●يلتقط الملاحظة بالملحوظة وإرشاد أو درجة الموقف (*rating scale*)
٨	الملف	يركّز في جمع نتيجة وظيفة	●يندمج المعلومات من أنواع

		الطالب لأجل معرفة تقدّمه في كل وقت.	المصادر ●يعطي الصورة عن عمل الطالب وتعلمه ●هناك تعامل الطالب ومسؤوليته القوية ●يركّز في التقييم الذاتي عند الطالب

جدول ٢.١ مزايا للتقييم الأصيل

٣. فوائد التقييم الأصيل[١٣]

أ) تغيير دور التلاميذ

إن التقييم الأصيل يغير دور التلاميذ في عملية التقييم. فبدلا من أن يكونوا مجيبين سلبيين عن الاختبار فقط، يصبحون مشاركين نشطين في أنشطة التقييم، أنشطة تقييم تكشف ما يستطيعون عمله بدلا من أن تبرز نواحى ضعفهم. وهذا التحول في التأكيد بالنسبة للتلاميذ كثيرا ما يؤدي إلى إنقاص قلق الاختبار وزيادة تقدير الذات.

وأخيرا، فإن التقييم الأصيل يقدم للتلاميذ مهام وأعمالا مشوقة وذات قيمة ومناسبة لحياتهم. وهي تتحداهم لكي يطرحوا أسئلة ويصدروا أحكاما ويعيدوا النظر في مشكلات ويبحثوا إمكانيات وبدائل. إنه يراعي الفروق

[١٣] جابر، *اتجاهات وتجارب معاصرة...*، ص. ٧٩-٨٠

الفردية ويقدم اختيارات، وأهم فائدة لهذا المدخل بالنسبة لكثير من التلاميذ هي أن يتكون اتجاه موجب نحو المدرسة والتعلم ونحو أنفسهم.

ب) تغيير دور المدرسين

إن التقييم الأصيل يغير دور المدرسين كما يغير دور التلاميذ، بينما نجد أن الاختبارات التقليدية تؤدي إلى صف متمركز حول المدرس يتطلب التقييم الأصيل حجرة دراسة متمركزة حول التلميذ بدرجة أكبر. وفي هذه الحجرة، يبكون دور المدرس الرئيسي مساعد التلاميذ على تحمل مسؤلية تعلمهم وأن يصبحوا مقومين ذاتيين مجيدين.

والمدرسون الذين تحولوا إلى التقييمات الأصلية يقررون تحقق عدد من الفوائد. فهم بصفة عامة أكثر اندماجا في عملية التقييم، كمصححين لها وكمقومين. ونتيجة لذلك، اصبحوا قادرين على التأكيد من أن التقييم يخدم أهداف المنهج التعليمي ذات القيمة. ويجد المدرسون أيضا أن التقييمات الأصلية توفر معلومات يحتاجونها لمراقبة تقدم التلميذ وكذلك لتقويم إستراتيجياتهم التعليمية.

ج) دور أكثر نشاط للآباء

إن حركة التقييم الأصيل تشهد أيضا دورا أكثر نشاطا للآباء في التقييم، ولقد جربت بعض المدارس استخدام آباء متطوعين كملاحظين ومقومين في تقييماتها الجديدة. ويشجع الآباء على أن ينظروا إلى ما هو أبعد من تقديرات الاختبار والتقارير أو الشهادات المدرسية في تقويم إنجاز وتحصيل التلاميذ، وأن يقوموهم من خلال البورتفوليو والأداء.

ولقد رحب بهذا التغيير كثير من الآباء. ولم يعودوا في حاجة إلى فهم الرتب المئينية والدرجات المكافئة أو المتكافئة لتقديرات الاختبار المقنن لكي يتوصلوا إلى فكرة عن مستوى عمل أطفالهم؛ ذلك أنهم يجيدون أن التقييمات الأصلية تكشف عن معلومات واضحة وعيانية عن تقدم الطفل وعن إمكانيته الواعدة.

د) توسع نظرتنا للتقييم

ويتقبل قادة حركة التقييم الأصيل بتفاؤل وترحاب حقيقة أن المدرسين يدرسون ليحصل التلاميذ على درجات عالية في الامتحانات. وهم يذهبون إلى أن المدارس ينبغي أن تدرس التلاميذ لكي يختاروا الاختبارات

والامتحانات التي تخدم أهدافنا التربوية، وهذا يعني توسيع نظرتنا ورؤانا لأسباب التقييم *why* ولموضوعه *what* ، ولكيفية أو طريقة التقييم *how*.

٤. التقييم الأصيل في سياق المنهج الدراسي ٢٠١٣

التقييم الأصيل أحد الخصائص التي تشير إلى المنهج الدراسي ٢٠١٣. التقييم الأصيل مراراً يسمى بالتقييم الحقيقي. وهو التقييم الذي يحاول أن يصور إنجاز تعلم الطلاب وفقا لكفاءتهم الحقيقية. يعني في المعنى لا جزئيا ولا يدويا.[١٤]

لذا، التقييم الأصيل يحاول أن يقيس كفاءات الطلاب شاملا وهو يشمل على جانب الموقف، والمعرفة والمهارة.[١٥]

أ) الجانب الموقفي

الموقف الذي يقيَس وفقا لمسائل البحث الذي يبيَن في الكفاءة الأساسية (KD) في الكفاءة الصميمة–١ (KI-١) والكفاءة الأساسة–٢ (KI-٢) حيث يشمل على الموقف الروحي والموقف الإجتماعي. لا جمع المواقف لا بد للمدرس أن يقيسها. بل إنما المواقف الخاصة الموجودة في الكفاءة الأساسية (KD) فحسب. ومع ذلك، الموقف المقصود يعتبر أن يدعم كفاءة الطلاب في الكفاءة الأساسية (KD) الموجودة في الكفاءة الصميمة–٣ (KI-٣)

[14] E. Kosasih, *Strategi Belajar dan Pembelajaran Impementasi Kurikulum 2013*, (Bandung: Yrama Widya, 2015), h. 131-132

[15] *Ibid.*

والكفاءة الصميمة-٤ (KI-٤). مثلا، عندما الكفاءة الأساسية المطورة في الكفاءة الصميمة-٤ (KI-٤) تتعلق بكفاءة كتابية النصوص. فيكون الموقف الذي لا بد للتركيز هي الصدق، الإنضباط، المؤدب، وفقا للمواقف المكتوبة في الصميمة-٢.[١٦]

ب) الجانب المعرفي

المعرفة المقيم وفقا للكفاءة الأساسية المكتوبة في الكفاءة الصميمة-٣. في عملية التطبيق، لا بد للمدرس أن يهتم كلمة الفعل التبيقية والمواد التعليمية المقصودة لكل الكفاءة الأساسية. وهذا سيتأثر على شكل الأسئلة ونوع المواد الذي لا بد للتقييم.[١٧]

ج) الجانب المهاري

يمكن النظر المهارة الذي لا بد للمدرس التقييم أيضا من كلمة الفعل التطبيقية المقصودة لكل الكفاءة الأساسية الموجودة في الكفاءة الصميمة-٤. من ذلك القسم، يمكن للمدرس أن يعين نوع أنشطة الطلاب التي يجب على

[16] *Ibid.*
[17] *Ibid.*

المدرس تقييمها. لأن التقييم الأصيل معقد، فكان تقييم الأنشطة يُشرح تفصيليا لأجل التسهيل في القياس.[١٨]

٥. خطوات التقييم الأصيل

أ) التخطيط

الخطوة الأولى التي لا بد للمدرس في أنشطة التقييم هي تركيب التخطيط. هذا التخطيط مهم لأن سيتأثر على الخطوات التالية، حتى يتأثر على فعالية إجراء التقيم شاكلا. لا بد لتخطيط التقييم الصيغة المبينة والوضيحة، التفصيلية، والشملة. حتى يكون التخطيط لديه المعنى في تعيين الخطوات التالية.[١٩]

أما معيار تخطيط التقييم الأصيل كما يلي:[٢٠]

١) لا بد للمدرس أن يجعل التقييم تكاملا بمراعة إلى التخطيط العام (silabus) وخطة التعليم. تخطيط التقييم على الأقل يحتوي على المكونات سيُقيَم، الأسلوب المستخدم ومعايير حصل الكفاءة.

٢) لا بد للمدرس أن يطور معيار الكفاءة الأساسية (KD)كمبدأ أساسي للتقييم.

---

[18] *Ibid.*
[19] Arifin, *Evaluasi Pembelajaran…,* h. 89
[20] Kunandar, *Penilaian Autentik*..., h. 73

٣) يعين المدرس أسالب التقييم وأدواته وفقا لمؤشر حصل الكفاءة الأساسية.

٤) لا بد للمدرس أن يخبر أولا إلى الطلاب الجوانب المقيّم ومعايير تقييمها.

٥) يركّب المدرس خطة التقييم العام (kisi-kisi) التي تُطور من مكونات التقييم.

٦) يصنّف المدرس الأدوات (instrumen) وفقا لخطة التقييم العام (kisi-kisi).

٧) يحلل المدرس جودة التقييم بمراعة إلى شروط الأدوات وباستخدام معيار المقياس.

٨) يقرر المدرس الثقل لكل الأسلوب/ نوع التقييم سواء للكفاءة الصميمة-١ (KI-١) أو الكفاءة الصميمة- ٢(KI-٢) أو الكفاءة الصميمة-٣ (KI-٣) أو الكفاءة الصميمة-٤ (KI-٤) ويعين صيغة تعيين الدرجة الأخيرة من نتائج تعلّم الطلاب.

٩) يعيّن المدرس معيار المقياس المستخدم بشكل الدرجة مقياس النجاح الأقلّ (KKM) كمعيار في أخذ القرارات.

ب) التطبيق

تطبيق التقييم هو كيفية تنفيذ التقييم وفقا لتخطيط التقييم. أما معيار التقييم من نتائج تعلّم الطلاب كما يلي:[٢١]

١) يطبق المدرس أنشطة التقييم باستخدام إجراء يناسب بخطة التقييم المصنفة في أول الأنشطة التعليمية.

٢) يتكفلّ المدرس تطبيق الامتحان الذي ليس فيه الغشّ أو الشيء الاحتيالي.

٣) يفتش المدرس نتيجة عمل الطلاب ويراجعه إليهم ثم يعطي الاسترجاعية والتعليق التربوية.

٤) يعزز المدرس نتيجة التفتيش، إن كان الطلاب الذين لم يصل إلى مقياس النجاح الأقلّ (KKM) فيتبعون تعليم الإصلاح.

٥.) ينفذ المدرس الامتحان التكراري لدى الطلاب الذين يتبعون التعليم التكراري لأخذ القرارات على أساس نتيجة تعلّم الطلاب.

ج) التجهيز والتقرير

معيار تجهيز نتيجة التعلم وتقريرها هو كما يلي:[٢٢]

---

[21] *Ibid*., h. 74
[22] *Ibid*.

