تطوير أدوات معيار تقويم نشاط تدريب الخطابة
لمعرفة مهارة الكلام لطالبات معهد المودّة فونوروجو

بحث مقدم لنيل درجة الماجستر في قسم تعليم اللغة العربية

إعداد :

أمنية خنساء عزيزة

رقم دفتر القيد: ٥٠٤٢٤٠٠١١

قسم تعليم اللغة العربية

كلية الدراسات العليا

جامعة كياي أجيح محمد بيساري الإسلامية الحكومية فونوروجو

٢٠٢٦

موافقة المشرف

بعد الإطلاع على البحث التي أعدتها الطالبة:

الاسم	:	أمنية خنساء عزيزة
رقم دفتر القيد:	:	٥٠٤٢٤٠٠١١
القسم	:	تعليم اللغة العربية
عنوان البحث	:	تصميم أدوات معيار تقويم المحاضرة لمعرفة مهارة الكلام لطالبات معهد المودة فونوروجو

وافق المشرف على تقديمها إلى مجلس المناقشة.

المشرف الأول	المشرف الثاني
الدكتور الحاج أجوس تري تشاهيو الماجستير	**الدكتور محمد نصر الله الماجستير**
رقم التوضيف:	رقم التوضيف:
١٩٧٥٠٧١٦١٩٩٩٠٣١٠٠٣	١٩٧٥٠١٢٠٢٠٠٥٠١١٠٠٢

رئيس قسم تعليم اللغة العربية

الدكتور محمد نصر الله الماجستير

رقم التوضيف: ١٩٧٥٠١٢٠٢٠٠٥٠١١٠٠٢

KEMENTERIAN AGAMA REPUBLIK INDONESIA
UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
KIAI AGENG MUHAMMAD BESARI PONOROGO
PASCASARJANA
Alamat : Jl. Pramuka 156, Ronowijayan, Siman, Ponorogo 63471
Website : www.pasca.uinponorogo.ac.id email : pasca@uinponorogo.ac.id

قرار لجنة المناقسة

نفيد علما بأن البحث العلمي المعنون " **تطوير أدوات معيار تقويم نشاط تدريب الخطابة لمعرفة مهارة الكلام لطالبات معهد المودّة فونوروجو**" الذي قدمته الطالبة: أمنية خنساء عزيزة، رقم دفتر القيد: ٥٠٤٢٤٠٠١١، للحصول على درجة الماجستر في تعليم اللغة العربية قد تمت مناقشته أمام لجنة المناقشة في يوم الثلاثاء، ٨٢ أبريل ٢٠٢٦، وقررت اللجنة بأن البحث مقبول.

تتكون اللجنة من السادة:

١. رئيس الجلسة
الدكتور الحاج محمّد منير الماجستير
رقم التوظيف: ١٩٦٨٠٧٠٥١٩٩٩٠٣١٠٠١
(.....)
التاريخ:

٢. المناقش الرئيسي
الدكتور محمّد مخلص الماجستير
رقم التوظيف: ١٩٦٧٠١١٥٢٠٠٥٠١١٠٠٣
(.....)
التاريخ:

٣. المناقش الثاني
الدكتور زهر الفتى الماجستير
رقم التوظيف: ١٩٧٥٠٤١٦٢٠٠٩٠١١٠٠٩
(.....)
التاريخ: 25-5-2026

٤. السكرتير
الدكتور محمّد نصر الله الماجستير
رقم التوظيف: ١٩٧٥٠١٢٠٢٠٠٥٠١١٠٠٢
(.....)
التاريخ:

فونوروجو،
كلية الدراسات العليا

جوس فورنومو الماجستير
رقم التوظيف: ١٩٧٣٠٨٠١١٩٩٨٣١٠٠٠١

إقرار بموافقة نشر البحث

أنا الموقع (الموقعة):

الاسم	:	أمنية خنساء عزيزة
رقم دفتر القيد	:	٥٠٤٢٤٠٠١١
القسم	:	تعليم اللغة العربية
نوع البحث	:	رسالة الماجستر

من أجل نشر العلم وتنميته أسلم الجامعة فونوروغو الإسلامية الحكومية بحثي المعنون تطوير أدوات معيار تقويم نشاط تدريب الخطابةلمعرفة مهارة الكلام لطالبات معهد المودّة فونوروجو وما يصاحبه من أدوات إن اقتضت الحاجة لذلك، فبذلك تستحق الجامعة حق التخزين والتسجيل والنشر ما دام اسمي مكتوبا كمؤلف وصاحب حقوق الطبع.

هذا أكتب هذا الإقرار بكل صدق وأمانة.

فونوغو, ٣ يونيو ٢٠٢٦

صاحب الإقرار

أمنية خنساء عزيزة

إقرار بأصالة البحث

أنا الموقع (الموقعة):

الاسم	:	أمنية خنساء عزيزة
رقم دفتر القيد	:	٥٠٤٢٤٠٠١١
القسم	:	تعليم اللغة العربية
أقر بأن البحث المعنون	:	تطوير أدوات معيار تقويم نشاط تدريب الخطابةلمعرفة مهارة الكلام لطالبات معهد المودّة فونوروجو

من جهودي العلمية وليس من إنتاج غيري إلا ما تم الاقتباس بالإشارة إليه في الهوامش، وإذا وجد في المستقبل أن في البحث مخالفات قانونية فأتحمل ذلك أمام المحكمة.

فونوغو, ٣ يونيو ٢٠٢٦

صاحب الإقرار

أمنية خنساء عزيزة

الملخص

خنساء عزيزة، امنية. ٢٠٢٦. تطوير أدوات معيار تقويم نشاط تدريب الخطابة لمعرفة مهارة الكلام لطالبات معهد المودّة فونوروجو. رسالة الماجستير. قسم تعليم اللغة العربية الدراسات العليا جامعة كياي أجينج محمد بساري الإسلامية الحكومية فونوروجو المشرف الأول : الدكتور الحاج أجوس تري تشاهيو الماجستير. الدكتور محمد نصر الله الماجستير.

الكلمات المفتاحية :تطوير أداة التقويم، مهارة الكلام، تدريب الخطابة.

يُعَدُّ تقويم مهارة الكلام في نشاط تدريب الخطابة من الجهود المهمة في تنمية القدرة التواصلية لدى الطالبات. غير أن تنفيذ تقويم نشاط تدريب الخطابة في معهد المودّة للبنات ما يزال يواجه بعض التحديات، ولا سيما عدم توافر أداة تقويم منظَّمة ذات معايير واضحة. إذ تميل عملية التقويم إلى الطابع الذاتي، وذلك بسبب عدم صياغة مؤشرات التقييم ونطاق الدرجات بصورة منهجية. وقد يؤدي هذا الوضع إلى اختلاف التفسير بين المقوِّمين، كما يؤثر في درجة الاتساق عند قياس مهارة الكلام لدى الطالبات. لذلك، تبرز الحاجة إلى تطوير أداة تقويم أكثر منهجية وموضوعية لدعم عملية تقييم مهارة الكلام في نشاط تدريب الخطابة.

وتهدف هذه الدراسة إلى: (١) وصف تنفيذ تقويم نشاط تدريب الخطابة في قياس مهارة الكلام لدى الطالبات، و(٢) تطوير أداة تقويم للمحاضرة قائمة على **الروبرك** *(Rubric)*تكون صالحة للاستخدام في تقويم مهارة الكلام لدى الطالبات في معهد المودّة للبنات. (٣) لمعرفة مستوى صلاحية وفعالية أداة التقويم القائمة على الروبريك التي تم تطويرها في نشاط المحاضرة..

استخدم هذا البحث منهج البحث والتطوير / *(Research and Development R&D)*وفق نموذج ديك وكاري*(Dick and Carey)* ، ولا سيما في مرحلة التقويم التكويني. وتشمل مراحل التقويم التكويني: تحكيم الخبراء، والتجربة الفردية، وتجربة المجموعة الصغيرة، والتجربة الميدانية. أمّا أساليب جمع البيانات فقد تمثّلت في الملاحظة،

والمقابلة، والاستبانة، والوثائق. وتكوّنت عيّنة البحث من خبراء المادة، وخبراء التقويم، ومشرفات نشاط تدريب الخطابة، وطالبات معهد المودّة للبنات. وقد تم تحليل البيانات باستخدام الأسلوب الوصفي الكمي والكيفي لمعرفة مستوى الصدق، والصلاحية، وفعالية الأداة المطوَّرة.

وأظهرت نتائج البحث أنّ أداة التقويم القائمة على الرُّوبريك التي تم تطويرها تتمتع بدرجة عالية جدًّا من الصلاحية والفعالية. وقد ثبت ذلك من خلال نتائج تحكيم الخبراء التي بلغت نسبتها ٩٦٪. كما أظهرت نتائج التجربة الفردية نسبة ٨١٪ ، وتجربة المجموعة الصغيرة نسبة ٨٨,٦٩٪ ضمن فئة ، بينما بلغت نسبة التجربة الميدانية ٩٢٪ ضمن فئة. وبناءً على ذلك، تبيّن أنّ أداة التقويم القائمة على الرُّوبريك المطوَّرة صالحة وفعّالة للاستخدام في نشاط تدريب الخطابة لقياس مهارة الكلام لدى طالبات معهد المودّة للبنات.

الباب الأول

المقدّمة

أ خلفية البحث

تعد مهارة الكلام ذات أهمية كبيرة في تعلم اللغات، ومنها اللغة العربية، لأنها الوسيلة الأساسية للتعبير عن الأفكار، والتواصل الفعّال، وبناء التفاعل الاجتماعي. ولا تقتصر هذه المهارة على إتقان المفردات والتراكيب اللغوية فحسب، بل تشمل أيضًا الطلاقة في إيصال الأفكار بدقة وسرعة وبما يتناسب مع سياق الموقف الاتصالي.[١] وفي تعلم اللغة العربية تزداد أهمية هذه المهارة نظراً لتعقيد النظام الصوتي والبنية النحوية المميزة لها. فإتقان مهارة الكلام لا يساعد الطالب على تطبيق معرفته النحوية في المواقف الواقعية فحسب، بل يعزز أيضاً ثقته بنفسه، ويرفع قدرته على فهم المتحدث الآخر والاستجابة له بطريقة فورية ودقيقة[٢].

في سياق التعليم في المعاهد الإسلامية الحديثة تتميز مهارة الكلام بخصائص مميزة، حيث يتمكن الطلاب من التواصل باللغة العربية بسهولة نسبية، بسبب معيشتهم في بيئة لغوية تشجع على استخدام العربية في الحياة اليومية، سواء داخل الفصل أو خارجه[٣]. وقد أسهم هذا التعود في جعل الطلبة يفكرون ويعبّرون عن أفكارهم بالعربية بشكل تلقائي، غير أن ذلك يصاحبه بعض التحديات التي ينبغي الانتباه إليها. ومن أبرز هذه التحديات ظاهرة التداخل اللغوي، إذ تؤثر تراكيب اللغة الأم أو مفرداتها كاللغة الإندونيسية أو اللغات المحلية في استخدامهم للعربية[4]. كما أن الطلاب في ممارساتهم

---

[1] Aḥmad Murādi, Pembelajaran Menulis Bahasa Arab; dalam Perspektif Komunikatif (Jakarta: Kencana, 2016), h. 6.

[2] Erta Mahyudin et al., *Strategi Pengembangan Keterampilan Berbahasa Arab Aktif Produktif dan Reseptif* (Jakarta: Publica Indonesia Utama, 2025), h. 10.

[3] M Akzomi Zakawali, "Komparasi Pembelajaran Bahasa Arab Pondok Pesantren Tradisional Dengan Modern," AL-AFKAR: Journal for Islamic Studies 8, no. 2 (2025): hal. 1669, https://doi.org/10.31943/afkarjournal.v8i2.1687.Comparison.

[4] Fikriyah Mahyaddin, "Interferensi Bahasa Indonesia Dalam Maharah Kalam: Studi Kasus Di Pondok Pesantren Syekh Hasan Yamani Polewali Mandar," AL-MUALLAQAT: JOURNAL OF ARABIC STUDIES 4, no. 2 (2025): hal. 53.

التواصلية اليومية غالباً لا يولون اهتماماً كافياً بدقة القواعد النحوية والصرفية،[٥] لأن تركيز التعليم في المعاهد الحديثة ينصب غالباً على جانب الطلاقة في الكلام أكثر من جانب الصحة اللغوية.[٦] ومن ثم نجد أن كثيراً منهم يتقنون المحادثة اليومية بطلاقة، لكنهم يعجزون عن تنظيم الأفكار، واختيار الألفاظ المناسبة، وتقديم الخطاب بأسلوب منطقي وجذاب عند مهارة الكلام أمام الجمهور. وتدل هذه الظاهرة على أن الاعتياد اللغوي يحتاج إلى أن يوازن بالتعلم الموجه، والإشراف المنهجي، والتقويم المعياري، حتى لا تقتصر مهارة الكلام على الطلاقة فحسب، بل تكون أيضاً منضبطة بقواعد اللغة العربية الصحيحة وهادفة إلى تحقيق الكفاءة التواصلية الفعالة.

ومن أبرز الأنشطة التي يمكن أن تستجيب لهذه الحاجة نشاط تدريب الخطابة أو التدريب على الإلقاء باللغة العربية .فهذا النشاط يمنح الطلاب خبرة تعليمية حقيقية في استعمال اللغة العربية في سياقات رسمية وتواصلية. ومن خلال نشاط تدريب الخطابة يُدرَّب الطلاب على إعداد نص الخطبة وتنظيم الأفكار ترتيباً منطقياً، ثم إلقائها أمام الجمهور مع مراعاة الجوانب اللغوية مثل القواعد النحوية والمفردات والنطق، إضافة إلى الجوانب غير اللغوية مثل التنغيم والتعبير والثقة بالنفس. كما تُعوِّد نشاط تدريب الخطابة الطلاب على عرض أفكارهم أمام الجمهور مع الاهتمام بجودة اللغة ومضمون الخطاب وأسلوب الأداء.

ولكن المعاملة العملية لنشاط تدريب الخطابة في بعض المعاهد لا تزال تعد في كثير من الأحيان مجرد نشاط روتيني أسبوعي أو تدريب خطابي لا يصاحبه نظام تقويم واضح وموحد. وفي الواقع، إذا كانت نشاط تدريب الخطابة جزءًا من تعلم مهارة الكلام، فينبغي أن تتوافر أدوات تقويم موحدة يمكنها قياس مهارات الكلام لدى الطالبات بطريقة

---

[5] Fathurrahman Faud et al., "Problematika Penerapan Berbicara Bahasa Arab di Pondok Pesantren Daarul Khair Kota Bumi," Al-Fakkaar : Jounal Pendidika Bahasa Arab 5, no. 1 (2024): hal. 172.

[6] Qumaruzzaman, "Pembelajaran Bahasa Arab pada Pesantren Salaf dan Modern di Madura: Metodologi dan Strategi," *Qismul Arab: Journal of Arabic Education* 4, no. 01 (2024): h.27, https://doi.org/10.62730/qismularab.v4i01.129.

موضوعية وشاملة وقابلة للقياس. ويُعَدّ التقويم الموحَّد ضروريًا حتى لا تظل أنشطة نشاط تدريب الخطابة مجرد مجال للتدريب، بل تصبح وسيلة تعليمية تتيح تغذية راجعة تُسهم في تحسين مهارات الكلام. وفي إطار تحليل الاحتياجات في البحث والتطوير، أُجريت دراسة تمهيدية من خلال توزيع الاستبيانات وإجراء المقابلات مع المشرفات والإداريات على أنشطة نشاط تدريب الخطابة في معهد المودة الإسلامي الداخلي للبنات. وهدفت هذا البحث إلى الحصول على صورة عامة عن تنفيذ أنشطة نشاط تدريب الخطابة، ومعرفة مدى تنمية مهارة الكلام لدى الطالبات وتقويمها بطريقة فعالة. كما هدفت إلى تحديد ما إذا كانت أدوات التقويم المستخدمة حاليًا تفي باحتياجات تعلم مهارة الكلام بطريقة موضوعية وقابلة للقياس.

غير أن نتائج الدراسة الميدانية أظهرت أن تنفيذ نشاط تدريب الخطابة في معهد المودة للبنات لم يكن مصحوبا بشكل كامل بنظام تقويم منظم ومعياري. واستنادا إلى نتائج الاستبيان والمقابلات مع المشرفات والقائمات على نشاط تدريب الخطابة، تبيّن أن تقويم مهارة الكلام لدى الطالبات ما يزال يُجرى بصورة عامة اعتمادا على الانطباع عن الأداء الظاهري، دون الاستناد إلى سلم تقدير أو أداة تقويم تتضمن معايير ومؤشرات واضحة. وقد أدى هذا الوضع إلى أن يكون التقويم ذا طابع ذاتي ويميل إلى عدم الاتساق بين المقوّمات.

كما أظهرت نتائج تحليل الحاجات من جانب المشرفات أن جميعهن أقررن بعدم توفر سلم تقدير معياري معتمد في نشاط تدريب الخطابة. وأفادت غالبية المشرفات بأنهن يواجهن صعوبة في تحديد معايير تقويم موضوعية وقابلة للقياس. ومع ذلك، تتمتع المشرفات بدرجة عالية من الوعي بأهمية وجود أداة تقويم قائمة على سلم تقدير، ويبدين دعما كاملا لتطويرها لتكون دليلا معتمدا في تقويم مهارة الكلام لدى الطالبات.

وتعززت هذه النتائج بما أسفرت عنه الاستبيان والمقابلات مع الطالبات المشاركات في نشاط تدريب الخطابة، حيث صرحت غالبية الطالبات بعدم فهمهن

الواضح للجوانب التي تُعتمد أساسا في تقويم مهارة الكلام. كما يُنظر إلى التقويم المطبق حاليا على أنه ذو طابع ذاتي ويفتقر إلى الشفافية، مما يجعل الطالبات يواجهن صعوبة في التعرف على مواطن القوة والضعف في أدائهن اللغوي الشفهي. ونتيجة لذلك، تصبح دافعية الطالبات لتحسين جودة اللغة، وتنظيم المحتوى، وتقنيات إلقاء الخطاب أقل من المستوى المأمول.

إضافة إلى ذلك، فإن اختلاف تركيز التقويم بين المقوّمات حيث تركز بعضهن على جانب الجرأة في الأداء، بينما تعطي أخريات أولوية لجانب المحتوى أو اللغة يؤدي إلى نتائج تقويم غير متسقة وتفتقر إلى درجة كافية من الثبات. ويشير هذا الواقع إلى وجود فجوة واضحة بين الهدف المثالي لنشاط تدريب الخطابة بوصفه وسيلة لتنمية مهارة الكلام لدى الطالبات، وبين الممارسات التقويمية المطبقة فعليا في الميدان.

تشير هذه الظروف إلى وجود فجوة بين الهدف المثالي للمحاضرة كوسيلة لتطوير مهارات الكلام لدى الطلاب وممارسات التقويم التي يتم تنفيذها في هذا المجال. لذلك، هناك حاجة إلى أداة تقويم أكثر موضوعية وتنظيمًا ومسؤولية حتى لا تصبح نشاط تدريب الخطابة مجرد حدث أدائي، بل تعمل حقًا كوسيلة لتعلم وتقويم مهارات الكلام باللغة العربية لدى الطلاب.

توفر أداة التقويم المعيار إرشادات واضحة من خلال معايير ومنهجية ومقاييس تقويم منظمة.[٧] باستخدام المعايير، يمكن قياس كل جانب من جوانب مهارات الكلام لدى الطلاب بشكل منهجي، مما يقلل من تحيز المقيّم. بالإضافة إلى ذلك، تساعد المقاييس الطلاب على فهم معايير الكفاءة المتوقعة، مما يحفزهم على تحسين مهاراتهم في الكلام وفقًا للمؤشرات المحددة. وبالتالي، فإن المقاييس ليست مفيدة فقط لمديري المحاضرات، بل تعمل أيضًا كأداة تعليمية للمشاركين في الامتحانات.

[7] Giandari Maulani et al., Evaluasi Pembelajaran (Banten: PT Sada Kurnia Pustaka, 2024), 8.

تكمن جدة هذا البحث في تركيزه على تصميم أدوات معيار التقويم الخاصة بأنشطة المحاضرات في المعهد. حتى الآن، أجريت معظم الأبحاث المتعلقة بالمعايير لتقويم مهارات الكلام في سياق المدارس العامة أو الجامعات، مع التركيز على الامتحانات الشفوية العامة مثل الحوارات أو المقابلات أو العروض التقديمية. في الوقت نفسه، لا تزال الأبحاث التي تضع نشاط تدريب الخطابة كهدف للتقويم محدودة للغاية، على الرغم من أن نشاط تدريب الخطابة هي ممارسة فريدة من نوعها في المعهد تدمج مهارات اللغة العربية والبلاغة وبناء الشخصية للطلاب.

من خلال التركيز على نشاط تدريب الخطابة كممارسة مميزة للمعهد، تقدم هذا البحث مساهمة جديدة في مجال تقويم مهارات الكلام باللغة العربية، مع إثراء الأدبيات المتعلقة بتقويم تعليم اللغة في المعهد، والتي نادراً ما تم التطرق إليها في دراسات مماثلة.

ب تحديد المشكلات

استناداً إلى نتائج الملاحظة الأولية، والدراسة المكتبية، ودراسة ممارسة نشاط تدريب الخطابة في المعهد، يمكن تحديد عدد من المشكلات على النحو الآتي:

١. تقويم نشاط تدريب الخطابة ما يزال ذاتيًّا وغيرَ معياريٍّ .إن تقويم مهارة الكلام لدى الطالبات يُجرى غالبًا بناءً على التصورات الشخصية لمشرفات نشاط تدريب الخطابة من غير الاستناد إلى مؤشرات واضحة ومحددة؛ مما يجعل نتائج التقويم عُرضةً للتأثر بأذواق المقوِّمات، ولا تعكس حقيقةَ مستوى قدرة الطالبات تعبيرًا دقيقًا.

٢. عدم توافر أداة تقويم خاصة بنشاط تدريب الخطابة في سياق المعهد .فلا توجد حتى الآن أداة معيارية مُعدَّة خصيصًا لتقويم أداء الطالبات في نشاط تدريب الخطابة بما يتناسب مع خصوصيته التربوية والتعليمية.

٣. استخدام رموز الحروف العربية في التقويم دون معايير واضحة .يُستعمل في تقويم مهارة الكلام أثناء نشاط تدريب الخطابة رموزُ الحروف العربية مثل: الألف، والباء، والجيم، ونحوها، غير أن هذه الرموز لم تُحدَّد لها مستوياتٌ معيارية واضحة. وفي

التطبيق العملي يلاحظ عدمُ الاتساق في مدى الحروف المستعملة، بل قد يمتد أحيانًا إلى حرف الكاف من غير بيانٍ لمعنى كل مستوى. وإضافة إلى ذلك، لم تُدعَّم هذه الحروف بأوصافٍ إجرائية تفصيلية، مما يجعل عملية التقويم أقربَ إلى الذاتية، وأقلَّ اتساقًا بين المشرفات، ويُصعِّب على الطالبات فهمَ الجوانب التي ينبغي تحسينها.

٤. غياب تحديد أوزانٍ نسبية لجوانب التقويم بما ينسجم مع أهداف نشاط تدريب الخطابة .ففي الواقع العملي يُعنى بالجانب اللغوي عنايةً أكبر من عناية إيصال رسالة الدعوة ونجاحها، مع أن جوهر نشاط تدريب الخطابة هو القدرة على تبليغ الرسالة بفعالية. وهذا الخلل في التوازن يؤدي إلى نتائج تقويم لا تعكس الكفاءة التواصلية للطالبات بصورة شاملة.

٥. التغذية الراجعة المقدَّمة للطالبات ما تزال عامة وغيرَ تشخيصية .وبسبب عدم وجود أدوات معيار التقويم منظَّم، فإن الملاحظات التي تُعطى للطالبات بعد أدائهن غالبًا ما تكون تعليقاتٍ موجزةً عامة، لا تُبيِّن على وجه التحديد جوانب الضعف في المحتوى، أو الطلاقة، أو النطق، أو التراكيب اللغوية، أو الثروة اللفظية.

٦. عدم الاستفادة المثلى من نشاط تدريب الخطابة بوصفه وسيلةً لتنمية مهارة الكلام . ففي ظل غياب أداة تقويم واضحة، يُنظر إلى نشاط تدريب الخطابة غالبًا على أنها نشاطٌ روتينيٌّ فحسب، لا عمليةٌ تعليميةٌ منهجيةٌ تهدف إلى تنمية مهارة الكلام لدى الطالبات تنميةً منظمةً ومدروسةً.

ج حدود البحث

تجنُّبًا لتوسّع نطاق المناقشة، حُدِّد هذا البحث في الحدود الآتية:

١. يقتصر هذا البحث على طالبات معهد المودّة اللاتي يتولين مسؤولية نشاط تدريب الخطابة.وبناءً على ذلك، لا تُعمَّم نتائج هذا البحث تعميمًا مباشرًا على مؤسسات تعليمية أخرى خارج هذا المعهد.

٢. يركِّز البحث على تطوير أداة تقويم قائمة على أدوات معيار تقويم مهارة الكلام لدى الطالبات في نشاط تدريب الخطابة. أما أدوات التقويم الأخرى خارج أدوات معيار التقويم ، مثل التقويم القائم على ملف الإنجاز *(Portfolio)* أو الملاحظة غير الرسمية، فلا تدخل ضمن نطاق هذه الدراسة.

٣. تُحَدَّد أداة التقويم القائمة على أدوات معيار التقويم في جانب مهارة الكلام فقط. ولا تشمل هذه الدراسة جوانب أخرى كمهارة كتابة نص الخطبة أو مهارة الاستماع.

٤. ينحصر البحث في نشاط تدريب الخطابة الرسمية التي تُنظَّم بصفة دورية في معهد المودّة، مع اعتماد اللغة العربية وسيلةً رئيسةً للأداء. أما المحاضرات غير الرسمية أو أنشطة الخطابة باللغة الإندونيسية أو الإنجليزية فلا تُعدُّ موضوعًا للبحث.

٥. يقتصر البحث على تطوير ادوات التقويم لتقويم مهارة الكلام (مهارة الكلام) يدمج بين نموذج التقويم عند *Abdurrahman Ibrahim Al-Fauzan (2003)* ونموذج *Ben Knight (2015).* ويكمن التركيز الرئيس في صياغة المؤشرات والوصفات الإجرائية التي تشمل الجوانب اللغوية، والتواصلية، والأدائية، في سياق نشاط تدريب الخطابة في المعهد.

د أسئلة البحث

١. كيف تقويم نشاط تدريب الخطابة في قياس مهارة الكلام لدى الطالبات في معهد الموَادّة للبنات فونوروجو؟

٢. كيف تطوير أدوات معيار تقويم نشاط تدريب الخطابة في قياس مهارة الكلام لدى الطالبات في معهد المودّة فونوروجو ؟

٣. كيف فعالية تقويم نشاط تدريب الخطابة في قياس مهارة الكلام لدى الطالبات في معهد الموَادّة للبنات فونوروجو؟

هـ أهداف البحث

١. لوصف تقويم نشاط تدريب الخطابة في قياس مهارة الكلام لدى الطالبات في معهد الموَادّة للبنات فونوروجو.

٢. لتطوير أدوات معيار تقويم نشاط تدريب الخطابة في قياس مهارة الكلام لدى الطالبات في معهد الموَادّة للبنات فونوروجو.

٣. لمعرفة فعالية تقويم نشاط تدريب الخطابة في قياس مهارة الكلام لدى الطالبات في معهد الموَادّة للبنات فونوروجو.

و فوائد البحث

١. الفوائد النظرية

يُرجى أن يُسهم هذا البحث في إثراء الدراسات العلمية في مجال تعليم اللغة العربية، خاصةً فيما يتعلق بتقويم مهارة الكلام من خلال نشاط تدريب الخطابة. كما يُتوقع أن يكون هذا البحث مرجعًا علميًّا في تطوير أدوات معيار التقويم القائمة على الرُّبْرِيك (Rubric) لقياس مهارة الكلام لدى الطالبات بصورة أكثر موضوعية ومنهجية.

٢. الفوائد التطبيقية

أ) للمعلمات والمشرفات

يُرجى أن يساعد هذا البحث المعلمات والمشرفات في استخدام أدوات معيار التقويم المناسبة والمنظمة في تقويم نشاط تدريب الخطابة، مما يسهم في تحسين دقة التقييم وموضوعيته.

ب)للطالبات

يُرجى أن يساعد هذا البحث الطالبات على معرفة جوانب القوة والضعف في مهارة الكلام لديهن، مما يدفعهن إلى تحسين قدراتهن اللغوية والتواصلية بصورة أفضل.

ج) للمعهد

يُرجى أن يكون هذا البحث مساهمةً في تطوير نظام التقويم في معهد الموادّة للبنات فونوروجو، خاصةً في نشاط تدريب الخطابة، من خلال توفير أدوات تقويم أكثر فعالية ووضوحًا.

د) للباحثات القادمات

يُرجى أن يكون هذا البحث مرجعًا ومصدرًا علميًّا للباحثات القادمات اللاتي يرغبن في إجراء بحوث متعلقة بتطوير أدوات التقويم أو تقويم مهارة الكلام في تعليم اللغة العربية.

ز مواصفات المنتج

المنتج الناتج عن هذا البحث عبارة عن أداة تقويم قائمة على أدوات معيار تقويم نشاط تدريب الخطابة في معهد المودّة. وقد طُوِّرت هذه الأداة بوصفها تقويمًا أدائيًا *(Performance Assessment)* صُمِّم خصيصًا بما يتوافق مع خصائص نشاط تدريب الخطابة باعتبارها تدريبًا على البلاغة الإسلامية الموجَّهة إلى الدعوة، ومراعاة الآداب، وفاعلية إيصال الرسالة. ومن ثمَّ، فإن هذا المنتج لا يُعَدُّ مجردَ ادوات التقويم عام لمهارة الكلام، بل هو أداة تقويم سياقية منسجمة مع ثقافة المعهد وخصوصيته التربوية.

