مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الإنسانية، م ٣٢ ع ١، ص ص: ٢٥ – ٥٢ (٢٠٢٤م)
DOI:10.4197/Art.32-1.2

تصورات متعلمي العربية لغة ثانية لبيئة التقييم الصفي: دراسة وصفية

فهد بن صالح العليان

أستاذ اللغويات التطبيقية المشارك، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية اللغات والعلوم الإنسانية، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية

faha.alolayan@qu.edu.sa

المستخلص. تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على تصورات متعلمي العربية لغة ثانية لبيئة التقييم الصفي. حيث تحاول الدراسة التعرف على مدى توجه ممارسات التقييم لدعم التعلم، وكذلك مدى توجهها للحكم على أداء المتعلمين، بالإضافة إلى محاولة التعرف على مدى وجود فروق في تلك التصورات بناء على اختلاف مستويات الكفاءة اللغوية للمتعلمين. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وكانت الاستبانة هي أداة جمع البيانات. حيث شارك في الدراسة ١٥٧ متعلماً للغة العربية ينتسبون إلى معهدين من معاهد تعليمها في جامعتين سعوديتين. وقد توصلت الدراسة إلى أن بيئة التقييم الصفي في تلك المعاهد موجهة للتعلم، وأن النسبة الأكبر من ممارسات التقييم ليست موجهة للحكم على الأداء، بالرغم من وجود بعض الممارسات التي أشار فيها المشاركون إلى أنها تميل بشكل كبير إلى الحكم على الأداء. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق في تصورات المتعلمين لبيئة التقييم بناء على اختلاف مستوياتهم اللغوية. أخيرا، خلصت الدراسة إلى مجموعة من المضامين والتوصيات للمختصين، والمعلمين، والمسؤولين عن بناء خطط التعليم، وأدوات التقييم في معاهد تعليم العربية لغة ثانية.

الكلمات المفتاحية: العربية لغة ثانية، بيئة التقييم الصفي، التقييم الموجه للتعلم، التقييم الموجه للحكم على الأداء.

المقدمة

يمكن للمطلع على الدراسات المتعلقة بالتعليم بشكل عام، وتعليم اللغات الثانية بشكل خاص أن يلاحظ تزايد الاهتمام بالتقييم وقياس مخرجات التعلم، وما يقوم به المعلمون لمتابعة تطور مهارات المتعلمين، وما تحظى به أساليب قياس التعلم من أهمية كبرى في العملية التعليمية. حيث يقضي المعلمون ما لا يقل عن ٥٠٪ من أوقات الدروس في أنشطة لها علاقة بالتقييم (Plake & Impara, 1996)، وتعتبر تلك الأنشطة

عنصرا رئيسا في نجاح العملية التعليمية (Gokturk Saglam & Tsagari, 2022). كما لا يتوقف التقييم على الاختبارات التحصيلية، والخروج بأرقام وتقديرات تشير إلى مدى تقدم المتعلمين في عملية التعلم، بل إن العمليات التي تتبع ذلك كتحليل نتائج أدوات التقييم، وكتابة التقارير، وتقديم التغذية الراجعة بناء عليها، ومتابعة مدى الاستفادة من تلك التغذية الراجعة أصبحت لا تقل أهمية عنها (Kvasova & Kavytska, 2014; Swaffield & Dudley, 2006).

حيث أشارت العديد من الدراسات إلى أن الغرض من التقييم لا يتوقف عند وضع درجات أو تقييمات أعمال الطلاب، وإنما يتجاوز ذلك إلى أغراض متنوعة تنعكس على الطالب، والمدرسة، والنظام التعليمي بشكل عام. فمن التعرف على ما يريد الطلاب تعلمه، والتخطيط لمخرجات التعلم بناء على أدلة واقعية، والتعرف، كذلك، على ما يستطيع المتعلمون تحقيقه (Flórez & Sammons, 2018)، إلى مراقبة تطبيق المعايير الأكاديمية ومعايير الجودة، وتفعيل مبدأ المسؤولية أمام المجتمع والجهات الإشرافية، وتعزيز تعلم الطلاب. وذلك يعني أن تأثير الاختبارات لا يتوقف عند فصول التعليم وطرق التدريس، بل يتجاوز إلى التأثير على أنظمة التعليم بشكل عام (Chan, 2023; Shohamy, 2001).

ولأن المعلم هو المتحكم الرئيس في عمليات التقييم الصفي، فقد أصبحت خبرات معلمي اللغات ومهاراتهم في بناء وتفعيل أدوات التقييم وعكس نتائجها على تعليم اللغة الثانية محل اهتمام كبير في العقدين الأخيرين (Hasselgreen et al., 2004; Jeong, 2013). فقد أشارت بعض الدراسات إلى أهمية قدرة المعلم على اختيار الأساليب المناسبة لبناء الاختبارات، وتطبيقها، وتقييمها، وتقديم التغذية الراجعة بناء عليها، والاستفادة منها في التخطيط للدروس (Fulcher, 2012). في المقابل، أشارت بعض الدراسات إلى وجود ضعف لدى معلمي اللغة الثانية في مهارات بناء المهام والأنشطة اللغوية، واستثمار نتائجها لتحسين إجراءات التدريس، وبناء المواد التعليمية، فضلا عن الاستفادة من نتائجها في مستوى متقدم كتطوير أنظمة المؤسسات التعليمية (Fulcher, 2012; Vogt & Tsagari, 2014). هذا الاهتمام بعمليات التقييم، وكفاءة المعلمين للقيام بتلك العمليات بشكل سليم قاد إلى دراسة بيئة التقييم الصفي، وهو ما سنتناوله في الفقرة التالية.

مفهوم بيئة التقييم الصفي

قاد الاهتمام بتفاصيل عمليات تقييم التعلم، والبحث في مدى قدرة المعلمين على تفعيل أدوات التقييم إلى دراسة بيئة التقييم الصفي (classroom assessment environment). حيث يُقصد بهذا المصطلح

الطريقة التي يوصل بها المعلمون إلى المتعلمين ما يتوقعون منهم تحقيقه من أهداف ضمن أنشطة التقييم، وطريقتهم في تكليف المتعلمين بتلك المهام، وتحديدهم لمعايير التقييم، وإيصال التغذية الراجعة إلى طلابهم ومدى تحقيقهم للمتوقع منهم، ومساعدتهم في تحديد أهدافهم التعليمية المستقبلية (Brookhart, 1997; Stiggins & Conklin, 1992; Cheng & Liu, 2015). ويتضمن هذا المفهوم كل ما يتعلق بتوقعات المتعلمين من المهام التي تطلب منهم ووعيهم بمدى أهمية تلك المهام في عملية التعلم، وكفاءة المتعلمين لتحقيق تلك التوقعات، وكذلك ربط المهام المطلوبة منهم بأهدافهم التعليمية. حيث لا يمكن معرفة مدى مساهمة عمليات التقييم التي يطبقها المعلمون في دعم تحقيق المتعلمين لأهدافهم بدون معرفة العلاقة بين مهام التقييم وبيئة التقييم الصفي (Cheng & Liu, 2015; Wang, 2004).

كما ارتبط مصطلح بيئة التقييم الصفي ببعض المصطلحات كمفهوم التقييم من أجل التعلم (assessment for learning) والذي جاء ليتكامل مع المفهوم الأكثر شيوعا للتقييم وهو (assessment of learning) والذي يقصد به تقييم التعلم أو قياس مخرجات التعلم (Cheng & Liu, 2015). حيث يُقصد بالتقييم من أجل التعلم ذلك التقييم القائم على معرفة المتعلمين لمخرجات التعلم المتوقع تحقيقهم لها، وما تحقق لهم منها، وكيف يتعلمون، وكيف يطورون من تعلمهم، وأن يكونوا قادرين على تقييم مدى تقدمهم في عملية التعلم (Flórez & Sammons, 2018). كذلك، فإن مصطلح التقييم الموجه للتعلم (learning-oriented assessment) ليس ببعيد عن مفهوم التقييم من أجل التعلم. حيث يُقصد به عمليات التقييم التي تهدف إلى تعزيز ودعم عملية التعلم (Chan, 2023)، ويمكن أن يطبق هذا النوع من التقييم قبل أو أثناء أو بعد التعلم (Bloxham & Boyd, 2007). كما أكد Alkharusi (٢٠١١) أن التقييم الموجه للتعلم يختلف عن التقييم الموجه لقياس الأداء (performance-oriented assessmet) وتركيز الأخير على قياس القدرات، والأداء، وكذلك النجاح أو الرسوب (Chan, 2023).