١) يعطي المدرس النتيجة (skor) لكل المكونات المقيّم والمعنى/الوصف من تلك النتيجة

٢) سوى النتيجة، لا بد للمدرس أن يكتب الوصف عن تلك التيجة التي تصوّر كفاءة الطلاب سواء كان الجانب الموقيفي أو المعريفي أو المهاري.

٣) يقرر المدرس نتيجة واحدة في شكل الرقم مع الوصف لكل المادة. ويلقيها إلى وليّ الفصل لأجل الكتابة في ثلاثة الأشكال وهي كتاب التقرير التربوية (كتاب التقرير للكفاءة الصميمة-١ و٢، كتاب التقرير للكفاءة الصميمة-٣، وكتاب التقرير للكفاءة االصميمة-٤) لدى كل الطالب.

٤) يلقي المدرس ووليّ الفصل نتيجة التقييم في الإجتماع بين المدرسين لتعيين ارتفاع الفصل.

٥.) يلقي المدرس ووليّ الفصل نتيجة تعلّم الطلاب إلى إجتماع بين المدرسين لتعيين نجاح الطلاب في أخير وحدة التربية بمعيار إلى شروط النجاح في وحدة التربية.

٦) يلقي المدرس ووليّ الفصل نتيجة التقييم إلى والد الطلاب.

د) الاستفادات

أما معيار استفادة تقييم نتيجة تعلّم الطلاب فهو كما يلي:[٢٣]

١) يصنّف المدرس الطلاب وفقا لدرجة تحقيق الكفاءة الأساسية (KD) ووصف الكفاءة.

٢) يلقي المدرس النتيجة الاسترجاعية ووصف الكفاءة إلى الطلاب مع اقتراح الفعل المستقبل.

٣) لا بد للمدرس أن يقوم بالتعليم الإصلاحي لدى الطلاب الذين لم يصلوا إلى معيار النجاح كي يصل الطلاب معيار النجاح المشروط.

٤) ويعطي المدرس المرفق المرشّح للطلاب الذين قد نجحوا معيار النجاح المشروط والطلاب الذين يملكون التفوّق.

٥.) يستخدم المدرس نتيجة التقييم لتقييم فعالية الأنشطة التعليمية و يخطط أنواع المحلولة المستقبلة.

وأما الاستفادة من قبل الشخص المستلزم فهي كما يلي:[٢٤]

١) للطلاب

- إنشاء الرغبة والدافع للتعلّم

[23] *Ibid.*, h. 75
[24] Sukardi, *Evaluasi Pendidikan...*, h. 288

- إشكال الموقف الموجبي للتعلم والتعليم
- مساعدة الفهم للطلاب كي يكون جيداً
- مساعدة الطلاب في اختيار طريقة التعلّم الجيد والصحيح
- معرفة محال الطلاب في الفصل

٢) للمدرسين

- ترفيع الطلاب، مثل ارتفاعهم للفصل أو النجاح
- تحليل الطلاب الذين لديهم الضعف أو النقصان، سواء كان فردياً أو مجموعياً.
- تعيين الفرقة وتوضيع الطلاب وفقا لإنجازهم
- الاسترجاعية في أداء الإصلاح على النظام التعليمي
- تأليف التقرير إلى الوالد لأجل بيان الإنشاء والتطوير لنفس الطلاب
- كأساس الإعتبارة في جعل التخطيط التعليمي
- تعيين بين الإقتضاء للتعليم الإصلاحي أم لا

٣) للوالد

- معرفة تقدم تعلّم الطلاب
- توجيه أنشطة تعلم الطلاب في البيت

- تعيين العمل المستقبل للتربية الذي يناسب بكفاءة الطلاب
- تقدير إمكان النجاح أم لا للطالب في مجاله

٤) للمدير

- تعيين توضيع الطلاب
- تعيين ارتفاع الطلاب
- تصيف الطلاب في الفصل، نظاراً حدّ المرفق التربوي الموجود والمؤشر تقدّم الطلاب في الوقت المستقبل.

٦. الأمور التي تجب مراعاتها في تخطيط التقييم الأصيل

أ) شبكة الأسئلة

شبكة الأسئلة هي تنسيق أو مصفوفة تحتوي على معلومات يمكن استخدامها كدليل لكتابة الأسئلة أو تجميع الأسئلة في الاختبار. يتم ترتيب الشبكة بناءً على الغرض من استخدام الاختبار. وبالتالي، يمكن الحصول على أنواع مختلفة من حواجز شبكية. يعد تجميع الشبكة خطوة مهمة يجب القيام بها قبل كتابة السؤال. بدون المؤشرات الموجودة في الشبكة، لا يمكن معرفة اتجاه كل سؤال والغرض منه. هذا يمكن أن يؤدي إلى الأسئلة التي يتم تجميعها لا يمكن قياس ما تريد قياسه. وبالتالي، فإن المعلومات التي يتم الحصول عليها من

خلال التقييم ليست دقيقة أو صحيحة (لا توفر معلومات موضوعية حول تحقيق كفاءات معينة للطلاب).[٢٥]

خصائص الشبكة الجيدة هي:

١) تمثيل محتويات المنهج أو المنهج أو المادة التي تم تدريسها بشكل مناسب ومتناسب. أي أن مؤشرات المؤشر في الشبكة يجب أن تمثل بشكل تناسبي ومحتوى محتويات مادة أو كفاءة معينة، مثل الكفاءة الأساسية (KI) أو الكفاءة الصميمة (KD)

٢) المكونات موصوفة بالتفصيل، بوضوح وسهولة فهم. بمعنى أن المكونات في الشبكة يجب أن تكون مفيدة، حتى لا تنشئ تفسيرات متعددة لصانع السؤال.

٣) يمكن إجراء الأسئلة وفقًا للمؤشرات وشكل الأسئلة المحددة. بمعنى، يمكن إجراء مؤشرات المشكلة الموجودة في شبكة الأسئلة في المشكلة. لذلك، يجب أن تكون المؤشرات واضحة وتركز وقياس بعض الكفاءات.

٤) تستخدم المؤشرات الموجودة في الشبكة الأفعال التشغيلية التي يمكن قياسها. أي أن المؤشر يسأل بعض الكفاءات بوضوح وبشكل خاص.

[25] Kunandar, *Penilaian Autentik...*, h. 172-174

٥) السهولة في إجعل الأسئلة، مما يعني أنه يمكن جعل الشبكة الحالية سؤالًا يطابق المؤشرات الموجودة في الشبكة. لا تقم بتجميع مؤشرات الأسئلة التي تصبح مشكلة المؤلف عند صياغتها مشكلة صعبة.

٦) توزيع بنود الأسئلة المرئية من التصنيف يتناسب نسبيًا ويتكيف مع مستوى تطور الطلاب. على سبيل المثال، قدرة الذاكرة أو حفظها بنسبة ١٠٪ ، استيعاب ١٥٪، قدرة تطبيقية ١٥٪ ، قدرة تحليلية ٢٠٪، القدرة على توليف ٢٠٪، وإمكانية التقييم بنسبة ٢٠٪ (يتم ضبط النسبة المئوية للقدرة حسب مستوى التعليم)، وهذا يعني أن النسبة المئوية مختلفة

يتم تحديد المكونات اللازمة في الشبكة بواسطة الغرض من الاختبار الذي سيتم ترتيبه. يمكن تجميع هذه المكونات في مجموعتين، هما مجموعات الهوية ومجموعات المصفوفات. يتم سرد مجموعات الهوية في الجزء العلوي من المصفوفة، بينما يتم سرد مجموعات الهيكل في الأعمدة المناسبة. المكونات التي يشيع استخدامها في إعداد شبكة الأسئلة هي: (١) نوع المدرسة / المستوى المدرسي (٢) البرنامج / الإدارة / الأسرة (٣) مجالات الدراسة / الموضوعات (٤) السنة الدراسية (٥) المنهج الدراسي المشار إليها (٦) تخصيص الوقت

(٧) عدد الأسئلة (٨) شكل سؤال (٩) الملحنين (١٠) الكفاءة الأساسية (١١) المواد (١٢) مؤشر السؤال (١٣) عدد الأسئلة.[٢٦]

ب) المؤشر، الكفاءة الأساسية، الكفاءة الصميمة وأدوات التقييم

يتم تخريط معايير الكفاءات والكفاءات الأساسية والمؤشرات لتسهيل المدرسين في تحديد أساليب التقييم التي سيستخدمها المدرسون لقياس نتائج تعلم الطلاب. في اختيار أساليب التقييم، يجب مراعاة اخصائص المادة (المؤشرات المميزة)، والأمثلة؛ إذا كانت متطلبات المؤشر تفعل شيئًا ما، فإن تقنية التقييم هي الأداء (الأداء) وإذا كانت متطلبات المؤشر مرتبطة بفهم المفهوم، تتم كتابة تقنية التقييم. بينما إذا كانت النتائج هي المتطلبات أو الكفاءات المادية، فإن تقنية التقييم هي المنتج أو النتيجة.[٢٧]

الأشياء التي يجب أخذها في الاعتبار عند صياغة المؤشرات:

١) يتم تطوير كل الكفاءة الأساسية في عدة مؤشرات.

٢) يفي المؤشر بأكمله بمتطلبات حساب الكفاءة الواردة في الفعل المستخدم في رسالة القرار (SK) الكفاءة الصميمة (KD)

[26] *Ibid.*
[27] *Ibid.*, h. 92-94

٣) المؤشرات التي تبدأ من مستوى التفكير سهلة إلى صعبة، بسيطة إلى معقدة، قريبة من بعيدة ، ومن ملموسة إلى مجردة (وليس العكس)

٤) يجب أن تحقق المؤشرات الحد الأدنى من الكفاءة ويمكن تطويرها بما يتجاوز الحد الأدنى للكفاءات وفقًا لإمكانات واحتياجات الطلاب.

٥) يجب أن تصف المؤشرات التي تم تطويرها التسلسل الهرمي للكفاءة.

٦) تتضمن صياغة المؤشرات جانبين على الأقل، هما مستوى الكفاءة والمواد التعليمية.

٧) يجب أن تكون المؤشرات قادرة على استيعاب خصائص الموضوع بحيث تستخدم الأفعال التشغيلية المناسبة.[٢٨]

الأشياء التي تجب مراعاتها في إعداد أدوات البحث هي:

١) يجب أن تفي أدوات التقييم بمتطلبات البناء واللغة ذات الصلة.