وتكمن جدةُ المنتج في دمج المقاربة النظرية لتقويم الأداء مع الحاجات الأصيلة لممارسة نشاط تدريب الخطابة. إذ تجمع الأداة بين إطار الكفاية الكلامية عند *Abdurrahman Ibrahim Al-Fauzan* و*Ben Knight*، مع بنية مستويات الأداء المرجعية عند *Susan M. Brookhart*، مما أفضى إلى نظام ادوات التقويم متكامل ومنظَّم. ويتيح

هذا التكامل أن يشمل التقويمُ – إلى جانب الجوانب اللغوية – مدى نجاح إيصال الرسالة، والحساسية السوسيولغوية، والأداء غير اللفظي الذي يُعَدُّ عنصرًا جوهريًا في البلاغة الإسلامية.

وتتضمن مواصفات المنتج خمسةَ جوانب رئيسة للتقويم، وهي:

١. نجاح إيصال الرسالة.
٢. الطلاقة ومهارة التفاعل.
٣. دقة النطق.
٤. إتقان التراكيب النحوية.
٥. ثراء المفردات.

وقد صيغت هذه الجوانب في مؤشراتٍ إجرائيةٍ واضحةٍ قابلةٍ للقياس، بحيث يمكن لمشرفات نشاط تدريب الخطابة استخدامها بموضوعية. وفي هيكل الأوزان النسبية، جُعل نجاحُ إيصال الرسالة المكوِّنَ الأبرز، تعبيرًا عن التوجه التواصلي والهدف الدعوي لنشاط تدريب الخطابة.

وتعتمد الأداة نظامَ مستويات أداء رباعية (مقياس ١–٤)، مع أوصافٍ تفصيليةٍ لكل مستوى، تبدأ من المستوى الأساسي حتى المتقدم. وقد صُمِّمت هذه الأوصاف لإبراز الفروق النوعية في الأداء بصورةٍ ملموسة، مثل ترابط الأفكار، ودقة المخارج، وملاءمة الأسلوب لآداب المعهد، والقدرة على بناء التفاعل مع الجمهور. ووضوحُ هذه الأوصاف يجعل الأداة لا تقتصر على منح الدرجات فحسب، بل تؤدي أيضًا وظيفةً تشخيصيةً في تحديد جوانب القوة والضعف لدى الطالبات.

ومن الناحية التطبيقية، طُوِّر هذا المنتج عبر مراحل التقويم التكويني التي شملت التجربة الفردية، وتجربة المجموعة الصغيرة، والتجربة الميدانية، فضلًا عن تحكيمه من قِبَل خبراء في تقويم التعليم، ومتخصصين في اللغة والبلاغة، وممارِسات نشاط تدريب الخطابة.

ويضمن هذا المسار أن الأداة المستخرَجة لا تقوم على أساس نظري راسخ فحسب، بل تتمتع كذلك بقدرٍ عالٍ من الصدق، والعملية، واتساق التطبيق.

وبهذه المواصفات، يُرجى أن تصبح أداة التقويم القائمة على أدوات معيار التقويم معيارًا أكثر تنظيمًا وموضوعيةً وقابليةً للتطبيق في تقويم نشاط تدريب الخطابة، وأن تُسهم في الارتقاء بجودة تنمية مهارة الكلام في *Pesantren Putri Al-Mawaddah*، وفي المعاهد المماثلة.

أما بالنسبة إلى الطالبات، فيوفِّر هذا المُنتج لهنَّ وضوحَ معايير التقويم وتغذيةً راجعةً أكثر توجيهًا. فمن خلال الأوصاف الأدائية المفصَّلة، تستطيع الطالبة أن تدرك بصورةٍ محددةٍ جوانبَ القوة والضعف في أدائها في نشاط تدريب الخطابة، مما يُمكِّنها من تحسين مهارة الكلام تدريجيًا وبصورةٍ مركَّزة. وبذلك لا يقتصر دور أدوات معيار التقويم على كونه أداةَ تقويمٍ فحسب، بل يتجاوز ذلك ليصبح وسيلةً للتوجيه وتنمية الكفاءة.

وعلى المستوى المؤسسي، يُسهم هذا المنتج في الارتقاء بجودة نظام تقويم نشاط تدريب الخطابة في معهد المودّة للبنات، إذ يتيح وجود أداةٍ معياريةٍ تحقيقَ قدرٍ أكبر من توحيد معايير التقدير، وتعزيز المساءلة، وترسيخ ثقافة التقويم القائم على الأداء في بيئة المعهد.

أما من الناحية الأكاديمية، فيقدِّم هذا المنتج إسهامًا مفاهيميًا وتجريبيًا في مجال بَحْثِ تطوير أدوات تقويم مهارة الكلام في سياق المعاهد الإسلامية. ويمكن إعادة تطبيق الأداة أو تطويرها في مؤسساتٍ مماثلة، مما يفتح آفاقًا أوسع لإثراء بُحُوثِ التقويم الأصيل في تعليم اللغة العربية وأنشطة البلاغة الإسلامية. ومن ثمَّ، فإن فوائد هذا المنتج لا تقتصر على الإطار المحلي، بل تمتد لتكتسب دلالةً أوسع في مجال تطوير تقويم مهارة الكلام.

الباب الثاني

الإطار النظري

أ الإطار النظري

١. نظرية التعلم السلوكية لـ *B. F Skinnner (Operant Conditioning)*

يُعَدّ *B. F Skinnner* أحد أبرز روّاد المدرسة السلوكية الذين نالوا اهتمامًا واسعًا لما قدّمه من أفكار تجاوزت مفاهيم أسلافه. فقد أكّد أنّ سلوك الإنسان يتكوّن من خلال التفاعل بين المثير *(Stimulus)* والاستجابة *(Response)* التي تتأثّر بالبيئة المحيطة. فالمثير الذي يُقدَّم للفرد يؤثّر في طبيعة الاستجابة التي يُظهرها، وهذه الاستجابة بدورها تكون مرتبطة بنتائج أو عواقب *(Consequences)* محدّدة. وهذه العواقب هي التي تحدّد في النهاية ما إذا كان السلوك سيستمرّ أو يتغيّر أو يختفي. ومن ثمّ، فإنّ فهم السلوك الإنساني يتطلّب تحليلًا شاملاً للعلاقة بين المثير والاستجابة ونتائجها[1].

وبناءً على النظرية السلوكية، فإنّ التعلّم يُفهم على أنه تغيّر في السلوك يحدث نتيجة التفاعل بين المثير والاستجابة. بمعنى آخر، يُعبّر التعلم عن ظهور قدرة جديدة في السلوك بوصفها نتيجةً للتجربة أو التفاعل مع البيئة. ويُعتبر الفرد قد تعلّم عندما يستطيع إظهار تغيّرٍ سلوكيٍّ يمكن ملاحظته وقياسه كنتيجةٍ لذلك التفاعل. وتوضّح نظرية التعلم السلوكية أنّ التعلّم هو تغيّر في السلوك يمكن ملاحظته وتقييمه بوسائل موضوعية، وينتج هذا التغيّر عن المثيرات التي تثير الاستجابات وفق قوانين ميكانيكية. فالمثير قد يكون داخليًا أو خارجيًا من البيئة التعليمية، بينما تُعدّ الاستجابة أثرًا أو ردّ فعلٍ واضحًا تجاه المثير. وعلى هذا، فإنّ

[1] A. Mustika Abidin, "Penerapan Teori Belajar Behaviorisme Dalam Pembelajaran (Studi Pada Anak)," *an-Nisa* 15, no. 1 (2022): h. 5, https://doi.org/10.30863/an.v15i1.3315.

التعلّم في جوهره هو عملية تعزيز للعلاقة بين المثير والاستجابة بما يؤدي إلى تكوين أنماط سلوكية معينة.[٢]

ومن أهمّ المفاهيم التي طوّرها سكينر مفهوم التكييف الإجرائي *(Operant Conditioning)*، الذي يقوم على قانونين أساسيين هما[٣]:

أ) قانون التكييف الإجرائي *(Law of Operant Conditioning):* ويشير إلى أنّ السلوك يقوى كلّما تبعته مثيرات معزّزة*(Reinforcements)* ، مما يدفع الفرد إلى تكراره في المستقبل.

ب)قانون انطفاء السلوك الإجرائي *(Law of Operant Extinction):* ويقضي بأنّ السلوك الذي كان قد تعزّز سابقًا يضعف أو يختفي إذا لم يُتبع بعد ذلك بالمثيرات المعزّزة. ومن ثمّ، فإنّ التعزيز *(Reinforcement)* وإزالة التعزيز *(Extinction)*هما آليتان أساسيتان في تشكيل السلوك أو محوه.

أما المبادئ الرئيسة في نظرية سكينر السلوكية فهي:

أ) التعزيز:*(Reinforcement)* ويُقسَّم إلى نوعين:

١) التعزيز الإيجابي :تقديم مثيرٍ مرغوب فيه لتقوية السلوك المرغوب، مثل الثناء أو المكافأة.

٢) التعزيز السلبي[٤] :إزالة مثيرٍ غير مرغوب فيه بعد ظهور السلوك المطلوب لتشجيع تكراره.

ب)بتشكيل السلوك : *(Shaping)* وهو بناء سلوك معقّد تدريجيًا من خلال تقديم التعزيز خطوةً بخطوة كلّما اقترب الفرد من الأداء المطلوب[٥].

---

[2] Sudirman, Burhanuddin, dan Fitriani, *Teori-Teori Belajar dan Pembelajaran "Neurosains dan Multiple intelligence"* (Banyumas: PT Pena Persada Kerta Utama, 2019), h. 97.

[3] B. F. Skinner, *Science And Human Behavior* (New York: The Free Press, 1953), h. 59.

[4] Burrhus Frederic Skinner, *The Behavior Of Organisms An Experimental* (New York: Appleton-Century, 1938), h. 61.

[5] Skinner, *Science And Human Behavior*, h.91.

ج) انطفاء السلوك *(Extinction):* وهو توقف السلوك الذي لا يُدعَم بالتعزيز، إذ يُتوقّع ألّا يتكرّر في المستقبل[٦].

د) العقاب[٧]*(Punishment):* ويهدف إلى تقليل السلوك غير المرغوب فيه أو إزالته. ومع ذلك، يؤكّد سكينر على فعالية التعزيز أكثر من العقاب، لأنّ التعزيز يُعدّ أكثر استدامة وتأثيرًا إيجابيًا في تكوين السلوك المرغوب.

وخلاصة القول، تؤكد نظرية التعلم السلوكية لسكينر أنّ سلوك الإنسان يتشكّل من خلال العلاقة بين المثير والاستجابة والنتيجة، وأنّ التعلّم يمكن ضبطه وتوجيهه عبر آلية التعزيز *(Reinforcement)* وإزالة التعزيز *(Extinction)*. وتشكل مبادئ مثل التعزيز، وتشكيل السلوك، والانطفاء، والعقاب أسسًا جوهرية في بناء عاداتٍ تعليمية فعّالة وتوجيه سلوك المتعلّمين نحو الأداء المرغوب فيه.

٢. نظرية تعلم اللغة الأجنبية

يبيّن ه. دوغلاس براون*(H. Doughlas Brown)* أن تعلّم اللغة الأجنبية هو عملية نشطة وديناميكية لا تقتصر على محاكاة الكلام المنطوق، بل تقوم على تفاعل متكامل بين الجوانب المعرفية والانفعالية والحركية.[٨] وفي كتابه *Principles of Language Learning and Teaching* يؤكد براون أن تعلم اللغة ليس عملية ميكانيكية تهدف إلى اكتساب مجموعة من البُنى النحوية، بل هو عملية بنائية موجهة نحو تشكيل المعنى وتحقيق التواصل. كما يشير إلى أن نجاح تعلم اللغة يتأثر تأثراً كبيراً بالعوامل الداخلية مثل الدافعية والمواقف والثقة بالنفس، وبالعوامل الخارجية مثل بيئة التعلم والسياق الاجتماعي وفرص التفاعل.

---

[6] Skinner, h. 61.
[7] Skinner, h. 187.
[8] Henry Douglas Brown, Principle of Language Learning and Teaching (New York: Pearson Education Limited, 2007), 36.

ويرى براون أن تعلم اللغة هو عملية تكوين للعادات تتم من خلال تفاعل ذي معنى بين المتعلم وبيئته. ويشدد على أن تعلم اللغة لا ينبغي أن يُفهم على أنه مجرد حفظ لقواعد لغوية جامدة، بل يجب أن يُنظر إليه بوصفه نشاطاً تواصلياً ينمّي الكفاءة اللغوية عبر الخبرة المباشرة.[9] وبعبارة أخرى، فإن نجاح تعلم اللغة يعتمد على مدى قدرة المتعلم على استخدام اللغة استخداماً فعلياً في التواصل اليومي.

وعلاوة على ذلك، فإن تعلم اللغة الأجنبية نشاط واعٍ يتطلب تدريباً مستمراً وتكراراً منظماً وتأملاً في الخبرة اللغوية. وتتيح هذه العملية للمتعلم إدراك أخطائه اللغوية وتصحيحها من خلال الممارسة المتواصلة. وهذا يشكل أساس تكوين الكفاءة التواصلية، أي القدرة على استخدام اللغة استخداماً مناسباً وفق السياقين الاجتماعي والثقافي.

كما يؤكد براون أن تعلم اللغة ينبغي أن يرتكز على التواصل ذي المعنى، حيث تُستخدم اللغة لا لمجرد معرفتها، بل لممارستها وتوظيفها. وينسجم هذا المبدأ مع منهج "التعلم بالممارسة" الذي يجعل الخبرة المباشرة محور عملية التعلم. وفي سياق الصف اللغوي، يتمكن المتعلم من إتقان اللغة الهدف بصورة أفضل عندما يستخدمها استخداماً فعلياً للتعبير عن الأفكار أو النقاش أو الحوار في مواقف حقيقية.

وقد أصبح هذا المبدأ أساساً لمفهوم التعلم القائم على الأداء، وهو نموذج تعليمي يقيس مهارات اللغة لدى المتعلم من خلال أدائه الفعلي. وفي هذا المنهج، لا يُقاس النجاح بقدرة المتعلم على حفظ النظريات، بل بقدرته على إظهار أداء تواصلي فعال في أنشطة مثل المناقشة والعروض الشفوية والمحادثة والخطابة. ومن

[9] Brown, 68.

خلال هذا التقييم الأدائي، يصبح تعلم اللغة أكثر أصالة لأنه يقيس القدرة اللغوية في سياقات حيّة وذات معنى.

٣. نظرية تعلّم اللغة الأجنبية

وضّح *Henry Douglas Brown* أنّ تعلّم اللغة الأجنبيّة هو عمليّة نشطة وديناميّة لا تقتصر على تقليد الكلام، بل تتضمّن تفاعلاً متكاملاً بين المجالات المعرفيّة والعاطفيّة والحركيّة النفسية. وفي مؤلَّفه مبادئ تعلّم اللغة وتعليمها *(Principles of Language Learning and Teaching)*، يؤكّد براون أنّ تعلّم اللغة ليس مجرّد عمليّة ميكانيكيّة لاكتساب مجموعة من البُنى النحويّة، بل هو عمليّة بنائيّة تهدف إلى تكوين المعنى وتحقيق التواصل. ويرى أنّ نجاح تعلّم اللغة يتأثّر بعوامل داخليّة مثل الدافعيّة والموقف والثقة بالنفس، وكذلك بعوامل خارجيّة كبيئة التعلّم والسياق الاجتماعي وفرص التفاعل[١٠].

ويشير براون إلى أنّ تعلّم اللغة هو عمليّة لتكوين العادات تتمّ من خلال التفاعل ذي المعنى بين المتعلّم وبيئته. ويشدّد على أنّ تعلّم اللغة لا ينبغي أن يُفهم على أنّه مجرّد حفظ لقواعد نحويّة جامدة، بل يجب أن يُنظر إليه على أنّه نشاط تواصلي يُنَمّي الكفاءة اللغويّة من خلال التجربة المباشرة. وبعبارة أخرى، فإنّ نجاح عمليّة التعلّم يعتمد على مدى قدرة المتعلّم على استخدام اللغة فعليًّا في مواقف التواصل اليومي[١١].

علاوة على ذلك، فإنّ تعلّم اللغة الأجنبيّة نشاطٌ مقصود يتطلّب تدريبًا متكرّرًا وتكرارًا منظّمًا وتأمّلاً في الخبرة اللغويّة. ومن خلال هذه العمليّة، يتمكّن المتعلّم من إدراك أخطائه اللغويّة وتصحيحها بالممارسة المستمرّة. وهذا ما يؤدّي إلى تكوين الكفاءة الاتصاليّة، أي القدرة على استخدام اللغة استخدامًا مناسبًا

[10] Brown, h. 36.
[11] Brown, h. 68.

حسب السياق الاجتماعي والثقافي.كما يؤكّد براون أنّ تعلّم اللغة يجب أن يكون موجّهًا نحو التواصل ذي المعنى*(Meaningful Communication)* ، بحيث تُستخدم اللغة لا لمجرّد معرفتها، بل لممارستها واكتسابها بالتجربة. ويتّسق هذا المبدأ مع منهج التعلّم بالممارسة *(Learning by Doing)* الذي يركّز على الخبرة العمليّة بوصفها جوهر العمليّة التعليميّة. وفي سياق الصفّ الدراسي، يكون المتعلّم أكثر قدرة على اكتساب اللغة الهدف عندما يستخدمها استخدامًا فعليًّا في التعبير عن الأفكار والمناقشة والمحاججة في مواقف حقيقيّة.وقد أصبح هذا المبدأ أساسًا لمفهوم التعلّم القائم على الأداء*(Performance-Based Learning)* ، وهو نموذج تعليميّ يُقيَّم فيه تعلّم اللغة بناءً على الأداء الواقعي للمتعلمين. وفي هذا المنهج، لا يُقاس النجاح بمدى حفظ النظريّات، بل بمدى تمكّن المتعلّم من أداء التواصل الفعّال في أنشطة واقعيّة مثل المناقشة والعرض الشفوي والحوار والخطابة. ومن خلال هذا التقييم الأدائي، يصبح تعلّم اللغة أكثر أصالةً وواقعيّةً، لأنّه يقيس الكفاءة اللغويّة ضمن سياق حيّ وذي معنى.

٤. **نظرية المدخلات***(Input Theory)*

تُعَدّ فرضية *(i+1)* جوهرَ نظرية المدخلات *(Input Hypothesis)* التي قدّمها العالم اللغوي ستيفن دي. كراشن *(Stephen D. Krashen)*. في هذا الإطار، يُمثّل الحرف *"i"*مستوى الكفاءة اللغوية التي يمتلكها المتعلّم حاليًا، بينما يُشير *"+1"* إلى عناصر لغوية جديدة تفوق هذا المستوى بدرجة بسيطة. ومن خلال تعرّض المتعلّم لمدخلات لغوية عند هذا المستوى، يستطيع أن يطوّر مهاراته اللغوية تدريجيًا وبطريقة طبيعية[١٢].

يؤكّد كراشن أنّ اكتساب اللغة لا يتقدّم تقدّمًا ملحوظًا إذا كانت المدخلات تقع فقط عند مستوى *i*، لأنّ ذلك لا يضيف معرفة جديدة، بل يعزّز

[12] Stephen D Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition* (oxford: Pergamon Press, 1982), h. 21.

ما تمّ اكتسابه سابقًا. وعلى العكس من ذلك، إذا كانت المدخلات تتجاوز مستوى المتعلّم كثيرًا، كأن تكون عند مستوى *i+3* أو *i+4*، فإنّ عملية الفهم اللغوي ستفشل، مما يؤدي إلى الإحباط وفقدان الدافعية وربما رفض تعلّم اللغة[١٣].

ويكمن مفتاح نجاح فرضية *i+1* في توفير مدخلات مفهومة *(Comprehensible Input)*، أي مدخلات تحتوي على عناصر جديدة ولكن يمكن للمتعلّم فهمها من خلال السياق أو الإشارات البصرية أو الإيماءات أو التوضيحات التعليمية .فبهذه الطريقة، يظلّ المتعلّم أمام تحدٍ معرفي معتدل دون أن يفقد قدرته على فهم المعنى العام للرسالة اللغوية[١٤].

وفي التطبيق العملي للتعليم، يمكن تحقيق مبدأ *i+1* من خلال استراتيجيات تدريس متنوعة، مثل تبسيط اللغة المستخدمة، وتكرار المفردات الأساسية، وإعادة صياغة الجمل *(Paraphrasing)* لتسهيل الفهم. كما أنّ استخدام الوسائط البصرية أو المواقف الواقعية يساعد على بناء الجسر بين اللغة المفهومة حاليًا والبنية اللغوية الجديدة الأكثر تعقيدًا[١٥].

كما تمتدّ فرضية *i+1* إلى تصميم المناهج الدراسية، إذ إنّ المحتوى البسيط جدًا يُحدث مللًا لعدم احتوائه على تحدٍّ كافٍ، بينما المحتوى الصعب جدًا يُسبّب إرهاقًا لغويًا للمتعلمين. لذلك، ينبغي على المعلّم تحديد مستوى المتعلّمين بدقة وصياغة المحتوى التعليمي بحيث يكون في منطقة التحدّي الممكنة التي تسمح بالتقدّم التدريجي.[١٦]

ولا تقتصر النظرية على مستوى المحتوى فحسب، بل تؤكد كذلك على أهمية التعرّض المتكرر للغة الهدف *(Exposure)*. فالتكرار المنتظم يساعد المتعلّم على اكتشاف الأنماط اللغوية والمفردات والتراكيب الجديدة تدريجيًا، مما يؤدي

---

[13] Krashen, h. 22.

[14] Stephen D Krashen, *Second Language Acquisition and Second Language Learning* (oxford: Pergamon Press, 1981), h. 6.

[15] Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, h. 23.

[16] Krashen, h. 25.

إلى اكتساب اللغة بصورة تراكمية دون الاعتماد الكامل على الحفظ أو القواعد الصريحة[١٧].

وقد ربط عدد من الباحثين بين فرضية *i+1* ومفهوم منطقة النمو القريب *(Zone of Proximal Development - ZPD)* الذي طرحه فيغوتسكي *(Vygotsky)*، حيث يشترك كلا المفهومين في التأكيد على أن النمو الأمثل يتحقق عندما يواجه المتعلّم مهامًا أو مدخلات تتجاوز مستواه الحالي قليلاً. وهنا يظهر دور المعلّم والبيئة التعليمية في تقديم الدعم *(Scaffolding)* الذي يمكّن المتعلّم من الانتقال إلى مستوى أعلى من الكفاءة[١٨].

كما شدّد كراشن على أنّ فهم المعنى أهمّ بكثير من إتقان الشكل اللغوي أو القواعد النحوية بشكل صريح. فالقواعد يمكن أن تُكتسب ضمنيًا *(Implicitly)* من خلال الفهم المتكرّر للمعنى في المدخلات المفهومة دون الحاجة إلى تعليم مباشر.[١٩]

وخلاصة القول، إنّ مفهوم *i+1* يقدّم إطارًا نظريًا متينًا لتعلّم اللغة الثانية، إذ يدعو إلى توفير بيئة تعليمية غنية بالمدخلات اللغوية تكون مفهومة ومُحفِّزة في الوقت نفسه. ومن خلال هذا النهج، يستطيع المتعلّم الانتقال تدريجيًا من المستوى *i* إلى المستوى *i+1* بشكل مستمر وطبيعي. ولذلك تبقى هذه النظرية ذات صلة كبيرة في تصميم المناهج واستراتيجيات تعليم اللغات الحديثة.[٢٠]

---

[17] Krashen, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, h. 9.

[18] Lev Vygotsky, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* (Cambridge: Harvard University Press, 1978), h. 86.

[19] Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, h. 20.

[20] Krashen, h.30.

٥. مفهوم مهارة الكلام

أ) مهارة الكلام

تُعَدّ مهارات اللغة (مهارات اللغة الأربع) من أهم مكونات الكفاءة اللغوية، وهي :الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة[٢١] .وتشكل هذه المهارات وحدةً متكاملة لا يمكن فصل بعضها عن بعض، إذ يعتمد إتقان المتعلم للغة على تكامل هذه الجوانب وتفاعلها فيما بينها. فتمكّن الفرد من التعبير الشفهي، مثلاً، لا يمكن أن يتحقق بمعزل عن مهارة الاستماع أو القراءة أو الكتابة.

يرى طارق طاريغان *(Tarigan)* أن مهارة الكلام تتطور لدى الطفل بعد اكتساب مهارة الاستماع، لأنّ الاستماع يُعَدّ الأساس في اكتساب اللغة المنطوقة. فمن خلال عملية الاستماع، يكتسب الطفل المفردات التي يستخدمها لاحقًا للتعبير عن أفكاره ومشاعره وآرائه شفهياً. ومن ثَمَّ فإنّ الكلام ليس نشاطًا آليًا ميكانيكيًا، بل عملية معرفية ولسانية واجتماعية متداخلة، تُظهر مدى ترابط مهارة الكلام مع المهارات اللغوية الأخرى، ولا سيّما الاستماع والقراءة. ولهذا، تُفهم مهارة الكلام على أنّها جزء لا يتجزأ من منظومة المهارات اللغوية الكاملة[٢٢].

وفي ضوء ذلك، يمكن تعريف مهارة الكلام بأنها القدرة على إصدار الأصوات اللغوية أو الكلمات المنطوقة للتعبير عن الأفكار والآراء والرغبات والمشاعر أمام المستمع. وبمعنى أوسع، لا يقتصر الكلام على النطق بالألفاظ،

---

[21] Laili Nur Kholisoh, "Sudahkah Evaluasi Kemahiran Berbicara Bahasa Arab Pada Tingkat Dasar Dilakukan?," Jurnal Penelitian Bahasa, Sastra, Dan Budaya Arab 1, no. 1 (2018): h. 74.

[22] Henry Guntur Tarigan, *Berbicara Sebagai Suatu Keterampilan Berbahasa* (Bandung: Angkasa, 2011), h. 3.

بل هو نظام من الرموز السمعية والبصرية يستخدمه الإنسان عبر تنسيق عضلات النطق لنقل الأفكار وتحقيق التواصل الاجتماعي[٢٣].

وتُعرف مهارة الكلام أحيانًا بمصطلح التعبير (التعبير)، غير أنّ بينهما فرقًا في نطاق الدلالة؛ فـــ مهارة الكلام تركّز على الأداء الشفهي، في حين أنّ التعبير قد يكون شفهيًا أو كتابيًا .ولهذا يُفرّق في تعليم اللغة العربية بين التعبير الشفهي (التعبير الشفهي) والتعبير التحريري (التعبير التحريري)، وكلاهما نشاط لغوي نشط يهدف إلى الإفصاح عمّا يدور في ذهن المتعلم. وتشير الباحثة راضية *(Radliyah)* إلى أن الكلام هو نطق أصوات اللغة العربية نطقًا صحيحًا وفق ما قرّره علماء اللغة. ولا تتحقق هذه المهارة إلا بعد أن يمتلك المتعلّم قدرًا كافيًا من الاستماع والنطق بالمفردات العربية .وتظهر هذه المهارة في أشكال متعددة مثل المحادثة، والمناقشة، والسرد، والخطابة[٢٤].

وتُعدّ مهارة الكلام من أهم المهارات اللغوية التي يسعى تعليم اللغة الحديثة إلى تحقيقها، بما في ذلك تعليم اللغة العربية، لأنها تمثل الوسيلة الأساسية للتواصل والتفاهم المتبادل بين الأفراد. فالكلام هو المظهر العملي للغة، وغالبًا ما يكون الهدف الأول للمتعلمين عند دراسة لغةٍ جديدة.[٢٥] غير أنّ تحقيق الإتقان في هذه المهارة يتوقف بدرجة كبيرة على كفاءة المعلّم والمنهج المستخدم، إذ إنّ هذين العاملين لهما تأثير حاسم في نجاح عملية التعليم.

---

[23] Alvira Pranata, "Instrumen Tes Keterampilan Berbicara dalam Pembelajaran Bahasa Arab bagi Peserta Didik di MTs Alfitiyan," *Armala* 4, no. 1 (2023): h. 99, https://doi.org/10.24260/armala.v4i1.1840.

[24] Syamsuddin Asyrofi dan Toni Pransiska, *Strategi Pembelajaran Kemahiran Berbahasa Arab* (Yogyakarta: Pustaka Ilmu, 2021), h. 20.

[25] Budi Sanjaya dan Wahyu Hidayat, "Evaluasi Keterampilan Berbicara Bahasa Arab Siswa Madrasah Aliyah Di Provinsi Jambi," Journal of Arabic Studies 6, no. 2 (2021): h. 221, http://dx.doi.org/10.24865/ajas.v6i2.384.

وخلاصة القول، إنّ مهارة الكلام تُعدّ أهم مهارة لغوية في عملية التواصل الإنساني، لأنها تمثل جوهر الأداء اللغوي الذي يتعلّمه الدارس في اللغة الأجنبية، وتشكل الركيزة الأساسية في اكتساب اللغة وفهمها واستعمالها بصورة سليمة وفعالة .

ب) مراحل تدريب مهارة الكلام

تُعَدُّ مهارة الكلام من المهارات التي يمكن تدريبها وتنميتها تدريجيًا من خلال مجموعةٍ من الطرائق التعليمية التي تتناسب مع مستوى المتعلّمين. ويمنح كلّ مستوى من هذه المستويات خبرةً مختلفة، تبدأ من تكرار الأنماط البسيطة إلى التعبير عن الأفكار المركبة والمعقّدة.

وقد حدّد عبد الرحمن إبراهيم الفوزان مراحل تعليم مهارة الكلام على النحو الآتي[٢٦]:

المرحلة الأولى: الحوار ذو الإجابة المغلقة (المحدودة). يركّز هذا المستوى على تدريب المتعلّمين على تكرار التراكيب البسيطة مع استبدال بعض الكلمات حسب الحاجة. والهدف هو تعويدهم على التعرّف على البنية التركيبية للجمل وتدريبهم على النطق الصحيح. أمثلة تطبيقية :الحوار في موضوعات التعارف، مثل: "ما اسمك؟"، "من أين أنت؟"، "كم عمرك؟"، وغيرها من الأسئلة ذات الإجابات القصيرة والواضحة.

١) المرحلة الثانية: الحوار ذو الإجابة المفتوحة. في هذه المرحلة، يُطلَب من المتعلّم أن يستخدم تفكيره اللغوي وقدرته التعبيرية للإجابة على الأسئلة بطريقةٍ متنوّعة، مما يتيح تفاعلًا طبيعيًا بين الأطراف. أمثلة

---

[٢٦]عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها (مكة: العربية للجميع، ٢٠١٠م)، ص. ٢١٥.