إن بيئة التقييم التي تتضمن تحديا معقولا، ومنافسة فعّالة بين المتعلمين تساعدهم على الإنجاز وتحقيق مخرجات التعلم، بينما بيئة التقييم التي يشعر فيها المتعلمون بالخوف من الرسوب تدفع المتعلمين إلى التركيز فقط على جوانب الأداء المتعلقة بأداء الاختبار، وما يتوقعون أن يواجههم في ورقة الاختبار (Alkharusi, 2011). كما أن التقييم الذي يعطي الطلبة –ولو أحيانا– فرصة المشاركة في اختيار إجراءات التقييم، ويركز على قياس تطور مستوياتهم، ويقدم لهم التغذية الراجعة بسرية ودون مقارنات مع الآخرين، يؤثر على تصورات الطلبة وأدائهم في مهام التقييم وعملية التعلم (Ames, 1992). وعليه، فإن تصورات المتعلمين لبيئة التقييم تنعكس على العملية التعليمية. فتصورات المتعلمين نحو أهمية أنشطة التقييم،

وعلاقتها بتعلمهم، وصعوبتها تحدد إستراتيجياتهم في التعلم، ودافعيتهم نحو التعلم، وتحقيقهم لمخرجاته. وكلما كانت مهام التقييم ممتعة، وذات معنى، وقريبة من مستويات المتعلمين، ويحصلون بناء عليها على تغذية راجعة تدعم تعلمهم، وبشكل سري، فإن ذلك يحسن من مستويات المتعلمين، ومن انخراطهم في العملية التعلمية بدلا من انهماك تركيزهم على النجاح والرسوب (McMillan, & Workman, 1998).

الدراسات السابقة

في الوقت الذي تناولت فيه العديد من الدراسات تصورات المتعلمين وأهميتها لضمان جودة العملية التعليمية بشكل عام (Ginns, Prosser, & Barrie, 2007) تناولت دراسات أخرى تصوراتهم نحو المهام والواجبات التي تُطلب منهم، باعتبارها عنصرا رئيسا في نجاح عمليات التقييم الصفي (Brookhart, 2012; Lizzio, Wilson, & Simons, 2002)؛ لكون المتعلمين الجزء الأساس في هذه العملية، وعليه فإن تصوراتهم تؤثر بشكل مباشر على دافعيتهم نحو الاستفادة من تلك المهام، وعلى تفاعلهم معها. كما أن التعرف على تصورات المتعلمين يمكنها أن تساعد المعلمين في معرفة أساليب التقييم التي يفضلونها، ومدى عمق أو سطحية تلك الأساليب (Bloxham & Boyd, 2007). بالإضافة إلى ذلك، فإن كل صف لديه بيئة تقييم خاصة به تحددها نظرة المتعلمين في ذلك الصف، وتتطلب معالجة تختلف عما تتطلبه عمليات التقييم في صفوف أخرى تختلف عنها في الظروف، والمعطيات (Brookhart, 2004).

كما تناولت مجموعة من الدراسات العلاقة بين تصورات المتعلمين حول البيئة الصفية، وما يحققونه من مستويات تعليمية، ومدى وجود علاقة بين تصوراتهم ونجاحهم الأكاديمي. حيث أشارت أحد الدراسات التي طبقت في كوريا إلى أن المتعلمين الذين كانت تصوراتهم إيجابية جدا حول بيئتهم الصفية هم من حققوا نتائج عالية في الاختبارات التحصيلية (Baek & Choi, 2002). واعتمدت الدراسة على المقياس الكوري لبيئة الصف التعليمي والذي يتضمن ٩ أبعاد للبيئة الصفية (مثل: الاندماج، ودعم المعلم، والتركيز على المهام، وسيطرة المعلم، ... إلخ)؛ لقياس تصورات الطلبة نحوها. وقد أظهرت النتائج أن الصفوف التي كانت تصوراتها إيجابية نحو تلك الأبعاد كانت هي الصفوف التي حقق فيها الطلبة نتائج عالية. كما أشار Alkharusi (2011) إلى أن نظرة الطلبة تجاه مهام التقييم، والتغذية الراجعة، ومعايير التقييم تؤثر على دافعيتهم نحو التعلم، وبالتالي تؤثر إيجابا أو سلبا على تحقيقهم لمخرجات التعلم. وذلك ما أكد عليه Stipek (٢٠٠٢) من أن تصورات المتعلمين لبيئة التقييم وأنشطته تؤثر على دافعيتهم نحو التعلم. فعندما تكون تصوراتهم أن أنشطة التقييم صعبة، وغامضة، أو تضمنت تغذيتها الراجعة المقارنات

بين الطلبة أمام الجميع، فإن ذلك يقلل من تفاعلهم الداخلي مع تلك الأنشطة، مما يقلل استفادتهم من تلك الأنشطة بشكل كبير، ويؤثر على مستوياتهم التعليمية نتيجة لذلك.

أما بالنسبة لبيئة التقييم الصفي، وتصورات المتعلمين نحو الواجبات والمهام التي يقومون بها كجزء من العملية التعليمية، والأبعاد التي تتمثل في تلك البيئة، فقد تناولت مجموعة من الدراسات الأبعاد المتعلقة ببيئة التقييم الصفي. حيث أشارت Brookhart (١٩٩٧) إلى ستة أبعاد لبيئة التقييم الصفي تتمثل في توجهات المعلمين نحو التخصص الذي يدرسونه ونحو المتعلمين، واستعمال أساليب متنوعة من التقييمات، وإعداد المعلمين في موضوعات التقييم، واندماج أنشطة التقييم مع التدريس، وطريقة إيصال نتائج التقييم، والعوامل الخارجية مثل السياسات التعليمية. وقد ركزت Wang (٢٠٠٤) على اثنين من تلك الأبعاد في دراستها، المطبقة في الصين، وهي تنوع أساليب التقييم، وطريقة إيصال نتائج التقييم؛ لكونها الأقرب إلى تصورات المتعلمين. وكشفت نتائج دراستها أن بيئة التقييم الصفي لدى العينة التي طُبقت عليها الدراسة في الصين ترى أن التقييم الموجه للتعلم مطبق بشكل أكبر (M-3.30) من التقييم الموجه للقياس والاستعداد للاختبارات (M-2.87).

كما قام Alkharusi (٢٠١١) بدراسة بيئة التقييم الصفي في عُمان، وركز فيها على الممارسات المتعلقة بمهام التقييم، والتغذية الراجعة، ومعايير التقييم. وقد توصلت دراسته إلى أن بيئة التقييم الصفي لدى العينة تتمثل في نوعين: الأولى هي مهام التقييم الموجهة للتعلم (مثل: تكليف المتعلمين بمهام متوسطة الصعوبة، تهدف إلى زيادة كفاءتهم، وتمكنهم من مخرجات تعليمية محددة، مع تقديم التغذية الراجعة المناسبة التي تساعدهم على تحسين مستويات التعلم). أما النوع الثاني من مهام التقييم فيتمثل في مهام التقييم الموجهة للحكم على الأداء (مثل: تكليف المتعلمين بمهام وأنشطة تميل إلى الصعوبة والغموض، مع عدم وضوح في آلية التقييم، وتركيز كبير على أهمية التقديرات والدرجات، ومقارنة أداء المتعلمين ببعضهم وأمام الجميع). كما أظهرت نتائج دراسته أن تصور الطالبات يشير إلى أن بيئة التقييم الصفي موجهة لأغراض التعلم أكثر من تصور الطلاب، وأن الطلاب يرون أن بيئة التقييم الصفي تميل إلى الحكم على الأداء أكثر من كونها تدعم التعلم.

مشكلة الدراسة

بناء على ما أشارت إليه بعض الدراسات من ضعف مهارات التقييم لدى معلمي اللغة الثانية (Babaii & Asadnia, 2019; Fulcher, 2012)، وازدياد الاهتمام بأنشطة التقييم، ولضرورة تطوير معارف

ومهارات معلمي العربية لغة ثانية في هذا المجال، وحاجة ميدان تعليم اللغة الثانية إلى مزيد من البحث حول الأساليب الحديثة في تعليم وتقويم المهارات اللغوية بشكل عام (Grabe & Kaplan, 2014)، ولما تشهده اللغة العربية من اهتمام متزايد نحو تعلمها لغة ثانية (Wahba et al., 2006)، ولشيوع الأساليب التقليدية في تعليم وتقويم العربية لغة ثانية (العصيلي، ١٤٢٠)، ولندرة الدراسات التي تناولت العلاقة بين أنشطة التقييم وبيئة التقييم الصفي من وجهة نظر المتعلمين في تعليم اللغة الثانية بشكل عام (Flórez & Sammons, 2018)، وعدم وجود دراسات في هذا الموضوع في ميدان تعليم العربية لغة ثانية – على حد علم الباحث–، فقد سعت الدراسة الحالية إلى إلقاء الضوء على تصورات متعلمي العربية لغة ثانية نحو بيئة التقييم الصفي، وذلك رغبة في التعرف على الممارسات الحالية، وتقديم توصيات للتحسين.