٢) متطلبات المواد تقدم الكفاءات المقررة

٣) متطلبات البناء هي المتطلبات الفنية وفقا لشكل الأداة المستخدمة

٤) متطلبات اللغة المتعلقة باستخدام اللغة الجيدة والصحيحة والتواصلية وفقًا لمستوى تطور الطلاب

[28] *Ibid.*

٥) إن أداة التقييم مجهزة بإرشادات التسجيل.[٢٩]

يلاحظ المعلم في صنع أداة تعليمية خصائص الأداة الجيدة. من خلال فهم خصائص أداة جيدة. من خلال فهم الصدأ الصك، فمن المأمول أن تنتج أداة جيدة. خصائص الصك الجيد صالحة وموثوقة وذات صلة وممثلة وعملية وتمييزية ومحددة ومتناسبة مع هذه الخصائص:

١) صالح، وهذا يعني أنه يمكن القول أن الأداة صالحة إذا كانت تلخص حقًا ما تريد قياسه بدقة. على سبيل المثال، أداة القياس للمواضيع التي استخدمتها فقط لقياس موضوعاتي وليس لقياس موضوعات أخرى

٢) موثوقة، مما يعني أنه يمكن قول الأداة بشكل موثوق أو موثوق إذا كانت الأداة المستخدمة لها نتيجة ثابتة أو ثابتة نسبيًا. على سبيل المثال، يقوم مدرس لغة إندونيسي بتطوير أداة اختبار يتم تقديمها لمجموعة من الطلاب الحاليين، ثم يعيدها مرة أخرى إلى مجموعة من الطلاب في أوقات مختلفة ويتبين أن النتائج متشابهة أو متماثلة نسبيًا، ويمكن القول أن الأداة تتمتع بمستوى عالٍ من الموثوقية.

[29] *Ibid.*

٣) ذات الصلة، بمعنى أن الأدوات المستخدمة تتوافق مع معايير الكفاءة والكفاءات الأساسية والمؤشرات المحددة مسبقًا. في سياق تقييم نتائج التعليم، يجب أن تكون الأداة متوافقة مع مجال نتائج التعليم، مثل المجالات المعرفية والعاطفية والحركية. لا ترغب في قياس النطاق المعرفي باستخدام أدوات غير اختبار، لأن هذا غير ذي صلة.

٤) ممثل، وهذا يعني أن الصك يجب أن يمثل حقا جميع المواد المقدمة. يمكن القيام بذلك إذا كان إعداد الأداة يشير إلى المنهج كمرجع. وبالتالي، فإن جميع المواد التي تم اختبارها تعكس المواد التي يتم تدريسها. إذا لم يكن بالإمكان اختبار كل المواد، فحدد المواد الضرورية (المهمة) والقابلة للتطبيق.

٥) عملي، وهذا يعني أن أداة التقييم تُستخدم بسهولة إدارياً وفنيًا. إداريا يعني أن استخدام هذه الأدوات ليست معقدة (تدار بسهولة). من الناحية الفنية، يمكن لأي شخص استخدام الأداة حتى لو لم يكن الشخص الذي قام بتجميع الأداة.

٦) تمييزي، بمعنى أنه يجب ترتيب الأداة بطريقة يمكنها أن تظهر أدنى اختلافات. كلما كانت الأداة أفضل، زادت قدرتها على إظهار الفرق

بدقة. لمعرفة ما إذا كانت الأداة تمييزية إلى حد ما أم لا، يتم إجراء اختبار مميز للأداة.

٧) محددة، وهذا يعني أن يتم تجميع أداة واستخدامها على وجه التحديد للكائن الذي يجري تقييمه. إذا كانت الأداة تستخدم اختبارًا، فيجب ألا تؤدي إجابة الاختبار إلى ازدواجية أو تكهنات.

٨) متناسب، بمعنى أنه يجب أن يكون للأداة مستوى متناسب من الصعوبة بين الأسئلة الصعبة والمتوسطة والسهلة[٣٠].

ج. مقياس النجاح على الأقلّ

مقياس النجاح على الأقلّ هو معايير اكتمال التعليم التي تحددها الوحدة التعليمية من خلال إجراءات معينة. يتم تحديد مقياس النجاح على الأقلّ من قبل وحدة التعليم في بداية العام الدراسي من خلال مراعاة (١) المدخول (متوسط قدرة الطلاب)، (٢) تعقيد المواد (تحديد المؤشرات على أنها تحقيق الكفاءات الأساسية)، و (٣) دعم قدرات الطاقة (الموجهة على مرافق التعليم والبنية التحتية وموارد التعليم) أن وحدة التعليم لديها[٣١].

[30] *Ibid.*
[31] *Ibid.*, h. 83-86

علامات تحديد مقياس النجاح على الأقلّ هي:

١) يتم تعيين مقياس النجاح على الأقل في بداية العام الدراسي من قبل وحدة التعليم على أساس نتائج مناقشة مدرس المادة في الوحدة التعليمية.

٢) أكمل التعليم، كل مؤشر تم تعيينه في الكفاءة الأساسية يتراوح من ٠٪ إلى ١٠٠٪

٣) يتم التعبير عن قيمة مقياس النجاح على الأقل كعدد صحيح مع مدى من ٠-١٠٠

٤) إذا لم يكن من الممكن لوحدة التعليم تستطيع تحديد مقياس النجاح على الأقلّ تحت القيمة مقياس النجاح على الأقصى، ومحاولة زيادتها تدريجيا لتحقيق أقصى قدر من الاكتمال.

٥) يجب تضمين قيمة مقياس النجاح على الأقل في تقرير نتائج تعلم الطالب[٣٢]

يجب أن يحدد تحديد مقياس النجاح على الأقلّ باعتبار النحو التالي:

[32] *Ibid.*

١) تحديد مقياس النجاح على الأقلّ هو نشاط صنع القرار الذي يمكن القيام به من خلال الأساليب النوعية و / أو الكمية. يمكن أن يتم الأساليب النوعية من خلال الحكم المهني من قبل المعلمين من خلال النظر في القدرة الأكاديمية والمواد التعليمية تجربة تدريس في المدرسة. في حين يتم تنفيذ الطريقة النوعية مع مجموعة من الأرقام المتفق عليها وفقا للمعايير المحددة.

٢) يتم تحديد خصائص مقياس النجا على الأقلّ من خلال تحليل الحد الأدنى من اكتمال التعليم على كل مؤشر من خلال مراعاة التعقيد والقدرة الاستيعابية، واستيعاب الطلاب لتحقيق اكتمال الكفاءات الأساسية ومعايير الكفاءة.

٣) خصائص مقياس النجاح على الأقلّ لكل كفاءة أساسية (دينار كويتي) هو متوسط المؤشرات الموجودة في المنافس. سيكون الطلاب قد حققوا اكتمال التعليم لمستوى معين إذا كان الطالب المعني قد حقق الحد الأدنى من اكتمال التعليم الذي تم تعيينه لجميع المؤشرات في الكفاءة الأساسية

٤) خصائص مقياس النجاح على الأقلّ لكل معيار الكفاءة (SK) هو متوسط مقياس النجاح على الأقل من الكفاءات الأساسية (KD) الموجودة في معيار الكفاءة (SK).

٥) إن خصائص مقياس النجاح على الأقلّ للمواد هو متوسط جميع مقاييس النجاح على القلّ لمعيار الكفاءة (SK) الواردة في مرحلة واحدة أوسنة واحدة من الدراسة، ويتم تضمينها في تقرير نتائج التعليم للطلاب.

٦) المؤشر هو مرجع أو مرجع للمعلمين لطرح أسئلة الاختبار اليومي، الامتحان لمنتصف المرحلة، امتحان الإنتهائي للمرحلة. يجب أن تكون أسئلة أو واجبات الاختبار قادرة على التفكير أو الفوز في تحقيق المؤشرات التي يتم اختبارها. وبالتالي، لا يحتاج للمدرّس أن يعيّن الأوزان إلى جميع نتائج الاختبار لأن جميعهم لديهم نتائج متساوية.

٧) لكل مؤشر أو كفاءة أساسية، يمكن اختلاف في مقياس النجاح على الأقلّ.[٣٣]

ب. مهارة القراءة

١. مفهوم مهارة القراءة

إن الحديث عن مهارة القراءة يطلّب من التحدث أولاً عن المهارة، قبل الحديث عن القراءة، سيبدأ بالتعريف المعجمي، لأن التعريف المعجمي – غالبًا– ما يكون أساسا للتعريف الاصطلاحي.

[33] *Ibid.*

يقول إبن منظور في لسان العرب: " الماهر: السابح، ويقال: مهرت بهذا الأمر أمهر به مهارة: أي صرت به حاذقاً ".[٣٤] وفقا لهذا التعريف اللغوي أن معنى المهارة في اللغة يدور حول إحكام الشيء وإجادته والحذق فيه.

وهناك التعريفات الاصطلاحية كالثيرة للمهارة، منها:[٣٥]

أ) عرّفها رجاء أبو علام بأنها "سلوك يتصف بالتكرار، ويتكون من سلسلة من الأعمال التي يتم أداؤها بطريقة ثابتة نسبياً ".

ب) عرّفها فريد أبو زينة بأنها "القيام بالعمل بسرعة ودقة وإتقان" أو "قدرة من قدرات الإنسان على القيام بعمل ما بسرعة و دقة مع الإتقان في الأداء".

ج) عرّفها صلاح مجاور بأنها "قدرة توجد عند الإنسان بها يستطيع القيام بأعمال حركية معقدة في سهولة ودقة، وتكيف مع تغير الظروف".

ومن خلال هذه التعريفات يمكن أن نحدد للمهارة تعريفاً يتناسب مع المهارات اللغوية وهو أنها: أداء لغوي (صوتي أو غير صوتي) ستمسز بالسرعة، والدقة، والكفاءة، والفهم، ومراعاة القواعد اللغوية المنطوقة والمكتوبة.[٣٦]

وتجدر الإشارة إلى التمييز بين القدرة والمهارة، فالقدرة (*Apability*) طاقة أو استعداد عام يتكون عند الإنسان نتيجة عوامل داخلية وأخرى خارجية تهيء

---

[٣٤] ابن منظور، *لسان العرب*، جـ ٥، (دار صادر: بيروت، ١٣٠٠هـ)، ص. ١٨٥

[٣٥] أحمد فؤاد عليان، *المهارات اللغوية: ماهيتها وطرائق تدريسها*، (دار المسلم: الرياض، ١٩٩٢ م)، ص. ٨

[٣٦] *نفس المرجع*.