تطبيقية :الحوار حول موضوعات حياتية مثل: "متى ذهبت إلى السوق آخر مرة؟"، "ماذا اشتريت؟"، "ما هو نشاطك المفضّل في المترل؟."

٢) المرحلة الثالثة: التعبير الموجَّه أو المحدود (التعبير عن فكرة قصيرة) يهدف هذا المستوى إلى تدريب المتعلّم على التعبير عن فكرةٍ متكاملة ضمن إطارٍ محدّد، سواء من حيث المضمون أو اللغة .ويساعد هذا التدريب في تنمية القدرة على الكلام المنظّم والتواصلي.

أمثلة تطبيقية :وصف صورة، أو سرد قصةٍ من سلسلة صور، أو تقديم وصفٍ تفصيليّ لشيءٍ معيّن، أو تلخيص نصّ أو مشهدٍ مرئي.

٣) المرحلة الرابعة: التعبير الحرّ (التعبير عن الأفكار العميقة) تُناسب هذه المرحلة المتعلّمين في المستوى المتقدّم، إذ يُطلب منهم عرض موضوعاتٍ متكاملة بالاعتماد على قدراتهم الذاتية في تنظيم الأفكار واللغة.

أمثلة تطبيقية :تحليل قضايا فكرية مثل: "كيف يمكن للأمة الإسلامية أن تنهض؟"، أو المقارنة بين موضوعين مثل: "أيهما أنفع لبناء الحضارة: الصناعة أم الزراعة؟"، أو تنظيم مناظرة (مناظرة بين طالبين أو مجموعتين)، أو إلقاء خطبةٍ أو درسٍ أو كلمةٍ عامة.

أما ثُعَيْمَة (ثُعَيْمَة) فقد قسّم مراحل تعليم مهارة الكلام على النحو الآتي[٢٧]:

١) المرحلة الأولى (المستوى المبتدئ): يقوم دور المعلّم في هذه المرحلة على طرح أسئلةٍ بسيطة يستطيع المتعلّم الإجابة عنها باستخدام مفرداتٍ يسيرة، بهدف تدريبه على ربط الكلمات وصياغة الجمل القصيرة وغرس الجرأة في الكلام .ويمكن للمدرّس أن يطلب من الطلبة

---

[٢٧] رشدي أحمد طعيمة، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: أساليبه ومناهجه (الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٩م)، ص. ١٦٢.

إعادة سرد الأحداث البسيطة بلغتهم الخاصة أو حفظ حواراتٍ قصيرة وتمثيلها.

٢) لمرحلة الثانية (المستوى المتوسط): في هذا المستوى، ينبغي للمعلّم أن يعمل على تعزيز ثقة المتعلّمين بأنفسهم وتشجيعهم على التعبير بحرّيةٍ أكبر، من خلال أنشطةٍ مثل التمثيل*(Role Playing)* ، أو إدارة الحوار الجماعي، أو المناقشات الخفيفة .وتهدف هذه الأنشطة إلى تنويع مواقف التواصل اللغوي وتنمية المفردات والتراكيب التعبيرية.

٣) المرحلة الثالثة (المستوى المتقدّم): في هذه المرحلة يُدرَّب الطلبة على عرض آرائهم حول الظواهر الاجتماعية والحياتية، من خلال إلقاء الخطب القصيرة، والمناقشات، والمناظرات حول موضوعاتٍ محدّدة. وبذلك يتعلّم المتعلّم استخدام اللغة بطريقةٍ منطقيةٍ ومنظّمةٍ وإقناعيةٍ.

٦. المفاهيم الأساسية للتقويم

أ) مفهوم التقويم، التقييم، والقياس

تتعدّد المصطلحات المستخدمة في ميدان علم التقويم التربوي، ومن أكثرها تداولًا مصطلحات: القياس، والتقييم ، والتقويم. وغالبًا ما تُستعمل هذه المصطلحات استعمالًا متداخلًا، رغم وجود فروق دقيقة بينها في المفهوم والدلالة والوظيفة. ومن ثمَّ، كان من الضروريّ توضيحها تفصيلًا لتجنّب الخلط، وضمان استخدامها على نحوٍ دقيقٍ في السياقين التعليمي والبحثي.

أصل كلمة التقويم في اللغة العربية من الفعل قدّر – يقدّر – تقديراً، أي الحكم على الشيء وتقدير قيمته.[٢٨] ومع ذلك، فإنّ التقويم في الاصطلاح التربوي أوسع من مجرّد التقدير أو التقييم، إذ يشمل جميع مراحل العملية التعليمية من التخطيط، والتنفيذ، إلى النتائج المحقّقة. وبذلك يُعدّ التقويم

[28] Ahmad Warson Munawwir, *Al-Munawwir; Kamus Arab-Indonesia terlengkap* (Pustaka Progresif, 1997), hal.1096.

أداة شاملة لمعرفة مدى تحقيق الأهداف التعليمية بصورةٍ موضوعيةٍ وشاملة.[٢٩]

أمّا القياس، كما يراه عبد المنيب*(Abdul Munip)* ، فهو عملية مقارنة شيءٍ بمعيارٍ محدّد، سواء كان ذلك الشيء ماديًّا أو معنويًا أو إنسانيًا. ويُقصد بالمعيار هنا الأداة أو الوحدة التي يتمّ بها القياس. فعلى سبيل المثال، قياس طول جسمٍ ما يعني في الحقيقة مقارنة ذلك الجسم بوحدة الطول في أداة القياس كالمسطرة أو المتر. ومن ثمَّ، يُعدّ القياس المرحلة الأولى ذات الطابع الكمي في جمع البيانات الموضوعية.[٣٠]

وفي الميدان المدرسي، يُترجم مفهوم التقويم إلى ممارساتٍ عمليّة متنوّعة مثل الاختبارات اليومية، والامتحانات النصفية والنهائية، والواجبات والتكاليف الصفية، وكلها تهدف إلى تحديد مستوى أداء المتعلّمين وتزويد المعلّم بمعلوماتٍ راجعة عن مدى فاعلية طرائق التدريس المستخدمة.[٣١]

أما التقييم كما تراه رينا *(Rina)* فهو سلسلة من الإجراءات المنظّمة والمستمرة لجمع البيانات وتحليلها وتفسيرها حول عملية التعلّم ونتائجه. وتُستخدم هذه البيانات لتكوين معلوماتٍ ذات معنى تُعين على اتخاذ القرار التربوي المناسب. ويركّز التقييم في الأساس على مدى تحقيق المتعلّمين لمعايير الكفاءة أو الأهداف التعليمية التي تمّ تحديدها مسبقًا ضمن المنهج الدراسي.[٣٢]

وقد أشار هـــ. دوغلاس براون *(H. Douglas Brown)* إلى أنّ مصطلح *Assessment*أصبح من أكثر المصطلحات شيوعًا في التعليم المعاصر. ويرى

---

[29] Nurul Latifatul Inayati, *Pendidikan Bahasa Arab: Konsep Teori dan Aplikasinya dalam Pembelajaran* (Sukoharjo: Muhammadiyah University Press, 2024), hal. 266.

[30] Abdul Munip, *Penilaian Pembelajaran Bahasa Arab* (Jogjakarta: UIN Suka Jogjakarta Press, 2017), h.10.

[31] Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran* (Bandung: Remaja Rosdakarya, 2009), h. 11.

[32] Rina Febriana, *Evaluasi Pembelajaran* (Jakarta: PT Bumi Aksara, 2019), h. 16.

أنّ التقييم عملية مستمرة وشاملة، إذ يقوم المعلّم بالتقييم ضمنيًا كلّما أجاب الطالب عن سؤالٍ أو حاول استخدام مفردةٍ أو تركيبٍ جديد. كما يظهر التقييم في أعمال الطلبة الكتابية، سواء في الملاحظات القصيرة أو المقالات، بل وفي أنشطة القراءة والاستماع التي تتضمّن أداءً لغويًا يُقيَّم بصورةٍ غير مباشرة، حتى وإن لم تكن رسميّة[٣٣].

وتُجمع بيانات التعلّم من خلال أدوات القياس، سواء كانت اختبارات (الاختبار) أو وسائل غير اختبارية. ويُفهم التقييم في جوهره على أنّه تقديرٌ لقيمة أو جودة الشيء، لا مجرّد تحديد النتيجة. ومن ثمّ، لا يقتصر على السؤال: ماذا تحقق؟ بل يتعدّاه إلى السؤال: كيف تحقق؟ وإلى أي مدى تحقق؟ سواء على مستوى الفرد أو البرنامج التعليمي[٣٤].

ويرى عاصف هيرماوان *(Acep Hermawan)* أنّ القياس في التربية هو وسيلةٌ للحصول على معلوماتٍ كمية عن معارف المتعلّمين وفهمهم ومهاراتهم، باستخدام أدواتٍ معياريةٍ تُسمّى بالاختبارات (الاختبار). وتُستعمل نتائج القياس أساسًا في عملية التقييم التي تفسّر هذه النتائج وتمنحها معنى تربويًا، في حين أنّ التقويم أشمل من ذلك، إذ يتناول جميع عناصر التعليم من التخطيط والتنفيذ والتأثير الكلّي[٣٥].

وعليه، يمكن تلخيص العلاقة بين المفاهيم الثلاثة على النحو الآتي:

١) القياس: عملية جمع بيانات كمية من خلال أدواتٍ محددة.

٢) التقييم: عملية تفسير وتحليل نتائج القياس وإعطائها معنى.

٣) التقويم: عملية شاملة تتضمّن القياس والتقييم، وتهدف إلى الحكم

---

[33] Henry Douglas Brown, *Language Assesment: Principles and Classroom Practices* (New York: San Franisco State University, 2004), h.5.

[34] Munip, *Penilaian Pembelajaran Bahasa Arab*, h. 8.

[35] Acep Hermawan, *Metodologi Pembelajaran Bahasa Arab* (Bandung: Remaja Rosdakarya, 2011), h. 10.

النهائيّ واتخاذ القرار بشأن كفاءة العملية التعليمية وجودتها[36].

ب) مبدأ التقويم

ومن هنا يتّضح أنّ الاختبار (الاختبار) ليس إلاّ أداة من أدوات التقييم، وأنّ التقييم قد يتمّ رسميًا أو غير رسمي في مواقف الصف اليومية. وتُعدّ فهم الفروق الدقيقة بين هذه المصطلحات الثلاثة ضرورةً أساسيةً للمعلم والباحثة التربوي، لضمان تنفيذ عملية التعليم والتقويم بصورةٍ أكثر فاعليةٍ وشمولًا.

يتم تنفيذ تقويم التعلم بناءً على مبادئ واضحة تُعدّ أساسًا رئيسيًا في تقويم عملية ونتائج تعلم المتعلمين. تعمل هذه المبادئ كدليل أو توجيه يجب الالتزام به حتى يسير التقويم وفقًا للأهداف المنشودة. وبشكلٍ عام، تنقسم مبادئ التقويم إلى فئتين، وهما: المبادئ العامة والمبادئ الخاصة. أما المبادئ العامة لتقويم التعلم فتشمل ما يلي[٣٧]:

١) الصدق :يجب أن يكون التقويم موثوقًا ويقدّم معلومات دقيقة حول نتائج تعلم المتعلمين. إن دقة نتائج التقويم تتأثر كثيرًا باختيار الأساليب والأدوات المناسبة لنوع القدرة المراد قياسها. فعلى سبيل المثال، لِتقويم الجانب المعرفي، تُستخدم أدوات معيار تقويم صُمّمت خصيصًا لقياس القدرات المعرفية، لا الجوانب النفسحركية أو الوجدانية. وبذلك، تكون الأداة الصادقة هي الأداة التي تقيس فعلاً ما يجب قياسه.

٢) الطابع التربوي :ينبغي أن يُحدث التقويم أثرًا إيجابيًا على تطور تعلم المتعلمين. فبالنسبة للمتعلمين الذين حققوا النجاح، تصبح نتائج التقويم شكلًا من أشكال التقدير، أما بالنسبة لمن لم ينجح بعد، فإن هذه النتائج تمثل حافزًا للتصحيح وتعزيز روح التعلم.

---

[36] Siti Ansyoriah, Endry Boesriswati, dan Asep Supriyana, Evaluasi Pembelajaran Bahasa (Indramayu: Penerbit Adab, 2024), h. 9.

[37] Munip, *Penilaian Pembelajaran Bahasa Arab*, h. 16-18.

٣) التركيز على الكفاءة :يجب أن يستند التقويم إلى الكفاءات المحددة في المنهاج. والهدف من ذلك هو معرفة مدى تحقق المتعلمين للكفاءات المتوقعة من عملية التعلم.

٤) العدالة والموضوعية :يجب أن يُنفَّذ التقويم بعدالة دون تمييز بين خلفيات المتعلمين غير المرتبطة بالتحصيل العلمي. إن موضوعية التقويم تعتمد اعتماداً كبيراً على المنفِّذ، ومعايير التقويم، وإجراءات اتخاذ القرار المستخدمة في تحديد نتائج التعلم.

٥) الشفافية :يجب عرض عملية التقويم ومعاييره بشكلٍ علني لجميع الأطراف المعنية حتى يمكن فهم القرارات المتعلقة بنجاح المتعلمين بوضوح وشفافية.

٦) الاستمرارية :ينبغي أن يُنفّذ التقويم بطريقةٍ مخططة ومراحلية ومستمرّة من أجل الحصول على صورة شاملة عن تطور وتقدم تعلم المتعلمين مع مرور الوقت.

٧) الشمولية :يجب أن يشمل تقويم نتائج التعلم جميع جوانب قدرات المتعلم، سواء المعرفية أو الوجدانية أو النفسحركية. ومن ثمّ، هناك حاجة إلى استخدام أساليب وإجراءات تقويم شاملة تعتمد على مجموعة متنوعة من الأدلة الخاصة بنتائج التعلم.

٨) المعنى والقيمة :يجب أن تكون نتائج التقويم سهلة الفهم وذات معنى وتقدّم فائدة حقيقية للمعلم والمتعلم والجهات الأخرى ذات العلاقة. بالإضافة إلى ذلك، ينبغي أن تُستخدم نتائج التقويم كأساس لاتخاذ إجراءات لاحقة تهدف إلى تحسين جودة التعلم.

٧. أدوات التقويم

إنّ نجاح التربية يتأثر تأثرًا كبيرًا بفعالية التقويم في عملية التعلم. ويُعرَّف التقويم بأنه سلسلة من الأنشطة المصممة بشكلٍ منهجي للحصول على معلومات حول عملية ونتائج تعلم المتعلمين، ثم تُستخدم من قِبل المربين كمرجع في اتخاذ القرار وتحسين التعلم. وقد أكّد مردابي *(Mardapi)* أنّ تحسين جودة التعليم يمكن تحقيقه من خلال رفع جودة التعلم والتقويم؛[٣٨] فالنظام التعليمي السليم ينتج عملية تعلم ذات جودة عالية، والتي يمكن ملاحظتها من خلال التقويم نفسه[39].

ولتحقيق هذا الهدف، هناك عدة أمور محددة يجب مراعاتها قبل تنفيذ التقويم، وهي[٤٠]:

أ) تحديد الكفاءات الأساسية التي سيتم قياسها.

ب) صياغة وصف لمحتوى الاختبار.

ج) إعداد جدول المواصفات كدليلٍ لإعداد الأدوات، واختيار شكل الأسئلة المناسب لأهداف القياس.

د) تحديد مدة زمنية تتناسب مع طبيعة الاختبار.

تُعدّ هذه الخطوات ضرورية حتى يتمكن التقويم من عكس مستوى إنجازات المتعلمين بصورة موضوعية وقابلة للقياس ويمكن الاعتماد عليها.

ولا يُنفَّذ التقويم في نهاية التعلم فحسب، بل هو عملية مستمرة طوال فترة التعلم. ويرتبط التقويم ارتباطًا مباشرًا بأهداف التعليم، ويعتمد نوع التقويم على خصائص التعلم المراد قياسها. كما أشار كوناندار *(Kunandar)* إلى أنّ من خلال

---

[38] Mardapi Djemari, Pengukuran, Penilaian, dan Evaluasi Pendidikan (Yogyakarta: Nuha Medika, 2012), h. 11.

[39] Mardapi Djemari, h. 12.

[40] Acep Hermawan, *Metodologi Pembelajaran BahasaArab* (Bandung: PT Remaja Rosdakarya Offset, 2009), h. 22-24.

تقويم نتائج التعلم يستطيع المربون الحصول على معلومات حول مدى فهم المتعلمين للمادة التي تم تدريسها[٤١].

وعلاوةً على ذلك، يرى كيلاغان وغريني *(Kellaghan & Greaney)* أنّ مصطلح التقويم *(Assessment)* يشمل جميع الإجراءات المصممة لجمع المعلومات حول معارف المتعلمين أو مواقفهم أو مهاراتهم، سواء على المستوى الفردي أو الجماعي.[٤٢] أما شيرميس ودي فيستا *(Shermis & Di Vesta)* فقد بسّطا هذا التعريف باعتباره سلسلة من الإجراءات المصممة لتقديم معلومات حول تطور ونمو وإنجاز المتعلمين استناداً إلى معايير محددة[٤٣].

وتتوافق جميع هذه التعريفات مع ما ورد في اللائحة الوزارية للتربية الوطنية رقم ٢٠ لعام ٢٠٠٧، التي تنص على أنّ التقويم هو عملية جمع ومعالجة المعلومات لتحديد مدى تحقيق نتائج التعلم. ويهدف التقويم إلى الحصول على المعلومات كأساسٍ لاتخاذ القرارات المتعلقة بالمتعلمين، والمنهاج، والبرنامج، ومناخ المدرسة، والسياسات التعليمية .أما أدوات معيار التقويم فهي أدوات القياس المستخدمة لجمع البيانات حول تطور وتقدم نتائج تعلم المتعلمين، سواء من خلال أساليب الاختبار أو غير الاختبار؛ وفي هذا البحث، تكون أدوات معيار التقويم غير الاختبارية على شكل تقويم أصيل.*(Authentic Assessment)*

٨. أدوات معيار تقويم

وفقًا لـــ سوزان إم. بروكهارت*(Susan M. Brookhart)* ، فإنّ أدوات معيار تقويم هي أداة تقويم تحتوي على معايير منظّمة لتقويم نتائج عمل المتعلمين، ومزوّدة بوصفٍ لمستويات جودة الأداء في كل معيار. وتتميّز أدوات معيار تقويم

---

[41] Kunandar, *Penilaian dalam Pembelajaran* (Jakarta: Rajawali Pers, 2013), h. 45.

[42] T Kellaghan dan V Greaney, Assessing National Achievement Levels in Education (Washington D.C: The World Bank, 2004), h.32.

[43] M. D Shermis dan F. J Di Vesta, Classroom Assessment in Action (Lanham: Rowman & Littlefield, 2012), h. 14.

بتركيزها على وصف الإنجاز بدلاً من الاقتصار على إعطاء درجة. ويُركّز استخدامها على مدى توافق نواتج عمل الطالب مع الأوصاف الأدائية المحددة مسبقًا. وتعتمد جودة أدوات معيار تقويم اعتمادًا كبيرًا على اختيار المعايير ووضوح تفسير مستويات الأداء. وتُعدّ أدوات معيار تقويم فعالة إذا كانت معاييرها مناسبة وأوصافها مصاغة بدقة[٤٤].

تمتلك أدوات معيار تقويم وظيفة خاصة مثل غيرها من أدوات التقويم، لكنها لا يمكن أن تشمل جميع أهداف التقويم .ويتمثل هدفها الأساسي في قياس أداء الطالب، أي تقويم ما يفعله الطالب وليس فقط ما يعرفه.[٤٥] ومن أمثلة استخدامها :تقويم العروض التقديمية، ومهارة مهارة الكلام (مهارة الكلام)، والتطبيقات المخبرية، والمشاريع الإبداعية، أو العروض الفنية.

تُقدِّم أدوات معيار تقويم بنية منظمة للملاحظة. ومن خلال مطابقة نتائج الملاحظة لأعمال المتعلمين مع الأوصاف الواردة في الأداة، يمكن للمعلم تجنّب التقويم المتسرع الذي يحدث غالبًا في مواقف التقويم داخل الصف. فبدلًا من إصدار حكمٍ على الأداء، تقوم أدوات معيار تقويم بوصف هذا الأداء نفسه.[٤٦]لذلك، فإن التقويم باستخدام أدوات معيار تقويم لا ينتج عنه مجرد درجة، بل يتضمّن أيضًا وصفًا للأداء يمكن استخدامه كتغذية راجعة ووسيلة تعليمية للمتعلمين. ويساعد وجود هذا الوصف الطلاب على فهم نقاط القوة والضعف لديهم، مما يسمح باستمرار عملية التعلم وتطورها. ويختلف هذا عن التقويم الذي يركّز فقط على الدرجات دون استخدام أدوات معيار تقويم، إذ إن هذا

---

[44] Susan M Brookhart, *How To Create And Use Rubrics For Formative Assessment And Grading* (Alexandria USA: Library of Congress Cataloging-in-Publication Data, 2013), h. 4.
[45] Brookhart, h. 4.
[46] Brookhart, h. 5.

النوع من التقويم يميل إلى أن يكون نهائيًا وقد يعيق استمرار التعلم داخل الصف[٤٧].

وفي جانب المهارات، عندما يُوجَّه هدف التعلم نحو تمكين المتعلمين من عرض أو أداء مهارة معينة، فإنّ أدوات معيار تقويم هي الأداة الأنسب لتقويم أدائهم. ويرجع ذلك إلى أنّ أدوات معيار تقويم لا تؤدي وظيفة التقويم فحسب، بل توفّر أيضًا صورة واضحة لمستوى المهارة الذي يبلغه المتعلم. ويصبح تقويم جودة المهارات أو نواتج العمل من خلال أدوات معيار تقويم أكثر موضوعية، لأنّها تتضمن معايير مصحوبة بأوصاف دقيقة. وبهذا، فإنّ قرارات التقويم التي تستند إلى أدوات معيار تقويم تختلف عن تلك التي لا تستند إليها، لأنّ أدوات معيار تقويم تضمن وجود معايير قابلة للقياس وشفافة في تقويم مهارات المتعلمين[٤٨].

تشير سوزان إم. بروكهارت إلى أنّ أدوات معيار تقويم الأداء الفعالة تتميز بعدة خصائص مهمة، وهي:

أ) وصفية *(Descriptive):* أي أن الأداء يُوصَف بناءً على ما يُلاحظ فعليًا في نواتج عمل المتعلم

ب) واضحة *(Clear):* بحيث تكون أوصافها سهلة الفهم لكلٍّ من المعلم والمتعلم.

ج) شاملة لمجمل الأداء *(Cover the whole range of performance):* أي أنّها تغطي كامل نطاق الجودة من الأدنى إلى الأعلى

د) مميّزة بين المستويات *(Distinguish among levels):* بحيث يملك كل مستوى فرقًا واضحًا يمكّن من تصنيف الأداء دون غموض.

---

[47] Dewi Andriani dan Ghullam Hamdu, "Analisis Rubrik Penilaian Berbasis Education for Sustainable Development dan Konteks Berpikir Sistem di Sekolah Dasar," *Edukatif : Jurnal Ilmu Pendidikan* 3, no. 4 (2021): h. 1322, https://doi.org/10.31004/edukatif.v3i4.514.

[48] Herman Yosep Sunu Endrayanto dan Yustiana Wahyu Harumurti, *Aplikasi Rubrik Untuk Penilaian Belajar Siswa* (Sleman: PT Kanisius, 2017), h. 17.

ه) تركّز على المستوى المناسب للأداء المستهدف *(Center the target performance at the appropriate level)*: أي أنّ وصف الأداء يتوافق مع المعايير أو الأهداف المنهجية أو التعليمية ويُدرج في المستوى المناسب.

و) تتضمن أوصافًا متوازية من مستوى إلى آخر *(Feature parallel descriptions from level to level)*: أي أنّ كل مستوى يصف الجانب نفسه ولكن بجودة مختلفة[٤٩].

وانسجامًا مع ما سبق، يؤكد *Herman Yosep Sunu Endrayanto* و *Yustiana Wahyu Harumurti* في كتابهما أنّه عند تصميم أدوات معيار تقويم، ينبغي على المعلم أن يركّز على جانبين أساسيين، وهما: المعايير والأوصاف، لأنّهما يشكلان الأساس الذي يحدد جودة أداة التقويم. وتُعدّ المعايير مرجعًا لتقويم قدرات المتعلمين، بينما تشرح الأوصاف بشكلٍ مفصل مستويات الإنجاز لكل معيار محدد. ولذلك، يتطلب إعداد أدوات معيار تقويم عناصر متكاملة فيما بينها، من بينها: المعايير، المؤشرات، ادوات معيار التقويم، والوصف التفصيلي *(Descriptor)* الذي يوضح الفروق في مستويات الإنجاز بشكلٍ دقيق وقابل للقياس، بحيث تتم عملية التقويم بطريقة أكثر موضوعية وشفافية ومسؤولية.[٥٠]

كما توضّح بروكهارت أنّ أدوات معيار تقويم القائمة على مستويات الإتقان *(Proficiency-based rubrics)* هي أدوات تقويم صُممت لوصف مدى تمكن المتعلمين من مفهوم أو مهارة وفقًا لمعايير التعلم. وتبدأ عملية إعداد هذه الأداة بتحديد عدد ومستويات الإتقان المراد استخدامها. وغالبًا ما تُنسَّق هذه المستويات مع نظام التقويم القائم على المعايير *(standards-based report card)* المطبق في المدارس أو المؤسسات التعليمية[٥١].

---

[49] Brookhart, *How To Create And Use Rubrics For Formative Assessment And Grading*, h. 28.

[50] Endrayanto dan Harumurti, *Aplikasi Rubrik Untuk Penilaian Belajar Siswa*, h. 37.

[51] Tomi Enramika, "Bentuk Tes Kemahiran Berbicara Bahasa Arab (Tingkat Dasar, Menengah, Lanjutan). Islamic Education," *Medan Resource Center* 2, no. 1 (2022): h. 15.

وعندما يستخدم النظام أربعة مستويات للتقويم، تُبنى أدوات معيار تقويم على أربع فئات رئيسية، وهي :المتقدم*(Advanced)* ، المتمكن*(Proficient)* ، قريب من التمكن*(Nearing Proficient)* ، والمبتدئ .*(Novice)* ويصف كل مستوى جودة أداء المتعلمين من الأعلى إلى الأدنى على النحو الآتي:

أ) المتقدم :*(Advanced)* يُظهر فهمًا عميقًا للمفهوم أو المهارة ويتجاوز متطلبات المعيار. يتمكن المتعلم من ربط المفاهيم بأفكار أخرى، وتقديم أفكار جديدة، وإجراء تحليل متعمق، أو إظهار مهارة فوق المتوسط

ب) .المتمكن :*(Proficient)* يُظهر إتقانًا كاملًا ودقيقًا للمفهوم أو المهارة وفقًا لمتطلبات المعيار. ويتمكن المتعلم من أداء المهام وفق التوقعات المحددة

ج) .قريب من التمكن :*(Nearing Proficient)* يُظهر إتقانًا جزئيًا للمعرفة أو المهارات الأساسية. يفهم المتعلم معظم المفاهيم، لكنه لا يستطيع بعد تقديم أداء متسق مع المعيار.

د) .المبتدئ :*(Novice)* يُظهر فهمًا محدودًا أو خاطئًا للمفاهيم، ويواجه صعوبة في تطبيق المهارات وفقًا لمتطلبات المعيار.

وتؤكد بروكهارت أنّ تحديد معنى كل مستوى من مستويات الإتقان ينبغي أن يتم بصورةٍ تعاونية بين فريق المعلمين، لا بشكلٍ فردي. وبهذا، يمكن التوصل إلى اتفاق مشترك حول المعيار الذي يُعتَبر الطالب عنده متمكنًا، مما يجعل أدوات معيار تقويم أكثر موضوعية واتساقًا وسهلة التطبيق في سياقات التقويم المختلفة.[52]

٩. مؤشرات اختبار مهارة الكلام

تُعَدّ مهارة الكلام من أهم المهارات اللغوية التي تمكّن المتعلّم من التعبير عن أفكاره ومشاعره وآرائه بطريقة شفوية مفهومة للآخرين. فالكلام ليس مجرد

[52] Brookhart, *How To Create And Use Rubrics For Formative Assessment And Grading*, h.66.

إصدار أصوات أو ألفاظ، بل هو عملية تواصل متكاملة تتطلّب دقة في النطق، ووضوحًا في المعنى، وتنظيمًا في الأفكار، واستخدامًا مناسبًا للمفردات والتراكيب النحوية. ومن ثمّ، فإنّ تقييم هذه المهارة يحتاج إلى مؤشرات دقيقة تُسهم في قياس مدى قدرة المتعلّم على التواصل اللغوي بشكل فعّال ومقنع[٥٣].

يرى عبد الرحمن الفوزان أنّ تقويم مهارة الكلام يعتمد على مجموعة من الجوانب بنسبة متفاوتة، وهي: نجاح المتعلم في إيصال الرسالة (٥٠٪)، والطلاقة في الحديث (٢٠٪)، وصحة النطق (١٠٪)، وإتقان القواعد النحوية (١٠٪)، وغنى المفردات (١٠٪). وتدلّ هذه النسب على أن جوهر التواصل الشفوي يكمن في مدى فهم المستمع للرسالة المنطوقة، في حين تمثّل الجوانب الأخرى عناصر مساعدة في تحقيق وضوح المعنى وفعالية الأداء اللغوي[54].

أما بن نايت *(Ben Knight)* فيرى أن قياس مهارة الكلام لا يقتصر على دقة استخدام اللغة، بل يشمل أيضًا الطلاقة، والتفاعل، والملاءمة الاجتماعية والثقافية، والعناصر غير اللفظية التي تعزّز المعنى في التواصل. وحدّد ثمانية جوانب رئيسة لتقويم هذه المهارة، وهي[٥٥]:

١. النحو والمفردات *(Grammar and Vocabulary)*: يقيس هذا الجانب مدى صحة التراكيب النحوية واتساع المفردات ودقتها في السياق، مع مراعاة ملاءمتها للوظيفة والموقف الكلامي.

٢. النطق *(Pronunciation)*: ويتضمن وضوح الأصوات المفردة، ودقة النبر والإيقاع، وسلامة التنغيم والترابط بين الكلمات أثناء النطق.