أهداف الدراسة وأسئلتها

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة تصورات متعلمي العربية لغة ثانية نحو مهام التقييم التي تطلب منهم، والتعرف على تصوراتهم لبيئة التقييم الصفي. حيث يحاول البحث أن تسهم هذه الدراسة في تطوير ممارسات التقييم الحالية، وتحسين بيئة التقييم الصفي في فصول تعليم العربية لغة ثانية. وقد اعتمدت الدراسة الحالية على سؤال رئيس وهو:

- **ما تصورات متعلمي العربية لغة ثانية لبيئة التقييم الصفي؟**

ويتفرع من هذا السؤال ثلاثة أسئلة فرعية وهي:

- إلى أي مدى يرى متعلمو العربية لغة ثانية أن بيئة التقييم الصفي موجهة نحو التعلم؟
- إلى أي مدى يرى متعلمو العربية لغة ثانية أن بيئة التقييم الصفي موجهة نحو الحكم على الأداء؟
- هل هناك علاقة بين تصورات المتعلمين لبيئة التقييم الصفي ومستوى كفاءتهم في اللغة العربية؟

منهجية الدراسة

كان المنهج الوصفي المسحي هو المنهج المتبع في هذه الدراسة، باستخدام الطريقة الكمية، ومن خلال أداة الاستبانة؛ وذلك للحصول على نتائج أكثر شمولية، وتوزيع الاستبانة على أكبر قدر ممكن من متعلمي العربية لغة ثانية ضمن مجتمع الدراسة (Creswell, 2014). حيث استعمل البحث الاستبانة المطبقة

في دراسة Alkharusi (٢٠١١) كما سيأتي تفصيله، وذلك يضيف إلى نتائج الدراسة السابقة، ونتائج الدراسة الحالية مزيدا من المصداقية، وإمكانية تعميم النتائج على الشريحة المستهدفة (Mackey & Gass, 2011).

عينة الدراسة

طبقت الدراسة على متعلمي العربية لغة ثانية الذي يدرسون في معهدين من معاهد الجامعات السعودية، والتي تُعِدُّ متعلمي العربية من غير الناطقين بها في المهارات اللغوية الأربع (استماع، محادثة، قراءة، كتابة)؛ لأغراض أكاديمية (معهد في أحد جامعات المنطقة الوسطى، والآخر في أحد جامعات المنطقة الغربية). حيث يلتحق خريجو تلك البرامج بالجامعة بعد إكمالهم لمستويات المعهد التي تستمر عادة لمدة عامين. اشتملت العينة على المتعلمين الدارسين في المستويين المتوسط الأعلى والمتقدم (المستوى الثالث والرابع) في المعهدين. وجاء تحديد هذين المستويين رغبة في التأكد من قدرة المشاركين على فهم فقرات الاستبانة، والإجابة بشكل أدق. وصل عدد المشاركين في الدراسة إلى ١٥٧ مشاركا يمثلون أكثر من ٣٠ جنسية، وخلفيات لغوية مختلفة: إفريقية، وآسيوية، وأوروبية.

جدول (١). مواصفات عينة الدراسة.

المتغير	فئات المتغير	عدد المشاركين	النسبة %
الجامعة	جامعة المنطقة الوسطى	٨٦	٥٤,٨
	جامعة المنطقة الغربية	٧١	٤٥,٣
العمر	٢٠ حتى ٢٩ سنة	١٤٨	٩٤,٣
	٣٠ حتى ٣٩ سنة	٩	٥,٧
	٤٠ سنة فأكثر	٠	٠
المستوى اللغوي (تقييم ذاتي)	ضعيف	١	٠,٦
	أقل من المتوسط	١٢	٧,٦
	متوسط	١٠٥	٦٦,٩
	متفوق	٣٩	٢٤,٨

حيث يوضح جدول (١) أن عدد المشاركين في المعهدين متقارب، ويمثل أكثر من ٩٠٪ من مجتمع الدراسة وهم طلاب المستويين المتوسط والمتقدم في الجامعتين. حيث يبلغ مجموع عدد الدارسين في المستويين المتوسط والمتقدم في جامعة المنطقة الوسطى ٩٣ طالبا (شارك منهم ٨٦ طالبا)، وفي

جامعة المنطقة الغربية ٧٥ طالبا (شارك منهم ٧١ طالبا). كما لا يتعارض انتسابهم لتلك المستويات مع تقييمهم الذاتي والذي مالت فيه الغالبية منهم إلى أن يقيموا أنفسهم بأن مستواهم اللغوي متوسط أو متفوق.

أداة الدراسة

بناء على أهداف الدراسة الحالية، استعمل البحث الاستبانة المطبقة في دراسة Alkharusi (٢٠١١) والتي طُبقت على ٤٥٠ متعلم في فصول اللغة الإنجليزية في عُمان. وقد وقع الاختيار على تلك الاستبانة لأنها بُنيت بشكل علمي دقيق، واعتمدت على مجموعة من الدراسات السابقة للخروج باستبانة مناسبة لقياس أهداف تلك الدراسة، بالإضافة إلى مناسبتها لأهداف الدراسة الحالية. حيث تغطي الاستبانة ثلاثة جوانب تتعلق ببيئة التقييم الصفي وهي: مهام التقييم، والتغذية الراجعة، ومعايير التقييم. حيث تُرجمت الاستبانة إلى اللغة العربية، وعرضت اثنين من المختصين في اللغويات التطبيقية ممن يجيدون اللغتين العربية والإنجليزية؛ للتأكد من دقة الترجمة، وأنها مفهومة للمتعلمين، وعدّلت بناء على مرئياتهم في بعض الصياغات لتخرج بشكل أوضح. ورغبة في إعطاء فرصة للمشاركين في الدراسة للتعبير عن وجهة نظرهم حول الموضوع دون تقيد بفقرات الاستبانة، أضيف في نهاية الاستبانة سؤالان حول أنشطة التقييم الصفي، والطريقة التي يتبعها المعلمون لتقييم مستويات المتعلمين، وتصورات المشاركين حول ما إذا كان المعلم يستخدم أنشطة التقييم لدعم عملية التعلم أم أنهم يستخدمونها للحكم على أداء المتعلمين ومدى نجاحهم أو رسوبهم. كما ختمت الاستبانة بعبارة شكر للمشاركين على وقتهم الذي خصصوه للإجابة عليها. (انظر الملاحق).

تطبيق الدراسة

فيما يتعلق بآلية جمع البيانات، والوصول إلى الشريحة المستهدفة، فقد وصل الباحث إلى المشاركين عن طريق بعض زملائه العاملين في المعهدين الذين طبقت فيهما الدراسة، والذين ساعدوا في نشر رابط الاستبانة بين المتعلمين عن طريق تطبيق الواتس (WhatsApp). وقد وضح الزملاء المتعاونون للطلبة بأن المشاركة في هذه الاستبانة اختيارية، وشرحوا لهم الغرض منها، وأن إجاباتهم ستكون سرية. كما أبلغوهم باستعدادهم للإجابة على أي استفسارات، وتوضيح أية فقرات غامضة، وقاموا بالإجابة على الاستفسارات التي وردتهم من المتعلمين.

منهجية التحليل

اعتمدت الاستبانة على مقياس من أربع درجات، وكان قياس وزنها على النحو التالي:

جدول (٢). توزيع الدرجات حسب نوع الإجابة في الاستبانة.

الإجابة	الدرجة
موافق جدا	٤
موافق	٣
غير موافق	٢
لا أوافق إطلاقا	١

حيث ساعد توزيع الدرجات بهذا الشكل على حصر إجابات المشاركين لتكون إما إيجابية أو سلبية، مع استبعاد خيار الحياد (متوسط الأهمية)؛ نظرا لعدم ميلها إلى أحد الاتجاهين (إما أنهم يرون أن أنشطة التقييم موجهة غالبا للتعلم أو أنها موجهة للحكم على الأداء)، ورغبة في الخروج بإجابات تبين ميل المتعلمين إلى أحد الاتجاهين قدر الإمكان، وهو ما قد لا يمكن تحقيقه مع وجود هذا الخيار. كما تم بتنصيف مستوى الإجابات ليساعد ذلك في تحليل الإجابات بشكل أدق، حيث وُصفت مستويات ميل أنشطة التقييم لتكون موجهة نحو التعلم أو الحكم على الأداء كما في جدول (٣):

جدول (٣). وصف الإجابات بناء على المتوسط الحسابي.

المتوسط الحسابي		الوصف
من	إلى	
٣,٢٦	٤	موجهة نحو التعلم بشكل كبير
٢,٥١	٣,٢٥	موجهة نحو التعلم بشكل متوسط
١,٧٦	٢,٥٠	موجهة نحو الحكم على الأداء بشكل كبير
١	١,٧٥	موجهة نحو الحكم على الأداء بشكل متوسط

كما تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية social statistical package for sciences(SPSS) لتحليل إجابات المشاركين. ثم تم حساب المتوسط الحسابي (mean) والانحراف المعياري (Deviation Standard)؛ لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات عينة الدراسة (متوسط الإجابات على كل عبارة) مما يساعد على ترتيب نتائج الإجابات على عبارات الدراسة حسب أعلى متوسط حسابي.