له اكتساب تلك المقدرة، فالقدرة اللغوية استعداد عام يدخل في كل مجالات اللغة ومناشطها. والمهارة (*Skill*) استعداد خاص أقل تحديدا من القدرة، فهي استعداد في شيء معين، أو استعداد لاكتساب شيء معين.[٣٧]

فالقراءة إحدى فنون اللغة التي لا يتسنى للإنسان أن يتواصل مع غيره بدونها، إذ هي من أكثر مهارات اللغة توظيفا وتحقيقا للاتصال.[٣٨] وهي مهارة من المهارات اللغوية الأربعة، ولها دور مهم بالنسبة إلى المهارات الباقية وهي الكلام، القراءة، الإستماع، والكتابة. فبطريقها يساعد الفرد على فهم الإستماع لأنه لا يغرب عن المادة المسموعة وفهم الكلام بسهولة ودفع على رغبته فيها وفتح ذهنه للتفكير والتعبير عنه إما في الكتابة وإما في الكلام.[٣٩] فمن القراءة تزداد معرفة الطلبة بالكلمات والجمل والعبارات المستخدمة في الكلام والكتابة. وعلى هذا فهي تساعدهم في تكوين إحساسهم اللغوية.[٤٠]

والقراءة تفيد الطلبة في حياتهم. فهي توسع دائرة خبراتهم، وتفتح أمامهم أبواب الثقافة، وتحقق التسلية والمتعة، وتذهب مقاييس التذوق، وتساعد في

---

[٣٧] *نفس المرجع.*، ص. ٩

[٣٨] نور هادي، *الموجه لتعليم المهارات اللغوية لغير االناطقين بها*، (مالانق: مطبعة جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية، ٢٠١١)، ص. ٦١

[٣٩] عزة الليلي، "استخدام طريقة التعليم التعاوني على أسلوب المسابقة بين المجموعات لتطوير مهارة القراءة"، في *التدريس دوريات تدريس اللغة العربية: المجلد الأول-العدد الثاني- يونيو ٢٠١٣*، (تولونج اجونج :كلية التربية قسم تدريس اللغة العربية ،٢٠١٣) . ص. ٣٠

[٤٠] حادو إبراهيم، *الإتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها*، (القاهرة: در الفكر العربي، ١٩٨٧)، ص. ٤٦

حل المشكلات كما تسهم في الإعداد العلمي، وتساعدهم في التوافق الشخصي والإجتماعي. وقد قرر القرآن أن القراءة مفتاح على حصول الفهم وأن الله يهدي القارئ إلى ما لم يعلم.[٤١]

كان القصد بالقراءة فيما ماضي القدرة على تعرف الرموز المكتوبة والنطق بها.[٤٢] وليس مفهوم القراءة في الحديث –كما يظنها باديّ الرأي – مجرد تعرف على الرموز اللغوية المكتوبة والنطق بها، وإنما التطورات التي طرأت على مفهوم القراءة تؤكد أننا لا نحفل فيها – فقط – بالنواحي الفسيولوجية مثل حركات العين وأعضاء لنطق.[٤٣]

إن مفهوم القراءة يطور من مفهوم يسير يقوم على أن القراءة عملية ميكانيكية بسيطة إلى مفهوم معقد، يقوم على أنها نشاط عقلي يستلزم تدخل شخصية الإنسان بكل جوانبها.[٤٤] وتلك التطويرات من مجرد التعرف والنطق في العقد الأول من القرن العشرين، إلى فهم المادة المقرؤة ونقدها في العقد

---

[٤١] الليلي"استخدام طريقة التعليم التعاوني على أسلوب المسابقة بين المجموعات لتطوير مهارة القراءة"، *في التدريس دوريات...*، ص. ٣٠

[٤٢] انظر عبد العليم إبراهيم، *الموجه الفني لمعلمي اللغة العربية*، (دار المعارف: القاهرة، ١٩٦٢)، ص. ٥٧

[٤٣] هادي، *الموجه لتعليم ...*، *ص.* ٦١

[٤٤] محمود رشدي خاطر و زملائه، *طرق تدريس اللغة العربية والتربية الحديثة في ضوء الإتجهات التربوية الحديثة*، (دار المعرفة: القاهرة، ١٩٨٣)، ص. ٩٧

الثاني، ثم إلى اعتبارها نشاطا فكريا متكملا يشير إلى حل المشكلات في العقد الثالث، وأخيرا الإستمتاع بالمقروء وتذوقه.[٤٥]

وهكذا، مفهوم القراءة هو عملية عقلية انفعالية دافعية تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني، والاستنتاج والنقد والحكم والتذوق وحل المشكلات.[٤٦] ومن هنا يبين يونوس وزملائه بأن القراءة عمليتان، العملية الأولى هي الشكل الميكانيكي أي الاستجابات الفسيولوجية لما هو مكتوب. وأما العملية الثانية فهي عملية عقلية يتم خلالها تفسير المعنى، وتشمل هذه العملية التفكير والاستنتاج.[٤٧]

إذن، القراءة عملية مركبة تتألف من عمليات متشابكة يقوم بها القارئ وصولا إلى المعنى الذي قصده الكاتب، واستخلاصه أو إعادة تنظيمه، والإفادة منه. والقراءة بهذا المفهوم وسيلة لاكتساب خبرات جديدة تتناغم مع طبيعة العصر التي تتطلب من الإنسان المزيد من المعرفة الحديثة والمتجددة، كما تتطلب

---

[٤٥] هادي، *الموجه لتعليم ...*، ص. ٦٢

[٤٦] حسن شحاتة، *تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق*، (المصر: الدار المصرية اللبنانية، ١٩٩١)، ص. ١٠٥

[٤٧] فتحى علي يونس وزملاؤه، *أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية*، (القاهرة: دار الناقة، ١٩٨١)، ص. ١٥٧

تطوير القارئ لقدراته العقلية ولأنماط التفكير ولأنساقه الفكرية، وتنمية رصيد الخبرات لدى الفرد.[٤٨]

ويقودنا هذا إلى الوقوف على تعريف إجرائي للقراءة. وقد تبنت الرابطة القومية لدراسة التربية في أمريكا NSSE المفهوم التالي لعملية القراءة: إن القراءة ليست مهارة آلية بسيطة كما أنها ليست أداة مدرسية ضيقة. إنها أساسا عملية ذهنية تأملية. وينبغي أن تنمى كتنظيم مركب يتكون من أنماط ذات عمليات عقلية عليا. إنها نشاط ينبغي أن يحتوي على كل أنماط التفكير والتقويم والحكم، والتحليل، والتعليل، وحل المشكلات. أن القراءة إذن، نشاط يتكون من أربعة عناصر: استقبال بصري للرموز، وهذا ما نسميه بالنقد. ودمج لهذه الأفكار مع أفكار القارئ. وتصور لتطبيقاتها في مستقبل حياته وهذا ما نسميه بالتفاعل.[٤٩]

وفقا لهذا الرأي قال أفيندي (Effendy) أن مهارة القراءة تضمن على منحين. أولا، تغيير الرموز اللغوي المكتوبة إلى الصوت. ثانيا، ادراك المعنى من جميع الأحوال التي تصورها بالرموز المكتوبة و الأصوات. وبالرغم، الجوهر من مهارة القراءة تقع في الناحية الثانية. وهذا لا بمعنى أن الناحية الأولى زهيدة أو

---

[٤٨] شحاتة، *تعليم اللغة ...*، ص. ١٠٥

[٤٩] رشدي أحمد طعيمة، *تعليم العربية لغير التاطقين بها: مناهجه وأساليبه*، (مصر: جامعة المنصورة، ١٩٨٩)، ص. ١٧٥

ليس هناك مهمة. بل المهارة الثانية تأسس إلى المهارة الأولى. وكيفما، كلاهما هدفان يقصد معلم اللغة بهما.[٥٠]

وقال جودمان (Goodman) أن القراءة بوصفها عملية استقبال[٥١]. فالقراءة كمهارة استقبال (*Receptive Skill*) ذات طابع استهلاكي. أما الكتابة فهي ذات طابع إنتاجي (*Productive Skill*). ويشبه الاستماع القراءة في أنه مهارة استقبال أيضا، ويتضمن عمليات معرفية مشابهة لتلك التي في القراءة، إلا أن القراءة تتطلب التعامل مع كلام مكتوب باستخدام الابصار، دونما حاجة إلى طرف ثالث، في حين يتطلب الاستماع التعامل مع كلام وألفاظ مسموعة بالستخدام حاسة السمع، وبوجود طرف ثالث هو المتكلم.[٥٢]

وهكذا تؤدي اللغة أربع وظائف أساسية تلخص أهدافها العلمية التي تعلم اللغة من أجلها عادة وهي: فهم اللغة حين سماعها منطوقط، وفهمها عند رؤيتها مكتوبة، وتكلمها والكتابة بها بحيث يفهمها الآجرون. والمهارة اللغوية التي تمكن صاحبها من فهم المادة المكتوبة هي ما يسمى بالقراءة، وأي نشاط لغوي لا يقترن بفهم المادة المكتوبة لا يصح أن يسمى قراءة.[٥٣]

---

[50] Ahmad Fuad Effendy, *Metodologi Pengajaran Bahasa Arab*, (Malang: Misykat, 2005), h. 127

[٥١] رشدي أحمد طعيمة، *المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها*، (دار الفكر العربي: القاهرة، ٢٠٠٤)، ص. ١٨٧

[٥٢] طه علي حسين الدليمي و سعاد عبد الكريم الوائلي، *اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية*، (الأردن: جدار للكتب العالمي: ٢٠٠٩)، ص. ٨

[٥٣] *نفس المرجع.*

ومن ثم، يرى محمود السيد أن على القارئ الجيد أن يمتلك المهارات العقلية لتقنية القراءة من حيث، ثروة المفرادات، وإدراك المعنى القريب والبعيد، والكشف عن هدف الكاتب ومغزاه والقدرة على نقد المقروء، ولا بد أيضا أن يدرك معنى الفقرة، وأخيرا النص كاملا.[٥٤] وكهذا، تحتاج مهارة القراءة إلى درس خاص وتدريب دائم.

٢. أهداف تعليم القراءة

يستهدف تعليم القراءة في برنامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى عدة أهداف من أهمها:[٥٥]

أ) إن القراءة هي أولى المهارات الثلاث 3 R's (وهي القراءة والكتابة والحساب) التي يجمع المجتمع الإنساني على حق الفرد في تعليمها.

ب) إن التربية المستمرة، والتعليم مدى الحياة، والتعليم الذاتي شعارات لا تتحق في حياة الإنسان إلا إذا كان قادرا على القراءة. إنها أنشطة تعتمد على كمية ونوع ما يقرؤه.

---

[٥٤] راتب قاسم عاشور و مُحَمَّد فؤاد الحوامدة، *أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق*، (دار المسيرة: عمان، ٢٠١٠)، ص. ٦٣

[٥٥] طعيمة، *تعليم العربية ...*، ص. ١٧٦

ج) إن المجتمع الإنسان المعاصر يجتمع متعلم يصعب تصور عمل مهاري فيه لا يتطلب القراءة، إن الإنسان محاط بكثير من أوجه النشاط التي تستلزم القراءة، حتى يحقق ما يريد وحنى يتكيف مع المجتمع ويؤدي وظيفته.

د) إن القراءة الواسعة شرط للثقافة الواسعة – إن ما يجنيه الدارس الأجنبي من خلال قراءة المواد العربية أعظم مما يجنيه من خلال أي مهارة أخرى.

هـ) إن القراءة هي المهارة التي تبقي مع الدارس عندما يترك البلد العربي الذي يتعلم فيه اللغة –كما أنها المهارة التي يستطيع من خلالها أن يتعرف على أنماط الثقافة العربية وملامحها.