---

[53] Enramika, "Bentuk Tes Kemahiran Berbicara Bahasa Arab (Tingkat Dasar, Menengah, Lanjutan). Islamic Education," h. 15.

[54] عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها (مكة: العربية للجميع، ٢٠١٠م)، ص. ٢١٥.

[55] Ben Knight, "Assessing Speaking Skills: A Workshop for Teacher Development," *Journal ELT* 46 (1992): h.298.

٣. الطلاقة *(Fluency):* وتشمل قدرة المتحدث على الكلام دون تردد مفرط أو توقفات تعيق التواصل.

٤. مهارة المحادثة *(Conversational Skill):* وتشير إلى تماسك الأفكار وترابط الجمل واستمرار التفاعل مع الطرف الآخر بشكل طبيعي ومتسلسل.

٥. المهارة الاجتماعية اللغوية *(Sociolinguistic Skill):* وهي قدرة المتحدث على اختيار الأسلوب اللغوي المناسب للمقام والمخاطَب، وتمييز مستويات الخطاب واستخدام الإشارات الثقافية الملائمة.

٦. التواصل غير اللفظي *(Non-verbal Communication):* ويتعلّق باستخدام الإيماءات وتعبيرات الوجه ونظرات العين وحركات الجسد التي تدعم المعنى المنطوق.

٧. محتوى الحديث *(Content-Relevance):* ويقيس مدى ارتباط مضمون الحديث بالموضوع والموقف والهدف من الكلام، ومدى اتساق الأفكار وترابطها المنطقي.

ومن جهة أخرى، يؤكد عبد المنيب أنّ تقويم مهارة الكلام ينبغي أن يركّز على ثلاثة عناصر أساسية: النطق (النطق)، والمفردات (المفردات)، والقواعد (القواعد). فالنطق الصحيح يمثّل الأساس في فهم الكلام المسموع، والمفردات هي أداة إيصال المعنى، بينما القواعد تعدّ الإطار الذي ينظم استخدام اللغة في الكلام والكتابة. لذلك، لا يمكن إغفال تعليم القواعد في أثناء تدريب الطلاب على مهارة الكلام، وإن كان التركيز الأكبر ينبغي أن يكون على الممارسة العملية للغة[56].

ويضيف النقّاح أنّ تعليم مهارة الكلام في اللغة العربية يتطلّب الاهتمام بالعناصر نفسها، مع التركيز على النطق السليم للأصوات العربية، وتوسيع الثروة اللغوية للمتعلمين، وترسيخ القواعد النحوية التي تضمن سلامة الأداء اللغوي.

[56] Munip, Penilaian Pembelajaran Bahasa Arab, h. 17.

فكلّ عنصر من هذه العناصر يشكّل مكوّنًا جوهريًا في تحقيق الكفاية التواصلية للناطقين بغير العربية[٥٧].

١٠. نشاط تدريب الخطابة

تُعَرَّف نشاط تدريب الخطابة بأنها نشاط يقوم فيه المتحدث بإيصال فكرة أو رسالة عن طريق الخطاب، حيث يقوم المتحدث بدور المرسل، ويقوم الجمهور بدور المستمع.[٥٨] وتُعَدّ نشاط تدريب الخطابة نشاطًا دوريًا يُنَفَّذ أسبوعيًا من قِبَل الطالبات في المعهد، وهي وسيلة للتدريب على إلقاء الخطب والدروس والكلام أمام الجمهور. ومن خلال هذا النشاط، لا يقتصر دور الطالبة على تنمية مهارات الخطابة والجرأة في الظهور أمام الناس، بل تتدرّب أيضًا على مهارة اللغة، وتنظيم الأفكار بطريقة منهجية، وتنمية الثقة بالنفس والشعور بالمسؤولية كقائدة قادرة على إيصال رسالة الخير في المجتمع[59].

إنّ فاعلية الكلام تتأثر بعدة عوامل مترابطة، منها العوامل اللغوية التي تشمل القدرة على اختيار الألفاظ المناسبة، وإتقان المفردات، ووضوح النطق، وصحة تركيب الجمل، وانسجام النغمة الصوتية بحيث تُفهم الرسالة بوضوح من قِبَل المستمع. وهناك أيضًا عوامل غير لغوية تؤدي دورًا مهمًا، مثل تعابير الوجه، وحركات الجسد، ونظرات العين، والموقف، والثقة بالنفس التي تدعم إيصال الرسالة بطريقة حية ومقنعة. ومن ناحية أخرى، توجد عوامل داخلية تنبع من ذات المتحدث، مثل الدافع النفسي، والاستعداد الذهني، وإتقان المادة،

---

[٥٧] محمود كامل الناقة، *تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى* (مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ١٩٨٥م)، ص ١٥٩–١٦٤.

[58] Nurlatifah, Implementasi Muhadharah Dalam Melatih Keterampilan Berpidato Bahasa Arab (Bandung: Universitas Pendidikan Indonesia, 2017), h.74.

[59] Yusuf Maulana, Agus Salim, dan Agus Mukmin, "Peran Muhadharah Dalam Meningkatkan Kualitas Public Speaking Santri Pondok Pesantren Al-Azhaar Lubuklinggau Dalam Berdakwah Di Masyarakat," Al-Idaroh: Media Pemikiran Manajemen Dakwah 3, no. 2 (2024): h. 67, https://doi.org/10.53888/alidaroh.v3i2.657.

ومستوى التركيز الذي يؤثر في طلاقة الكلام. أما العوامل الخارجية فتشمل الظروف البيئية، وجو المكان، وتوافر الوسائل الداعمة، وموقف المستمعين الذي قد يسهم في إنجاح التواصل أو إعاقته. ومع توافر هذه العوامل مجتمعة، تصبح مهارة الكلام أكثر فعالية وجاذبية وسهولة في التقبّل لدى الجمهور[٦٠].

تتعدد وظائف نشاط تدريب الخطابة، ولكنها في مجملها تتضمن أهدافًا رئيسية منها: نقل المعلومات، والإمتاع، والإقناع، وجذب الانتباه، والتنبيه، وتكوين الانطباع، وتقديم التوجيه، وبعث الحماس، ودفع المستمعين إلى العمل. ومن بين هذه الوظائف، هناك أربع وظائف رئيسية تبرز في الممارسة العملية للخطب في العصر الحديث، وهي[٦١]:

أ) الإخبار *(to inform)*: يهدف إلى نقل المعرفة أو البيانات أو المعلومات إلى الجمهور، ليكتسب المستمعون فهماً أوسع وإدراكًا جديدًا.

ب) الإمتاع *(to entertain)*: يُقصد به خلق جو من البهجة والترويح، وتخفيف التوتر، وتجديد النشاط بعد سلسلة من الفعاليات. وينبغي التأكيد على أن الخطاب الترفيهي لا يعني بالضرورة الدعابة، بل يهدف إلى خلق جو أخف وأكثر مرونة

ج) الإقناع *(to convince)*: يهدف إلى التأثير في المستمعين لقبول فكرة أو موقف أو رأي يطرحه المتحدث، حتى تتولد قناعة داخلية لدى الجمهور

د) التوجيه أو الإرشاد *(to instruct)*: يهدف إلى تقديم تعليمات أو إرشادات عملية للجمهور لتنفيذ أمرٍ معين على نحو صحيح.

وعليه، يمكن الاستنتاج أنّ الوظائف الرئيسة للمحاضرة في سياق المعهد لا تقتصر على إيصال المعلومات فحسب، بل تشمل أيضًا الإمتاع، والإقناع،

---

[60] Hari Wahyono, *Dasar Dasar Keterampilan Berbicara* (Yogyakarta: Deepublish Publisher, 2024), h. 41.

[61] Nurlatifah, *Implementasi Muhadharah Dalam Melatih Keterampilan Berpidato Bahasa Arab*, h. 73.

والإرشاد. وتشكل هذه الوظائف الأربع منظومة تواصل متكاملة تجعل من نشاط تدريب الخطابة وسيلة تربوية فعالة لتدريب الطالبات في ميدان اللغة العربية وتنمية مهارة الكلام وفن الخطابة.

ويرى عارف يوسوديپورو في كتابه *"Pintar Pidato: Kiat Menjadi Orator Hebat"* أنّ جودة الخطاب تتأثر بعدة عوامل أساسية. أولها إتقان المادة العلمية، فالمتحدث الذي لا يملك فهماً عميقًا لموضوعه يصعب عليه إيصال فكرته بطريقة مقنعة، بل قد يخرج عن الموضوع الرئيس. وثانيها مدى ملاءمة المادة لموضوع المناسبة أو احتياجات الجمهور، إذ إنّ عدم التناسب يجعل الخطاب فاقدًا لجاذبيته ومعناه. أما الجمهور ذاته فيُعَدّ عاملاً بالغ الأهمية، فخصائص المستمعين مثل العمر والخلفية والاهتمامات ينبغي أن تؤخذ في الاعتبار لضمان قبول الرسالة. وإذا أُهمِل هذا الجانب، بدا الخطاب غريبًا وغير منسجم مع توقعات السامعين. وأخيرًا، للصوت أثر كبير في نجاح الخطبة، إذ إنّ جودة الأداء الصوتي، ووضوح النطق، ودقة التنغيم، ومستوى الصوت الملائم تسهم في نقل الرسالة بوضوح وفعالية. ومن ثمّ، فإنّ إتقان المادة، وملاءمة المحتوى، وفهم الجمهور، والقدرة الصوتية تمثل الأركان الأربعة التي تحدد نجاح الخطيب في إيصال خطبته بفعالية وتأثير[٦٢].

ب الدراسات السابقة

تُعَدُّ الدراساتُ السابقةُ من المرتكزاتِ الأساسيةِ في بناءِ الإطارِ النظريِّ لأيِّ بحثٍ علميٍّ؛ إذ تُسهمُ في إبرازِ الجهودِ العلميةِ المتنوعةِ التي تناولت موضوعَ البحثِ من زوايا متعددة. كما تُعينُ الباحثة على تحديدِ موقعِ دراستِه بين الدراساتِ السابقة، والكشفِ عن أوجهِ التشابهِ والاختلافِ فيما بينها، فضلًا عن تحديدِ الفجوةِ البحثيةِ التي يسعى هذا البحثُ إلى معالجتها.

[62] Arif Yosodipuro, *Pintar Pidato; Kiat Menjadi Orator Hebat* (Jakarta: PT Gramedia Pustaka Utama, 2020), h. 132.

وانطلاقًا من ذلك، فإنّ استعراضَ الدراساتِ السابقةِ ذاتِ الصلة يُمكِّنُ الباحثة من تكوينِ صورةٍ أكثرَ شمولًا حولَ المناهجِ والمقارباتِ والأدواتِ التي استُخدمت في تناولِ موضوعاتٍ مماثلة. ولا يقتصرُ ذلك على تعزيزِ الأساسِ النظريِّ للبحثِ فحسب، بل يمتدُّ ليكونَ منطلقًا في تصميمِ خطواتٍ بحثيةٍ أكثرَ تنظيمًا وتوجيهًا.

وبناءً على ما سبق، تؤدّي دراسةُ البحوثِ السابقةِ دورًا محوريًّا في تجنّبِ تكرارِ الجهودِ البحثية، كما تُسهمُ في تقديمِ إضافةٍ علميةٍ جديدةٍ من خلال تطويرِ الجوانبِ التي لم تحظَ بدراسةٍ معمّقة، ولا سيّما في سياقِ تطويرِ أدواتِ التقويمِ التي تتّسمُ بدرجاتٍ عاليةٍ من الصدقِ والثبات.

١) فقد أجرى يونادي *(2024)* بحثًا حول تأثير نشاط تدريب الخطابة على مهارة الكلام باللغة العربية لدى الطالبات، وتوصّل إلى أنّ هذا النشاط يسهم إسهامًا إيجابيًا في تحسين القدرة الكلامية، غير أنّ أداة التقويم المستخدمة لا تزال في إطار الملاحظة العامة دون تحديد معايير دقيقة[٦٣].

٢) كما قامت عزهراء *IAIN)* بونوروغو (ببحثٍ وصفيٍّ تناولت فيه تنفيذ نشاط تدريب الخطابة وآثاره التقويمية، حيث استخدمت نموذجًا بسيطًا للتقويم دون تطويرٍ منهجيٍّ لأداة معيار التقويم القائمة[٦٤]

٣) .أما البحث التطويري *(R&D)* الذي أُجري في معهد "الحياء العلوم الدينية *PP)* " *(Al-Ihya Ulumaddin*سنة ٢٠٢٢ فقد ركّز على تطوير أدوات معيار التقويم لغرض اختبار تحديد المستوى للطلبة الجدد .ورغم اختلاف السياق، إذ كان

[63] Yunadi, "Pengaruh Kegiatan Muḥadarah Terhadap Peningkatan Keterampilan Berbicarabahasa Arabsantri Kelas Viii Mts Pada Pesantren Modern Tarbiyah Takalar" (IAIN Pare Pare, 2024).

[64] Muafiqul Fikrina Azahra, "The Role Of Muhadhoroh To Develop Speaking Skills Of The Tenth Grade Students At Ma Alislam Joresan Ponorogo" (IAIN Ponorogo, 2025).

الهدف هو التقويم التشخيصي لا نشاط تدريب الخطابة، فإنّ المنهج المستخدم فيه ذو صلة من حيث إجراءات تطوير الأداة[٦٥].

٤) ونُشر في مجلة *Education and Research (JER)* سنة ٢٠٢١ مقالٌ تناول بالتفصيل خطوات تطوير أدوات ومعايير التقويم بنوعيها التحليلية والشمولية، وقدّم أساسًا نظريًا مهمًا في إعداد أدوات معيار التقويم، وإنْ لم يُطبَّق على سياق نشاط تدريب الخطابة[٦٦].

٥) كما أجرت فِترياني *(UIN)* يوغياكرتا بحثًا حول دور نشاط تدريب الخطابة في تنمية الذكاء اللغوي والثقة بالنفس، حيث قدّمت جداول توضّح جوانب تقويم مهارة الكلام يمكن الاستفادة منها في بناء أدوات معيار التقويم، غير أنّ تركيز البحث كان على الأثر لا على تطوير الأداة[٦٧].

٦) وتضمّنت دراسةٌ أخرى في *IAIN* بونوروغو بحثًا حول تنفيذ برنامج نشاط تدريب الخطابة، بما في ذلك جوانب تقويم الأداء الخطابي، لكنها لم تتطرّق إلى مرحلة تطوير معيار التقويم التحليلي[٦٨].

٧) وأظهرت دراسة أُجريت في *UIN* أر-رَنيري *(2025)* أنّ نشاط تدريب الخطابة يسهم في تحسين القدرة الكلامية لدى الطالبات، وقد تضمّن البحث نموذجًا للتقويم، إلا أنّ أداته لم تخضع لاختبار الصدق والثبات.[٦٩]

٨) بينما قدّم بحث *STIQ* أُمْنتاي *(2023)* نموذجًا لتطوير أداة تقويم رقمية عبر تطبيق أندرويد في مجال التربية الأخلاقية، ورغم اختلاف الموضوع، فإنّ منهجيته ذات

---

[65] Laela Nurfitriani, "Pengembangan Rubrik Penilaian Penempatan Santri Baru Pp Al Ihya Ulumaddin Dalam Program Pengajian" (Universitas Nahdhlatul Ulama Al Ghazali Cilacap, 2021).

[66] Ahmad Shodiq, Hurril Barriroh, dan Nur Alimah, "Pengembangan Instrumen dan Rubrik Penilaian Untuk Evaluasi Pembelajaran di Madrasah Ibtidaiyah" 0738, no. 4 (n.d.): 850–60.

[67] Finy Fitriani, "Peran Kegiatan Muhadharah dalam Melatih Kecerdasan Linguistik dan Self-Confidence" (UIN Sunan Kalijaga Yogjakarta, 2022).

[68] Kurnia Sulkhiyah, "The Implementation Of Muhadharah In Building Students' Public Speaking Ability At Al-Islam Islamic Boarding School Ponorogo" (IAIN Ponorogo, 2023).

[69] Tiara Ulfa Munanda, "The Implementation of 'Muhadharah Program' to Improve the Students Speaking Ability at Islamic Boarding School" (UIN Ar-Raniry Banda Aceh, 2025).

صلة من حيث إجراءات التحقق من صدق الأداة وثباتها، وهي خطوات مفيدة في تطوير أدوات معيار التقويم للمحاضرة.[٧٠]

٩) كما تناولت مقالات أخرى ادوات معيار التقويم التحليلي في تقويم الأداء العملي، وبيّنت الفرق بين ادوات معيار التقويم التحليلي والشامل، وقدّمت أمثلة لمؤشرات يمكن توظيفها لتقويم مهارة الكلام[٧١]

١٠) وأكّدت دراسة في *UIN* أنْتَساري على دور نشاط تدريب الخطابة في تنمية مهارة الكلام باستخدام استمارة الملاحظة، إلا أنّها لم تُصغ في صورة أداة معيار تقويم تحليلية تخضع للاختبار العلمي[٧٢].

ومن خلال هذه الدراسات، يظهر عددٌ من أوجه التشابه والاختلاف. فأغلب البحوث السابقة تتناول نشاط تدريب الخطابة بوصفه وسيلةً لتقوية مهارة الكلام لدى الطالبات أو الطلبة، كما تعتمد أدوات تقويم بسيطة تقوم على الملاحظة العامة وتتضمّن جوانب مثل الطلاقة، والتحكم بالمفردات، والجرأة، ووضوح الإلقاء. غير أنّ الاختلاف الرئيس يتمثّل في أنّ معظم تلك الدراسات لم تطوّر أدوات معيار التقويم التحليلية بصورة منهجية، إذ ركّزت على أثر النشاط أكثر من تطوير الأداة واختبار صدقها وثباتها.

ومن ثمّ، يأتي هذا البحث ليسدّ هذه الفجوة من خلال تطوير أدوات معيار التقويم التحليلية التي تُختبر من حيث الصدق والثبات، لتكون مرجعًا موضوعيًا في تقويم مهارة الكلام لدى الطالبات في نشاط تدريب الخطابة.

---

[70] Muhammad Fatahul Uyun, Haryono Haryono, dan Noor Hudallah, "Pengembangan Instrumen Penilaian Pendidikan Karakter Profil Pelajar Pancasila Siswa SD Berbasis Android," *Al Qalam: Jurnal Ilmiah Keagamaan dan Kemasyarakatan* 17, no. 3 (2023): 1781, https://doi.org/10.35931/aq.v17i3.2132.

[71] Ihwan Mahmudi, "Rubrik Analitik Penilaian Hasil Belajar Praktik Pendidikan Agama Islam," *Fikrah: Journal of Islamic Education* 2, no. 2 (2018): 32–154.

[72] Fatihah Nurmana Putri, "Instilling Muhadharah In Building Students`Public Speaking Ability At The Boarding School" (UIN Antasari Banjarmasin, 2025).

الباب الثالث

منهجية البحث

أ منهج البحث

يُعَدُّ هذا البحث من نوع البحث والتطوير *(Research and Development R&D)*، وهو منهجٌ علميٌّ يهدف إلى إنتاج مُنتَجٍ معيَّنٍ مع اختبار درجة فاعليته في الوقت نفسه. وبذلك لا يقتصر البحث على مجرّد تصميم المنتج، بل يتعدّى ذلك إلى التحقّق من صلاحيته للاستعمال وقدرته على تحقيق الأهداف التربوية المحدَّدة سلفاً.[1] وأمّا المنتج المقصود في هذه الدراسة فهو أدوات معيار تقويم نشاط تدريب الخطابة بوصفها وسيلةً لتقويم مهارة الكلام لدى الطالبات. وعليه، فإنّ البحث لا يركّز على إنشاء الأداة فحسب، بل يسعى كذلك إلى ضمان توافر معايير الصدق والثبات والعملية والصلاحية للتطبيق في تعليم اللغة العربية.

ويرتكز الإطار النظري للبحث على نموذج التطوير الذي قدّمه *Dick and Carey*، ولا سيما في جانب التقويم التكويني *(Formative Evaluation)*. ويُفهَم التقويم التكويني على أنّه عمليةٌ منهجيةٌ منظَّمةٌ لجمع البيانات حول جودة المنتج أثناء مراحل تطويره، بما يتيح إدخال التحسينات التدريجية قبل تطبيقه على نطاقٍ واسع. ويُعَدُّ هذا النموذج مناسباً لهذه الدراسة؛ لما يتّسم به من إجراءاتٍ واضحةٍ ومنهجيةٍ تجريبيةٍ منظَّمةٍ في تقويم المنتجات التعليمية وأدوات التقويم.[2]

ويشتمل التقويم التكويني في نموذج ديك وكاري على عدّة مراحل، وهي: تحكيم الخبراء *(Expert Review)*، والتجربة الفردية *(One-to-One Evaluation)*، والتجربة المجموعة الصغيرة *(Small-Group Evaluation)*، والتجربة الميدانية *(Field*

---

[1] Sugiyono, *Metode Penelitian Pendidikan: Pendekatan Kuantitatif, Kualitatif dan R&D* (Bandung: Alfabeta, 2009), h. 297.

[2] Walter Dick, Lou Carey, dan James O Carey, *The Systematic Design of Instruction (7th ed.)* (England: Pearson Education Limited, 2009), h. 246.

وقد اعتُمِدَت هذه المراحل الأربع في البحث الحالي لاختبار *Trial Evaluation).* أدوات معيار التقويم المطوَّر من حيث وضوح المؤشرات، وسهولة الاستخدام، ومدى ملاءمته لسياق نشاط تدريب الخطابة، وفاعليته في تقويم مهارة الكلام لدى الطالبات. وتُسفِر كلُّ مرحلةٍ من هذه المراحل عن بياناتٍ وملحوظاتٍ تُتَّخَذ أساساً لإجراء التعديلات والتحسينات اللازمة للمنتج.[٣]

ومن حيث طبيعته، يُعَدُّ هذا البحث بحثاً تجريبياً تطبيقياً؛ إذ جُمِعت البيانات من الواقع الفعلي لتنفيذ أنشطة نشاط تدريب الخطابة وممارسات التقويم التي يقوم بها مشرفو نشاط تدريب الخطابة بوصفهم المستخدمين الرئيسين للأداة. كما يتّصف البحث بالطابع التقويمي؛ لأنه يسعى إلى تقويم مدى صلاحية الأداة وصدقها وعمليتها من خلال مراحل التقويم التكويني المتدرّجة وفق إطار ديك وكاري.

وخلاصة القول، فإنّ هذا البحث يُصنَّف ضمن البحوث التطويرية القائمة على نموذج ديك وكاري من خلال مراحل التقويم التكويني، التي نُفِّذت بصورةٍ منهجيةٍ متسلسلة ومتكاملة. ويُتوقَّع من خلال هذا المدخل أن يُنتَجَ أدوات معيار التقويم تحليليٌّ يتّسم بالصدق النظري، ويُختبَر تجريبياً، ويكون فعّالاً في تقويم مهارة الكلام لدى الطالبات في أنشطة نشاط تدريب الخطابة.

ب مراحل البحث

١. مكان إجراء البحث

اختير *Pesantren Putri Al-Mawaddah* ميداناً لهذا البحث؛ لما يتميّز به من خصائصَ تتوافق مع محور تطوير أداة تقويم نشاط تدريب الخطابة. فهذه المؤسّسة التعليمية الخاصّة بالطالبات تُعَدُّ تجسيداً لأفكار وطموحات المرحوم *K. H.*

[3] Dick, Carey, dan Carey, h. 247.

Ahmad Sahal، مؤسِّس ومربّي *Pondok Modern Gontor.*[٤] وبوصفها معهداً عصرياً، تضع المعهد إتقانَ اللغات الأجنبية ضمن إطار التكامل المنهجي المعتمد فيه،[٥] حيث تُعَدُّ اللغة العربية من الكفايات الأساسية التي ينبغي للطالبات امتلاكها، سواء في جانب الفهم (الاستيعاب السلبي) أم في جانب الإنتاج اللغوي (الاستخدام الفعّال).

ويتمّ تعزيز إتقان اللغة العربية من خلال إنشاء بيئة لغوية تشمل المهارات الأربع الرئيسة: الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة. فتُفعَّل بيئةُ الاستماع عبر تعويد الطالبات على سماع اللغة العربية من خلال المواد الصوتية، والإعلانات الرسمية، ووسائط التعلّم الدورية. أمّا بيئةُ الكلام فتُنَمَّى من خلال الممارسة الحوارية، وتعزيز الثروة اللغوية، والدروس المكثّفة، وأنشطة نشاط تدريب الخطابة. في حين تُدعَّم مهارتا القراءة والكتابة بأنشطةٍ قرائيةٍ منتظمة، واختباراتٍ تحريريةٍ دورية، وتدريباتٍ على إنشاء النصوص التعبيرية (الإنشاء)[٦].

كما استند اختيار موقع البحث إلى معطياتٍ ميدانيةٍ تتعلّق بنظام تقويم نشاط تدريب الخطابة القائم، والذي لا يزال بحاجةٍ إلى مزيدٍ من التحسين والتطوير. فقد أظهرت نتائج تحليل الاحتياجات أنّ آلية التقويم المعتمدة لم تُدعَّم بعدُ بمستوياتٍ معياريةٍ منظَّمةٍ وواضحة، ولا بأوصافٍ إجرائيةٍ دقيقةٍ لكلّ فئةٍ من فئات التقويم. ونتيجةً لذلك، قد تختلف تفسيرات الدرجات بين المقوِّمين، ولا تعكس بصورةٍ كاملةٍ مبادئ تقويم الأداء القائم على الموضوعية والمعيارية. ويشير هذا الواقع إلى وجود حاجةٍ حقيقيةٍ لتطوير أدوات معيار التقويم تقييميٍّ أكثر منهجيةً وقابليةً للتطبيق.

---

[4] Admin, "Profil Pesantren Putri Al-Mawaddah" pesantrenputrialmawaddah.sch.id diakses pada 26 Januari 2026 https://www.pesantrenputrialmawaddah.sch.id/tentang-kami/sejarah/

[٥] يرجى الاطلاع «وثيقة نظام التعليم2026-1-26/D/02»

[٦] يرجى الاطلاع «الوثيقة: برنامج عمل قسم اللغة2026-1-26/D/03.»

وعلاوةً على ذلك، يوفّر المعهد عيّنةً بحثيةً مناسبةً، تتمثّل في مشرفات نشاط تدريب الخطابة بوصفهنّ المستخدمين الرئيسين للأداة، والطالبات بوصفهنّ الجهة المُقَوَّمة. كما أنّ وضوح الهيكل الإداري وانتظام تنفيذ أنشطة نشاط تدريب الخطابة بصورةٍ دوريةٍ يتيحان إجراء التقويم التكويني على مراحل، بدءاً من التجربة المحدودة وصولاً إلى التطبيق الميداني في الظروف الواقعية.

وبناءً على هذه الاعتبارات، يُعَدُّ معهدُ بيسنترن بوتري المودّة موقعاً مناسباً وذا صلةٍ سياقيةٍ مباشرةٍ بموضوع البحث. فالتوافق بين خصائص المؤسّسة، والحاجة الميدانية إلى تطوير نظام التقويم، وقوّة تقاليد تنمية اللغة العربية فيها، كلّ ذلك يعزّز الصدق السياقي لتطوير أدوات معيار تقويم نشاط تدريب الخطابة في مهارة الكلام.

٢. عينة البحث / مصادر البيانات

حُدِّدت عيّنةُ البحث في هذه الدراسة التطويرية على نحوٍ تدريجيٍّ وفق إجراءات التقويم التكويني في نموذج *Walter Dick* و*Lou Carey* و *James O. Carey*. ويوصي هذا النموذج بإجراء التقويم عبر ثلاث مراحل رئيسة، وهي: التجربة الفردية *(One-to-One Evaluation)*، والتجربة المجموعة الصغيرة *(Small Group Evaluation)*، والتجربة الميدانية *(Field Trial)*، مع زيادة عدد المشاركين تدريجياً في كل مرحلة.[٧] وقد روعي في تحديد عدد أفراد العيّنة خصائصُ مستخدمي الأداة، وأهدافُ كل مرحلة، وحاجاتُ البيانات اللازمة لاستكمال تطوير المنتج بصورةٍ منهجية.

في مرحلة التجربة الفردية بلغ عدد أفراد العيّنة ثلاثةَ مشرفين على نشاط تدريب الخطابة. ويتوافق هذا العدد مع توصيات ديك وكاري التي تقترح إشراك

[7] Dick, Carey, dan Carey, The Systematic Design of Instruction (7th ed.), hal. 258.

ثلاثة مشاركين للحصول على بياناتٍ تشخيصيةٍ أوليةٍ تتعلّق بمدى وضوح المنتج وقابليته للفهم.[8] وقد اختير هؤلاء المشرفون اختياراً قصدياً *(Purposive Sampling)* لتمثيل تباين مستويات الخبرة في تقويم مهارة الكلام؛ حيث ضمّت العيّنة مشرفاً ذا خبرةٍ عالية، وآخر ذا خبرةٍ متوسطة، وثالثاً ذا خبرةٍ محدودة نسبياً. ويهدف هذا التنويع إلى الحصول على تغذيةٍ راجعةٍ ثريةٍ بشأن وضوح المؤشرات، ودقّة الأوصاف الإجرائية، وسهولة استخدام أدوات معيار التقويم.

أمّا في مرحلة التجربة المجموعة الصغيرة فقد شارك ثمانيةُ مشرفين على نشاط تدريب الخطابة. ويقع هذا العدد ضمن النطاق الموصى به في هذا النوع من التقويم (نحو ٨–٢٠ مشاركاً)، مع مراعاة تمثيل خصائص المستخدمين.[9] وقد عكست تركيبة العيّنة تنوّع الخلفيات الإدارية، ومستوى الإلمام بالتقويم القائم على أدوات معيار التقويم، والخبرة في تنفيذ أنشطة نشاط تدريب الخطابة. ويتيح إشراك ثمانية مشاركين اختبار قابلية تطبيق الأداة على نطاقٍ محدود، والكشف عن الفروق المحتملة في تصوّرات المقوِّمين قبل الانتقال إلى مرحلة التطبيق الموسَّع.

وفي مرحلة التجربة الميدانية وُسِّع نطاق العيّنة ليشمل ثلاثين مشرفاً على نشاط تدريب الخطابة يستخدمون الأداة فعلياً في الأنشطة الواقعية. ويتوافق هذا العدد مع توصيات نموذج ديك وكاري التي تقترح إشراك نحو ثلاثين مشاركاً في التجربة الميدانية لضمان استقرار البيانات واقترابها من ظروف التطبيق الحقيقي.[10] ولم يقتصر التقويم في هذه المرحلة على وضوح الأداة وقابليتها للفهم، بل شمل كذلك اتساق استخدامها، وثبات نتائجها، وفاعليتها في تقويم مهارة الكلام عملياً.