صدق وثبات أداة الدراسة

فيما يتعلق بالصدق الظاهري للأداة، فكما أشير إليه سابقا من أن الاستبانة مأخوذة من دراسة Alkharusi (٢٠١١)، والتي بُنيت بشكل علمي، وحُكمت؛ للتأكد من مدى ملاءمة فقرات الاستبانة لقياس ما وضعت الاستبانة لقياسه، ثم طُبقت على ٤٥٠ مشاركا. أما فيما يتعلق بصدق الاتساق الداخلي للأداة لبيانات الدراسة الحالية، فقد تم حساب معامل الارتباط (بيرسون) بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، كما هو واضح في الجدول التالي:

جدول (٤). معاملات ارتباط بيرسون لعبارات لمحور أساليب التقييم الموجهة للتعلم.

رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٦٨٥**
٢	٠,٧٠٠**
٣	٠,٦١٩**
٤	٠,٧٣٧**
٥	٠,٦٧٦**
٦	٠,٧٣٧**
٧	٠,٦٤٠**
٨	٠,٦٤٠**
٩	٠,٥٦٢**

** دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل.

حيث يتضح من جدول (٤) أن جميع العبارات دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، مما يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة.

جدول (٥). معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور أساليب التقييم الموجهة للحكم على الأداء.

رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٧٩١**
٢	٠,٦٦٧**
٣	٠,٨١٠**
٤	٠,٨٥٠**
٥	٠,٧٦٨**
٦	٠,٨٢٨**
٧	٠,٧٧٨**

** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

كما اتضح من جدول (٥) أن جميع العبارات دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، مما يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة.

ثبات الاستبانة

بالنسبة لدلالات الثبات للمقياس، فقد قام الباحث بالتأكُّد منه بطريقه الاتساق الداخلي، حيث تم تقدير معامل الثبات لكل بعد من أبعاد المقياس وللمقياس ككل باستخدام معادلة كرونباخ ألفا كما يظهر في جدول (٦).

جدول (٦) قيم معاملات الثبات ألفا كرنباخ لمحاور الدراسة.

المحور	عدد الفقرات	معامل الثبات
أساليب التقييم الموجهة للتعلم	٩	٠,٨٣٤
أساليب التقييم الموجهة للحكم على الأداء	٧	٠,٨٩١
الكلي	١٦	٠,٨٢١

حيث يوضح جدول (٦) أن أداة الدراسة تتمتع بثبات مقبول إحصائياً، فقد جاء الثبات العام للدراسة (٠,٨٢١)، بينما تراوحت معاملات ثبات أداة الدراسة بين (٠,٨٣٤، ٠,٨٩١) وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة.

تحليل الإحصاء الوصفي للبيانات

وفيما يلي عرض لما سيكون التحليل الإحصائي الوصفي للبيانات، وهي قيمة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع متغيرات الدراسة، مع الأخذ بعين الاعتبار أن تدرج المقياس المستخدم في الدراسة كما يلي:

جدول (٧). تفسير تدرج مقياس ليكرت الرباعي.

درجة الموافقة	موافق جداً	موافق	غير موافق	غير موافق إطلاقاً
المقياس	٤ حتى ٣,٢٦	٣,٢٥ حتى ٢,٥١	٢,٥٠ حتى ١,٧٦	١,٧٥ حتى ١
التفسير	التقييم موجه للتعلم بشكل كبير جدا	التقييم موجه للتعلم بشكل كبير	التقييم موجه للحكم على الأداء بشكل كبير	التقييم موجه للحكم على الأداء بشكل كبير جدا

أساليب المعالجة الإحصائية

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم جمعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package For Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS)، وذلك بعد أن تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي. الأساليب الإحصائية المستخدمة هي:

- المتوسط الحسابي (Mean): وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن أسئلة الدراسة (متوسط متوسطات العبارات) مع العلم بأنه يفيد في ترتيب عبارات الدراسة حسب أعلى متوسط حسابي موزون.
- الانحراف المعياري (Standard Deviation): وذلك للتعرف على مدى انحراف أو تشتت استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة ولكل محور من المحاور الرئيسية عن متوسطها الحسابي. كما أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة للمحاور الرئيسية، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها بين المقياس.
- معامل الارتباط بيرسون (Person Correlation)؛ لمعرفة درجة الارتباط بين أسئلة الدراسة.
- معامل ألفا كرونباخ (Cronbacha Alpha)؛ لقياس ثبات أداة الدراسة.
- تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)؛ لاختبار أية فروق بين استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير المستوى في اللغة العربية.

النتائج والمناقشة

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على بيئة التقييم الصفي في فصول تعليم العربية لغة ثانية عن طريق معرفة تصورات متعلمي العربية نحو تلك البيئة. يتناول هذا الجزء عرض نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها من خلال استعراض استجابات أفراد عينة الدراسة لعبارات الاستبانة؛ للإجابة عن تساؤلات الدراسة، وذلك عن طريق حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات المشاركين. حيث حاولت الدراسة الإجابة على سؤال رئيس وهو:

ما تصورات متعلمي العربية لغة ثانية لبيئة التقييم الصفي؟

وتفرع عن هذا السؤال ثلاثة أسئلة فرعية، وفيما يأتي استعراض لأبرز نتائج كل سؤال:

السؤال الأول: إلى أي مدى يرى متعلمو العربية لغة ثانية أن بيئة التقييم الصفي موجهة نحو التعلم؟

حاول السؤال الأول من هذه الدراسة التعرف على واقع بيئة التقييم الصفي التي يتعرض لها متعلمو العربية لغة ثانية في معاهد الجامعات السعودية عن طريق الاطلاع على تصورات المتعلمين نحو ممارسات المعلمين لتقييم مهاراتهم اللغوية. وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات (تقديرات) المشاركين في الدراسة لمعرفة مدى توجه أساليب التقييم لدعم عملية التعلم.

جدول (٨). تصورات المشاركين حول أساليب التقييم الموجهة للتعلم.

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		٪	موافق جدا	موافق	غير موافق	غير موافق إطلاقاً			
٣	في الصف الذي أدرس فيه، الواجبات والاختبارات تساعد على التفكير والتعلم.	ك	٩٨	٥٨	١	٠	٣.٦٢	٠.٥٠	١
		٪	٦٢.٤	٣٦.٩	٠.٦	٠			
٢	في الصف الذي أدرس فيه، يساعد المعلمون كل طالب على تحديد الجوانب التي يحتاج أن يطورها في لغته العربية.	ك	٨٧	٦٦	٤	٠	٣.٥٣	٠.٥٥	٢
		٪	٥٥.٤	٤٢	٢.٥	٠			
٦	في الصف الذي أدرس فيه، يكلفنا الأساتذة بواجبات وأنشطة لها علاقة باللغة العربية التي نحتاجها في الحياة اليومية.	ك	٨٥	٦٤	٧	١	٣.٤٨	٠.٦١	٣
		٪	٥٤.١	٤٠.٨	٤.٥	٠.٦			
٥	في الصف الذي أدرس فيه، يحصل الطلاب على فرصة لتصحيح أخطائهم في الواجبات والاختبارات.	ك	٨١	٦٨	٨	٠	٣.٤٦	٠.٥٩	٤
		٪	٥١.٦	٤٣.٣	٥.١	٠			
٨	في الصف الذي أدرس فيه، يستخدم الأساتذة طرق متنوعة لقياس فهمنا باللغة العربية (واجبات، أنشطة، اختبارات)	ك	٨٢	٦٦	٨	١	٣.٤٦	٠.٦٢	٥
		٪	٥٢.٢	٤٢	٥.١	٠.٦			
١	في الصف الذي أدرس فيه، يستطيع الطلاب التعرف على نقاط قوتهم والأشياء التي يعرفونها في اللغة العربية.	ك	٦٥	٨٨	٤	٠	٣.٣٩	٠.٥٣	٦
		٪	٤١,٤	٥٦,١	٢,٥	٠			

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		٪	موافق جدا	موافق	غير موافق	غير موافق إطلاقاً			
٤	في الصف الذي أدرس فيه، بعد أن نجيب على الواجبات والاختبارات، نحصل على تعليقات مكتوبة من الأساتذة تساعدنا على التعلم.	ك	٧٩	٦١	١٥	٢	٣,٣٨	٠.٧١	٧
		٪	٥٠,٣	٣٨,٩	٩,٦	١,٣			
٧	في الصف الذي أدرس فيه، يعطينا الأساتذة فرصة لنكون مسؤولين عن عملية التعلم.	ك	٧٠	٧٥	١١	١	٣,٣٦	٠,٦٤	٨
		٪	٤٤,٦	٤٧,٨	٧	٠,٦			
٩	في الصف الذي أدرس فيه، نحصل على درجات الواجبات والاختبارات بطريقة سرية، ودون أن نعرف عن درجات الطلاب الآخرين.	ك	٧٠	٥٨	٢٢	٧	٣,٢٢	٠,٨٥	٩
		٪	٤٤,٦	٣٦,٩	١٤	٤,٥			
	المتوسط العام للمحور						**٣,٤٣**	**٠,٤١**	

حيث تُظهر النتائج أعلاه أن تصورات متعلمي العربية لغة ثانية حول بيئة التقييم الصفي في المعاهد التي طبقت فيها الدراسة تميل إلى أن أنشطة التقييم التي يطبقها المعلمون موجهة للتعلم بشكل كبير جدا. حيث يشير المتوسط العام لهذا المحور (M=3.43)، وهي درجة تشير، بناء على تقسيم مقياس ليكرت الرباعي (جدول ٧)، إلى أن غالبية المتعلمين موافقون جدا على أن تلك الممارسات موجهة للتعلم. كما حصلت الفقرة "*في الصف الذي أدرس فيه، الواجبات والاختبارات تساعد على التفكير والتعلم*" على أعلى متوسط حسابي ضمن فقرات هذا المحور (M=3.62). وهي فقرة تشير بشكل مباشر إلى أن أنشطة التقييم كالواجبات والاختبارات تُستعمل لمساعدة المتعلمين على تطوير مهاراتهم اللغوية، وتنمية قدراتهم على الاستقلالية في التعلم. في المقابل، تظهر النتائج أن الفقرة الوحيدة التي حصلت على متوسط حسابي أقل من ٣,٢٦، كانت الفقرة التي تنص على: "*في الصف الذي أدرس فيه، نحصل على درجات الواجبات والاختبارات بطريقة سرية، ودون أن نعرف عن درجات الطلاب الآخرين*". حيث تشير النتائج إلى أن حوالي ٢٠٪ من المتعلمين يرون أن هناك قصور في ضمان سرية الدرجات التي يحصلون عليها.