و) بالقراءة يستطيع الدارس أن يحقق أغراضها العلمية من تعليم العربية. قد تكون أغراضا ثقافية، أو اقتصادية، أو سياسية، أو تعليمية أو غيرها. إن ثيرا من الدارسين في برامج تعليمالعربية كلغة ثانية يهدفون من تعلمها إجادة القراءة في المرتبة الأولى. فقد لا يتاح لأحد منهم فرصة الاتصال المباشر بعربي يمارس مهارات الاستماع والكلام.

ز) والقراءة مهارة يستطيع الدارس بها تحقيق قدر من الاستماع وقضاء وقت الفراغ بما هو أجدى.

ح) وأخيرا.. فإن القراءة هي المهارة التي ينميها الطالب وحده بعد أن يترك المعهد.. ليس ثمة أدعى للتقدم في القراءة مثل القراءة.

٣. أنواع القراءة وأسس تعليمها

هناك عدة تقسيمات للقراءة تختلف باختلاف عدد من الاعتبارات وذلك على النحو التالي:[٥٦]

أ) من حيث الأداء والشكل العام تنقسم إلى قراءة صامتة وقراءة جهرية

ب) من حيث الغرض من القراءة تنقسم إلى قراءة للدرس و قراءة للاستمتاع.

القراءة من حيث الأداء والشكل العام تفصليا كما يلي:

أ) القراءة الجهرية

القراءة الجهرية تعني العملية التي يتم فيها ترجمة الرموز الكتابة وغيرها إلى ألفاظ منطوقة و أصوت مسموعة متبلينة الدلالة حسب ما تحمل من معنى. وهي إذا تعتمد على ثلاثة عناصر هي: (١) رؤية العين للرمز (٢) نشاط الذهن في إدراك معنى الرمز (٣) التلفظ بالصوت المعبر عما عليه يدل عليه ذلك الرمز.[٥٧]

---

[٥٦] هادي، *الموجه لتعليم ...* ، ص. ٧٧

[٥٧] حسين سليمان قورة، *دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي*، (دار المعارف، ١٩٨١)، ص. ١٢٩

إن القراءة الجهرية تقوم على أساسا عامة، و من اهم هذه الاساس ما يأتي:[٥٨]

١) يجب أن يكون في درس القراءة نموذج يكون مقاسيا للقراءة ممثلا لمهارتها يثير في الطلبة حب المناقشة و يستدعى مجهودهم، و المعلم بطبيعية الحال هو ذالك الأنموذج.

٢) ان الطلاب لا يمكن أن يؤدوا القراءة الجهرية بالشكل الصحيح الا اذا فهموا المعني. و من اجل ذلك يجب ان يبدأ في تفهم المعني اللإجمالي للقطعة عن طريق القراءة الصامطة و المناقشة قبل القراءة الجهرية

٣) يجب أن تكون للقراءة الجهرية وضيفة اجتماعية، و ان يحمل القارئ الى السامعين فكرة هم فى حجة الى سمعها، أي ان يكون للقارئ غرض اجتماعي يهدف الطلاب الى تحقيقة.

٤) تشجيع الالقاء الجهري أمر ضروري ليتحقق صدق الاحساس، و تصبيح قراءة الطلاب طبيعية و غير مصطنعة، ز تشجيع الالقاء الجهري يأتي من المعلم، فهو يدرب طلابه على تنوع الصوت بتنوع المواقف الوجدانية، فهناك رجاء و احتجاج و الم و حزن و ابتهاج. و اتشجيع يأتي من الطلبة

[٥٨] طه علي حسين الدليمي، *اللغة العربية مناهجها و طرائق تدريسها*، (عمان: دار الشروق، ٢٠٠٥) ص. ١٧٢-١٧٣

فهم يجب ان لا يسخروا من زميلهم، و ان يقاطعوه، و ان لا يتحدث في اثناء قراءته.

٥.) يجب على المعلم أن يقدر أن الأداء الصحيح لا يكتسب في يسر، لأن العوائق التي تحول دون ذالك كثيرة . و هذا يستدعي مهارة خاصة في قراءة المعلم و في انتقاء النصوص، فضلا عن سلامة النطق في حديثه.

ب) القراءة الصامتة

تتمثل القراءة الصامتة في العملية التي يتم بها تفسير الرموز الكتابة وغيرها وإدراك مدلولاتها ومعانيها في ذهن القارئ دون صوت أو همهمة أو تحريك شفاه. وهي – إذاً – تقوم على عنصرين: (١) مجرد النظر بالعين إلى رموز المقروء (٢) هو النشاط الذهني الذي يستثيره المنظور إليه من تلك الرموز.[٥٩]

أما عند عبد العال القراءة الصامتة فهي قراءة يدرك بها القارئ المعنى المقصود بالنضرة المجردة من النطق أو الهمس، و النجاح فيها يتوقف على التدريب. و هي تقوم على أساس أن يستشف القارئ المعنى من الجمل المكتوبة, غير مقيد بنطق الكلمات. تتيح للتلاميذ أن يقرأوا قدرا كبيرا فى زمان قصير دون أن يرهقوا. [٦٠]

---

[٥٩] قورة، *دراسات تحليلية* ...، ص. ١٢٧

[٦٠] عبد المنعم سيد عبد العال, *طرق تدريس اللغة العربية* (القاهرة: مكتبة غريب:د.س.)، ص. ٨٤

إن القراءة الصامتة تقوم على أسس عامة يجب أن تراعي عند تدريسها، وهذه الأسس هي:[٦١]

١) يجب أن يكون تعليم القراءة هدفاً بحيث تنمي في الطالب الميل إليها وتشعره بالرغبة فيها، وأنها تزيد على مصادفة معارف جديدة، وأنها تطلعه على أشياء كانت مجهولة لديه، وهي بعد ذلك تشعره بشخصيته وتستجيب لحاجاته.

٢) يجب أن يكون واضحا امام القارئ أن للقطعة التي يقرؤهاغرضاً، فتحديد الغرض والاقتناع بالأهمية يحفز الطالب على تحقيقه والمثابرة عليه حتى الوصول إليه، وأن يكون هذا الغرض طبيعياً غير متكلف.

٣) أن تختار مادة القراءة اختياراً مناسباً، وأن تتدرج في الصعوبة، لأن ذلك يؤثر في سائر الأدوات الأخرى، فمهما كانت الطريقة التي تؤدي بها القراءة سليمة فإنها لا تجدي إذا كانت المادة المختارة للقراءة غير مناسبة، أما لصعوبة لغتها أو لبعدها عن محيط القارئ ومجال اهتمامه. وأن تكون هذه المادة من الوفة والجاذبية بحيث يشعر معها الطالب بالرغبة في الاستفادة منها، وأن تفتح المادة التي قرأها أمامه مصادر أخرى صالحة للقراءة.

---

[٦١] دليمي، *اللغة العربية ...*، ص. ١٧١-١٧٢

٤) مناقشة الأفكار العامة، وفيها يجب على المعلم أن يلفي على الطلاب الأسئلة حول الأفكار البارزة في الموضوع المقروء بعد الفراغ من القراءة الصامتة. والغرض من هذه المناقشة هو اختيار الطلاب لما فهموه في حالة استقلا لهم بالقراءة، وينبغي أن تشمل هذه الأسئلة على ما ثير تفكير الطلاب ويتحداه.

٥.) مراعاة المعلم للاتجهات والمهارات اللازمة للاستنتاج في أثناء القراءة، فينبغي أن يسأل ويبين القضايا التي تتضمنها القطعة المقروءة. وهذه القضايا ينبغي أن يفحصها المعلم لكي يحددصدق الاستنتاجات. وعن هذا الطريق يتعلم الطلاب أن في مادة القراءة معاني متضمنة تستحق البحث.

٦) ينبغي أن لا يغيب عن بال المعلم أن من أسس القراءة الصامتة السرعة في القراءة، ولكنه يجب أن يأخذ في اعتبار أن السرعة في القراءة ليست الهدف الأخير، إنما يجب القول بأن القارئ الجيد هو القارئ المرن. وهي بالتالي تعتمد على هدف القارئ وعلى مستوى ذكائه وعلى خبراته السابقة وعلى صعوبة المادة المقروءة.

ج. إستراتيجيات التقييم الأصيل بالمنهج الدراسي ٢٠١٣ في تعليم مهارة القراءة

إن تعبير الإستراتيجة في الميدان التربوي مصطلح حديث نسبياً، فقد استخدمته الكثير من العلوم و التخصصات الأخرى قبل استخدامه في ميدان التربية. و إن هذا المصطلح في الواقع كان مستخدما بشكل واسع في الميدان العسكري، وربما انتقل من هذا الميدان إلى الميادين الأخرى. إن الإستراتيجية تعبير عن منطق أو أسلوب جديد ذي أدوات جديدة في التفكير اصطنعته علوم جديدة. وقد ظهر هذا المفهوم خلال الأربعين سنة الأخيرة.[٦٢]

تأتي كلمة الإستراتيجية من اللغة اليونانية "strategia" التي تعني بعلم الحرب أو قائد الحرب.[٦٣] وهذا القائد لديه مسؤولية لتخطيط الإستراتيجية بتوجيه عساكره لنيل الانتصار.[٦٤] اعتماداً على هذا المفهوم فالإستراتيجية هي الفنّ لتخطيط العملية العسكرية مثل طرائق تنظيم المواقف أو تحايل الحرب، سلاح البرّ و سلاح البحر.[٦٥]

ثم عند شرلي (Shirley) الإستراتيجية هي التقريرات الفعليات الموجهة و كلها محتاجة لنيل الهدف. أما سالوسو (J. Salusu) فرأى أن الإستراتيجية فنّ يستخدم

---

[٦٢] دليمي، *اللغة العبية* ...، ص. ٩٣

[63] Iskandarwassid dan Dadang Sunendar, *Strategi Pembelajaran Bahasa*, (Bandung: Remaja Rosdakarya, 2013), h. 2

[64] Anissatul Mufarrokah, *Strategi Belajar Mengajar*, (Yogyakarta: Teras, 2009), h. 36

[65] Iskandarwassid dan Sunendar, *Strategi Pembelajaran ...,* h. 2

الكفاءة و المورد لنيل الهدف من العلاقة الفعّالة بالبيئة و الحال المربح. وفي القاموس الإندونيسية، كلمة الإستراتيجية هي الخطة الدقيقة عن النشاط لنيل الهدف الخاص.[٦٦]

إن الإستراتيجية بعد ذلك تعني خطة السير للوصول إلى الهدف أو الإطار الموجه لأساليب العمل والدليل الذي يرشد حركته. وتعني الإستراتيجية فن استخدام الوسائل لتحقيق الأهداف. فاستراتيجية التدريس على وفق هذه المفاهيم تعني مجموعة الأمور الإرشادية التي تحدد و توجه مسار عمل المدرس و خط سيره في الدرس، لأن التدريس بطبيعته عملية معقدة تتداخل و تترابط عناصرها في خطوات متتابعة. [٦٧]

معيار كفاءة القراءة المقيمة هو كفاءة الشخص لفهم الرسالة الكتابية صحيحاً وسرعة ودقة. الكتابة تشكل الرموز من الصوت اللغوي الذي يحتوي على قصد الكاتب. بالقراءة، يعرف الطلاب أن الارتباط بين الحرف والأفكار ليس فيه مباشر. لأن الحرف لا بدّ له ترجمة الصوت أولاً قبل المعنى.[٦٨]

---

[66] Mufarrokah, *Strategi Belajar ...,* h. 36

[٦٧] دليمي، *اللغة العبية* ...، ص. ٩٣-٩٤

[68] Ainin dkk., *Evaluasi dalam....*, h. 172-173

سوى ذلك، يواجه الطلاب إلى قدرة عنصور اللغة الأخرى، مثل القواعد اللغوية والمفردات. إن كان الطالب المبتدئ فيبدأ بنظام اللغة والمفردات في تراكيب بسيطة. لذلك، الكفاءة على هذا العنصور والمهارة اللغوية لديه خصائص خاصة. ولكن حقيقةً كما في اختبارة الكلام أن للكفاءة الواحدة المقيّمة أحياناً يشمل الكفاءة اللغوية الأخرى.[٦٩]

مما يلي بعض الكفاءة الأساسية في أنشطة قراءة اللغة:[٧٠]

١. قراءة النص بطلق اللسان، دقة، صحيحة.