---

[8] Dick, Carey, dan Carey, hal. 262.
[9] Dick, Carey, dan Carey, hal. 266.
[10] Dick, Carey, dan Carey, hal. 269.

وإلى جانب المستخدمين الرئيسين للأداة، شارك في الدراسة ثلاثةُ محكِّمين من الخبراء، وهم: خبيرٌ في تقويم التعلّم، وخبيرٌ في اللغة والبلاغة، وخبيرٌ في مجال نشاط تدريب الخطابة. ويهدف إشراكهم إلى التحقّق من توافر معايير صدق المحتوى، وسلامة البناء، وملاءمة الأداة لطبيعة تقويم مهارة الكلام في البيئة المعهدية.

وبذلك بلغ مجموع أفراد العيّنة في هذه الدراسة: ثلاثةُ مشرفين في مرحلة التجربة الفردية، وثمانيةٌ في مرحلة التجربة المجموعة الصغيرة، وثلاثون في مرحلة التجربة الميدانية، إضافةً إلى ثلاثة محكِّمين من الخبراء. وقد استند تحديد عددهم وخصائصهم إلى إطار التقويم التكويني لديـــك وكاري، بما يضمن سير عملية تطوير الأداة على نحوٍ متدرّجٍ ومنظَّم، وصولاً إلى منتجٍ يتّسم بالصدق والثبات والقابلية للتطبيق في سياق تقويم نشاط تدريب الخطابة في *Pesantren Putri Al-Mawaddah.*

٣. أساليب جمع البيانات

صُمِّمت تقنياتُ جمع البيانات في هذا البحث التطويري تصميماً منهجيًّا يتوافق مع طبيعة المنتج المطوَّر، وهو أدوات معيار تقويم نشاط تدريب الخطابة، ومع مراحل التقويم التكويني المعتمدة في الدراسة. وقد أُنجز جمع البيانات على نحوٍ تدريجي، بدءاً من مرحلة تحليل الاحتياجات، مروراً بتصميم المنتج، وانتهاءً بالتجربة الميدانية. ويهدف هذا التدرّج إلى ضمان أن تكون الأداة المطوَّرة قائمةً على أساسٍ نظريٍّ متين، ومُثبَتَةَ الفاعلية وقابلةً للتطبيق في واقع التقويم العملي. وفيما يلي بيان التقنيات المستخدمة:

أ) المقابلة

استُخدمت المقابلة بوصفها أداةً لجمع البيانات في مرحلة تحليل الاحتياجات وفي مرحلة التقويم الأوّلي للمنتج. ويتوافق اعتماد هذه التقنية

مع ما قرّره *Sugiyono* من أنّ المقابلة تُستعمل عندما يرغب الباحثة في إجراء دراسة تمهيدية لاكتشاف المشكلات الجديرة بالبحث، أو حين يسعى إلى الحصول على معلوماتٍ متعمّقة من المبحوثين. وتعتمد هذه التقنية على التقارير الذاتية *(Self-report)* أو على معرفة المستجيب ومعتقداته الشخصية تجاه ظاهرةٍ معيّنة[11].

وفي سياق هذا البحث، أُجريت المقابلاتُ مع عددٍ من المخبرين الذين لهم ارتباطٌ مباشرٌ بتنفيذ نشاط تدريب الخطابة، وهم: الأستاذةُ تيا خوليصَةٌ بصفتها المُشرفةَ والموجِّهة، ووِيندا ماردِيانا بصفتها مسؤولةَ قسمِ الرعاية، ونابيلا نايلا، وكوكو ويجايا، وديا تاكتيا بصفتهم منسِّقي نشاط تدريب الخطابة، إضافةً إلى طالبات الصفِّ الثاني من برنامج *MBI* بوصفهنّ مشاركاتٍ في النشاط. وقد تمّ اختيارُ هؤلاء المخبرين بناءً على الأدوارِ التي يضطلعونَ بها في تنفيذ وتقييمِ نشاط تدريب الخطابة، بحيثُ تعكسُ البياناتُ المتحصَّلُ عليها صورةً شاملةً للواقع من زوايا نظرٍ متعدّدة. وفيما يلي جدولُ المخبرين في هذا البحث.

٣,١ جدولُ المخبرين

الرقم	اسمُ المُخبِر	الصِّفة/الدَّور	الرَّمز	تاريخ المُقابلة	البيان
1	وِيندا ماردِيانا	مسؤولةُ قسمِ الرعاية	W/01	29يناير ٢٠٢٦	مُخبِرةٌ متعلّقةٌ بالبرامجِ اللغويةِ والبيئةِ اللغوية
2	الأستاذةُ تيا خوليصَة	المُدرِّسةُ المُشرفة	W/02	29يناير ٢٠٢٦	مُخبِرةٌ متعلّقةٌ بتنميةِ مهارةِ الكلام ونظامِ التقييم

[11] Sugiyono, *Metode Penelitian Pendidikan: Pendekatan Kuantitatif, Kualitatif dan R&D*, h. 231.

البيان	تاريخ المُقابلة	الرَّمز	الصِّفة/الدَّور	اسم المُخبِر	الرقم
مُخبِرةٌ متعلّقةٌ بتجربةِ المشاركةِ في نشاط تدريب الخطابة	29يناير ٢٠٢٦	W/04	طالبةُ الصفِّ الثاني (MBI)	هانيك خلاواتي	3
مُخبِرةٌ متعلّقةٌ بتنفيذِ وتقييمِ نشاط تدريب الخطابة	29يناير ٢٠٢٦	W/03	من ملاحظاتِ نشاط تدريب الخطابة	نابيلا نايلا	4
مُخبِرٌ متعلّقٌ بتنفيذِ نشاط تدريب الخطابة	29يناير ٢٠٢٦	W/08	من ملاحظي نشاط تدريب الخطابة	كوكو ويجايا	5
مُخبِرةٌ متعلّقةٌ بتنفيذِ نشاط تدريب الخطابة	29يناير ٢٠٢٦	W/09	من ملاحظاتِ نشاط تدريب الخطابة	ديا تاكتيا	6
مُخبِرةٌ في تجربةِ الفردية أداةِ التقييم	4فبراير ٢٠٢٦	W/05	رئيسةُ ملاحظاتِ نشاط تدريب الخطابة	أنما زكيا	7
مُخبِرةٌ في تجربةِ الفردية أداةِ التقييم	4فبراير ٢٠٢٦	W/06	من ملاحظاتِ نشاط تدريب الخطابة	موتيارا	8
مُخبِرةٌ في تجربةِ الفردية أداةِ التقييم	4فبراير ٢٠٢٦	W/07	من ملاحظاتِ نشاط تدريب الخطابة	رزقين شِفاءُ الرَّحمة	9

ومن خلالِ هذه التقنية، سعى الباحثة إلى استكشافِ معلوماتٍ تتعلّقُ بممارساتِ تقييمِ نشاط تدريب الخطابة المُطبَّقة حاليًا، وتصوراتِ المخبرين حول مدى فاعليةِ نظامِ التقييم القائم، والتحدّياتِ التي تُواجَه في عمليةِ منحِ الدرجات، فضلًا عن الحاجةِ إلى أداةِ تقييمٍ أكثرَ تنظيمًا وموضوعية. كما استُخدِمَت المقابلةُ للحصولِ على معلوماتٍ تتعلّقُ بالبرامجِ اللغويةِ التي تدعمُ تنميةَ مهارةِ الكلام لدى الطالبات، ودورِ نشاط تدريب الخطابة بوصفها

أحدَ أشكالِ التدريب على مهارةِ مهارة الكلام في البيئةِ المعهدية. ونظرًا لكونِ المعلوماتِ المطلوبة ذاتَ طابعٍ سياقيٍّ وتأمّليّ، فقد كانت المقابلةُ منهجًا مناسبًا للحصولِ على بياناتٍ لا يمكنُ الحصولُ عليها من خلالِ الملاحظةِ وحدها.

وقد أُعِدَّ دليلُ المقابلة في صورةٍ شبه منظَّمة *(Semi-structured Interview)*، بحيث يضمن توجيه الحوار وفق محاور البحث الرئيسة، مع إتاحة المجال للمستجيبات للتعبير عن خبراتهنّ وآرائهنّ بصورةٍ وافية. وبذلك لم تقتصر وظيفة المقابلة على تشخيص المشكلة في مرحلتها الأولى، بل شكّلت أيضًا أساسًا مفاهيميًّا في تحديد الأبعاد والمؤشرات والأوصاف الإجرائية التي بُني عليها أدوات معيار تقويم نشاط تدريب الخطابة المطوَّر.

ب) الملاحظة

تُستَخدَمُ الملاحظةُ بوصفِها تقنيةً من تقنياتِ جمعِ البياناتِ لمعاينةِ تنفيذِ نشاط تدريب الخطابة وممارساتِ التقييم الجاريةِ في معهدِ المودّة للبنات معاينةً مباشرةً. وقد أُجريتِ الملاحظةُ بهدفِ الحصولِ على بياناتٍ تجريبيةٍ تعكسُ الواقعَ الفعليَّ لتنفيذِ نشاط تدريب الخطابة، ولا سيّما ما يتعلّقُ بعمليةِ تقييمِ مهارةِ الكلام لدى الطالبات.

وفي هذا البحث، تَرَكَّزَتِ الملاحظةُ على عددٍ من الجوانبِ الرئيسة، وهي: (١) تنفيذُ نشاط تدريب الخطابة من حيثُ الالتزامُ بالجدولِ الزمني، واستخدامُ اللغةِ وفقَ نظامِ الأيامِ المحدَّد، وتسلسلُ فقراتِ البرنامج، ومدى الانضباطِ وإدارةِ الوقت؛ (٢) دورُ ملاحظاتِ نشاط تدريب الخطابة في تنظيمِ سيرِ النشاطِ وتقديمِ التقييم؛ (٣) شكلُ أداةِ التقييمِ المستخدمة، بما يشملُ وضوحَ الصيغة، ووجودَ أدوات معيار التقويم*(rubric)* ، وتوفُّرَ

المؤشِّرات، ومعاييرَ نطاقِ الدرجات؛ (٤) نمطُ منحِ الدرجاتِ من قِبَلِ المُقيِّمات، بما في ذلك وقتُ إعطاءِ الدرجة، وأُسسُ التقدير، واستخدامُ ملاحظاتِ التقييم؛ (٥) مدى الاتساقِ بين المُقيِّمات في منحِ الدرجات، من حيثُ وحدةُ الفهمِ لعناصرِ التقييم، والفروقُ في الدرجات، ووجودُ المناقشةِ من عدمِها لتوحيدِ التصوّر؛ (٦) ديناميكيةُ التفاعلِ بين الطالباتِ والمُقيِّمات أثناءَ سيرِ النشاط، مثلُ مستوى الانتباه، والاستجاباتِ غيرِ اللفظية، ومواقفِ الطالباتِ أثناءَ الأداء.

ويتوافق اعتماد الملاحظة في هذه الدراسة مع ما قرّره *Sugiyono* من أنّ الملاحظة الميدانية تُمكِّن الباحثة من فهم سياق البيانات في إطار الوضع الاجتماعي الكلّي، بما يفضي إلى رؤيةٍ شموليةٍ متكاملة.[١٢] ويشمل الوضع الاجتماعي في هذا البحث ثقافةَ المعهد، وأنماطَ تواصل الطالبات، وآليةَ تنفيذ نشاط تدريب الخطابة، والأعرافَ التقويميةَ السائدة. ومن خلال الملاحظة لم يقتصر الأمر على تحديد ما يُقوَّم من عناصر، بل شمل كذلك تحليل كيفية إجراء التقويم، وما قد يعتريه من مظاهر ذاتيةٍ أو اختلافٍ في تفسير المؤشرات، أو قصورٍ في الأداة المستخدمة سابقًا. وقد أتاح هذا المنهج الكشف عن الفجوة بين التصوّر النظري للتقويم القائم على الأداء وبين الممارسة الفعلية في الميدان.

واعتمد الباحثة الملاحظةَ المنظَّمة، حيث أُعِدَّت استمارةُ الملاحظة إعدادًا منهجيًّا في ضوء الجوانب المراد تقويمها وكيفية تفسير مؤشّراتها في الواقع العملي. وقد أسهمت هذه العملية في رصد مظاهر عدم الاتساق بين المقوِّمات، أو غموض الأوصاف الإجرائية، أو النزعة إلى الذاتية في منح

[12] Sugiyono, hal. 227.

الدرجات. ثم استُثمرت هذه النتائج أساسًا في صياغة مؤشرات وأوصاف أكثر دقّةً وقياسيةً ضمن أدوات معيار تقويم نشاط تدريب الخطابة المطوَّر.

ج) الاستبيان

يتوافق استخدامُ الاستبيان في هذه الدراسة مع ما قرّره *Sugiyono* من أنّ الاستبيان تُعَدُّ أداةً فعّالةً لجمع البيانات إذا كان الباحثة قد حدّد بدقّةٍ المتغيّرات المراد قياسها، وأدرك طبيعة المعلومات المتوقَّع الحصول عليها من المستجيبين.[١٣] وفي هذا البحث صيغت المتغيّرات بصورةٍ واضحة، وهي: درجة صدق المحتوى، ووضوح المؤشّرات والأوصاف الإجرائية، وسلامة البناء، وسهولة الاستخدام، وفاعلية أدوات معيار التقويم في دعم عملية تقويم نشاط تدريب الخطابة. ونظرًا إلى أنّ هذه الجوانب قد حُدِّدت مسبقًا استنادًا إلى نتائج تحليل الاحتياجات وأسس تقويم الأداء، كان اعتماد الاستبيان وسيلةً مناسبةً ومنهجيةً للحصول على البيانات بصورةٍ منظَّمة.

وقد وُجِّهت استبانةُ تحكيم الخبراء إلى ثلاثة محكِّمين، وهم: خبيرٌ في تقويم التعلّم، وخبيرٌ في اللغة والبلاغة، وخبيرٌ في مجال نشاط تدريب الخطابة. وهدفت هذه الأداة إلى تقويم مدى اتساق أدوات معيار التقويم مع مبادئ تقويم مهارة الكلام، ودقّة المؤشّرات، ومنطقية الأوصاف في كل مستوى من مستويات الأداء، وتناسب الأوزان المخصَّصة لكل جانب. وقد شكّلت آراء الخبراء أساسًا للحكم على الصلاحية النظرية للمنتج قبل الانتقال إلى مرحلة التطبيق الميداني.

أمّا استبانةُ استجابات المستخدمين فقد وُزِّعت على مشرفات نشاط تدريب الخطابة في مراحل التجربة الفردية، والتجربة المجموعة الصغيرة، والتجربة الميدانية. وصُمِّمت هذه الاستبيان في صورة مقياسٍ تقديريٍّ لقياس

[13] Sugiyono, hal. 140.

درجة الوضوح، وسهولة الاستخدام، والعملية، وفاعلية السُّلَّم في سياق التقويم الواقعي. ومن خلال هذه الأداة حصل الباحثة على بياناتٍ ميدانيةٍ توضّح مدى قابلية السُّلَّم للتطبيق المتّسق، ومدى إسهامه في تعزيز موضوعية منح الدرجات.

وبذلك تؤدّي الاستبيان في هذا البحث وظيفةَ الأداة الرئيسة لقياس جودة المنتج بصورةٍ معياريةٍ منظَّمة. وقد خضعت البيانات المستخلَصة للتحليل لاتخاذها أساسًا في مراجعة أدوات معيار التقويم وتطويره، حتى يغدو أداةً جيّدةً، ثابتةً، وقابلةً للتطبيق في تقويم نشاط تدريب الخطابة في معهد المودّة.

د) الوثيقة

يتوافق استخدامُ الوثيقة في هذه الدراسة مع ما قرّره *Sugiyono* من أنّ نتائج البحث تزداد مصداقيةً كلّما دعمتها أدلّةٌ وثائقيةٌ، كالصُّوَر، والأرشيفات المكتوبة، والوثائق الأكاديمية القائمة.[14] وقد استُخدمت تقنيةُ الوثيقة للحصول على البيانات المكتوبة والسجلات الرسمية المتعلّقة بنظام تنمية اللغة وآلية تقويم نشاط تدريب الخطابة في معهد المودّة. وتؤدّي البيانات الوثائقية وظيفةً داعمةً لنتائج الملاحظة والمقابلة، كما تُعَدُّ أساسًا مهمًّا في تحليل الاحتياجات لتطوير أداة التقويم.

وشملت الوثائقُ التي جُمعت: التعريف بالمؤسّسة، وبرامجَ العمل اللغوي، وجدولَ تنفيذ نشاط تدريب الخطابة، ونماذجَ التقويم السابقةَ وكشوفَ درجاتها. وقد خضعت هذه الوثائق للتحليل بقصد التعرّف على خصائص تنفيذ النشاط، والكشف عن أوجه القصور في أداة التقويم التي كانت تتّسم بالعمومية أو تفتقر إلى أوصافٍ إجرائيةٍ منظَّمة.

[14] Sugiyono, hal. 240.

وعلاوةً على ذلك، جمع الباحثة نصوصَ محاضرات الطالبات بوصفها مادةً مساندةً لتحليل الأداء الشفهي. و لم يكن الهدف من جمع هذه النصوص تقويمَ مهارة الكتابة، بل تحليل الجاهزية اللغوية التي تُشكِّل الأساس لأداء مهارة الكلام. وقد أسهم هذا التحليل في التمييز بين الأخطاء الناشئة عن مرحلة التخطيط اللغوي، وتلك التي تظهر عند الإنتاج الشفهي الفعلي. ومن ثمّ أمكن صياغة أوصافٍ إجرائيةٍ في سُلَّم التقييم تتّسم بقدرٍ أكبر من الموضوعية والملاءمة للسياق الواقعي لقدرات الطالبات.

٤. أدوات البحث

صُمِّمت أدواتُ البحث في هذه الدراسة التطويرية تصميمًا منهجيًّا لدعم عملية جمع البيانات في كل مرحلةٍ من مراحل تطوير المنتج. ولا تقتصر وظيفة الأدوات في هذا البحث على جمع البيانات فحسب، بل تؤدّي كذلك دورًا تقويميًّا في مراجعة سُلَّم تقويم نشاط تدريب الخطابة المطوَّر وتحسينه. وفيما يلي بيان الأداة الرئيسة المستخدمة:

أ) أداة اختبار الشفهي في مهارة الكلام

يُعَدُّ الاختبارُ في هذا البحث الأداةَ الرئيسةَ التي يستخدمها الباحثة للحصول على البيانات المتعلقة بمهارة الكلام لدى الطالبات من خلال نشاط تدريب الخطابة في معهد الموادّة للبنات. والاختبارُ المستخدم في هذا البحث ليس اختبارًا تحريريًّا، بل هو اختبارُ أداءٍ *(Performance Assessment)* يهدف إلى تقويم أداء الطالبات عند إلقائهنّ الخطابَ باللغة العربية مباشرةً أمام الجمهور.

وقد اختير نشاط تدريب الخطابة بوصفه سياقًا للتقويم؛ لأنه يُعَدُّ برنامجًا دوريًّا في المعهد يُسهم إسهامًا مباشرًا في تدريب الطالبات على مهارة الكلام. وفي أثناء التنفيذ تقوم الطالبات بإلقاء مادة الخطاب حول موضوعٍ

معيَّن، مستخدماتٍ اللغة العربية، في مدةٍ زمنيةٍ محددة. ويُعَدُّ هذا الأداءُ موضوعَ التقويم في هذا البحث.

ويهدف اختبارُ نشاط تدريب الخطابة في هذا البحث إلى اختبار مدى صلاحية تصميم أداة التقويم القائمة على أدوات معيار التقويم التي طوَّرها الباحثة. ومن ثمَّ فإن تركيز البحث لا ينحصر في قدرة الطالبات على الكلام فحسب، بل يشمل كذلك مدى قدرة أدوات معيار التقويم المصمَّم على قياس مهارة الكلام قياسًا موضوعيًّا ومنظَّمًا ومقنَّنًا.

وقد نُفِّذ الاختبار باستخدام أدوات معيار التقويم الذي صُمِّم في مرحلة تطوير المنتج، حيث تُمنَح الدرجات استنادًا إلى وصف الأداء في كل مستوى من مستويات أدوات معيار التقويم التحليلي.

كما خضعت أداة اختبار نشاط تدريب الخطابة في هذا البحث لمرحلة التحقق من صدق المحتوى *(Content Validity)* من خلال تحكيم الخبراء *(Expert Judgment)*، وذلك بمشاركة أساتذة متخصصين في تقويم تعليم اللغة العربية، إضافةً إلى ممارسين في مجال تعليم اللغة العربية في المعاهد. وقد أُجري هذا التحقق للتأكد من أن المؤشرات الواردة في أدوات معيار التقويم تمثل بِنْية مهارة الكلام تمثيلًا شاملًا، وتتناسب مع خصائص نشاط تدريب الخطابة.

أما صورة أداة اختبار نشاط تدريب الخطابة المستخدمة في هذا البحث فيمكن الاطلاع عليها في الشكل (٣,١) بعنوان: تصميم رُبريك تقويم نشاط تدريب الخطابة.

الصورة ٣. ١

INSTRUMEN PENILAIAN

LATIHAN PIDATO

aspek & bobot	indikator utama	fokus penilaiam
keberhasilan penyampaian pesan	• Isi dan relevansi • keterampilan sosio linguistik • Komunikasi non verbal dan interaksi audiensi	Kemampuan menyusun dan menyampaikan pesan secara tepat, relevan, dan mudah dipahami audiens dengan dukungan gaya bahasa yang sesuai serta komunikasi yang efektif.
kelancaran dan keterampilan interaksi	• Kelancaran	Kelancaran berbicara dan kemampuan berinteraksi dengan audiens secara aktif sehingga tercipta komunikasi dua arah yang efektif.
keterampilan pelafalan	• Pelafalan	Ketepatan pengucapan bunyi huruf, tekanan kata, irama, dan intonasi agar pidato enak didengar dan mudah dipahami.
penguasaan tata bahasa	• struktur kalimat (nahwu sharaf)	Ketepatan penggunaan struktur kalimat dan bentuk kata sesuai kaidah nahwu- sharaf sehingga makna tersampaikan dengan jelas dan benar.
kekayaan kosakata	• ketepatandan variasi kosakat	Ketepatan pemilihan kosakata dan keragaman penggunaan kata sesuai tema untuk memperkaya penyampaian pesan.

DESKRIPSI INDIKATOR PENILAIAN

LATIHAN PIDATO

1 KEBERHASILAN MENYAMPAIKAN PESAN (50%)

INDIKATOR	4 ADVANCED	3 PROFICIENT	2 NEARING PROFICIENT	1 NOVICE
Isi dan Relevansi	Isi pidato sepenuhnya sesuai tema dan disampaikan secara runtut dari pembuka, isi, hingga penutup; gagasan utama dinyatakan secara eksplisit dan dapat dipahami audiens.	Isi pidato sesuai tema secara umum; terdapat kelemahan pada transisi antar gagasan, namun gagasan utama masih dapat diidentifikasi dengan jelas.	Isi pidato beberapa kali menyimpang dari tema; penyajian gagasan kurang runtut sehingga gagasan utama disampaikan secara implisit dan kurang tegas.	Isi pidato tidak sesuai tema; penyajian gagasan tidak runtut dan gagasan utama tidak dapat diidentifikasi.
Keterampilan Sosio-Linguistik	Menggunakan gaya bahasa formal yang konsisten dan sesuai dengan konteks muhâdarah; pemilihan sapaan dan ungkapan tepat dan sopan.	Menggunakan gaya bahasa umumnya formal dan sopan; terdapat ketidaktepatan kecil pada sapaan atau ungkapan, tanpa mengganggu pemahaman.	Menggunakan gaya bahasa kurang konsisten; terdapat ketidaktepatan sapaan sehingga kurang sesuai dengan konteks muhâdarah.	Menggunakan gaya bahasa tidak sesuai dengan konteks muhâdarah. Sapaan atau ungkapan tidak formal atau tidak tepat.
Komunikasi Nonverbal dan Interaksi Audiens	Pembicara menampilkan bahasa tubuh, ekspresi wajah, kontak mata, dan kualitas suara yang mendukung isi pidato. Pembicara melakukan kontak mata secara bergantian kepada audiens dan memberikan minimal 3 stimulus interaksi (misalnya sapaan, pertanyaan, atau ajakan berpikir) sehingga audiens menunjukkan respons.	Bahasa tubuh dan ekspresi cukup mendukung isi pidato. Pembicara melakukan kontak mata beberapa kali dan memberikan 2 stimulus interaksi kepada audiens. Respons audiens masih terbatas.	Bahasa tubuh dan ekspresi kurang konsisten. Pembicara hanya sesekali melakukan kontak mata dan memberikan 1 stimulus interaksi kepada audiens.	Pembicara hampir tidak melakukan kontak mata dan tidak memberikan stimulus interaksi kepada audiens sehingga komunikasi berlangsung satu arah.

RUMUS SKOR AKHIR

Skor Akhir = Σ (Skor Per Indikator × Bobot) / 4

0–49 Perlu Bimbingan; 50–69 Cukup; 70–89 Baik; 90–100 Sangat Baik

CATATAN PANDUAN PENILAI

Jumlah kesalahan dapat diinterpretasikan sebagai berikut:

Kategori	Jumlah Kesalahan
Sangat sedikit	0–1 kesalahan
Sedikit	1–2 kesalahan
Beberapa	3–4 kesalahan
Banyak	>4 kesalahan

DESKRIPSI INDIKATOR PENILAIAN

LATIHAN PIDATO

2 KELANCARAN DAN KETERAMPILAN INTERAKSI (20%)

INDIKATOR	4 ADVANCED	3 PROFICIENT	2 NEARING PROFICIENT	1 NOVICE
Kelancaran	Berbicara lancar dan percaya diri; tidak terdapat jeda panjang atau maksimal 1 jeda saat mencari kata; kalimat mengalir secara alami.	Umumnya lancar; terdapat 2–3 jeda pendek saat mencari kata tetapi tidak mengganggu alur pidato.	Kelancaran kurang stabil; terdapat 4–5 jeda yang mulai mengganggu kesinambungan pidato.	Banyak jeda panjang lebih dari 5 jeda; pembicara sering kehilangan alur pembicaraan.

3 KETEPATAN PELAFALAN (10%)

Pelafalan	Bunyi huruf dilafalkan dengan jelas dan tepat. Tekanan kata dan irama kalimat alami. Intonasi tepat dan ujaran mengalir dengan keterhubungan antarkata yang baik.	Sebagian besar bunyi huruf dilafalkan dengan jelas. Tekanan kata dan irama kalimat umumnya tepat. Intonasi cukup baik dan keterhubungan antarkata mulai terbentuk.	Sebagian bunyi huruf sudah jelas, namun masih terdapat kesalahan yang mengganggu pemahaman. Tekanan kata dan irama belum konsisten. Intonasi dan keterhubungan antarkata masih lemah.	Banyak kesalahan bunyi huruf sehingga ujaran sulit dipahami. Tekanan kata dan irama kalimat tidak tepat. Intonasi tidak jelas dan kata-kata terucap terputus-putus.

4 PENGUASAAN TATA BAHASA (10%)

Struktur Kalimat (Nahwu–Sharaf)	Kalimat disusun dengan struktur nahwu–sharaf yang benar dan runtut; hubungan antar unsur kalimat jelas; tidak terdapat kesalahan atau maksimal 1 kesalahan tata bahasa selama pidato.	Struktur kalimat umumnya benar; terdapat 2–3 kesalahan tata bahasa dalam penggunaan bentuk kata atau susunan kalimat, tetapi makna masih dapat dipahami dengan jelas.	Struktur kalimat kurang konsisten; terdapat 4–5 kesalahan tata bahasa sehingga beberapa kalimat terdengar kurang tepat.	Banyak kesalahan dalam susunan kalimat dan bentuk kata; terdapat lebih dari 5 kesalahan tata bahasa sehingga sebagian kalimat sulit dipahami.

5 KEKAYAAN KOSAKATA (10%)

Ketepatan & Variasi Kosakata	Kosakata sesuai tema dan makna; ada pengulangan wajar tetapi tidak mengganggu kejelasan pesan. tidak terdapat kesalahan atau maksimal 1 kesalahan pemilihan kata.	Kosakata cukup tepat; kadang mengulang kata untuk menjelaskan maksud; pesan tetap jelas. terdapat 2–3 kesalahan pemilihan kata.	Kosakata terbatas; sering mengulang kata karena belum tahu pilihan lain; pesan kadang kurang jelas. terdapat 4–5 kesalahan pemilihan kata.	Kosakata sangat terbatas; banyak kesalahan pemilihan kata; sebagian kalimat sulit dipahami. terdapat lebih dari 5 kesalahan pemilihan kata.

RUMUS SKOR AKHIR

Skor Akhir = Σ (Skor Per Indikator × Bobot) / 4

0–49 Perlu Bimbingan; 50–69 Cukup; 70–89 Baik; 90–100 Sangat Baik

CATATAN PANDUAN PENILAI

Jumlah kesalahan dapat diinterpretasikan sebagai berikut:

Kategori	Jumlah Kesalahan
Sangat sedikit	0–1 kesalahan
Sedikit	1–2 kesalahan
Beberapa	3–4 kesalahan
Banyak	>4 kesalahan

FORMAT PENILAIAN MUHADHARAH SANTRI

Nama Santri : .....
Kelas : .....
Tanggal Penilaian : .....

Tujuan Penggunaan Rubrik

Rubrik ini digunakan untuk menilai keterampilan berbicara (maharah kalam) santri dalam kegiatan muhadharah secara objektif, sistematis, dan konsisten. Penilaian mencakup aspek isi, kebahasaan, kelancaran, serta performansi nonverbal guna memastikan evaluasi yang komprehensif terhadap kemampuan komunikasi lisan santri.