وبالنظر إلى هذه النتائج، يمكن القول إن نتائج الدراسة الحالية تتفق مع نتائج دراسة Wang (٢٠٠٤)، والتي توصلت إلى أن الطلاب الصينين يرون أن بيئة التقييم الصفي لديهم موجهة بشكل أكبر نحو تطوير مهارات التعلم، وكذلك مع دراسة Alkharusi (٢٠١١) فيما يتعلق بالمشاركات من الطالبات. في المقابل،

تختلف هذه النتائج عن نتائج دراسة Alkharusi (٢٠١١)، فيما يتعلق بالمشاركين من الذكور، والتي توصلت إلى أن الطلاب لا يرون أن بيئة التقييم لديهم موجهة للتعلم. حيث تعطي نتائج الدراسة الحالية انطباعا إيجابيا حول بيئة التقييم الصفي في معاهد تعليم العربية لغة ثانية في الجامعات السعودية؛ فبيئة التقييم الموجهة نحو التعلم تساعد المتعلمين على الإنجاز وتحقيق مخرجات التعلم، بينما بيئة التقييم التي يشعر فيها المتعلمون بالخوف من الرسوب تدفع المتعلمين إلى التركيز فقط على جوانب الأداء المتعلقة بأداء الاختبار (Alkharusi, 2011). إلا أن أحد الجوانب التي أشارت إليها نتائج الدراسة الحالية، والتي قد تحتاج إلى مزيد اهتمام من القائمين على تلك المعاهد هي متابعة ممارسات التقييم فيما يتعلق بتقديم التغذية الراجعة للمتعلمين بسرية ودون مقارنات مع الآخرين؛ لكيلا يؤثر ذلك على أداء المتعلمين في مهام التقييم بشكل خاص، وعملية التعلم بشكل عام (Ames, 1992).

السؤال الثاني: إلى أي مدى يرى متعلمو العربية لغة ثانية أن بيئة التقييم الصفي موجهة نحو الحكم على الأداء؟

حاول السؤال الثاني التعرف على تصورات المتعلمين نحو ممارسات المعلمين لتقييم المهارات اللغوية للمتعلمين، ومدى توجيه تلك الممارسات نحو الحكم على أداء المتعلمين بدلا من توجيهها لدعم عملية التعلم. وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات (تقديرات) المشاركين في الدراسة لمعرفة مدى توجه أساليب التقييم للحكم على أداء المتعلمين.

جدول (٩). تصورات المشاركين لأساليب التقييم الموجهة للحكم على الأداء.

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			موافق جدا	موافق	غير موافق	غير موافق إطلاقاً			
٢	في الصف الذي أدرس فيه، يقارن الأساتذة بين أداء الطلاب المتميزين وغير المتميزين أمام الجميع.	ك	٣٠	٣٧	٥٦	٣٤	٢,٤٠	١,٠٣	١
		٪	١٩,١	٢٣,٦	٣٥,٧	٢١.٧			
١	في الصف الذي أدرس فيه، الواجبات والأنشطة والاختبارات صعبة.	ك	١٧	٣٨	٨٧	١٥	٢,٣٦	٠,٨٠	٢
		٪	١٠,٨	٢٤,٢	٥٥,٤	٩,٦			
٧	في الصف الذي أدرس فيه، الدرجات التي نحصل عليها لا تعادل الجهد الذي نبذله في التعلم.	ك	١٨	٣٤	٧٩	٢٦	٢,٢٨	٠,٨٧	٣
		٪	١١,٥	٢١,٧	٥٠,٣	١٦,٦			
		ك	٢١	٢٨	٨٠	٢٨	٢,٢٧	٠,٩٠	

٣	في الصف الذي أدرس فيه، يهتم الأساتذة بالدرجات، والنجاح، والرسوب أكثر من اهتمامهم بالتعلم.	٪	١٣,٤	١٧,٨	٥١	١٧,٨			٤
٥	في الصف الذي أدرس فيه، الواجبات والأنشطة ليست ممتعة.	ك	١٤	٢٧	٨٩	٢٧	٢,١٨	٠,٨٢	٥
		٪	٨,٩	١٧,٢	٥٦,٧	١٧.٢			
٤	في الصف الذي أدرس فيه، ليس هناك علاقة واضحة بين الواجبات والاختبارات وبين ما نتعلمه في الكتاب.	ك	١٤	٢٣	٨٥	٣٥	٢,١٠	٠,٨٤	٦
		٪	٨,٩	١٤,٦	٥٤,١	٢٢,٣			
٦	في الصف الذي أدرس فيه، طريقة الأستاذ في التقييم غير واضحة بالنسبة لي.	ك	١٢	٢١	٩٤	٣٠	٢,١٠	٠,٧٩	٧
		٪	٧,٦	١٣,٧	٥٩,٩	١٩,١			
المتوسط العام للمحور							**٢,٢٤**	**٠,٦٧**	

حيث تُظهر النتائج أعلاه أن تصورات غالبية متعلمي العربية لغة ثانية حول بيئة التقييم الصفي في المعاهد التي طبقت فيها الدراسة تميل إلى أن أنشطة التقييم التي يطبقها المعلمون ليست موجهة للحكم على الأداء. حيث يشير المتوسط العام لهذا المحور (M=2.24)، وهي درجة تشير، بناء على تقسيم مقياس ليكرت الرباعي (جدول ٧)، إلى أن غالبية المتعلمين يرون أن ممارسات معلميهم لأنشطة التقييم ليست موجهة –في عمومها– للحكم على الأداء. كما حصلت الفقرة "*في الصف الذي أدرس فيه، يقارن الأساتذة بين أداء الطلاب المتميزين وغير المتميزين أمام الجميع*" على أعلى متوسط حسابي ضمن فقرات هذا المحور (M=2.40). وهي فقرة تشير إلى أن أنشطة التقييم كالواجبات والاختبارات تُستعمل للمقارنة بين أداء المتعلمين بشكل صريح. حيث أشارت نسبة كبيرة من المتعلمين (42.7%) إلى أن الأساتذة يتحدثون أمام الجميع عن نتائج أداء الطلاب في مهام التقييم، ويقارنون أداء المتفوقين مع من لديهم ضعف في المهارات اللغوية. كذلك، من النتائج التي تستحق أن يُلقى عليها الضوء هي ما يتعلق بالفقرة: "*في الصف الذي أدرس فيه، يهتم الأساتذة بالدرجات، والنجاح، والرسوب أكثر من اهتمامهم بالتعلم*". حيث أشار أكثر من (30%) من المتعلمين إلى أن المعلمين يهتمون بمهام التقييم، والنجاح والرسوب، أكثر من اهتمامهم بتطور مهارات المتعلمين اللغوية. أما بالنسبة للفقرة التي حصلت على أقل متوسط حسابي فكانت الفقرة "*في الصف الذي أدرس فيه، طريقة الأستاذ في التقييم غير واضحة بالنسبة لي*" (M-2.10)، وأشار فيها أكثر من ٢١٪ من المشاركين إلى أنهم لا يعرفون شيئا عن المعايير التي يستعملها الأساتذة لتقييمهم.

وبالمقارنة مع ما أشارت إليه بعض الدراسات السابقة، نجد أن نتائج السؤال الثاني تتفق مع نتائج دراسة Wang (٢٠٠٤). حيث كشفت نتائج دراستها أن بيئة التقييم الصفي لدى العينة التي طُبقت عليها الدراسة في الصين ترى أن التقييم الموجه للتعلم مطبق بشكل أكبر (M-3.30) من التقييم الموجه للقياس والاستعداد للاختبارات (M-2.87). كما تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة Alkharusi (٢٠١١)، فيما يتعلق بالمشاركين من الذكور الذين يرون أن بيئة التقييم الصفي لديهم موجهة للحكم على الأداء بشكل كبير. في المقابل، لا تتفق النتائج الحالية مع نتائج المشاركات الإناث في دراسة Alkharusi (٢٠١١)، والتي أشارت إلى أن بيئة التقييم الصفي ليست موجهة للحكم على الأداء.