٢. تعيين معنى المفردات في سياق الكلمة المعينة.

٣. اكتشاف الظاهرة المكتوبة في النص.

٤. اكتشاف المعنى غير المكتوبة في النص

٥. اكتشاف الأفكار الأساسية في الجمل.

٦. اكتشاف الأفكار الداعمة في الجمل

٧. ارتباط الأفكار الموجودة في النص

٨. تخليص الأفكار الرئيسية

٩. التقاط المعاني من النص سرعة

---

[69] *Ibid.*
[70] *Ibid.*

١٠. تعليق النص.

يطبق المنهج الدراسي ٢٠١٣ التقييم الأصيل لتقييم تقدم تعلم الطالب الذي يشمل على المواقف والمعرفة والمهارات. الأساليب والأدوات المستخدمة لتقييم الكفاءات في جوانب المواقف والمهارات والمعرفة هي كما يلي:

١. الأساليب في تقييم كفاءات المواقف

وفقًا لوزير التعليم والثقافة رقم. ٦٦ من عام ٢٠١٣ فيما يتعلق بمعايير التقويم، يقوم المعلمون بإجراء تقويمات لكفاءة المواقف من خلال الملاحظة والتقويم الذاتي وتقويم بين الأصدقاء والدوريات:[٧١]

أ) الملاحظة

أثناء عملية التنفيذ، يمنح المعلم أو يلاحظ مواقف الطلاب، وفقًا للمؤشرات التي تم تحديدها. المواقف المشار إليها، على سبيل المثال، صادقة وثقة ومستقلة (انظر الكفاءة الصميمة (KI)-١ و الكفاءة الصميمة (KI)-٢ .يلاحظ المعلم سلوكهم المتعلق بالجوانب الثلاثة عندما تتم عملية التعلم. بالطبع يجب أن يكون لدى المعلم معايير واضحة حول

[71] Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan RI No. 66 Tahun 2013 tentang Standar Penilaian Pendidikan

المواقف الثلاثة، "ما هي معايير الصدق والثقة والاستقلال؟" هذه الأمور مهمة بحيث يتم الحصول على الوضوح في التقويم وتجنب انطباع الذاتية.

فيما يلي أمثلة لمعايير المواقف الثلاثة المعنية.

١) بصراحة بإدراج مصادر مرجعية في كتابة التقارير والأوراق وغيرها من الأعمال المكتوبة ؛ أو ذكر المتحدث عند التعبير عن رأي.

٢) تتميز الثقة بالنفس بشجاعة الظهور أمام الجمهور ، والقدرة على التعبير عن قدراته بطريقة مباشرة.

٣) يتميز ماندیري بموقف حر يعبر عن آرائه وقدراته ، دون الاعتماد على الآخرين.

تقويم الملاحظات التي أجراها المعلم أثناء عملية التعلم ، أي عن طريق مراقبة أو ملاحظة مواقف الطلاب المدرجين في نموذج التقويم. يمكن التعبير عن المواقف المعنية من خلال السلوك والكلام والإيماءات وغيرها من الأنشطة. وبالتالي ، يجب أن يكون هناك عدد من الأنشطة التي يقومون بها بحيث تنشأ المواقف ويمكن ملاحظتها. قد تكون الأنشطة المعنية في شكل مناقشات وجلسات وعروض تقديمية وقراءة عدد من المراجع والزيارات الميدانية والاختبارات المعملية والعروض والأنشطة المماثلة.

بالنسبة لأنشطة الطلاب الذين يجلسون على مقاعدهم ، فلن يتمكن المعلم من الحكم على هذه المواقف بالقيمة الحقيقية.

ب) التقييم الذاتي

يهدف التقويم الذاتي إلى تقويم سلوك الطلاب أنفسهم. يكون الموقف المشار إليه متوافقًا مع المؤشرات التي ذكرها المعلم مسبقًا في خطة برنامج التعلم .(RPP) في هذه الحالة ، يوضح الطلاب ببساطة "نعم" أو "لا" في البيان المعد مسبقًا.

التقويم الذاتي هو وسيلة لتدريب الطلاب على قياس الأمانة المتعلقة بمواقف معينة. يمكن تصنيف هذه الطريقة أيضًا على أنها انعكاس لأنشطة كل طالب. في النهاية ، كان المعلم سيستخدمها أم لا ، عاد إلى استجابة المعلم لنتائج التقويم. ولكن الحقيقة هي أن التقويم الذاتي هو نوع من التقويم الذي يساعد الطلاب على التعود على أن يكونوا صادقين مع أنفسهم. حصل المعلم أيضًا على معلومات حول مواقف طلابه

ج) التقييم بين الطلاب

يمكن إجراء تقويم الموقف بين الطلاب. يقوم أحد الطلاب بتقويم الطلاب الآخرين فيما يتعلق بمواقف معينة. يكون الموقف المشار إليه وفقًا

للمؤشرات التي حددها المعلم أو الموقف كما هو موضح في الكفاءة الصميمة (KI)-١ والكفاءة الصميمة (KI)-٢ .يقوم المعلم بإعداد عدد من العبارات المتعلقة بهذه المواقف. ثم يختار الطلاب "نعم" أو "لا" ، وفقًا لسلوك أصدقائهم الكرام.

د) الدوريات

الدوريات هي سجل المعلم فيما يتعلق ببعض مواقف الطلاب. أثناء عملية التعلم، ربما يُظهر الطلاب سلوكيات معينة مهمة ومثيرة للاهتمام للغاية، سواء فيما يتعلق بنقاط القوة والضعف لديهم. يتم تسجيل هذه النتائج من قبل المعلم في ورقة خاصة، كسجل عملي وموضوعي ليتم اعتباره مؤهلاً لمؤهلات الطالب.

مع دوريات، يمكن أن يكون المعلم أكثر مرونة في إعطاء تقويم لمواقف طلابه. من الناحية النوعية، يقدم المعلم تعليقاته، كسجل حافل لسلوك طلابه فيما يتعلق أو لا يتعلق ببعض المؤشرات. ومع ذلك، بالإضافة إلى السجلات النوعية، يحتاج المعلمون أيضًا إلى وضع تقويمات كمية (مقياس ١-٤) بغرض إعداد التقارير في نهاية الدرس في كل الكفاءة الأساسية.

الأداة المستخدمة للملاحظة والتقويم الذاتي والتقويم بين الأصدقاء عبارة عن قائمة تحقق (daftar cek) أو مقياس تصنيف (rating scale) مصحوبًا بتقويم (rubrik)، بينما تكون الدوريات في شكل ملحوظة للمدرس (catatan pendidik).

٢. الأسالب في تقييم كفاءات المعرفة

يهدف تقويم المعرفة إلى قياس القدرات المعرفية للطلاب. النوع أكثر تنوعًا من نوع تقويم المواقف، حيث يمكن للمدرسين اختيار أنواع أو أشكال أو تغييرها بحيث يمكن للمزايا التي يتمتع بها أي شخص أن تحجب نقاط الضعف في أنواع التقويم الأخرى.

هناك عدة أنواع من البحوث التي يمكن للمعلمين استخدامها لقياس مستوى معرفة الطلاب فيما يتعلق بشروط معينة. أنواع التقويم المشار إليها هي اختبارات شفهية وكتابية وتحديد الوظيفة.

أ) الاختبارات الشفوية تتطلب المزيد من الوقت. لذلك، لا يمكن التقديم على كل طالب. تعد الاختبارات الشفوية أكثر ملاءمة لاستخدامها كاختبار أولي (الاختبار التمهيدي)، أي من أجل معرفة مستوى الفهم الشامل للطلاب الذين يقدمهم المعلم.

ب) يتم إجراء اختبارات كتابية بشكل عام في نهاية نشاط التعلم (ما بعد الاختبار). في هذه الحالة، يوزع المعلم الأداة في شكل ورقة أسئلة ليتم العمل عليها من قبل الطلاب في فترة زمنية معينة.

ج) يتم تعيين الوظيفة للمعلمين لقياس عدد من كفاءات الطلاب المعقدة حتى لا يسمح لهم الطلاب بذلك في الفصل. لذلك، يتم منحهم الفرصة لحلها في أي مكان آخر، سواء بشكل فردي أو في مجموعات.

هناك أنواع من الاختبارات، وهناك أيضا أشكال من الاختبارات. تعريف الاختبار في شكل اختيار خاطئ، اختيار متعدد، مطابقة، إكمال، إجابة قصيرة، ووصف. كل شكل من أشكال الاختبار لديه نقاط القوة والضعف الخاصة به.

٣. الأسالب والأدوات في تقييم كفاءات المهارة

يتم تقويم المهارات من أجل الحصول على لمحة عامة عن كفاءات الطلاب المتعلقة بالكفاءة الصميمة (KI)-٤ .نظرًا لأنه ينطوي على كفاءات أكثر تعقيدًا مما هو مذكور فيالكفاءة الصميمة (KI)-٣، يميل نوع التقويم إلى أن يكون في شكل التطبيق، والعمل (مشروع، بورتفوليو). في هذه الحالة، يُظهر

الطلاب قدراتهم في شكل أفعال أو أعمال. ثم يحكمها المعلم باستخدام نموذج تقويم محدد.

أ) التطبيق (*performance*)

تقييم التطبيق هو تقييم يتطلب استجابات الطلاب في شكل أنشطة معينة، على سبيل المثال في شكل أنشطة بحثية، عروض تقديمية، غناء، رقص، العزف على الآلات الموسيقية، العروض، حل أسئلة الحساب الرياضي. يتم تقويم هذه الأنشطة من قبل المعلمين على أساس معايير معينة.