1. **Keberhasilan Menyampaikan Pesan (Bobot 50%)**

Indikator	Skor (1–4)
Isi dan Relevansi	□1 □2 □3 □4
Keterampilan Sosio-Linguistik	□1 □2 □3 □4
Komunikasi Nonverbal	□1 □2 □3 □4

Skor Aspek 1 = (Total skor ÷ 12) × 50

2. **Kelancaran & Keterampilan Interaksi (Bobot 20%)**

Indikator	Skor (1–4)
Kelancaran Bicara	□1 □2 □3 □4

Skor Aspek 2 = (Total skor ÷ 4) × 20

3. **Ketepatan Pelafalan (Bobot 10%)**

Indikator	Skor (1–4)
Bunyi Huruf & Kata (Makhraj) Penekanan & Irama Intonasi & Keterhubungan Kalimat	□1 □2 □3 □4

Skor Aspek 3 = (Total skor ÷ 4) × 10

4. **Penguasaan Tata Bahasa (Bobot 10%)**

Indikator	Skor (1–4)
Struktur Kalimat (Nahwu–Sharaf)	□1 □2 □3 □4

Skor Aspek 4 = (Total skor ÷ 4) × 10

5. **Kekayaan Kosakata (Bobot 10%)**

Indikator	Skor (1–4)
Ketepatan & Variasi Kosakata	□1 □2 □3 □4

Skor Aspek 5 = (Total skor ÷ 4) × 10

Rekapitulasi Nilai Akhir

Aspek	Nilai (0–100)
Keberhasilan Menyampaikan Pesan	....
Kelancaran & Interaksi	....
Ketepatan Pelafalan	....
Penguasaan Tata Bahasa	....
Kekayaan Kosakata	....
Total Nilai Akhir	.... / 100

Catatan pengurus :

_____
_____
_____
_____
_____

Kategori Penilaian Muhadharah

Rentang Skor (Skala 100)	Rentang Rata-rata (Skala 1–4)	Kategori (Level Brookhart)	Deskripsi Performansi	Predikat
90 – 100	3.51 – 4.00	**Advanced (Sangat Baik)**	Santri menyampaikan muhadharah dengan sangat lancar, isi jelas, pelafalan tepat, dan penampilan penuh percaya diri.	A
75 – 89	2.51 – 3.50	**Proficient (Baik)**	Santri berbicara dengan cukup lancar, pesan tersampaikan dengan jelas, meski masih ada kesalahan kecil.	B
60 – 74	1.51 – 2.50	**Nearing Proficient (Cukup)**	Santri dapat menyampaikan sebagian pesan, tetapi masih sering ragu atau kurang tepat dalam pengucapan dan struktur.	C
< 60	1.00 – 1.50	**Novice (Perlu Bimbingan)**	Santri belum mampu menyampaikan pesan dengan baik; sering berhenti, pelafalan banyak salah, dan isi belum jelas.	D

Petunjuk Penggunaan Format Ini

1. Isi skor **1–4** di setiap indikator sesuai performa nyata santri.
2. Rincian skor adalah sebagai berikut:
   a. Skor 1: novice (pemula)
   b. Skor 2 : nearing proficient (mendekati mahir)
   c. Skor 3 : proficient (mahir)
   d. Skor 4 : advance (ahli)
3. Deskripsi khusus dari setiap aspek dan skor dapat dilihat di lembar indicator penilaian muhadharah
4. Hitung rata-rata tiap aspek, lalu kalikan dengan bobot sesuai tabel.
5. Jumlahkan semua hasil untuk memperoleh **nilai akhir (0–100)**.
6. Tambahkan **catatan singkat dan saran perbaikan** agar santri tahu bagian yang perlu dilatih.

ب)أداة تقويم مهارة الكلام في نشاط تدريب الخطابة

أداةُ التقويم في هذا البحث هي الوسيلةُ التي تُستخدم لتقويم أداء الطالبات في نشاط تدريب الخطابة اعتمادًا على مؤشرات مهارة الكلام التي صيغت في تصميم أدوات معيار التقويم. وقد طُوِّرت هذه الأداة لوصف مستوى مهارة الكلام لدى الطالبات وصفًا منهجيًّا ومنظَّمًا وموضوعيًّا وفق جوانب مهارة الكلام المختلفة.

ويتمّ منح الدرجات في تقويم نشاط تدريب الخطابة وفق المؤشرات التي صيغت في دليل التنقيط القائم على أدوات معيار التقويم التحليلي. ولكلِّ مؤشرٍ وصفٌ واضحٌ للأداء في كل مستوى من مستويات التقويم. أمّا المقياس المستخدم في هذا أدوات معيار التقويم فهو يتراوح بين (١—٤)، ويتضمن أربع فئات، وهي: بحاجة إلى توجيه، مقبول، جيّد، وجيّد جدًّا. ويهدف استخدام أدوات معيار التقويم التحليلي إلى التقليل من ذاتية المقوِّم، وتعزيز درجة الاتساق في عملية التقويم.

ويُعدّ دليلُ التنقيط مرجعًا أساسيًّا للمقوِّمين حتى يكون لديهم معيارٌ موحَّد عند منح الدرجات لأداء الطالبات أثناء إلقاء نشاط تدريب الخطابة. ومن خلال وجود وصفٍ واضحٍ للمعايير في كل مستوى من مستويات الدرجة، تصبح عملية التقويم أكثر شفافيةً وقابليةً للقياس والمساءلة. ويكتسب هذا الأمر أهميةً خاصةً؛ لأن مهارة الكلام تُعدّ مهارةً أدائية قد تكون عُرضةً للتقويم الذاتي إذا لم تُستخدم أداة تقويم معيارية.

ولمعرفة مدى صلاحية أداة التقويم القائمة على أدوات معيار التقويم التي طوَّرها الباحثة، أُجريت مرحلةُ التحقق من الصلاحية من خلال تحكيم الخبراء *(Expert Judgment)* من قِبَل أساتذة متخصصين في تقويم تعليم اللغة العربية، إلى جانب ممارسين في مجال تعليم اللغة العربية في البيئة المعهدية. وقد أُجري هذا التحقق لتقويم مدى توافق المؤشرات مع بِنْية مهارة الكلام، ووضوح وصف كل مستوى من مستويات الدرجة، وكذلك مدى ملاءمة استخدام الأداة في سياق نشاط تدريب الخطابة.

أمّا صورة أداة تقويم مهارة الكلام في نشاط تدريب الخطابة المستخدمة في هذا البحث فيمكن الاطلاع عليها في الجدول (٢,٣).

Keberhasilan Menyampaikan Pesan (50%)

Indikator	4 (Advanced)	3 (Proficient)	2 (Nearing Proficient)	1 (Novice)
Isi dan Relevansi	Isi pidato sepenuhnya sesuai tema dan disampaikan secara runtut dari pembuka, isi, hingga penutup; gagasan utama dinyatakan secara eksplisit dan dapat dipahami audiens	Isi pidato sesuai tema secara umum; terdapat kelemahan pada transisi antar gagasan, namun gagasan utama masih dapat diidentifikasi dengan jelas.	Isi pidato beberapa kali menyimpang dari tema; penyajian gagasan kurang runtut sehingga gagasan utama disampaikan secara implisit dan kurang tegas.	Isi pidato tidak sesuai tema; penyajian gagasan tidak runtut dan gagasan utama tidak dapat diidentifikasi

Indikator	4 (Advanced)	3 (Proficient)	2 (Nearing Proficient)	1 (Novice)
Keterampilan Sosio-Linguistik	Menggunakan gaya bahasa formal yang konsisten dan sesuai dengan konteks muhāḍarah; pemilihan sapaan dan ungkapan tepat dan sopan	Menggunakan gaya bahasa umumnya formal dan sopan; terdapat ketidaktepatan kecil pada sapaan atau ungkapan, tanpa mengganggu pemahaman.	Menggunakan gaya bahasa kurang konsisten; terdapat ketidaktepatan sapaan sehingga kurang sesuai dengan konteks muhāḍarah.muhadharah.	Menggunakan gaya bahasa tidak sesuai dengan konteks muhāḍarah. Sapaan atau ungkapan tidak formal atau tidak tepat.
Komunikasi Nonverbal dan Interaksi Audiens	Pembicara menampilkan bahasa tubuh, ekspresi wajah, kontak mata, dan kualitas suara yang mendukung isi pidato. Pembicara melakukan kontak mata secara bergantian kepada audiens dan memberikan minimal 3 stimulus interaksi (misalnya sapaan, pertanyaan, atau ajakan berpikir) sehingga audiens menunjukkan respons..	Bahasa tubuh dan ekspresi cukup mendukung isi pidato. Pembicara melakukan kontak mata beberapa kali dan memberikan 2 stimulus interaksi kepada audiens. Respons audiens masih terbatas.	Bahasa tubuh dan ekspresi kurang konsisten. Pembicara hanya sesekali melakukan kontak mata dan memberikan 1 stimulus interaksi kepada audiens.	Pembicara hampir tidak melakukan kontak mata dan tidak memberikan stimulus interaksi kepada audiens sehingga komunikasi berlangsung satu arah

Kelancaran dan Keterampilan Interaksi (20%)

Indikator	4 (Advanced)	3 (Proficient)	2 (Nearing Proficient)	1 (Novice)
Kelancaran	Berbicara lancar dan percaya diri; tidak terdapat jeda panjang atau maksimal 1 jeda saat mencari kata; kalimat mengalir secara alami.	Umumnya lancar; terdapat 2–3 jeda pendek saat mencari kata tetapi tidak mengganggu alur pidato.	Kelancaran kurang stabil; terdapat 4–5 jeda yang mulai mengganggu kesinambungan pidato	Banyak jeda panjang lebih dari 5 jeda; pembicara sering kehilangan alur pembicaraan.

Ketepatan Pelafalan (10%)

Indikator	4 (Advanced)	3 (Proficient)	2 (Nearing Proficient)	1 (Novice)
Pelafalan	Bunyi huruf dilafalkan dengan jelas dan tepat. Tekanan kata dan irama kalimat alami. Intonasi tepat dan ujaran mengalir dengan keterhubungan antarkata yang baik.	Sebagian besar bunyi huruf dilafalkan dengan jelas. Tekanan kata dan irama kalimat umumnya tepat. Intonasi cukup baik dan keterhubungan antarkata mulai terbentuk.	Sebagian bunyi huruf sudah jelas, namun masih terdapat kesalahan yang mengganggu pemahaman. Tekanan kata dan irama belum konsisten. Intonasi dan keterhubungan antarkata masih lemah.	Banyak kesalahan bunyi huruf sehingga ujaran sulit dipahami. Tekanan kata dan irama kalimat tidak tepat. Intonasi tidak jelas dan kata-kata terucap terputus-putus.

Penguasaan Tata Bahasa (10%)

Indikator	4 (Advanced)	3 (Proficient)	2 (Nearing Proficient)	1 (Novice)
Struktur Kalimat (Nahwu–Sharaf)	Kalimat disusun dengan struktur nahwu–sharaf yang benar dan runtut; hubungan antar unsur kalimat jelas; tidak terdapat kesalahan atau maksimal 1 kesalahan tata bahasa selama pidato.	Struktur kalimat umumnya benar; terdapat 2–3 kesalahan tata bahasa dalam penggunaan bentuk kata atau susunan kalimat, tetapi makna masih dapat dipahami dengan jelas.	Struktur kalimat kurang konsisten; terdapat 4–5 kesalahan tata bahasa sehingga beberapa kalimat terdengar kurang tepat.	Banyak kesalahan dalam susunan kalimat dan bentuk kata; terdapat lebih dari 5 kesalahan tata bahasa sehingga sebagian kalimat sulit dipahami.

Kekayaan Kosakata (10%)

Indikator	4 (Advanced)	3 (Proficient)	2 (Nearing Proficient)	1 (Novice)
Ketepatan & Variasi Kosakata	Kosakata sesuai tema dan makna; ada pengulangan wajar tetapi tidak mengganggu	Kosakata cukup tepat; kadang mengulang kata untuk menjelaskan maksud; pesan tetap	Kosakata terbatas; sering mengulang kata karena belum tahu pilihan	Kosakata sangat terbatas; banyak kesalahan pemilihan kata; sebagian kalimat

Indikator	4 (Advanced)	3 (Proficient)	2 (Nearing Proficient)	1 (Novice)
	kejelasan pesan. tidak terdapat kesalahan atau maksimal 1 kesalahan pemilihan kata.	jelas. terdapat 2–3 kesalahan pemilihan kata	lain; pesan kadang kurang jelas. terdapat 4–5 kesalahan pemilihan kata	sulit dipahami. terdapat lebih dari 5 kesalahan pemilihan kata

Catatan Tambahan untuk Panduan Penilai

Agar lebih konsisten, jumlah kesalahan dapat diinterpretasikan sebagai berikut:

Kategori	Jumlah Kesalahan
Sangat sedikit	0–1 kesalahan
Sedikit	1–2 kesalahan
Beberapa	3–4 kesalahan
Banyak	>4 kesalahan

Bobot Penilaian

Aspek	Bobot (%)
Keberhasilan Menyampaikan Pesan	50
Kelancaran & Keterampilan Interaksi	20
Ketepatan Pelafalan	10
Penguasaan Tata Bahasa	10
Kekayaan Kosakata	10
Total	100

ج) دليل المقابلة

استُخدم دليلُ المقابلة في مرحلة تحليل الاحتياجات والتقويم الأولي. وقد أُعِدَّ هذا الدليل في صورة أسئلة شبه منظَّمة بهدف استكشاف المعلومات من مشرفي نشاط تدريب الخطابة حول ممارسات التقويم التي طُبِّقت خلال الفترة السابقة، والصعوبات التي يواجهونها، إضافةً إلى حاجتهم إلى أداة تقويم أكثر معيارية وتنظيمًا. وتتيح مرونةُ صيغة الأسئلة شبه المنظَّمة للباحث الحصول على بياناتٍ معمَّقة، مع بقاء المقابلة موجَّهة بما يتوافق مع تركيز البحث. وقد أصبحت نتائج المقابلة أساسًا في صياغة الجوانب والمؤشرات وبنية أدوات معيار التقويم.

د) استمارة الملاحظة

الأداة الثانية هي استمارة الملاحظة التي تُستخدم لتسجيل تنفيذ نشاط تدريب الخطابة وعملية تقويمه تسجيلًا منهجيًّا. ومن خلال هذه الاستمارة قام الباحثة بملاحظة جوانب مهارة الكلام التي يجري تقويمها، وأنماط منح الدرجات، ودرجة الاتساق بين المقوِّمين، إضافةً إلى ديناميكية التفاعل أثناء سير النشاط. وتوفّر بيانات الملاحظة صورةً تجريبيةً موضوعيةً، بحيث يكون أدوات معيار التقويم المُعَدّ متوافقًا مع الواقع الفعلي في الميدان.

ه) الاستبيان

الأداة الثالثة هي الاستبانة التي تتكوّن من استبانة تحكيم الخبراء واستبانة استجابة المستخدمين. فقد قُدِّمت استبانة تحكيم الخبراء إلى المقيِّمين الذين يشملون خبراء في تقويم تعليم اللغة، وخبراء في اللغة والإلقاء *(Public Speaking)*، إضافةً إلى خبراء في نشاط تدريب الخطابة، وذلك لتقويم مدى ملاءمة محتوى الأداة، وبنائها، ووضوح مؤشرات التقويم فيها.

أما استبانة استجابة المستخدمين فقد وُجِّهت إلى مشرفي نشاط تدريب الخطابة في مراحل التجربة الفردية*(One-to-One Evaluation)* ، والتجربة المجموعة الصغيرة*(Small Group Evaluation)* ، والتجربة الميدانية *(Field Trial)*.وتستخدم هذه الاستبانة مقياسًا تقويميًّا لقياس درجة الوضوح، وسهولة الاستخدام، وقابلية التطبيق، وفاعلية أدوات معيار التقويم في مساعدة عملية تقويم مهارة الكلام.

والخبراء الذين شاركوا في عملية تحكيم الخبراء *(Expert Judgment)* هم أساتذة متخصصون في تقويم تعليم اللغة العربية، وخبراء في اللغة والإلقاء، إضافةً إلى ممارسين لنشاط تدريب الخطابة في البيئة المعهدية. وفيما يلي بيانُ المُحكِّمين:

٣,٣ تحكيم الخبراء

المنصب	الاسم	الرقم
أستاذ تقويم التعلّم	الدكتور محمد مُخْلِص، الماجستير	1
خبيرة اللغة والإلقاء	ناديا لاساري ، ماجستير	2
ممارِسة نشاط تدريب الخطابة	عفيفة المبارِرة، ماجستير	3

وبذلك تشتمل أدوات البحث في هذه الدراسة على: دليل المقابلة، واستمارة الملاحظة، واستبانة تحكيم الخبراء، واستبانة استجابة المستخدمين. ويضمن هذا التصميم الحصول على بيانات شاملة وصادقة، بما يدعم تطوير رُبريك تقويم نشاط تدريب الخطابة تطويراً يتميّز بالموثوقية وقابلية التطبيق، ويتوافق مع احتياجات معهد الموادّة للبنات.

٥. أسلوب تحليل البيانات

تتوافق تقنيات تحليل البيانات في هذا البحث مع أهدافه، وهي تطوير واختبار مدى صلاحية *rubrik* تقويم مهارة الكلام في نشاط تدريب الخطابة (نشاط تدريب الخطابة). ولذلك يتركز تحليل البيانات على ثلاثة جوانب رئيسة، وهي: صدق المحتوى، وثبات التقدير بين المقيمين، وصلاحية استخدام الأداة. وقد أُجريت كل مرحلة من مراحل التحليل بصورة منهجية لضمان أن *rubrik* التقويم المطوَّرة تستوفي معايير أدوات تقويم الأداء من حيث الصدق والثبات.

أ) التحليل الوصفي النوعي

يُستخدم التحليل الوصفي النوعي لمعالجة البيانات التي تم الحصول عليها من نتائج الملاحظة، والمقابلات، وملاحظات الميدان، إضافة إلى

التعليقات والاقتراحات المقدَّمة من المعلمين والطالبات في كل مرحلة من مراحل التقويم التكويني .وقد اعتمد هذا البحث نموذج *Miles*و *Huberman* في تحليل البيانات، وهو نموذج يتضمن إجراء تحليل البيانات قبل النزول إلى الميدان وبعده، ويستمر حتى كتابة نتائج البحث[١٥] .كما تم تحليل البيانات من خلال ثلاث مراحل رئيسة، وهي :اختزال البيانات، وعرض البيانات، واستخلاص النتائج .ويهدف ذلك إلى تحديد نقاط الضعف في الأداة، والحاجة إلى إجراء التعديلات، إضافة إلى التعرف على اتجاهات استجابات المستخدمين تجاه أداة التقويم القائمة على *rubrik.*

ب) التحليل الوصفي الكمي

١) تحليل صدق المحتوى*(Content Validity)*

يهدف صدق المحتوى إلى التأكد من أن كل مؤشر ووصف معياري في *rubrik*يمثل بدقة بناء مهارة الكلام في سياق نشاط تدريب الخطابة .وقد أُجريت عملية التحقق من الصدق من خلال تحكيم الخبراء *(Expert Judgment)* .بمشاركة ثلاثة محكِّمين، وهم: خبير في تقويم تعليم اللغة العربية، وخبير في اللغة العربية ومهارة الكلام، وممارس لنشاط تدريب الخطابة.

وقد استُخدم في هذا البحث معامل أيكن *(Aiken's V)* لقياس مستوى اتفاق الخبراء حول مدى ملاءمة كل مؤشر في الأداة المطوَّرة. ويعد هذا المعامل أسلوبًا كميًا لتحليل الصدق القائم على تحكيم الخبراء، وقد طوَّره[١٦] *Lewis R. Aiken.*

ويُحسب معامل *Aiken's V*باستخدام المعادلة الآتية:

---

[15] M.B Miles, A.M Huberman, dan J Saldana, *Qualitative Data Analysis, A Methods Sourcebook, Edition 3, Terj. Tjetjep Rohindi Rohidi,* (Jakarta: UI-Press, 2014), h. 31.

[16] Lewis R Aiken, "Educational and Psychological Measurement," *Educational and Psychological Measurement 45, no. 1*, 1985, h. 131, https://doi.org/10.1177/0013164485451012.

$$V = \frac{\sum s}{n(c-1)}$$

حيث:

$s = r - l_o$

ويمثل r الدرجة التي يمنحها المحكِّم للبند، أما l_o فهي أدنى درجة في مقياس التقدير، و c عدد فئات المقياس، و n عدد المحكِّمين[١٧].

تتراوح قيمة معامل *Aiken's V* بين *0* و١؛ فكلما اقتربت القيمة من *1* دلَّ ذلك على ارتفاع مستوى صدق المحتوى، مما يعني أن البنود تُعد أكثر ملاءمة وفق تقدير الخبراء. وعلى العكس من ذلك، فإن القيم القريبة من *0* تشير إلى انخفاض مستوى اتفاق المحكِّمين حول ملاءمة البند.

وفي هذا البحث تُستخدم نتائج حساب معامل *Aiken's V* أساسًا لتحديد مدى صلاحية كل مؤشر في *rubrik* تقويم مهارة الكلام في نشاط تدريب الخطابة. خطوات تحليل صدق المحتوى:

(أ) إعداد استمارة التحقق التي تتضمن جميع مؤشرات *rubrik*.

(ب) قيام المحكِّمين بتقييم كل مؤشر باستخدام مقياس من *1* إلى ٤ (١= غير ملائم، ٤ = ملائم جدًا)

(ت) حساب قيمة *Aiken's V* لكل مؤشر.

(ث) تحديد فئة الصدق بناءً على قيمة المعامل.

٢) تحليل صلاحية الأداة وعمليتها

إلى جانب الصدق والثبات، ينبغي أن تكون الأداة المطوَّرة جيّدة وسهلة التطبيق في نشاط تدريب الخطابة. ولقياس هذا الجانب

[17] Aiken, h. 133-134.

استُخدمت استبانة استجابة المشرفين التي تم تحليلها باستخدام التحليل الوصفي الكمي.

وتتم خطوات التحليل كما يأتي:

١) جمع درجات الاستبيان من المستجيبين.

٢) حساب مجموع الدرجات المحصَّلة.

٣) حساب نسبة الصلاحية.

٤) تصنيف النتائج وفق معايير التفسير.

المعادلة:

النسبة المئوية = (الدرجة المحصَّلة / الدرجة القصوى) × ١٠٠%

جدول معايير التقييم بالنّسبة المئويَّة[١٨]

الفئة	النسَبة المئوية
جيد جدًا	81–100%
جيد	61–80%
مقبول	41–60%
غير جيد	≤ 40%

وتُعد الأداة **جيدة للاستخدام** إذا حصلت على فئة "**جيد**"أو "**جيد جدًا**".

المسار العام لتحليل البيانات

بصورة منهجية، تم إجراء تحليل البيانات في هذا البحث عبر المراحل الآتية:

١. تحكيم الخبراء باستخدام **معامل** *Aiken's V* لاختبار صدق المحتوى.

٢. تعديل *rubrik*بناءً على نتائج التحكيم.

[18] Riduwan, *Skala Pengukuran Variabel-Variabel Penelitian* (Bandung: Alfabeta, 2012), hlm. 15.

٣. تطبيق تجربة استخدام *rubrik* في نشاط تدريب الخطابة.

٤. اختبار **ثبات التقدير بين المقيمين** باستخدام **معامل** *Cohen's Kappa*.

٥. تحليل مستوى الصلاحية والعملية باستخدام الإحصاء الوصفي.

وباتباع هذه المراحل، فإن *rubrik* المطوَّرة لا تفي فقط بمعايير الصدق والثبات، بل تتميز أيضًا بكونها **عملية ومناسبة للتطبيق** في تقويم مهارة الكلام في نشاط تدريب الخطابة.

ج تصميم المنتج

١. التصميم المفاهيمي للمنتج

المنتج المصمَّم في هذا البحث هو أداةُ تقويمٍ قائمةٌ على ادوات التقويم تحليليٍّ *(Analytic Rubric)* لنشاط تدريب الخطابة في قياس مهارة الكلام لدى الطالبات في *Pesantren Putri Al-Mawaddah.* وقد طُوِّرت هذه الأداة بوصفها شكلًا من أشكال التقويم الأدائي *(Performance Assessment)* يُستعمل لتقويم القدرة الكلامية تقويمًا شاملًا ومتكاملًا.

وقد استند تصميم المنتج إلى نتائج تحليل الحاجات التي أظهرت أن نظام تقويم نشاط تدريب الخطابة السابق لم يكن قائمًا على مؤشرات معيارية واضحة، ولا على أوصافٍ أدائيةٍ قابلةٍ للقياس، ولا على نظام أوزانٍ نسبيةٍ متوازنة. ومثلُ هذه الحال قد يؤدي إلى قدرٍ من الذاتية وعدم الاتساق في عملية التقويم. ومن ثمَّ، تم تطوير أداة منظَّمة ومعياريةٍ ومستندةٍ إلى نظريات مهارة الكلام، لتقديم نتائج أكثر موضوعيةً ودقةً.

والنموذج المعتمد في تطوير هذا المنتج هو أدوات معيار التقويم التحليلي (*Analytic Rubric*)، وهو نوعٌ من السلالم يقوِّم كلَّ جانبٍ من جوانب المهارة على حدة. وقد اختير هذا النموذج لما يتيحه من معلوماتٍ تفصيليةٍ حول مواطن

القوة والضعف لدى الطالبات في كل مكوِّنٍ من مكوِّنات مهارة الكلام، مما يجعله أكثر فاعليةً في دعم عملية التقويم والتوجيه التربوي.

ويتمثّل الهدف من تطبيق هذا الاختبار في الحصول على بيانات ميدانية حول فاعلية أداة تقويم الاختبار الشفهي المطوَّرة في قياس مهارة الكلام قياسًا موضوعيًّا ومنظَّمًا ومعياريًّا.

وقد خضعت أداةُ الاختبار الشفهي لمرحلة التحقّق من صدق المحتوى *(Content Validity)*من خلال تحكيم خبراء في اللغة العربية وتقويم تعلّم اللغات. وجرى هذا التحكيم للتأكّد من أنّ المؤشّرات المعتمدة تمثّل بناءَ مهارة الكلام تمثيلًا شاملًا، وتنسجم مع أهداف التعلّم في البيئة المعهدية.

وعليه، فإنّ الاختبار الشفهي في هذه الدراسة لا يُعَدُّ مجرّد أداةٍ لقياس القدرة على الكلام، بل يُشكّل أيضًا جزءًا أساسيًّا من اختبار فاعلية منتج أداة التقويم المطوَّر وفق منهج البحث والتطوير *(R&D)*.

٢. الأساس النظري في بناء الجوانب والمؤشرات

إنَّ بناء الجوانب والمؤشرات في هذه الأداة هو نتاجُ توليفٍ نظريٍّ بين نظرية مهارة الكلام التي طرحها بن نايت *(Ben Knight)* وعبد الرحمن إبراهيم الفوزان.

أ) إسهام بن نايت

في دراسات تقويم مهارة الكلام، يؤكّد بن نايت عدّة مكوّنات أساسية ينبغي تقويمها، وهي:

١) *(Grammar and Vocabulary)* القواعد اللغوية والمفردات.

٢) *(Pronunciation)*سلامة النطق

٣) *(Fluency)* الطلاقة

٤) *(Conversational Skill)* مهارة مهارة الكلام في الحوار

٥) *(Sociolinguistic Skill)* المهارة السوسيولغوية

٦) *(Non-verbal Communication)* التواصل غير اللفظي.

٧) *(Content Relevance)* محتوى الكلام ومدى ملاءمته للموضوع

وتؤكّد هذه المكوّنات أن مهارة الكلام لا تُقوَّم من حيث دقّة اللغة فحسب، بل كذلك من حيث فاعلية إيصال الرسالة والقدرة على التفاعل تفاعلاً تواصليًّا.

ب)إسهام الفوزان

أما عبد الرحمن إبراهيم الفوزان، ففي دراساته حول مهارة الكلام يرى أن هذه المهارة تشمل عدة عناصر أساسية، وهي:

١) نجاح المتحدث في إيصال الرسالة،

٢) طلاقة الكلام،

٣) دقّة النطق،

٤) إتقان القواعد اللغوية،

٥) ثراء المفردات.

ويعزّز هذا التصوّر البُعد اللغوي إلى جانب البعد التواصلي في مهارة الكلام باللغة العربية.

٣. جوانب التقويم في المنتج

استناداً إلى تكامل النظريتين السابقتين، صيغت خمسة جوانب رئيسة في أداة التقويم على النحو الآتي:

أ) نجاح إيصال الرسالة (الوزن ٥٠٪)

يمثل هذا الجانب خلاصةً بين مفهوم عرض المحتوى وفاعلية التواصل عند بن نايت، وبين قدرة المتحدث على إيصال المعنى بصورة تواصلية كما ذكره الفوزان. وتشمل المؤشرات المقوِّمة في هذا الجانب ما يأتي:

١) مضمون المادة ومدى ملاءمتها للموضوع،

٢) المهارة السوسيولغوية،

٣) التواصل غير اللفظي.

وقد مُنح هذا الجانب الوزن الأكبر؛ لأن الهدف الرئيس من نشاط تدريب الخطابة هو تحقيق فاعلية إيصال الرسالة إلى الجمهور.

ب)الطلاقة ومهارة التفاعل (الوزن ٢٠٪)

اقتبس هذا الجانب من مكوِّن الطلاقة والتفاعل عند بن نايت، وكذلك من مفهوم الطلاقة في الكلام عند الفوزان. وتشمل مؤشرات هذا الجانب ما يأتي:

١) طلاقة الكلام،

٢) التفاعل مع الجمهور.

ويهدف التقويم في هذا الجانب إلى ملاحظة استمرارية الكلام وقدرة الطالبات على بناء تواصلٍ ثنائي الاتجاه مع الجمهور.

ج) دقة النطق (الوزن ١٠٪)

يستند هذا الجانب إلى مكوِّن النطق *(Pronunciation)* عند بن نايت، وإلى دقة مخارج الحروف والتنغيم كما أشار إليه الفوزان. وتشمل مؤشرات التقويم في هذا الجانب ما يأتي:

١) دقة نطق الحروف والكلمات (مخارج الحروف)،

٢) النبر والإيقاع،

٣) التنغيم وترابط الجمل.

ويركّز هذا الجانب على تقويم الوضوح الفونولوجي في أداء اللغة العربية.

د) إتقان القواعد اللغوية (الوزن ١٠٪)

اقتبس هذا الجانب من مفهوم الدقة النحوية *(Grammatical Accuracy)* عند بن نايت، ومن دقة التراكيب النحوية والصرفية كما أشار إليه الفوزان. ويتمثل مؤشّره في:دقة تركيب الجملة (النحو والصرف).