وبالرغم من أن النتائج تعطي انطباعا إيجابيا بشكل عام، إلا أن هناك بعض الجوانب التي تستحق مزيدا من التمعن والعناية. حيث أشار أكثر من ٣٠٪ من المشاركين في الدراسة إلى أن المعلمين يقارنون بين الطلاب المتفوقين ومن لديهم ضعف، وأن الواجبات والاختبارات صعبة، والدرجات التي يحصلون عليها لا توازي الجهد الذي يبذلونه فيها، وكذلك بأن الأساتذة يهتمون بالدرجات والنجاح والرسوب أكثر من اهتمامهم بمدى تحقيق المتعلمين لمخرجات التعلم، وأكثر من اهتمامهم بقدرة المتعلمين على تطوير مهارات اللغوية. وعليه، تدعو مثل هذه النتائج إلى مزيد عناية بطبيعة ممارسات التقييم التي يقوم بها المعلمون؛ فبيئة التقييم التي يشعر فيها المتعلمون بالخوف من الرسوب تدفعهم إلى التركيز فقط على جوانب الأداء المتعلقة بأداء الاختبار (Alkharusi, 2011)، في حين أن التقييم الذي يعطي الطلبة –ولو أحيانا– فرصة المشاركة في اختيار إجراءات التقييم، ويركز على قياس تطور مستوياتهم، ويقدم لهم التغذية الراجعة بسرية ودون مقارنات مع الآخرين، يؤثر بشكل إيجابي على تصورات الطلبة وأدائهم في مهام التقييم وعملية التعلم (Ames, 1992).

أما بالنسبة للأسئلة المفتوحة، والتي أضيفت إلى الاستبانة رغبة في إتاحة الفرصة للمشاركين في الدراسة للتعبير عن آرائهم، وإضافة ما يرون أهميته فيما يتعلق ببيئة التقييم الصفي، فقد كان مجموع إجابات المشاركين على السؤال الأول "*ما رأيك بشكل عام حول أنشطة التقييم في الصف الذي تدرس فيه، وطريقة تقييم الأستاذ لمستواك؟*" ١١٣ إجابة، ومجموع من الإجابات على السؤال الثاني "*هل ترى أن المعلم يستخدم الواجبات والاختبارات لمساعدتك على التعلم، أو أنه يستخدمها للحكم عليك من حيث النجاح والرسوب؟ وما رأيك بذلك؟*" ١٠٨ إجابة. كما جاءت الغالبية العظمى من تلك الإجابات مختصرة جدا. على سبيل المثال، كانت أغلب الإجابات على السؤال الأول من قبيل: "*ممتاز*"، "*جيد وواضح*"، "*طريقة ممتازة*"، "*ممتاز وواضح*"، "*رأيت هذه أسلوب جيد جدا*"، "*طريق جيد*"، "*على الأستاذ أن يهتم*

بها"، *"الحمد لله كل شيء على ما يرام"*، ونحوها من الإجابات التي لم تكن مفيدة للخروج منها بأية استنتاجات. ولكن كانت هناك القليل جدا من الإجابات التي توسع فيها بعض المشاركون، ولكن لم تجب بشكل مباشر على السؤال. على سبيل المثال:

أجاب أحدهم:

"طريقة تقييم الأنشطة ممتاز لدي لاكن ممكن أن تكون الأنشطة مرة واحدة في كل أسبوعين لو سامحنا على ذلك. حياكم الله وجزاكم الله خيرا".

وأجاب آخر:

"لو يمشي كما في الكتاب لكان أحسن .. وكذلك لو كان هناك أنشطة شفوية حوارية لكان أحسن لمن لا يعلمون اللغة العربية جيد...".

وقال ثالث:

"أن لا يجمع الطلاب الذين درسوا في بلادهم والذين لم يدرسوا في بلادهم في فصل واحد لأن هذا من مشكلات".

في حين أشار أحد الطلاب إلى مشكلة تتعلق بعدم كفاية فرص ممارسة اللغة، وأن بعض الأساتذة لا يستمع بشكل كاف إلى طلابه، مما يؤثر على نتيجة تقييم الأستاذ لطلابه، حيث قال:

"على الأسف بعض الأستاذ لا يتكلم بطريق فصحى مع الطلاب ولكن رأي الأستاذ يعطيني فرصه لجواب الطالب. والأستاذ أيضا في الاستماع يتكلم بالسرعة ولكن الطلاب أعجمي لا يستطيع ان اجيب لأول مرة سؤال الأستاذ والأستاذ لا يعطيني الوقت هذه المشكلة الكبيرة نحن جئت من هنا أن يتعلم اللغة العربية ولكن اريد ان يساعدوني كثيره من الأستاذ ...".

كما جاءت أغلب إجابات السؤال الثاني المفتوح على نفس المنوال، وكانت من قبيل: *"نعم"*، *"لمساعدتي"*، *"موافق"*، *"لا بل هي نافعة لنا"*، *"كل ذلك التعلم والنجاح والرسوب"*، *"كلهم نجتهد لخدمة الإسلام والمسلمين"*، *"الواجبات والاختبارات أيضا تساعدنا كثيرا لفهم اللغة والمعرفة"*. في حين جاءت القليل من الإجابات المطولة قليلا والتي تعطي تصورا بسيطا حول تصورات المشاركين لبيئة التقييم الصفي. حيث قال أحدهم:

"بعضهم يساعدك على التعلم وبعضهم يحكم عليك من حيث النجاح والرسوب".

وقال آخر:

"لا يستخدم المعلم الواجبات أو الاختبارات إلا لمساعدتنا وأنا أرى هذا أحسن بنسبة الطلاب ليعرف قدر فهمهم هل هم فهموا أم لم يفهموا".

وبالرغم من أن الأسئلة المفتوحة لم تكن جزءا من الاستبانة الأصلية، إلا أنه كان من المؤمل أن تساهم إجابات المشاركين عليها بمزيد من الإيضاح بشأن واقع بيئة التقييم الصفي في فصول تعليم العربية لغة ثانية. استعرضنا أعلاه تصورات متعلمي العربية لغة ثانية نحو مدى توجه بيئة التقييم الصفي للتعلم أو للحكم على الأداء، أما الأسطر التالية فتستعرض وتناقش ما يتعلق بنتائج السؤال الثالث.

السؤال الثالث: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تصورات المتعلمين لبيئة التقييم الصفي تُعزى لمستوى كفاءتهم في اللغة العربية؟

لمعرفة مدى وجود أية فروق في تصورات متعلمي اللغة العربية لغة ثانية لبيئة التقييم الصفي تُعزى لمستوى كفاءتهم في اللغة العربية، تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لدلالة الفروق بين استجابات المشاركين في الدراسة. جدول (١٠) يلخص نتائج التحليل:

جدول (١٠). نتائج تحليل (One-Way ANOVA) للفروق في الإجابات تبعاً لمستوى الكفاءة.

محاور الدراسة		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة اختبار (F)	مستوى الدلالة
أساليب التقييم الموجهة للتعلم	بين المجموعات	٢.١٩٠	٣	٠.٧٣٠	٤.٥٣١	**٠.٠٠٤**
	داخل المجموعات	٢٦.٦٤٤	١٥٣	٠.١٦١		
	الكلي	٢٦.٨٣٤	١٥٦			
أساليب التقييم الموجهة للحكم على الأداء	بين المجموعات	٠.٦٢٤	٣	٠.٢٠٨	٠.٤٤٨	٠.٧١٩
	داخل المجموعات	٧١.٠٨٤	١٥٣	٠.٤٦٥		
	الكلي	٧١.٧٠٨	١٥٦			

** دالة عند مستوى معنوية (٠,٠٥).

أولاً: أساليب التقييم الموجهة للتعلم

يتضح من النتائج في الجدول (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول أساليب التقييم الموجهة للتعلم تعزى لمتغير مستوى كفاءة المشاركين في اللغة العربية. حيث بلغت قيمة (ف) الإحصائية (٤,٥٣١). وهي دالة إحصائياً. كما تبين أن الفروق لصالح من مستواهم في اللغة العربية متفوق.

ثانياً: أساليب التقييم الموجهة للحكم على الأداء

يتضح من خلال النتائج في الجدول رقم (١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول أساليب التقييم الموجهة للحكم على الأداء تعزى لمتغير مستوى كفاءة المشاركين في اللغة العربية. حيث بلغت قيمة (ف) الإحصائية (٠,٤٤٨) وهي غير دالة إحصائياً، مما يعني عدم اختلاف عينة الدراسة حول أساليب التقييم الموجهة للحكم على الأداء بمختلف مستويات كفايتهم في اللغة العربية.