يتم تقييم التطبيق خلال عملية التعلم. في السابق، وصف المعلم سلسلة من المهام التي يجب على الطلاب القيام بها، سواء في مجموعات أو بشكل فردي. يجب ترتيب المهمة بشكل واضح ومنهجي حتى يسهل على الطلاب القيام بذلك.

أ) يعني من الواضح أن هناك معلومات حول نوع النشاط، الأدوات/ المواد المستخدمة، مكان التنفيذ، بما في ذلك مدة العمل.

ب) منهجية تعني أن الخطوات في العملية صحيحة بالتسلسل ولا تسبب سوء تفسير.

ب) المشروع (*project*)

المشروع هو سلسلة من مهام التعلم التي تشمل التخطيط والتنفيذ وأنشطة كتابة التقارير والشفوية. وبالتالي، فإن جوانب تقويم المشروع أكثر تعقيدًا من التقييم المهاري. يتطلب هذا بالطبع الكثير من وقت الاجتماع وقد يكون أيضًا مزيجًا من عدة الكفاءة الأساسية.

من كل مرحلة، تحصل أنشطة الطلاب على تقييم مع بعض الجوانب حتى يمكن الحصول على صورة كاملة لقدرات الطالب بالكامل. يحدد المعلم عددًا من الجوانب من كل مرحلة من مراحل أنشطة الطالب ويحدد القيمة وفقًا لمقياس محدد مسبقًا.

ج) بورتفوليو (portofolio)

تقييم بورتفوليو هو تقييم يركز على عدد من عمل الطلاب. يتم تقييم مجموعة من أعمال الطلاب المتعلقة بفصل معين لتكون معروفة لتطوير اهتماماتهم ونقاط القوة والضعف على أساس مستمر. وبالتالي، فإن الكائن في تقويم حافظة الكائن المعني ليس واحداً، ولكن عدة قطع بحيث يمكن من خلال هذه الأعمال أن ينظر إلى تطور قدرات الطلاب كاملا ومستمر.

الخطوات لتقييم بورتفوليو هي كما يل:

١) يحدد المدرس العمل الذي سيقوم به الطلاب، مثل الصور والقصائد والقصص القصيرة والأوراق والتقارير.

٢) يتم شطب عمل الطلاب مع أصدقائهم ليتم تصحيحه مع بعضهم البعض، سواء كان ذلك بناءً على المحتوى أو البنية أو قواعد اللغة. يمكن أيضًا تصحيح عمل الطالب مباشرةً بواسطة المعلم مع عدد من الملاحظات.

٣) يقوم الطلاب بتحسين العمل وفقًا لاقتراحات الأصدقاء أو التصحيحات المقدمة من المدرس.

٤) يعيد الطلاب ممارسة كتابة أعمال أخرى، ربما بناءً على نفس الكفاءة الأساسية أو مختلفة.

٥) يتم توثيق أعمال الطلاب في ملف ليتم تنسيقها لاحقًا بشكل كامل وديناميكي. بناءً على الأعمال، سيكون هناك اهتمام وقدرة وإنجاز مخرجات تعلم الطالب المتعلقة بشروط معينة.[٧٢]

[72] Kosasih, *Strategi Belajar...*, h. 133-143

د. الدراسات السابقة

١. سفتي فديا ساري، تطوير أدوات التقييم الأصيل لمهارات كتابة نصوص التقارير من نتائج الملاحظة في المدرسة المتوسطة. هذا البحث يهدف إلى تطوير أداة التقييم الأصيل لمهارة كتابة النصوص التقارير من نتائج الملاحظة في المدرسة المتوسطة. وهذا بحث كيفي وصفي باستخدام مدخل البحث والتطوير. أما نتائج هذا البحث فيدل أن:

أ) هناك نقص الدقة ونقص التفصيل للأدوات الموجودة في خطة التعليم (RPP)، نقص التمام في ظرف أدوات التقييم التي تراجع إلى الكتاب المقرر، وكذلك عويص التقييم الذي يراجع إلى تقرير مؤسسة المدرسة.

ب) هناك قصر خبرة المدرس في تطوير أدوات التقييم.[٧٣]

٢. أم أيمان، تقويم تنفيذ التقييم الأصيل بالمنهج الدراسي ٢٠١٣ دراسة حالة فيالمدرسة الإبتدائية سليمان جوكجاكارتا. يهدف هذا البحث إلى وصف كيفية تطبيق التقييم الأصيل في المنهج الدراسي ٢٠١٣ في المدرسة الإبتدائية الحكومية تيمبيل، وعوامل العراقيل والعوامل الداعمة في تطبيق التقييم الأصيل بالمنهج الدراسي ٢٠١٣. خطة البحث المستخدمة هي البحث الوصفي بالملاحظة

[73] Sevty Vidya, "Pengembangan Instrumen Penilaian Autentik Keterampilan Menulis Teks Laporan Hasil Observasi di Sekolah Menengah Pertama", *Tesis*, (Surakarta: Universitas Muhammadiyah, 2017)

والمقابلة. أما نتائج البحث فتدلّ أن تنفيذ التقييم الأصيل بالمنهج الدراسي ٢٠١٣ في المدرسة الإبتدائية الحكومية تيمبيل لم يتم كاملا باستخدام الأدوات المناسبة بإجراء التقييم الأصيل. العوامل الداعمة في تنفيذ التقييم الأصيل بالمنهج الدراسي ٢٠١٣ هي قرارات مديرية جنرال التربية الإسلامية عن المدرسة التي تستمر تنفيذ المنهج الدراسي ٢٠١٣. أما عوامل العراقيل فهي نقص فهم المدرس عن عملية التقييم والأدوات المستخدمة في التقييم الأصيل.[٧٤]

٣. زكية و.، تنفيذ المدخل العلمي والتقييم الأصيل في مادة التربية الدينية والأخلاق بالمنهج الدراسي ٢٠١٣. يفهم مدرس التربية الإسلامية والأخلاق النظام في تقرير الحكومة رقم ٦٥ و ٦٦ إما إدارياً كان أو خطة التعليم (RPP)، المدخل العلمي والتقييم الأصيل. هم يتجاوبون واثقاً على تنفيذ المنهج الدراسي ٢٠١٣. وبالتالي، يحاول المدرس لتنفيذ التقييم الأصيل وفقا للنظرية ولو كان التحيّر والعرقيل بشكل نقص إستعداد المدرس–الطالب ونقص التسهيلات الوافية.[٧٥]

٤. قمر الدين، تنفيذ التقييم الأصيل في مادة التربية الدينية الإسلامية والأخلاق (دراسة تحليلية للمنهج الدراسي ٢٠١٣ في الصف ٨ مرحلة ١ بالمدرسة المتوسطة

[74] Ummu Aiman, "Evaluasi Pelaksanaan Penilaian Autentik Kurikulum 2013; Studi Kasus di Madrasah Ibtidaiyah Negeri Tempel Sleman Yogyakarta", dalam jurnal *Pendidikan Madrasah*, vol 1, no 1, Mei 2016, (2016), h. 115

[75] Zakiyah W, "Implementasi Pendekatan Ilmiah (*Scientific Approach*) dan Penilaian Otentik (*Authentic Assessment*) pada Mapel PAI dan Budi Pekerti K13", *Tesis*, (Salatiga: STAIN Salatiga, 2015)

الحكومية ٥ جوكجاكارتا للعا الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥). نوع هذا البحث هو البحث الكيفي. يجري إختيار الموضوع بطريقة المعاينة وهي مدرس التربية الإسلامية والأخلاق في الصف الثامن بالمدرسة المتوسطة الحكومية الخامسة يوكياكرتا. طريقة جمع البيات بالمقابلة، والوثيقة والملاحظة. عملية تحليل البيانات بتقليص البيانات، والعرض والإستتاج.

أما نتيجة البحث فهي: أ) يشمل على الجانب الموقفي والجانب المعريفي واكانب المهاري . ب) تطبيق التقييم الأصيل في مادة التربية الإسلامية والأخلاق بالمنهج الدراسي ٢٠١٣ لم تتم فعالة. ج) أثار تطبيق التقييم الأصيل في مادة التربية الإسلامية والأخلاق في الصف الثامن يشمل على ثلاثة آثار وهي في مجال الموقف، المعريفي والمهاري. د) المشكلات المواجهة من قبل المدرس في تطوير التقييم الأصيل وتنفيذه في مادة التربية الإسلامية والأخلاق بالمنهج الدراسي ٢٠١٣ في الصف الثامن تشمل على مشكلة المدرس في تطوير الأسئلة أو الأدوات والمشكلة في التطبيق.[٧٦]

٥. أغوس زين الفطر، إستراتيجية التقييم الأصيل في التعليم التربية الإسلامية الموجه إلى إنشاء الشخصية الكاملة. يهدف هذا البحث: (أ) لمعرفة مثال التقييم الشامل

[76] Komaruddin, "Implementasi Penilaian Autentik pada Mata Pelajaran PAI dan Budi Pekerti (Studi Analisis Kurikulum 2013 Kelas VIII semester I di SMP Negeri 5 Yogyakarta Tahun Pelajaran 2014/ 2015)", *Tesis*, (Yogyakarta: UIN Sunan Kalijaga, 2015), h. vii

في مادة التربية الإسلامية في المدرسة الإعدادية الحكومية ١ و ٣ تولونج أجونج، (٢) لوصف الإستراتيجية لتنفيذ التقييم الشامل في مادة التربية الإسلامية في المدرسة الإعدادية الحكومية ١ و ٣ تولونج أجونج حتى يتولد به شخصية الطلبة الكاملة، و٣) لمعرفة المشكلات التي يواجهها الدرس في تنفيذ التقييم في المدرسة الإعدادية الحكومية ١ و ٣ تولوج أجونج. أما الطريقة المستخدمة في هذا البحث هي الطريقة الوصفية، حيث يرجى بها وصف مثال التقييم الشامل الموجه إلى خلق الشخصية الكاملة في مادة التربية الإسلامية.

أما نتيجة البحث فهي: كان التقييم الشامل في الحقيقة صعبا للتنفيذ في الددرسة، ذلك لدا كان معيار أقل التحصيل الدراسي التي قد قررتو الددرسة لا يساير مع الدبادئ الصحيحة حتى يكون الحصول عليها كذلك صعبا وليس واقعيا .إضافة إلى ذلك، كان أثر رئيس الددرسة في ترقية صيت الددرسة كذلك قويا، حيث كان الحصول على سمو معيار أقل التحصيل الدراسي يؤثر في صعوبة تنفيذ التقييم الشامل لمدرسي التربية الإسلامية .ولحل نذه الدشكلات، نناك عدة أساليب يلزم للمدرس تنفيذها وهي:١) شفّافية نظام التقييم في بداية الدراسة؛٢) صناعة الدلاحظة اليومية؛ ٣) صناعة الرموز الخاصة؛ ٤) تنمية تعليم الرفاق كالدقيّم؛ ٥) صناعة الملاحظة "anekdot"و ٦) تغيير براديجماتية المدرسين والوالدين.