ويركّز التقويم في هذا الجانب على صحة البناء النحوي في تكوين الجمل.

ه) ثراء المفردات (الوزن ١٠٪)

يستند هذا الجانب إلى مفهوم استخدام المفردات *(Vocabulary Use)* عند بن نايت، وإلى دقة اختيار المفردات كما ذكر الفوزان. وتشمل مؤشرات التقويم :دقة المفردات وتنوّعها .ويهدف هذا الجانب إلى تقويم سعة المفردات ودقة استخدامها في الخطاب.

٤. مقياس التقويم ومستويات الأداء

يعتمد مقياس التقويم في هذه الأداة على مفهوم تطوير أدوات معيار التقويم الذي طرحته سوزان إم. بروكهارت(*Susan M. Brookhart*) ، والتي تؤكد أهمية وضوح الأوصاف (*Descriptors*) في كل مستوى من مستويات الأداء. وتستخدم الأداة مقياسًا رباعيَّ المستويات، وهي(*Advanced*) 4 :، ٣(*Proficient*) ، ٢ (*Nearing Proficient*)، و١(*Novice*) .[١٩]وقد زُوِّد كل مستوى بوصفٍ إجرائيٍّ محدد لضمان الاتساق بين المقوِّمين وتقليل درجة الذاتية في منح الدرجات.

٥. نظام حساب الدرجات

تستخدم الأداة نظامَ أوزانٍ نسبية على النحو الآتي:

أ) ٥٠٪ لنجاح إيصال الرسالة،

ب) ٢٠٪ للطلاقة والتفاعل،

ج) ١٠٪ لدقة النطق،

د) ١٠٪ لإتقان القواعد اللغوية،

ه) ١٠٪ لثراء المفردات.

وتُجرى عملية حساب الدرجات من خلال المراحل الآتية:

أ) يمنح المقوِّم درجةً من (١—٤) لكل مؤشر من المؤشرات.

ب)يُحسب متوسط الدرجات في كل جانب من جوانب التقويم.

ج) يُحوَّل متوسط الدرجات وفق الوزن المخصص لكل جانب.

د) تُجمع درجات جميع الجوانب للحصول على الدرجة النهائية في مقياس *(0–100)*.

ه) تُصنَّف الدرجة النهائية ضمن فئات الأداء.

[19] Brookhart, *How To Create And Use Rubrics For Formative Assessment And Grading*, hal. 68.

وقد صُمِّم هذا النظام ليكون شفافًا ومنهجيًّا وسهل التطبيق من قِبَل مشرفي نشاط تدريب الخطابة.

٦. خصائص تصميم المنتج

يتميّز تصميم المنتج بالخصائص الآتية:

أ) نظريّ، لأنه أُعِدَّ استنادًا إلى توليفٍ بين نظرية بن نايت ونظرية عبد الرحمن إبراهيم الفوزان.

ب)منهجيّ، لأنه يتبع بنية أدوات معيار التقويم التحليلي المنظَّمة.

ج) معياريّ، لأنه يستخدم مقياسًا للأداء يستند إلى النموذج الذي قدّمته بروكهارت.*(Brookhart)*

د) موضوعيّ، لأنه مُدعَّم بمؤشرات وأوصافٍ إجرائية واضحة.

ه) سياقيّ، لأنه مُكيَّف مع ممارسات نشاط تدريب الخطابة في البيئة المعهدية.

د مراحل نموذج التطوير

تستخدم هذه الدراسة منهج البحث والتطوير *(Research and Development R&D)* من خلال تكييف نموذج ديك وكاري *(Dick and Carey)*. وقد تم اختيار نموذج التقويم التكويني الذي طوّره والتر ديك ولو كاري في هذه الدراسة نظرًا لملاءمته لخصائص المنتج المطوَّر، وهو أدوات معيار التقويم بوصفه أداةً لتقويم الأداء في نشاط تدريب الخطابة.

وعلى الرغم من أن هذه الدراسة لا تُنتج موادَّ تعليمية، فإن رُبريك التقويم يظل جزءًا مهمًّا من منظومة التعلم التي تتطلب تطويرًا منهجيًّا وتدريجيًّا قائمًا على البيانات التجريبية. ولذلك يُعدّ منهج التقويم التكويني في نموذج ديك وكاري مناسبًا لضمان جودة الأداة قبل استخدامها على نطاقٍ أوسع. ومن الناحية المفاهيمية، يركّز التقويم التكويني في هذا النموذج على تحسين المنتج من خلال جمع البيانات من

المستخدمين المستهدفين.[٢٠] ويتوافق هذا المبدأ بدرجة كبيرة مع تطوير رُبريك التقويم؛ لأن الأداة الجيدة لا ينبغي أن تكون صادقةً من الناحية النظرية فحسب، بل يجب أن تكون واضحة وسهلة الفهم ومتّسقة في استخدامها أيضًا.

وفي سياق نشاط تدريب الخطابة، ينبغي أن يكون أدوات معيار التقويم قابلاً للتطبيق من قِبَل المشرفين بصورةٍ موحَّدة حتى لا تعتمد نتائج التقويم على ذاتية الأفراد. ويوفّر نموذج ديك وكاري مراحل تقويم تُمكّن الباحثة من تحديد نقاط ضعف الأداة ومراجعتها تدريجيًّا قبل تطبيقها تطبيقًا كاملًا. وتتمثل خطوات هذا النموذج فيما يأتي:

١) تحليل الاحتياجات

تبدأ هذه الدراسة بمرحلة تحليل الاحتياجات التي تهدف إلى تحديد المشكلات الفعلية في تقويم نشاط تدريب الخطابة. وقد أُجري هذا التحليل من خلال الملاحظة الميدانية، وإجراء المقابلات مع مشرفي نشاط تدريب الخطابة، إضافةً إلى دراسة الوثائق المتعلقة بممارسات التقويم التي كانت مطبَّقة في السابق.

ومن منظور نموذج ديك وكاري، يُعدّ تحليل الاحتياجات أساسًا لتحديد الفجوة بين الحالة المثالية والحالة الواقعية، الأمر الذي يجعل تطوير رُبريك التقويم ذا صلة بالسياق وملائمًا للواقع. وتضمن هذه المرحلة أن المنتج المطوَّر مطلوب فعلًا وله قيمة تطبيقية في الميدان.

٢) تصميم المنتج الأولي

بعد مرحلة تحليل الاحتياجات تأتي مرحلة تصميم المنتج. ويتمثل المنتج المطوَّر في هذه الدراسة في أداة تقويم قائمة على أدوات معيار التقويم لتقويم مهارة الكلام (مهارة الكلام) في نشاط تدريب الخطابة في بيئة المعهد الحديث.

[20] Dick, Carey, dan Carey, *The Systematic Design of Instruction (7th ed.)*, hal. 258.

وقد أُجري تصميم المنتج الأولي من خلال عدة خطوات منهجية، وهي : صياغة الأهداف التعليمية، حديد مؤشرات مهارة الكلام، إعداد مكوّنات أدوات معيار التقويم، تحديد مقياس التقويم ومعاييره[21].

٣) تحكيم الخبراء

يمثّل تحكيم الخبراء المرحلة الأولى من مراحل التقويم التكويني،[٢٢] ويهدف إلى تقويم مدى صلاحية محتوى رُبريك التقويم. ويتكوّن المحكِّمون من خبراء في تقويم التعلم، وخبراء في اللغة والإلقاء*(Public Speaking)* ، إضافةً إلى ممارسين لنشاط تدريب الخطابة .وقد شملت جوانب التقويم مدى توافق المؤشرات مع نظرية مهارة الكلام، ووضوح الأوصاف*(Descriptors)* ، ودقة مقياس التقويم، إضافةً إلى مدى قابلية استخدام أدوات معيار التقويم في نشاط تدريب الخطابة. وتُستخدم ملاحظات الخبراء أساسًا لإجراء التعديلات على المسودة الأولية للرُّبريك من أجل تعزيز صدق المحتوى وتحسين جودة الأداة.

٤) التجربة الفردية*(One-to-One Evaluation)*

تُعدّ مرحلة التجربة الفردية *(One-to-One Evaluation)* في هذا البحث جزءًا من التقويم التكويني في نموذج البحث والتطوير[٢٣] *(Research and Development)*. وقد نُفِّذت هذه المرحلة بعد الانتهاء من تصميم أداة التقويم القائمة على أدوات معيار التقويم لنشاط تدريب الخطابة والتحقق من صحتها من الناحية المفاهيمية، وقبل تطبيقها تجريبيًّا على مجموعة أكبر.

ويتمثل الهدف الرئيس من هذه المرحلة في تحديد أوجه القصور الأولية في الأداة من حيث وضوح المؤشرات، وسهولة فهم الأوصاف، ويسر الاستخدام، ومدى توافقها مع ممارسات تقويم مهارة الكلام في معهد الموادّة للبنات.

---

[21] Dick, Carey, dan Carey, hal. 142-143.
[22] Dick, Carey, dan Carey, hal.261.
[23] Dick, Carey, dan Carey, h. 261.

أما المشاركون في هذه المرحلة فقد بلغ عددهم ثلاثة من مشرفي نشاط تدريب الخطابة، تم اختيارهم بطريقة قصدية *(Purposive Sampling)*. وقد استند الاختيار إلى تنوع مستويات الخبرة والكفاءة في تقويم خطب الطالبات، حيث ضمّ المشاركون مشرفًا ذا خبرة عالية، وآخر ذا خبرة متوسطة، وثالثًا ذا خبرة أقل نسبيًّا. ويهدف هذا التنوع إلى معرفة مدى قدرة المستخدمين ذوي الخلفيات المختلفة على فهم الأداة واستخدامها بصورة متّسقة، بحيث يمكن الكشف المبكر عن احتمالات التحيّز الناتج عن اختلاف الخبرة.

وقد أُجري تنفيذ مرحلة التجربة الفردية بصورة فردية. ففي البداية قدّم الباحثة شرحًا حول هدف تطوير الأداة وآلية استخدامها. ثم طُلب من كل مشرف استخدام أدوات معيار التقويم لتقويم عرضٍ واحدٍ أو أكثر من عروض نشاط تدريب الخطابة التي تقدّمها الطالبات، سواء من خلال محاكاة مباشرة أو عبر تسجيلات مرئية.

وخلال عملية التقويم، قام الباحثة بملاحظة كيفية فهم المشرفين للمؤشرات، وتفسيرهم للأوصاف، وطريقتهم في تحديد الدرجات لكل جانب من جوانب التقويم.

وبعد الانتهاء من عملية التقويم أُجريت مقابلات معمّقة لاستكشاف آراء المشرفين حول وضوح لغة أدوات معيار التقويم، ومدى ملاءمة معاييره لممارسات نشاط تدريب الخطابة، وسهولة منح الدرجات، إضافةً إلى الصعوبات التي ظهرت أثناء استخدام الأداة.

وقد تمثّلت البيانات التي جُمعت في بيانات نوعية مستمدة من نتائج المقابلات والملاحظات، وبيانات كمية في صورة درجات التقويم التي منحها المشرفون. وقد جرى تسجيل جميع البيانات وتحليلها من أجل تحديد الأجزاء التي تحتاج إلى تحسين في الأداة.

وتُستخدم نتائج التحليل في هذه المرحلة أساسًا لإجراء التعديلات الأولية على الأداة، وقد تشمل هذه التعديلات تحسين صياغة المؤشرات، وتعديل مستوى تفصيل الأوصاف، وتبسيط المصطلحات الفنية، أو إعادة تنظيم بنية مقياس التقويم ليكون أكثر وضوحًا وسهولة في الاستخدام.

وبذلك تؤدي مرحلة التجربة الفردية *(One-to-One Evaluation)* في هذا البحث وظيفة اختبار قابلية القراءة واختبار التطبيق الأولي للأداة قبل الانتقال إلى مرحلة التجربة المجموعة الصغيرة *(Small Group Evaluation)* لإجراء اختبار أوسع.

٥) التجربة المجموعة الصغيرة*(Small-Group Evaluation)*

تُعدّ مرحلة التجربة المجموعة الصغيرة *(Small-Group Evaluation)* مرحلةً متقدمة في التقويم التكويني ضمن منهج البحث والتطوير لأداة التقويم القائمة على أدوات معيار التقويم في نشاط تدريب الخطابة في معهد الموادّة للبنات .وقد نُفِّذت هذه المرحلة بعد تعديل الأداة بناءً على نتائج مرحلة التجربة الفردية *(One-to-One Evaluation)*.ويهدف التجربة المجموعة الصغيرة أساسًا إلى اختبار قابلية تطبيق الأداة، واتساق استخدامها، ووضوحها عند استعمالها من قِبَل أكثر من مستخدم في مواقف تقويمية تقترب من الظروف الواقعية[٢٤].

وقد بلغ عدد المشاركين في هذه المرحلة ثمانية من مشرفي نشاط تدريب الخطابة .وتم اختيارهم بطريقة قصدية مع مراعاة تمثيل خصائص مستخدمي الأداة. وقد عكس المشاركون تنوعًا في مستويات الخبرة في تقويم نشاط تدريب الخطابة، ودرجة الألفة مع التقويم القائم على أدوات معيار التقويم، إضافةً إلى اختلاف الخلفيات في المهام التنظيمية. ويُتوقع أن يوفّر هذا التكوين صورةً عن تنوّع مستخدمي الأداة في مجتمع البحث المستهدف.

[24] Dick, Carey, dan Carey, h. 266.

وقد أُجري تنفيذ التجربة المجموعة الصغيرة من خلال عدة خطوات منهجية. ففي البداية قدّم الباحثة توجيهًا موجزًا حول هدف التجربة وطريقة استخدام الأداة بعد تعديلها. ثم استخدم المشرفون أدوات معيار التقويم بصورة مستقلة لتقويم عروض نشاط تدريب الخطابة التي تقدّمها الطالبات، سواء من خلال الأداء المباشر أو التسجيلات المرئية. وتمت عملية التقويم في ظروفٍ تحاكي ممارسات التقويم الفعلية، بحيث يمكن ملاحظة تفاعل المستخدمين مع الأداة بصورة طبيعية.

وخلال عملية التقويم، قام الباحثة بإجراء الملاحظة لرصد مدى اتساق فهم المشرفين لمؤشرات أدوات معيار التقويم وأوصافه، ومدى توحّدهم في منح الدرجات، إضافةً إلى الصعوبات التقنية التي قد تظهر أثناء الاستخدام. كما جمع الباحثة بيانات كمية تتمثل في نتائج التقويم التي قدّمها كل مشرف، وذلك لتحليل مدى تقارب الدرجات وإمكان وجود اختلافات في تفسير المعايير.

وبعد انتهاء عملية التقويم، أُجريت مناقشة جماعية مركَّزة *(Focus Group Discussion)* و/أو وُزِّعت استبانة للحصول على التغذية الراجعة حول وضوح اللغة، وشمول المعايير، وسهولة الاستخدام، ومدى ملاءمة أدوات معيار التقويم لممارسات نشاط تدريب الخطابة. وقد حُلِّلت البيانات الناتجة لتحديد الأجزاء التي ما تزال بحاجة إلى تحسين في الأداة. واستُخدمت نتائج هذه المرحلة أساسًا لإجراء تعديلات إضافية قبل الانتقال إلى مرحلة التجربة الميدانية *(Field Trial)* لاختبار الأداة على نطاق أوسع.

٦) التجربة الميدانية*(Field Trial Evaluation)*

تمثّل مرحلة التجربة الميدانية *(Field Trial Evaluation)* المرحلة الأخيرة من التقويم التكويني في هذا البحث المتعلق بتطوير أداة التقويم القائمة على أدوات معيار التقويم لنشاط تدريب الخطابة في معهد الموادّة للبنات .وقد نُفِّذت هذه

المرحلة بعد تعديل الأداة استناداً إلى نتائج مرحلتي التجربة الفردية والتجربة المجموعة الصغيرة .ويهدف هذا الاختبار أساسًا إلى التحقق من فاعلية الأداة، وسهولة استخدامها، واتساق تطبيقها في بيئة تعليمية حقيقية وعلى نطاق أوسع[٢٥].

وقد شمل المشاركون في هذه المرحلة ثلاثين مشرفًا من مشرفي نشاط تدريب الخطابة بوصفهم مستخدمي الأداة. وهؤلاء المشرفون هم الجهات التي تضطلع فعليًّا بمهمة التقويم في نشاط تدريب الخطابة، ولذلك جرى استخدام أدوات معيار التقويم في سياق واقعي وليس في إطار محاكاة. وللحصول على تمثيل أكثر شمولًا، يمكن أن تشمل التجربة أكثر من مجموعة أو فصل دراسي، بحيث تُجمع البيانات من ظروف تنفيذ مختلفة.

بدأت إجراءات التجربة الميدانية بتقديم توجيه موجز للمشرفين حول طريقة استخدام النسخة شبه النهائية من أداة أدوات معيار التقويم. ثم استخدم المشرفون الأداة لتقويم عروض الخطابة التي تقدّمها الطالبات في نشاط تدريب الخطابة الذي يُعقد وفق الجدول الدوري في المعهد. وقد أُجري التقويم بصورة فردية من قِبَل كل مشرف لإتاحة تحليل اتساق النتائج ودرجة موثوقيتها.

وخلال سير العملية، قام الباحثة بإجراء الملاحظة لمتابعة سلاسة استخدام الأداة، ومدى ملاءمة الوقت اللازم للتقويم، وسهولة تعبئة النموذج، إضافةً إلى رصد الصعوبات التقنية أو الإدارية المحتملة. وشملت البيانات المجمَّعة نتائج درجات تقويم الطالبات، واستمارات استجابة المشرفين حول سهولة استخدام الأداة، فضلًا عن ملاحظات الباحثة الميدانية.

[25] Dick, Carey, dan Carey, h. 268.

وقد حُلِّلت البيانات الكمية لدراسة اتجاه توزيع الدرجات ومدى الاتساق بين المقوِّمين، في حين حُلِّلت البيانات النوعية لتحديد الجوانب التي ما تزال تحتاج إلى تحسين في الأداة.

وتُعدّ نتائج التجربة الميدانية أساسًا للتقويم النهائي لجودة الأداة، من حيث صدق المحتوى، ووضوح البنية المفاهيمية، وسهولة الاستخدام، وفاعليتها في قياس مهارة الكلام لدى الطالبات .وإذا ظهرت بعض أوجه القصور، تُجرى تعديلات نهائية قبل اعتماد الأداة للاستخدام العملي في نشاط تدريب الخطابة في معهد الموادّة للبنات .وتضمن هذه المرحلة أن المنتج الناتج ليس جيّدا من الناحية النظرية فحسب، بل فعّال وقابل للتطبيق في ممارسات التقويم الفعلية.

٧) المراجعة النهائية والمنتج النهائي

استنادًا إلى نتائج التجربة الميدانية، أُجريت المراجعة النهائية على رُبريك التقويم. وشملت هذه المراجعة تحسين المؤشرات والأوصاف ومقياس التقويم، بحيث تصبح الأداة أكثر منهجية وسهولة في الاستخدام. ويتمثل المنتج النهائي لهذا البحث في رُبريك تقويم للمُحاضَرة يتمتع بدرجة عالية من الصدق والعملية والفاعلية في قياس مهارة الكلام لدى الطالبات.

الباب الرابع

النتائج والمناقشة

أ نتائج البحث

١. تقويم نشاط تدريب الخطابة في قياس مهارة الكلام لدى الطالبات في معهد الموادَّة للبنات فونوروجو

أ) الوصف العام لنشاط تدريب الخطابة في معهد الموادّة للبنات فونوروجو

يُعَدُّ معهدُ الموادّة للبناتِ مؤسسةً تربويةً إسلاميةً مخصَّصةً للطالبات، تعتمد في مناهجها على منهج معهد دار السلام كونتور الحديث إضافةً إلى منهج وزارة الشؤون الدينية في جمهورية إندونيسيا. وفي تطبيق ذلك، يُولِي المعهدُ اهتمامًا كبيرًا بإتقان اللغات، ولا سيما اللغة العربية واللغة الإنجليزية، بوصفهما وسيلةً للتواصل وأداةً لتنمية القدرات الفكرية لدى الطالبات.[١] ولذلك، لا يقتصر التعليم اللغوي في المعهد على الجانب النظري داخل الصفوف الدراسية فحسب، بل يُؤكِّد أيضًا على تنمية المهارات اللغوية بصورةٍ عملية من خلال تعويد الطالبات على استخدام اللغة في حياتهن اليومية داخل بيئة المعهد.[٢] واستنادًا إلى نتائج المقابلة مع الأستاذة ويندا ماردیانا بصفتها مسؤولةً عن قسم الرعاية، تُستَخدَم اللغة العربية واللغة الإنجليزية بوصفهما اللغتين الأساسيتين في التفاعل اليومي بين الطالبات، في حين يُقيَّد استخدام اللغة الإندونيسية في حالاتٍ معينة، ويُمنَع استعمال اللغات المحلية. وتهدف هذه السياسة إلى تكوين بيئةٍ لغوية (البيئة اللغوية)

---

[١] يرجى الاطلاع وثيقة نظام التعليم02/D/26-1-2026

[٢] يرجى الاطلاع الملاحظة في البيئة اللغوية01/O/6-1-2026

تُشجِّع الطالبات على الاعتياد على استخدام اللغة بصورةٍ نشطة في مختلف الأنشطة اليومية.

"اللغة العربية واللغة الإنجليزية هما اللغتان الرسميتان. وفي تطبيق استخدامهما، يمكن للطالبات استعمال بعض المفردات باللغة الإندونيسية إذا لم يكنَّ قد تعلَّمنها بعد، ولكن ليس بصورةٍ ظاهرة، مع وجود منعٍ لاستخدام اللغات المحلي"[٣].

وقد تعزَّزَت هذه السياسةُ بنتائجِ ملاحظة البيئة اللغويةِ التي أظهرتْ أنّ الطالباتِ يستخدمنَ اللغةَ الأجنبيةَ استخدامًا فعّالًا في تواصلهنَّ اليومي، سواءٌ في السكنِ الداخلي أم في الأنشطةِ الرسمية. أمّا التساهلُ في استخدامِ اللغةِ الإندونيسية فلا يحدثُ إلا في نطاقٍ محدود، ولا سيّما عند عدمِ تمكُّنِ الطالبةِ من بعضِ المفردات، ومع ذلك لا يتمُّ ذلك بشكلٍ علني.[٤]

وفي سبيل دعم تكوين هذه البيئة اللغوية، يُنظِّم المعهدُ مجموعةً من الأنشطة اللغوية التي تهدف إلى تعزيز كفاءة الطالبات في اللغة. ومن بين هذه الأنشطة، يُعَدُّ نشاط تدريب الخطابة من البرامج المهمة التي تُسهم في تدريب مهارة الكلام لدى الطالبات أمام الجمهور. ومن خلال هذا النشاط، تُمنَح الطالبات فرصةَ إلقاء الخُطب أو الكلمات بصورةٍ منظَّمة باستخدام اللغة المحدَّدة. ويتوافق ذلك مع ما أفادت به إحدى مشرفات نشاط تدريب الخطابة، نابية نايلا، حيث قالت:

"نشاط تدريب الخطابة هنا هي نشاط تدريبٍ على إلقاء الخُطب باللغة العربية يُنظَّم بصورةٍ دورية. تقف الطالبة أمام زميلاتها لتقديم موضوعٍ معيَّن، غالبًا ما يكون ذا طابعٍ إسلامي أو تحفيزي. والهدفُ الرئيس هو

---

[٣] Winda Mardiana » المقابلة مع أستاذة رعاية الطالبة»، ٢٩ يناير ٢٠٢٦م، في معهد المودة

[٤] يرجى الاطلاع الملاحظة في البيئة اللغوية01/O/6-1-2026

تدريب قدراتهنَّ على الكلام بشكلٍ منظَّمٍ وواثق. كما يهدف أيضًا إلى تعويدهنَّ على التعبير عن الأفكار باللغة العربية مباشرةً، لا الاكتفاء بفهمها نظريًا"[٥]

وقد تعزَّزَت هذه النتائجُ بما أَسفرتْ عنه المقابلاتُ مع عددٍ من ملاحظات نشاط تدريب الخطابة، حيثُ أكَّدنَ أنّ نشاط تدريب الخطابة لا يقتصرُ على تنميةِ الجوانبِ اللغويةِ فحسب، بل يُسهمُ أيضًا في تدريبِ الطالباتِ على الجرأة، وإتقانِ المحتوى، والقدرةِ على عرضِ الأفكارِ عرضًا منطقيًّا أمامَ الجمهور[٦].

وفي معهد الموادّة للبنات، يُنظَّم نشاط تدريب الخطابة بصورةٍ منتظمة ثلاث مراتٍ في الأسبوع، وذلك أيام السبت والأحد والأربعاء، حيث يبدأ التنفيذ من الساعة ١٣:١٥ إلى الساعة ١٥:٣٠. ويُخصَّص لكل يومٍ من أيام التنفيذ لغةٌ مختلفة؛ ففي يوم السبت تُقام نشاط تدريب الخطابة باللغة العربية، وفي يوم الأحد باللغة الإنجليزية، أمَّا يوم الأربعاء فتُقام باللغة الإندونيسية. ويتوافق ذلك مع ما ورد في مقابلة الباحثة مع إحدى مشرفات نشاط تدريب الخطابة:

"تُقام نشاط تدريب الخطابة ثلاث مراتٍ في الأسبوع، وهي أيام السبت والأحد والأربعاء من الساعة ١٤:١٥ إلى ١٥:٣٠. ففي يوم السبت تكون باللغة العربية، ويوم الأحد باللغة الإنجليزية، ويوم الأربعاء باللغة الإندونيسية. وتُقسَّم الطالبات إلى مجموعاتٍ عدَّة بصورةٍ عشوائية، ويتم تغيير هذه المجموعات كل ستة أشهر. كما تُدار نشاط تدريب الخطابة من قِبَل مشرفاتٍ من طالبات الصف الخامس في برنامج *MBI*."[٧]

---

[٥] Nabila Naila «المقابلة مع ملاحظة المحاضرة»، ٢٩ يناير ٢٠٢٦م، في معهد المودة.

[٦] Dea Taktia Nabila Naila «المقابلة مع ملاحظة المحاضرة»، ٢٩ يناير ٢٠٢٦م، في معهد المودة

[٧] Nabila Naila « المقابلة مع ملاحظة المحاضرة»، ٢٩ يناير ٢٠٢٦م، في معهد المودة

وفي تطبيق هذا النشاط، تُقسَّم الطالبات إلى مجموعات نشاط تدريب الخطابة التي يُحدِّدها مشرفو المعهد بصورةٍ عشوائية، ويتم تغيير هذه المجموعات كل ستة أشهر؛ وذلك لإتاحة الفرصة للطالبات للتفاعل والتعاون مع أعضاءٍ مختلفين. ويُشرف على تنفيذ النشاط مشرفاتُ نشاط تدريب الخطابة من طالبات الصف الخامس في برنامج *MBI* (المدرسة ذات الطابع الدولي)، حيث يتولَّين تنظيم سير النشاط ابتداءً من افتتاح الفعالية حتى مرحلة تقويم أداء الطالبات اللاتي يقدمن الخُطب[٨].

وبصورةٍ عامة، فإن تنفيذ نشاط تدريب الخطابة في معهد الموادّة للبنات يسير وفقَ ترتيبٍ منظَّمٍ أعدَّه المشرفون، ويهدف هذا الترتيب إلى ضمان سير النشاط بشكلٍ منظَّمٍ ومنهجيٍّ وموجَّه. أمَّا تفاصيل ترتيب فعاليات نشاط تدريب الخطابة فتُبيَّن في الجدول الآتي.

الجدول ١, ٤

ترتيب فقرات نشاط تدريب الخطابة في معهد الموادَّة للبنات

الوقت	الفقرة	الرقم
13:15 – 13:25	الاستعداد للفعالية	*1*
13:25 – 13:28	افتتاح الفعالية من قِبَل مقدِّمة الحفل	*2*
13:28 – 13:33	تلاوة آياتٍ من القرآن الكريم	*3*
13:33 – 13:38	إنشاد نشيد المعهد (مارس الموادّة)	*4*
13:38 – 14:15	عرض الخُطب	*5*
14:15 – 15:30	التقويم	*6*

[٨] يرجى الاطلاع الملاحظة لمحاضرات الطالبات2026-1-7/O/02

وبناءً على الجدول السابق، يتبيَّن أن نشاط تدريب الخطابة لا يقتصر على عرض الخُطب من قِبَل الطالبات فحسب، بل يشتمل أيضًا على سلسلة من فقرات الافتتاح والتقويم. وتُعَدُّ مرحلةُ التقويم جزءًا أساسيًا في هذا النشاط، حيث يقوم المشرفون فيها بتقديم التقييم والملاحظات على أداء الطالبات اللواتي قدَّمن خُطبهن[٩].

وتُطالَب الطالبات اللاتي يُدرَجْنَ في جدول الإلقاء ضمن نشاط تدريب الخطابة بإعداد مسوَّدة الخطبة مسبقًا، ثم تقديمها إلى مشرفات نشاط تدريب الخطابة لمراجعتها وتصحيحها. وتركِّز عملية التصحيح على الجوانب الكتابية، ومدى صحة الأدلة المستخدمة، إضافةً إلى مضمون المادة التي ستُعرَض في الخطبة. ومن خلال هذه العملية، يُتوقَّع أن تكون الخطبة منظَّمةً وواضحة البنية، ومتوافقةً مع القواعد اللغوية السليمة. ويتوافق ذلك مع ما ورد في مقابلة الباحثة مع إحدى مشرفات نشاط تدريب الخطابة:

"تُحدَّد الأسماء مسبقًا بالتناوب، بحيث تحصل كل طالبة على فرصة الإلقاء. وعادةً ما تُقدِّم الطالبات نصوص الخُطب أولًا ليتم تصحيحها من قِبَل المُشرِفات. فإذا وُجدت أخطاء في النحو أو الصرف أو المفردات، تُصحَّح مباشرةً قبل يوم التنفيذ. كما يقوم مشرفو نشاط تدريب الخطابة بمراجعة الأدلة ومحتوى الخطبة أيضًا"[١٠].