يمكننا القول إن النتائج أعلاه تشير إلى وجود علاقة بين تصورات متعلمي العربية لغة ثانية لبيئة التقييم الصفي، وأنه في حال كان المتعلم يرى أن مهام التقييم موجهة لدعم عملية التعلم، فإن ذلك في الغالب سيكون داعما للمتعلم نفسه، وستؤثر تلك التصورات بشكل مباشر على دافعيته نحو الاستفادة من تلك المهام، وعلى تفاعله معها (Brookhart, 2012; Lizzio, Wilson, & Simons, 2002)؛ لكون المتعلم الجزء الأساس في هذه العملية. كما تنعكس تصورات المتعلمين لبيئة التقييم على العملية التعليمية، وتساهم في تحديد إستراتيجياتهم في التعلم، ودافعيتهم نحو التعلم، وتحقيق مخرجاته. وبما أن نتائج الدراسة الحالية توضح أن غالبية المتفوقين يرون أن مهام التقييم موجهة للتعلم، فقد ساهم ذلك في انخراطهم في العملية التعلمية بدلا من انهماك تركيزهم على النجاح والرسوب، وهو ما أكدته بعض الدراسات السابقة (Baek & Choi, 2002; McMillan, & Workman, 1998).

الخاتمة والتوصيات

تناولت الدراسة الحالية تصورات متعلمي العربية لغة ثانية لبيئة التقييم الصفي، وحاولت التعرف على تصوراتهم حول مدى توجه مهام التقييم للتعلم، وكذلك مدى توجهها للحكم على أداء المتعلمين. كما سعت الدراسة إلى معرفة مدى وجود فروق في تلك التصورات بين المشاركين بناء على مستوى كفاءتهم باللغة العربية. حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن تصورات متعلمي العربية لغة ثانية حول بيئة التقييم

الصفي في المعاهد التي طبقت فيها الدراسة تميل إلى أن أنشطة التقييم التي يطبقها المعلمون موجهة للتعلم بشكل كبير. حيث تعطي هذه النتائج انطباعا إيجابيا حول بيئة التقييم الصفي في معاهد تعليم العربية لغة ثانية في الجامعات السعودية؛ لأن بيئة التقييم الموجهة نحو التعلم تساعد المتعلمين على الإنجاز وتحقيق مخرجات التعلم، بينما بيئة التقييم التي يشعر فيها المتعلمون بالخوف من الرسوب تدفع المتعلمين إلى التركيز فقط على جوانب الأداء المتعلقة بأداء الاختبار.

في المقابل، هناك بعض الجوانب التي قد تحتاج إلى مزيد اهتمام من القائمين على معاهد تعليم العربية لغة ثانية. منها، على سبيل المثال، ما أشارت إليه نسبة من المتعلمين الذين يرون أن هناك قصور في ضمان سرية الدرجات التي يحصلون عليها. وعليه، فإن هناك حاجة لمتابعة ممارسات التقييم فيما يتعلق بتقديم التغذية الراجعة للمتعلمين بسرية ودون مقارنات مع الآخرين؛ لكيلا يؤثر ذلك على أداء المتعلمين في مهام التقييم بشكل خاص، وعملية التعلم بشكل عام.

كما أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن تصورات غالبية متعلمي العربية لغة ثانية حول بيئة التقييم الصفي في المعاهد التي طبقت فيها الدراسة تميل إلى أن أنشطة التقييم التي يطبقها المعلمون ليست موجهة للحكم على الأداء، ومع ذلك، فقد أشارت نسبة كبيرة من المتعلمين إلى أن الأساتذة يقارنون أداء المتفوقين مع من لديهم ضعف في المهارات اللغوية، وأن الواجبات والاختبارات صعبة، وأن الدرجات التي يحصلون عليها لا توازي الجهد الذي يبذلونه فيها، وأن الأساتذة يهتمون بالدرجات والنجاح والرسوب أكثر من اهتمامهم بمدى تحقيق المتعلمين لمخرجات التعلم، وأكثر من اهتمامهم بقدرة المتعلمين على تطوير مهارات اللغوية.

وبناء على هذه النتائج، توصي الدراسة بأن يبذل القائمون على معاهد تعليم العربية لغة ثانية مزيدا من الجهود نحو تحسين بيئة التقييم الصفي، والعمل على تعزيز الجوانب الإيجابية للممارسات الحالية والتي تمثلت في دعم عمليات التقييم لعمليات التفكير والتعلم، وتركيزها على الأنشطة التي تدعم تطور المهارات اللغوية التي يحتاج إليها المتعلمون في حياتهم اليومية. بالإضافة إلى ذلك، توصي الدراسة أولئك المسؤولين عن المعاهد بالعمل على ضمان التخلص/ التقليل من بعض الممارسات التي تميل ببيئة التقييم لتكون موجهة للحكم على أداء المتعلمين. على سبيل المثال، تقترح الدراسة أن تقوم المعاهد بوضع الأدوات اللازمة لضمان سرية درجات الطلاب، وأن تكون أنشطة التقييم في مستويات متوسطة الصعوبة لغالبية الطلاب، بالإضافة إلى العمل على إشراك الطلاب في اختيار أدوات التقييم، وتمكينهم من المشاركة في تحديد بعض المهام التي يقومون بها؛ لتحسين تفاعلهم معها، ولكي تكون تصورات المتعلمين لها

إيجابية، مما سيكون له أثر إيجابي على تحقيقهم لمخرجات التعلم المستهدفة استنادا على مجموعة من الدراسات التي تدعم هذا التوجه (Alkharusi, 2011; Baek & Choi, 2002; Brookhart, 2012; Lizzio, Wilson, & Simons, 2002; McMillan, & Workman, 1998; Stipek, 2002).

كما توصي الدراسة معلمي العربية لغة ثانية بالعمل على تطوير مهاراتهم في ممارسات التقييم اللغوي، والاطلاع على أحدث الدراسات في ميدان تعليم اللغة الثانية بشكل عام، وما يخص أنشطة تقييم مهارات اللغة الثانية بشكل خاص، وأن يبذلوا مزيدا من الجهد لتحسين بيئة التقييم الصفي عن طريق العمل على مراقبة ممارسات التقييم اللغوي التي يقومون بها، وأن يحاولوا جهدهم في إشراك المتعلمين في عمليات التخطيط للأنشطة والمهام التي يطلبونها؛ مما سيساهم في تحسين تصورات المتعلمين لبيئة التقييم الصفي، والذي سيكون له أثر إيجابي في نهاية المطاف على تفاعل المتعلمين مع تلك الأنشطة، وعلى أثر تلك الأنشطة في تطور مهاراتهم اللغوية.

أخيراً، تظل الدراسة الحالية، كغيرها من الدراسات، محدودة النتائج، ولا يمكن تعميمها على جميع سياقات معاهد تعليم العربية للناطقين بغيرها في الجامعات السعودية. عليه، توصي الدراسة بإجراء المزيد من الأبحاث حول هذه القضية، والوصول إلى شريحة أوسع من المتعلمين، والتعرف بشكل أقرب على الممارسات المطبقة في بيئة التقييم الصفي، ومحاولة الوقوف على تلك الممارسات في سياقها الواقعي؛ للخروج بتصورات أدق حول تلك الممارسات، والسعي إلى مناقشة القناعات حولها، والخروج بتوصيات تساهم في نشر الوعي بأسس التقييم اللغوي، والتحسين من مستوى ممارسات المعلمين لأنشطة التقييم المتنوعة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

العصيلي، عبد العزيز. (١٤٢٠هـ). النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية. الرياض: مطابع التقنية للأوفست.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Alkharusi, H. (2011). Development and datametric properties of a scale measuring students' perceptions of the classroom assessment environment. *International Journal of Instruction, 4*(1).

Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate. In D. H. Schunk & J. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Baek, S. G. & Choi, H. J. (2002). The relationship between students' perceptions of classroom environment and their academic achievement in Korea. *Asia Pacific Education Review*, *3*, 125-135.

Babaii, E. & Asadnia, F. (2019). A long walk to language assessment literacy: EFL teachers' reflection on language assessment research and practice. *Reflective Practice*, *20*(6), 745-760.

Bloxham, S. & Boyd, P. (2007). *Developing effective assessment in higher education: a practical guide: a practical guide*. McGraw-Hill Education (UK).

Brookhart, S. M. (1997). A theoretical framework for the role of classroom assessment in motivating student effort and achievement. *Applied measurement in education*, *10*(2), 161-180.

Brookhart, S. M. (2004). Classroom assessment: Tensions and intersections in theory and practice. *Teachers' college record*, *106*(3), 429-458.

Brookhart, S. (2012). Classroom assessment in the context of motivation theory and research. *SAGE handbook of research on classroom assessment*, 35-54.

Chan, C. K. Y. (2023). *Assessment for experiential learning* (p. 379). Taylor & Francis.

Cheng, L., Wu, Y. & Liu, X. (2015). Chinese university students' perceptions of assessment tasks and classroom assessment environment. *Language Testing in Asia*, *5*, 1-17.

Creswell, J. W. (2014). Research Design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. *Los angeles: University of Nebraska-Lincoln.*

Flórez, M. T. & Sammons, P. (2013). *Assessment for Learning: Effects and Impact*. CfBT Education Trust. 60 Queens Road, Reading, RG1 4BS, England.