التقييم الشامل نظريا يساعد على تكوين شخصية الطلبة الكاملة لأنو يتأسس على عملية

التعليم الواقعي .لذلك، يستطيع الددرس أن يقيس بصيع قدرة الطلبة من الناحية الدعرفية والسلوكية والدهارية حتى يكون التقييم واقعيا وموضوعيا .وىذه النتيجة تساير مع ما قالو مولتَ عن التقييم الشامل،حيث يقول إنو يجب للتقييم أن يستخدم القياس والطريقة والصفات التي تلائم بالخصائص وخبرات دراسة الطلبة. ٧٧

جدول ٢.٢. هيكل الدراسات السابقة

الرقم	الاسم والسنة	الموضوع	الارتباط بهذا البحث
١	سفتي فديا ساري، ٢٠١٧.	تطوير أدوات التقييم الأصيل لمهارات كتابة نصوص التقارير من نتائج الملاحظة في المدرسة المتوسطة	العلاقة بين هذا عنوان البحث والبحث الذي ستقوم به الباحثة هي: أدى هذا البحث إلى تطوير أدوات التقييم الأصيل لكتابة نص تقرير الملاحظة في المدارس الإعدادية مع نهج دراسة الحالة في موقع بحث واحد. أما البحث الذي سيقوم به الباحثة فسيؤدي إلى التقييم الأصيل في مهارة القراءة باستخدام منهج بحث دراسة متعددة المواقع التي لها نفس الخصائص. تستخدم طريقة هذا البحث منهج البحث التطوير، بينما ستستخدم الباحثة منهجًا كيفياً وصفيًا.

[77] Agus Zaenul Fitri, "Strategi Penilaian Otentik Pembelajaran Agama Islam Terbimbing terhadap penumbuhan kepribadian yang *kamil*" dalam jurnal *Yasmin,* vol. 1, no. 1 tahun 2014, h. 162

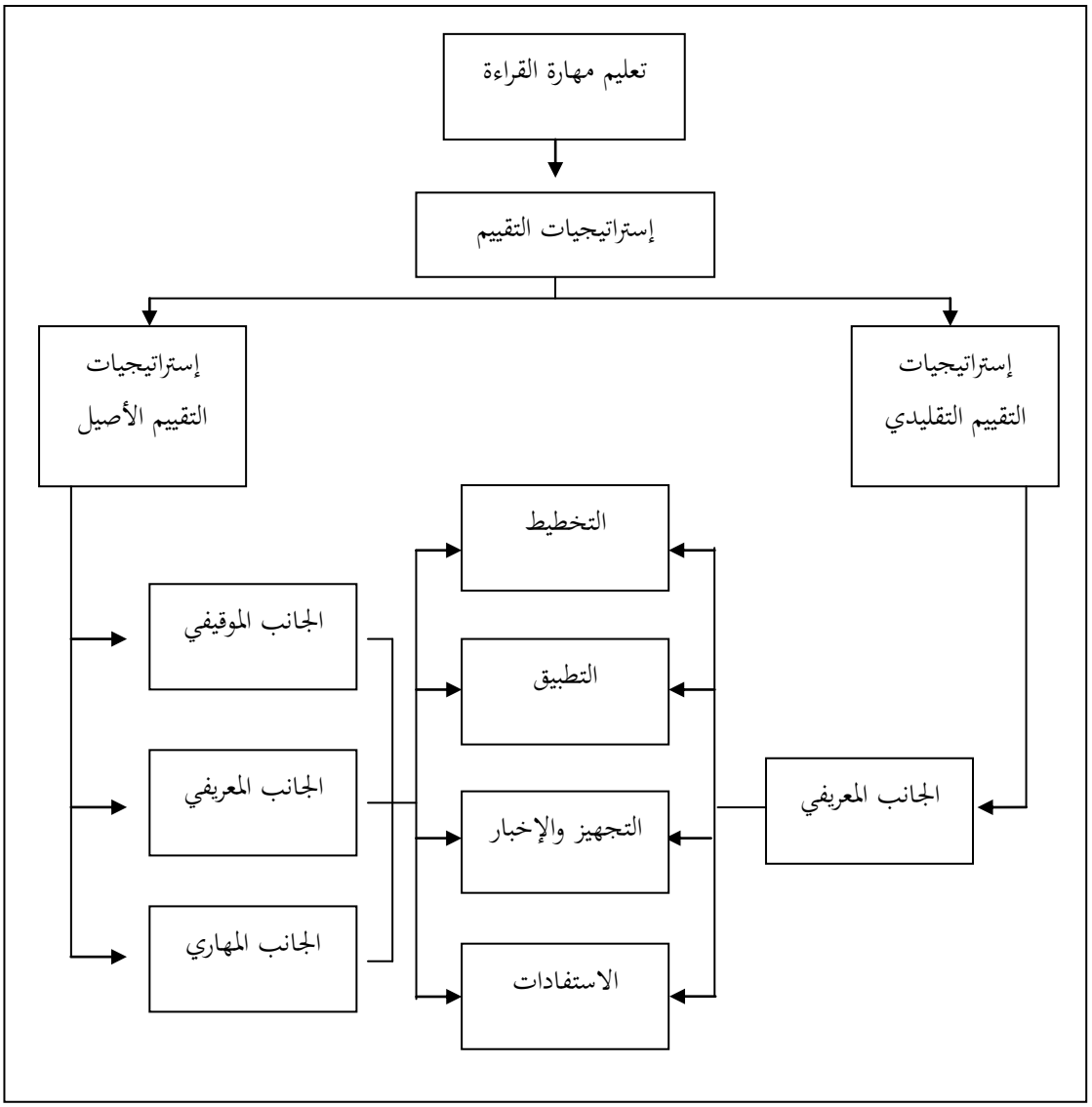
٢	أم أيمان، ٢٠١٦	تقويم تنفيذ التقييم الأصيل بالمنهج الدراسي ٢٠١٣ دراسة حالة فيالمدرسة الإبتدائية سليمان جوكجاكارتا	العلاقة بين هذا عنوان البحث والبحث الذي ستقوم به الباحثة هي: أدى هذا البحث إلى تقييم تنفيذ التقييم الأصيل لمنهج ٢٠١٣ من خلال منهج دراسة الحالة في موقع بحث واحد. أما البحث الذي ستقوم به الباحثة فسيؤدي إلى التقيم الأصيل في مهارة القراءة باستخدام منهج بحث دراسة متعددة المواقع التي لها نفس الخصائص.
٣	زكية و.، ٢٠١٥	تنفيذ المدخل العلمي والتقييم الأصيل في مادة التربية الدينية والأخلاق بالمنهج الدراسي ٢٠١٣	العلاقة بين هذا عنوان البحث والبحث الذي ستقوم به الباحثة هي: أدى هذا البحث إلى تنفيذ المدخل العلمي والتقييم الأصيل في مادة التربية الدينية الإسلامية (PAI) . أما البحث الذي ستقوم به الباحثة فسيؤدي إلى التقيم الأصيل في مهارة القراءة باستخدام منهج بحث دراسة متعددة المواقع التي لها نفس الخصائص.
٤	قمر الدين، ٢٠١٥	تنفيذ التقييم الأصيل في مادة التربية الدينية الإسلامية والأخلاق (دراسة تحليلية للمنهج الدراسي ٢٠١٣ في الصف ٨ مرحلة ١ بالمدرسة المتوسطة الحكومية ٥ جوكجاكارتا للعا الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥)	العلاقة بين هذا عنوان البحث والبحث الذي ستقوم به الباحثة هي: أدى هذا البحث إلى تنفيذ التقييم الأصيل في التربية الدينية الإسلامية الحكومية (PAI) الأخلاق مع منهج دراسة تحليلية في موقع بحث واحد. أما البحث الذي ستقوم به الباحثة فسيؤدي إلى التقيم الأصيل في مهارة القراءة باستخدام منهج بحث دراسة متعددة المواقع التي لها نفس الخصائص.
٥	أغوس زين الفطر، ٢٠١٤.	إستراتيجية التقييم الأصيل في التعليم التربية الإسلامية الموجه إلى إنشاء الشخصية الكاملة	العلاقة بين هذا عنوان البحث والبحث الذي ستقوم به الباحثة هي: أدى هذا البحث إلى استراتيجيات التقييم الأصيل للتعلم الدينية الإسلامية الموجهة لدي تنمية الأخلاق الكاملة. . أما البحث الذي ستقوم به

			الباحثة فسيؤدي إلى التقيم الأصيل في مهارة القراءة باستخدام منهج بحث دراسة متعددة المواقع التي لها نفس الخصائص خاصة في تعليم اللغة العربية.

وفقا لعرض البيانات والجدول السابق، البحث الذي ستؤديه الباحثة لم يتم من قبل. ستؤدي الباحثة البحث الذي يهدف إلى التقييم الأصيل في تعليم مهارة القراءة بالمنهج الدراسي ٢٠١٣ باستخدام مدخل البحث الكيفي، وتصميم البحث هو ما بين المواقع بموقعي البحث اللذان لديهما خصائص متساوية.

يهدف هذا البحث إلى الوصف عن تخطيط التقييم الأصيل في تعليم مهارة القراءة بالمنهج الدراسي ٢٠١٣، والوصف عن كيفية تطبيقه، وكيفية تقديمه. أما تخطيط التقييم الأصيل فهو يحتوي على استعداد المدرس قبل التعليم حول تخطيط الكفاءة الأساسية، الكفاءة الصميمة، والأدوات وغير ذلك. أما تطبيق التقييم الأصيل فهو يحتوي على أساليب التقييم الأصيل التي تقوم بها المدرس في الفصل. وتقديم نتيجة التقييم الأصيل يحتوي على جمع القيمة من سائر الأساليب، إعطاء القيمة بشكل الرقم والوصف، وغيرها.

هـ. الإطار النظري



صورة ٢.١ الإطار النظري

في كل التعليم إستراتيجيات تقييم. وكذلك في تعليم مهارة القراءة. تنقسم إستراتيجيات التقييم إلى نوعين. هما إستراتيجيات التقييم التقليدي وإستراتيجيات

التقييم الأصيل. يتجه إستراتيجيات التقييم التقليدي إلى الجوانب المعريفي فحسب. أما التقييم الأصيل فيتجه إلى ثلاث مجالات وهي الجانب الموقيفي والجانب المعريفي والجانب المهاري.

لكل التقييم خمسة أقسام وهي التخطيط، التطبيق، التجهيز، الإخبار، والاستفادة. أما التجهيز والتقرير فهما يتكونان في نفس المبحث لأنهما تتعالقان بعضه بعضا. من أن التقييم الأصيل يشتمل على ثلاث مجالات وهي الجانب الموقيفي والجانب المعريفي والجانب المهاري ففي كل القسم من خمس أقسام (التخطيط، التطبيق، التجهيز، الإخبار، والاستفادة) يحتوي على هذه ثلاثة المجالات (الجانب الموقيفي والمعريفي والمهاري). فكان التقييم الأصيل معقدا من التقييم التقليدي.