Fulcher, G. (2012). Assessment literacy for the language classroom. *Language Assessment Quarterly*, *9*(2), 113-132.

Ginns, P., Prosser, M. & Barrie, S. (2007). Students' perceptions of teaching quality in higher education: The perspective of currently enrolled students. *Studies in higher education*, *32*(5), 603-615.

Gokturk Saglam, A. L. & Tsagari, D. (2022). Evaluating perceptions towards the consequential validity of integrated language proficiency assessment. *Languages*, *7*(1), 65.

Hasselgreen, A., Carlsen, C. & Helness, H. (2004). European Survey of Language and Assessment Needs. Part One: General Findings. Retrieved April 25, 2020 from http://www.ealta.eu.org/documents/resources/survey-report-pt1.pdf

Grabe, W. & Kaplan, R. B. (2014). *Theory and practice of writing: An applied linguistic perspective*. Routledge.

Jeong, H. (2013). Defining assessment literacy: Is it different for language testers and non-language testers? *Language Testing*, *30*(3), 345-362.

Kvasova, O. & Kavytska, T. (2014). The assessment competence of university foreign language teachers: A Ukrainian perspective. *Language Learning in Higher Education*, *4*(1), 159-177.

Lizzio, A., Wilson, K. & Simons, R. (2002). University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: implications for theory and practice. *Studies in Higher education*, *27*(1), 27-52.

Mackey, A. & Gass, S. M. (Eds.). (2011). *Research methods in second language acquisition: A practical guide* (Vol. 7). John Wiley & Sons.

McMillan, J. H. & Workman, D. J. (1998). Classroom Assessment and Grading Practices: A Review of the Literature.

Plake, B. & Impara, J. C. (1996). Teacher assessment literacy: What do teachers know about assessment? In G. D. Phye (Ed.), Handbook of classroom assessment: Learning, achievement and adjustment (pp. 53–68). New York, NY: Academic Press.

Shohamy, E. G. (2001). *The power of tests: A critical perspective on the uses of language tests*. Pearson Education.

Stiggins, R. J. & Conklin, N. F. (1992). *In teachers' hands: Investigating the practices of classroom assessment*. Suny Press.

Swaffield, S. & Dudley, P. (2006). *Assessment literacy for wise decisions: A publication commissioned by the association of teachers and lecturers*. Association of Teachers and Lecturers.

Vogt, K. & Tsagari, D. (2014). Assessment literacy of foreign language teachers: Findings of a European study. *Language Assessment Quarterly*, *11*(4), 374-402.

Wahba, K., Taha, Z. A. & England, L. (2006). *Handbook for Arabic language teaching professionals in the 21st century*. Routledge.

Wang, X. (200٤). *Chinese EFL students' perceptions of classroom assessment environment and their goal orientations in the college English course* (pp. 0030-0030). National Library of Canada= Bibliothèque nationale du Canada, Ottawa.

المراجع العربية بالحروف اللاتينية

al-ʿṣīlī, ʿbd al-ʿzīz. (1420h.). al-nẓrīāt al-lġwyẗ wālnfsīẗ ūtʿlīm al-lġẗ al-ʿrbīẗ. al-rīāḍ: mṭābʿ al-tqnīẗ llʾaūfst.

(الملاحق)

استبانة تصورات متعلمي العربية لغة ثانية لبيئة التقييم الصفي

عزيزي متعلم اللغة العربية لغة ثانية وفقه الله

يقوم الباحث بإعداد دراسة بعنوان **تصورات متعلمي العربية لغة ثانية لبيئة التقييم الصفي**. أرجو أن يسمح وقتك بقراءة متأنية لفقرات الاستبانة، والإجابة عليها بدقة. كما أؤكد أن مشاركتك في الاستبانة اختيارية، وأن إجابتك عليها ستعامل بسرية تامة، وعليه لن يطلب منك كتابة اسمك، أو أية معلومات قد تؤدي إلى التعرف على هويتك كمشارك في الاستبانة؛ وذلك حرصا من الباحث على إعطاء المشاركين الخصوصية التامة لتقديم إجابات أكثر مصداقية، وواقعية.

المعلومات الشخصية:

١- الجنسية:

٢- اسم الجامعة:

٣- العمر:

- ٢٠ حتى ٢٩
- ٣٠ حتى ٣٩
- ٤٠ سنة أو أكبر.

٤- مستواك في اللغة العربية:

- متفوق.
- متوسط.
- أقل من المتوسط.
- ضعيف.

م	المحور	إلى أي مدى تتفق مع الفقرات التالية؟	درجة الموافقة			
			موافق جدا	موافق	غير موافق	لا أوافق إطلاقا
١	أساليب التقييم الموجهة للتعلم	في الصف الذي أدرس فيه، يستطيع الطلاب التعرف على نقاط قوتهم والأشياء التي يعرفونها في اللغة العربية.				
٢		في الصف الذي أدرس فيه، يساعد المعلمون كل طالب على تحديد الجوانب التي يحتاج أن يطورها في لغته العربية.				
٣		في الصف الذي أدرس فيه، الواجبات والاختبارات تساعد على التفكير والتعلم.				
٤		في الصف الذي أدرس فيه، بعد أن نجيب على الواجبات والاختبارات، نحصل على تعليقات مكتوبة من الأساتذة تساعدنا على التعلم.				
٥		في الصف الذي أدرس فيه، يحصل الطلاب على فرصة لتصحيح أخطائهم في الواجبات والاختبارات.				
٦		في الصف الذي أدرس فيه، يكلفنا الأساتذة بواجبات وأنشطة لها علاقة باللغة العربية التي نحتاجها في الحياة اليومية.				
٧		في الصف الذي أدرس فيه، يعطينا الأساتذة فرصة لنكون مسؤولين عن عملية التعلم.				
٨		في الصف الذي أدرس فيه، يستخدم الأساتذة طرق متنوعة لقياس فهمنا باللغة العربية (واجبات، أنشطة، اختبارات)				
٩		في الصف الذي أدرس فيه، نحصل على درجات الواجبات والاختبارات بطريقة سرية، ودون أن نعرف عن درجات الطلاب الآخرين.				

م	المحور	إلى أي مدى تتفق مع الفقرات التالية؟	درجة الموافقة			
			موافق جدا	موافق	غير موافق	لا أوافق إطلاقا
١	أساليب التقييم الموجهة للحكم على الأداء	في الصف الذي أدرس فيه، الواجبات والأنشطة والاختبارات صعبة.				
٢		في الصف الذي أدرس فيه، يقارن الأساتذة بين أداء الطلاب المتميزين وغير المتميزين أمام الجميع.				
٣		في الصف الذي أدرس فيه، يهتم الأساتذة بالدرجات، والنجاح، والرسوب أكثر من اهتمامهم بالتعلم.				
٤		في الصف الذي أدرس فيه، ليس هناك علاقة واضحة بين الواجبات والاختبارات وبين ما نتعلمه في الكتاب.				
٥		في الصف الذي أدرس فيه، الواجبات والأنشطة ليست ممتعة.				
٦		في الصف الذي أدرس فيه، طريقة الأستاذ في التقييم غير واضحة بالنسبة لي.				
٧		في الصف الذي أدرس فيه، الدرجات التي نحصل عليها لا تعادل الجهد الذي نبذله في التعلم.				

أسئلة (غير مقيدة) مفتوحة

ما رأيك بشكل عام حول أنشطة التقييم في الصف الذي تدرس فيه وطريقة تقييم الأستاذ لمستواك؟

.....

.....

هل ترى أن المعلم يستخدم الواجبات والاختبارات لمساعدتك على التعلم أو أنه يستخدمها للحكم عليك من حيث النجاح والرسوب؟ وما رأيك بذلك؟

.....

.....

شكرا جزيلا لمشاركتك في هذه الدراسة،،

Arabic As a Second Language Learners' Perceptions of Classroom Assessment Environment: A Descriptive Study

Fahad Saleh Alolayan

Associate Professor of Applied Linguistics, Department of Arabic Language and Literature, College of Languages and Humanities, Qassim University, KSA

faha.alolayan@qu.edu.sa

Abstract. This study aims to identify Arabic as a second language learners' perceptions of assessment environment. Specifically, it attempted to assess the learners' perceptions of their teachers' practices and the extent to which they think those practices are learning-oriented assessmen or performance-oriented. In addition, it tried to investigate if there are any differences in those perceptions based on the students' language proficiency level. A questionnaire was employed to collect and analyze data quantitatively. The researcher surveyed 157 male participants learning Arabic at two different institutions in Saudi Arabia, and with different language proficiency levels. The results pointed out that the assessment practices in these institutions are learning-oriented. However, a significant percentage of the participants reported some practices to be performance-oriented. It also found some differences among participants' perceptions based on the students' language proficiency level. The study concluded with some implications and recommendations for specialists, teachers, and those who are responsible for curriculum design and assessment tools in Arabic language institutions.

*Keywords***:** Arabic as a second language, Classroom assessment environment, Learning-oriented assessment, Performance-oriented assessment.