وفي إعداد مادة الخطبة، يمكن للطالبات الاستفادة من مصادرٍ مرجعيةٍ متنوِّعة متوفِّرة في بيئة المعهد، مثل كتب نماذج الخُطب، والكتب الدراسية، وكتب اللغة الموجودة في مكتبة المعهد. كما يُمكنهنَّ البحث عن مراجع

---

[٩] يرجى الاطلاع الملاحظة لمحاضرات الطالبات02/O/7-1-2026

[١٠] Nabila Naila » المقابلة مع ملاحظة المحاضرة»، ٢٩ يناير ٢٠٢٦م، في معهد المودة

إضافية خلال فترة الإجازة ثم إحضارها إلى المعهد للاستفادة منها في إعداد مسوَّدات الخُطب.

وقد أكَّدت ذلك نابيلا نايلا بصفتها مسؤولة قسم اللغة في منظمة طالبات الموَادّة، حيث قالت:

"يتم تزويد الطالبات بالمفردات (المفردات اللغوية) وتعليمهن الجوانب اللغوية، كما تتوفَّر مراجع لغوية في المكتبة العامة ومكتبة قسم اللغة."[١١]

وتُشير هذه المعطيات إلى أن المعهد يقدِّم دعمًا واضحًا لتنمية مهارة الكلام لدى الطالبات من خلال توفير مصادر تعليمية لغوية متنوِّعة. ومع توافر هذه المراجع، تتمكَّن الطالبات من إعداد خُطبهن بشكلٍ أفضل، مستفيدات من مختلف المصادر ذات الصلة.

ب)تنفيذ تقويم نشاط تدريب الخطابة في معهد الموَادّة للبنات

يُعَدُّ التقويم في نشاط تدريب الخطابة في معهد الموَادّة للبنات جزءًا أساسيًا من عملية تنمية مهارة الكلام لدى الطالبات. فمن خلال هذا التقويم، يسعى مشرفو نشاط تدريب الخطابة إلى تقديم تغذية راجعة على أداء الطالبات، بحيث يتمكَّنَّ من التعرُّف على نقاط القوة والضعف في إلقاء الخُطب. ولا يقتصر هذا التقويم على كونه وسيلةً لتقييم الأداء فحسب، بل يُمثِّل أيضًا أداةً تعليمية تهدف إلى تطوير مهارات الكلام لدى الطالبات بصورة تدريجية. ويتوافق ذلك مع ما ذكرته الأستاذة تيا خوليصوتون، حيث بيَّنت أن نشاط تدريب الخطابة تُعَدُّ جزءًا من البرامج اللغوية المختلفة التي

[١١] Nabila Naila » المقابلة مع ملاحظة المحاضرة»، ٢٩ يناير ٢٠٢٦م، في معهد المودة

صُمِّمت لتنمية مهارة الكلام، مثل الحوار (الحِوار)، والتدريب على المحادثة، وتعويد الطالبات على استخدام اللغة في حياتهن اليومية.[١٢]

ويتم تنفيذ عملية التقويم بعد انتهاء الطالبة من إلقاء خطبتها أمام المشاركات في نشاط تدريب الخطابة، حيث يقوم المشرفون المكلَّفون بالتقويم بتقديم ملاحظات وتعليقات على أداء الطالبة. وتُقدَّم هذه الملاحظات مباشرةً خلال جلسة التقويم التي تُعقَد بعد الانتهاء من جميع فقرات الإلقاء. ومن خلال هذه العملية، تحصل الطالبات على تغذية راجعة تتعلَّق بالجوانب التي تحتاج إلى تحسين، مثل استخدام اللغة، وطلاقة الكلام، وطريقة الوقوف والتفاعل أمام الجمهور.[١٣]

وفي التطبيق العملي، يتولَّى عمليةَ التقويم مشرفو نشاط تدريب الخطابة من الطالبات في المراحل العليا، ممَّن يمتلكن خبرةً أكبر في مجال إلقاء الخُطب. وتتمثَّل مهمتهن في ملاحظة أداء الطالبات أثناء النشاط، ثم تقديم التقييم بناءً على أسلوب الإلقاء وطريقة عرض المادة. كما يقدِّمن توجيهاتٍ وتحفيزًا للطالبات من أجل تعزيز ثقتِهنَّ بأنفسهن في العروض القادمة[١٤].

غير أن نتائج الملاحظة الميدانية لأداة التقويم المستخدمة تُظهِر أن نموذج التقييم في نشاط تدريب الخطابة لا يزال بسيطًا إلى حدٍّ ما، إذ يقتصر على جدولٍ دون إرفاق مؤشراتٍ توضِّح معايير كل جانب من جوانب التقييم. كما أن عملية التقويم لا تعتمد على سُلَّمٍ معياري *(Rubric)* يبيِّن مستويات

---

[١٢] Tia Kholisotun » المقابلة مع الأستاذة المشرفة على نشاط المحاضرة»، ٢٩ يناير ٢٠٢٦م، في معهد المودة.

[١٣] يرجى الاطلاع الملاحظة لمحاضرات الطالبات02/O/7-1-2026

[١٤] Nabila Naila » المقابلة مع ملاحظة المحاضرة»، ٢٩ يناير ٢٠٢٦م، في معهد المودة

جودة الأداء في كل عنصرٍ من عناصر التقييم.[١٥] ويؤدِّي هذا الوضع إلى غياب مرجعية واضحة لدى المُقَيِّمات في تحديد مستوى جودة أداء الطالبات.

وقد دعَّمت هذه النتيجةَ إفادةُ الأستاذة تيا خوليصوتون، حيث قالت:

"إن نشاط تدريب الخطابة يُعَدُّ بالفعل جزءًا لا يتجزأ من تعليم مهارة الكلام في معهد الموَادّة، غير أن عملية التقويم لا تزال تواجه عددًا من التحديات. فعادةً ما يقدِّم مشرفو نشاط تدريب الخطابة تقييمًا عامًا قائمًا على الانطباع، دون استخدام سُلَّمٍ معياري أو مؤشراتٍ منظَّمة، مما يجعل نتائج التقييم تميل إلى الطابع الذاتي، وتفتقر إلى الاتساق بين المُقَيِّمات"[١٦].

وعلاوةً على ذلك، فإن نطاق الدرجات المستخدم في تقويم نشاط تدريب الخطابة لا يستند إلى معيارٍ واضح، إذ لم تُظهِر نتائج الملاحظة وجودَ مقياسٍ محدَّدٍ للدرجات، مثل (١—٥) أو (أ—و)، يمكن الاعتماد عليه في إعطاء التقديرات. كما أن عناصر التقييم الواردة في نموذج التقييم كُتِبَت بصورةٍ عامة دون تحديد مؤشراتٍ تفصيلية توضِّح معايير الحكم على الأداء. ونتيجةً لذلك، تميل المُقَيِّمات إلى منح الدرجات بناءً على اجتهاداتٍ شخصية أو انطباعاتٍ عامة عن أداء الطالبة[١٧].

كما تُظهِر نتائج الملاحظة المتعلقة بنمط إعطاء الدرجات أن عملية التقويم لا تزال تتَّسم بالذاتية، حيث تعتمد المُقَيِّمات غالبًا على الانطباع العام بعد انتهاء الطالبة من الإلقاء. وفي بعض الحالات، وُجِدَ تفاوتٌ

---

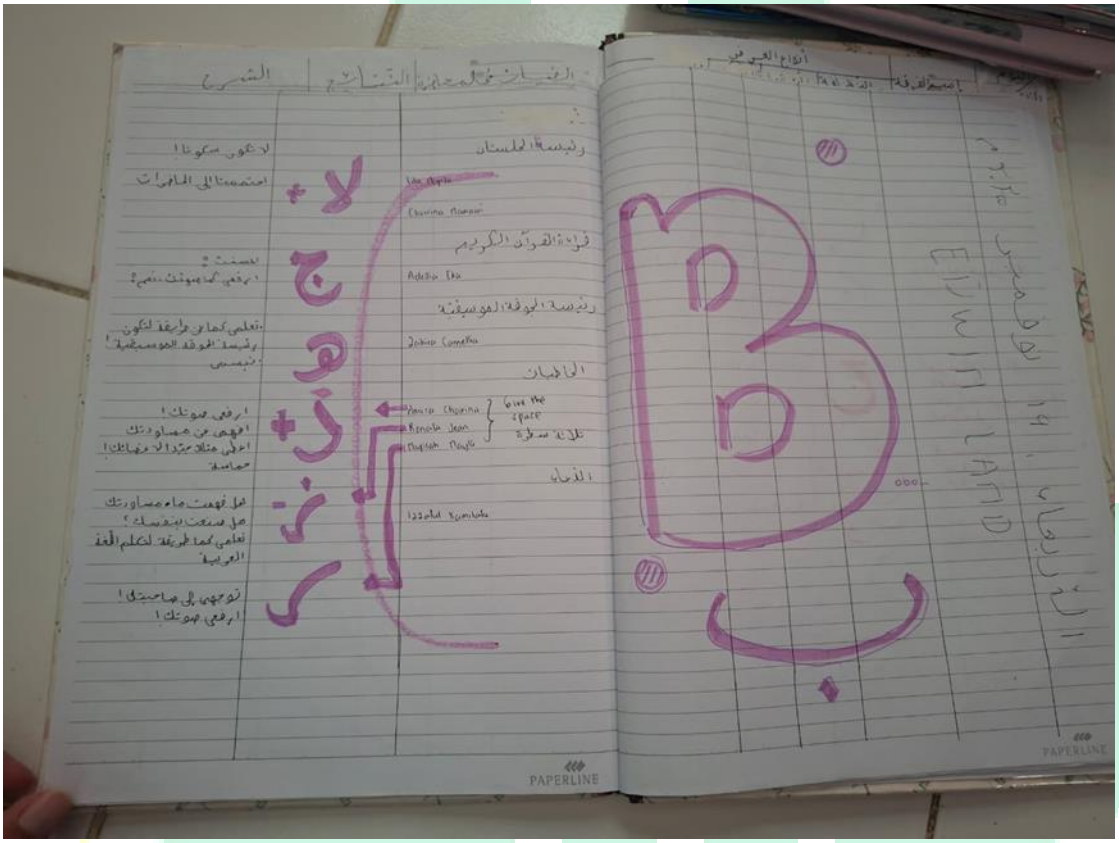
[١٥] يرجى الاطلاع الملاحظة لمحاضرات الطالبات02/O/7-1-2026

[١٦] Tia Kholisotun «المقابلة مع الأستاذة المشرفة على نشاط المحاضرة»، ٢٩ يناير ٢٠٢٦م، في معهد المودة.

[١٧] يرجى الاطلاع الملاحظة لمحاضرات الطالبات02/O/7-1-2026

ملحوظ في الدرجات بين طالبات يتمتَّعن بمستوى أداءٍ متقارب، ممَّا يدل على أن درجة الاتساق بين المُقَيِّمات لم تتحقَّق بشكلٍ كافٍ بعد[١٨].

ويتَّضح ذلك أيضًا من خلال توثيق سجلّات التقييم الخاصة بنشاط تدريب الخطابة لدى المشرفات، كما هو مبيَّن فيما يأتي[١٩]



وتُظهِر نتائجٌ أخرى من الملاحظة أنَّ درجةَ الاتساق في التقييم بين المُقَيِّمات لم تصل بعدُ إلى مستوى التوحيد الكامل، حيث بدا أنَّ بعض المُقَيِّمات يمتلكن تفسيراتٍ مختلفةً في تقدير جودة أداء الطالبات. وقد ظهر هذا التفاوت من خلال الفروق الملحوظة في الدرجات لدى بعض الطالبات

---

[١٨] يرجى الاطلاع الملاحظة لمحاضرات الطالبات02/O/7-1-2026

[١٩] يرجى الاطلاع وثيقة تقويم نشاط المحاضرة04/D/26-1-2026

اللاتي قدَّمن عروضهن في نشاط تدريب الخطابة. كما لم يُلاحَظ أثناء عملية التقييم وجودُ مناقشاتٍ بين المُقَيِّمات لتوحيد التصوُّر حول معايير التقييم، إذ كانت كلُّ مُقَيِّمة تمنح درجتها بشكلٍ مستقل دون إجراء عملية توحيد أو اتفاق على الدرجة النهائية[٢٠].

ومع ذلك، فمن حيث ديناميكية التفاعل بين الطالبات والمُقَيِّمات، جرت أنشطة نشاط تدريب الخطابة في أجواءٍ ملائمة إلى حدٍّ كبير. فقد بدا أنَّ المُقَيِّمات يُتابعن أداء الطالبات باهتمام أثناء النشاط، ويُبدين أحيانًا استجاباتٍ غير لفظية مثل الإيماء بالرأس أو الابتسام عند إلقاء الطالبات لخُطبهن. ومن جهةٍ أخرى، ظهرت معظم الطالبات بمستوى جيد من الثقة بالنفس أثناء العرض، على الرغم من أنَّ بعضهن بدت عليهن علامات التوتر عند مهارة الكلام أمام الجمهور. وبصورةٍ عامة، سارت أنشطة نشاط تدريب الخطابة بشكلٍ منظَّم، مما أتاح للطالبات تقديم خُطبهن بصورةٍ جيدة.

وبناءً على هذه المعطيات، يمكن الاستنتاج أنَّ تنفيذ تقويم نشاط تدريب الخطابة في معهد الموادّة للبنات قد تمَّ بوصفه جزءًا من عملية تقييم مهارة الكلام لدى الطالبات. غير أنَّ نظام التقييم المُستخدَم لا يزال بحاجةٍ إلى تطوير، بحيث تصبح عملية التقييم أكثر تنظيمًا وموضوعيةً واتساقًا. ومن ثمَّ، تبرز الحاجة إلى تطوير أداة تقييم قائمة على سُلَّمٍ معياري *(Rubric)* يُساعِد المُقَيِّمات على إجراء التقييم بصورةٍ أكثر منهجية، ويُقدِّم وصفًا أوضح لمستويات مهارة الكلام لدى الطالبات في نشاط تدريب الخطابة.

---

[٢٠] يرجى الاطلاع الملاحظة لمحاضرات الطالبات2026-1-7/O/02

٢. تطوير أدوات معيار التقويم نشاط تدريب الخطابة في قياس مهارة الكلام لدى الطالبات في معهد المودّة فونوروجو

أ) تحليل الاحتياجات

تُعَدُّ مرحلةُ تحليل الاحتياجات خطوةً أولى بالغةَ الأهمية في نموذج البحث والتطوير عند ديك وكاري*(Dick and Carey)*؛ إذ تهدف هذه المرحلة إلى تحديد الفجوة بين الحالة المثالية المتوقعة والحالة الواقعية القائمة في الميدان.[٢١] وفي سياق هذا البحث، تتمثل الحالة المثالية في توافر أداة تقويم قائمة على سلّم تقدير *(Rubrik)*قادرة على قياس مهارة الكلام لدى الطالبات قياسًا موضوعيًّا ومنظمًا ومعياريًّا في نشاط تدريب الخطابة. أما الحالة الواقعية التي وُجدت في معهد المودّة للبنات فتُظهِر أن نشاط تدريب الخطابة يُنفَّذ بانتظام، إلا أنه لم يُدعَم بعدُ بنظام تقويمٍ معياريٍّ وشامل.

وفي التطبيق العملي، تُعَدُّ نشاط تدريب الخطابة في معهد المودّة للبنات نشاطًا أسبوعيًّا ووسيلةً لتدريب الطالبات على مهارة الكلام، غير أنها لم تُصاحَب بعدُ بأداة تقويمٍ منهجية ومنظمة.[٢٢] مع أن نشاط تدريب الخطابة إذا اعتُبرت جزءًا لا يتجزأ من تعليم مهارة الكلام (مهارة الكلام)، فإنها تحتاج إلى تقويمٍ معياري حتى لا يكون التقييم قائمًا على الانطباع العام فحسب، بل يعكس حقيقة قدرة الطالبة على تنظيم الأفكار، واستخدام اللغة العربية استخدامًا صحيحًا، والتواصل بفاعلية. ومن هنا أُجري تحليل الاحتياجات لرصد مشكلات التقييم القائمة رصدًا دقيقًا، وفي الوقت نفسه لتأكيد أهمية تطوير سلّم تقدير لتقويم نشاط تدريب الخطابة.

---

[21] Dick, Carey, dan Carey, *The Systematic Design of Instruction (7th ed.)*, hal. 22.

[٢٢] Nabila Naila « المقابلة مع ملاحظة المحاضرة»، ٢٩ يناير ٢٠٢٦م، في معهد المودة

وتنفيذًا لمرحلة تحليل الاحتياجات في نموذج *Dick and Carey*، أُجريَت دراسةٌ تمهيدية من خلال توزيع الاستبيان، وإجراء المقابلات، ودراسة الوثائق. وكان المشاركون الرئيسيون في هذه الدراسة مشرفي نشاط تدريب الخطابة وموجهيها بصفتهم الأطراف المشاركة مباشرةً في تخطيط نشاط تدريب الخطابة وتنفيذه وتقويمه، إضافةً إلى الطالبات بوصفهن المشاركات في هذا النشاط.

ويمكن الاطلاع على النتائج الكاملة لتحليل الاحتياجات في البحث والتطوير في الجدول ٢, ٤ بعنوان :تحليل احتياجات تطوير أداة تقويم قائمة على سلّم تقدير لنشاط تدريب الخطابة.

الجدول ٢, ٤

تحليل احتياجات تصميم أدوات معيار التقويم *(Rubrik)* لنشاط تدريب الخطابة

الرقم	العبارة	عدد المستجيبين	نعم	لا
1	تُنَفَّذ أنشطةُ نشاط تدريب الخطابة بانتظام في المعهد.	*10*	*10 (100٪)*	*0 (0٪)*
2	تُظهر الطالبات حماسًا ونشاطًا في المشاركة في نشاط تدريب الخطابة.	*10*	*8 (80٪)*	*2 (20٪)*
3	يتيح المشرفون للطالبات فرصة التدريب على مهارة الكلام أمام الجمهور من خلال نشاط تدريب الخطابة.	*10*	*9 (90٪)*	*1 (10٪)*
4	يقوم المشرفون بتوجيه الطالبات في إعداد نصوص أو مسودات نشاط تدريب الخطابة.	*10*	*8 (80٪)*	*2 (20٪)*
5	تُجرى عملية تقويم مهارة الكلام لدى الطالبات بصورة منظمة.	*10*	*4 (40٪)*	*6 (60٪)*

الرقم	العبارة	عدد المستجيبين	نعم	لا
6	لا يتوافر بعدُ ادوات التقويم معياريٌّ يُتَّخذ مرجعًا في تقويم مهارة الكلام لدى الطالبات.	10	10 (100٪)	0 (0٪)
7	يواجه المشرفون صعوبةً في تحديد معايير واضحة لتقويم مهارة الكلام لدى الطالبات.	10	9 (90٪)	1 (10٪)
8	يدرك المشرفون أهميةَ استخدام أدوات معيار التقويم حتى تكون نتائج التقويم أكثر موضوعيةً وقابلةً للقياس.	10	10 (100٪)	0 (0٪)
9	يدعم المشرفون تطوير ادوات التقويم لنشاط تدريب الخطابة من أجل تقويم الطالبات تقويمًا عادلًا.	10	10 (100٪)	0 (0٪)

تُعرَض نتائج تحليل الاحتياجات من جانب مشرفي نشاط تدريب الخطابة في الجدول ٤,٢ بعنوان *تحليل احتياجات تطوير أداة تقويم قائمة على ادوات التقويم لنشاط تدريب الخطابة*. وتشير البيانات إلى أن جميع المستجيبين (١٠٠٪) أفادوا بأن نشاط تدريب الخطابة يُنفَّذ بانتظام في معهد المودّة للبنات بوصفه وسيلةً لتدريب الطالبات على مهارة الكلام. كما ذكر معظم المشرفين (٨٠٪) أن الطالبات يُظهرن حماسًا ونشاطًا في المشاركة في هذا النشاط، على الرغم من أن بعض الطالبات ما زلن يفتقرن إلى الثقة بالنفس عند مهارة الكلام أمام الجمهور. إضافةً إلى ذلك، صرّح أغلب المشرفين (٩٠٪) بأنهم يقدّمون التوجيه للطالبات في إعداد نصوص أو مسودات نشاط تدريب الخطابة قبل أدائهن.

ومع ذلك، لم يذكر سوى ٤٠٪ من المشرفين أن عملية تقويم مهارة الكلام تُجرى بصورة منظمة. كما أقرّ جميع المستجيبين (١٠٠٪) بعدم توافر ادوات التقويم معياريٍّ يُتَّخذ مرجعًا في تقويم مهارة الكلام لدى الطالبات. وأفاد ٩٠٪ من المشرفين كذلك أنهم يواجهون صعوبةً في تحديد معايير واضحة ومتسقة للتقويم. ومع ذلك، أكد جميع المشرفين إدراكهم لأهمية استخدام أداة تقويم قائمة على ادوات التقويم، وأعربوا عن دعمهم لتطوير ادوات التقويم لتقويم نشاط تدريب الخطابة.

وقد تعزّزت نتائج الاستبيان السابقة بنتائج المقابلة التي أجرتها الباحثة مع الأستاذة المشرفة على قسم نشاط تدريب الخطابة في معهد المودّة للبنات. فبحسب ما ذكرته الأستاذة تيا، فإن نشاط تدريب الخطابة يُعَدُّ بالفعل جزءًا أساسيًا من تعليم مهارة الكلام في المعهد، غير أن عملية التقويم ما تزال تواجه عددًا من التحديات. فعادةً ما يقوم مشرفو نشاط تدريب الخطابة بإعطاء التقدير العام اعتمادًا على الانطباع عن أداء الطالبة، دون الاستناد إلى ادوات التقويم أو مؤشرات منظمة. ونتيجةً لذلك، تميل نتائج التقويم إلى أن تكون ذاتية وغير متسقة بين المقوِّمين[23].

أما النتائج الكاملة لتحليل الاحتياجات في البحث والتطوير من جانب الطالبات فيمكن الاطلاع عليها في الجدول *(2)* بعنوان: تحليل احتياجات تصميم أداة تقويم قائمة على ادوات التقويم لنشاط تدريب الخطابة.

الجدول ٢, ٤

تحليل احتياجات تصميم أدوات معيار التقويم *(Rubrik)* لنشاط تدريب الخطابة

---

[23] Tia Kholisotun « المقابلة مع الأستاذة المشرفة على نشاط المحاضرة»، ٢٩ يناير ٢٠٢٦م، في معهد المودة.

الرقم	العبارة	عدد المستجيبين	نعم / متوافر	لا / غير متوافر
1	تشارك الطالبات بنشاط في طرح الأسئلة أو إبداء الردود أثناء نشاط تدريب الخطابة.	67	21 (31.4٪)	46 (68.6٪)
2	تستطيع الطالبات الإجابة عن الأسئلة أو الردود المقدَّمة أثناء نشاط تدريب الخطابة.	67	19 (28.4٪)	48 (71.6٪)
3	يتيح المشرفون أو المنظمون للطالبات فرصة شرح آرائهن أو التعبير عنها.	67	16 (23.9٪)	51 (76.1٪)
4	تُظهِر الطالبات روح التعاون والمسؤولية عند أداء مهام نشاط تدريب الخطابة فرديًا أو جماعيًا.	67	20 (29.9٪)	47 (70.1٪)
5	لم يُجرَ تقويم مهارة الكلام لدى الطالبات بصورة موضوعية.	67	60 (89.6٪)	7 (10.4٪)
6	ما يزال تقويم نشاط تدريب الخطابة قائمًا على الانطباع العام أو على ذاتية المشرفين/المنظمين.	67	67 (100٪)	0 (0٪)
7	لا يتوافر بعدُ ادوات التقويم أو أداة تقويمٍ معيارية لتقييم مهارة الكلام لدى الطالبات في نشاط تدريب الخطابة.	67	67 (100٪)	0 (0٪)
8	تحتاج الطالبات إلى أداة تقويم قائمة على ادوات التقويم لمعرفة مؤشرات التقييم في نشاط تدريب الخطابة.	67	67 (100٪)	0 (0٪)
9	ينبغي أن يشمل تقويم مهارة الكلام لدى الطالبات جوانبَ المحتوى واللغة والتنغيم والتعبير وهيئة الإلقاء.	67	65 (97٪)	2 (3٪)

استناداً إلى الجدول *(2)* الذي يعرض نتائج تحليل الاحتياجات من جانب الطالبات، يتضح أن غالبية الطالبات لم يشاركن بفاعلية في طرح الأسئلة أو إبداء الردود أو الإجابة عنها خلال نشاط تدريب الخطابة .وتشير هذه النتائج إلى أن مهارة الكلام لدى الطالبات ما تزال في مستوى محدود يقتصر على إلقاء الخطاب في اتجاه واحد، و لم تتطور بعدُ على نحوٍ أمثل في سياق التفاعل الشفهي التواصلي.

كما صرّحت غالبية الطالبات بأن عملية تقويم مهارة الكلام التي تُجرى حتى الآن ليست موضوعية، وأنها ما تزال تعتمد في الغالب على الانطباع العام للمشرفين أو المنظمين .وقد أفاد جميع المستجيبات (١٠٠٪) بعدم توافر ادوات التقويم أو أداة تقويم معيارية لتقييم مهارة الكلام في نشاط تدريب الخطابة، كما أكدن حاجتهن إلى أداة تقويم قائمة على ادوات التقويم لمعرفة مؤشرات التقييم بصورة واضحة .وأجمعت معظم الطالبات (٩٧٪) كذلك على أن تقويم نشاط تدريب الخطابة ينبغي أن يشمل جوانب المحتوى، واللغة، والتنغيم، والتعبير، وهيئة الإلقاء أثناء مهارة الكلام.

وتتفق هذه النتائج مع ما ورد في مقابلة الباحثة مع بعض الطالبات؛ إذ ذكرت إحدى الطالبات أنها كثيراً ما تشعر بالارتباك تجاه المعايير المستخدمة في تقويم نشاط تدريب الخطابة .وترى بعض الطالبات أن ما يُقيَّم غالبًا هو جرأة الطالبة في الظهور أمام الجمهور فقط، في حين لا تحظى الجوانب اللغوية والطلاقة والأسلوب البلاغي ومحتوى الخطبة بالاهتمام الكافي. ويؤثر ذلك في انخفاض دافعية الطالبات لتحسين جودة لغتهن ومهاراتهن الكلامية، لعدم وجود معايير واضحة يمكن اتخاذها مرجعًا للتطوير[24].

---

[24] Hanik Khalawati, «المقابلة مع طالبة الصف الثاني من برنامج«MBI ، ٢٩ يناير ٢٠٢٦م، في معهد المودة.

ومن التحديات الأخرى وجود اختلاف في معايير التقييم بين المقوِّمين؛ فقد يركّز أحد المقوِّمين على جانب المحتوى، بينما يركّز آخر على الجانب اللغوي أو على الجرأة في الأداء. ويؤدي هذا الاختلاف إلى نتائج تقييم غير متسقة، مما يضعف موثوقية تقويم نشاط تدريب الخطابة[25].

إن عدم توافر ادوات التقويم معياري لتقييم مهارة الكلام لدى الطالبات يجعل عملية التقييم تميل إلى الذاتية وعدم الاتساق بين المقوِّمين .كما أن التقييم القائم على الانطباع العام وحده لا يستطيع أن يقدّم صورة شاملة عن مستوى مهارة الكلام لدى الطالبات، ولا سيما في جوانب تنظيم الأفكار، وصحة استخدام اللغة، والطلاقة، وفاعلية التواصل .ويتوافق هذا الوضع مع ما يؤكده ديك وكاري *(Dick and Carey)* من أن تقويم التعلم ينبغي أن يُصمَّم بصورة منهجية حتى يوفّر معلومات دقيقة عن مستوى تحصيل المتعلمين.

وقد دعمت نتائج المقابلة مع مشرفي نشاط تدريب الخطابة هذه النتائج؛ إذ ذكر المشرفون أن التقييم يُجرى في الغالب بصورة عامة دون مؤشرات واضحة[٢٦]، مما قد يؤدي إلى الذاتية واختلاف المعايير بين المقوِّمين .أما من جانب الطالبات، فإن عدم وضوح مؤشرات التقييم يؤدي إلى الغموض في فهم معايير النجاح في نشاط تدريب الخطابة، ويؤثر في انخفاض دافعيتهن لتحسين جودة اللغة ومهارات مهارة الكلام.

وبناءً على ذلك، تُظهِر نتائج تحليل الاحتياجات وجود فجوة بين الهدف المثالي لنشاط تدريب الخطابة بوصفه وسيلةً لتعليم مهارة الكلام وبين ممارسات التقويم القائمة في الواقع. ومن ثمَّ يصبح تطوير أداة تقويم قائمة على ادوات التقويم حاجةً ملحّة لضمان عملية تقييم موضوعية ومنظمة وقابلة للمساءلة.

---

[25] يرجى الاطلاع الملاحظة لمحاضرات الطالبات02/O/7-1-2026

[٢٦] Tia Kholisotun » المقابلة مع الأستاذة المشرفة على نشاط المحاضرة»، ٢٩ يناير ٢٠٢٦م، في معهد المودة.

وانطلاقًا من نتائج تحليل الاحتياجات ومناقشتها، يمكن الاستنتاج أن تطوير أداة تقويم قائمة على ادوات التقويم لنشاط تدريب الخطابة يُعَدُّ خطوةً استراتيجية في هذا البحث. ولا يقتصر دور أدوات معيار التقويم على كونه أداةً لمنح الدرجات فحسب، بل يُعَدُّ أيضًا دليلًا تربويًا للمشرفين لإجراء تقويمٍ متسق، كما يشكّل مرجعًا للطالبات لفهم مؤشرات النجاح في مهارة الكلام.

ب)نتائج تصميم المنتج الأولي

بناءً على نتائج تحليل الاحتياجات، فإن المرحلة التالية في نموذج التطوير عند ديك وكاري *(Dick and Carey)* هي مرحلة تصميم المنتج الأولي .ويتمثل المنتج الذي طُوِّر في هذا البحث في أداة تقويم قائمة على ادوات التقويم *(Rubrik)* لتقييم مهارة الكلام في نشاط تدريب الخطابة داخل بيئة المعهد الإسلامي العصري.

وقد جرى تصميم المنتج الأولي من خلال عدد من الخطوات المنهجية وفق نموذج *Dick and Carey*، وهي: صياغة أهداف تطوير المنتج، تحديد مؤشرات مهارة الكلام، إعداد مكوّنات أدوات معيار التقويم، تحديد مقياس التقويم ومعاييره[27].

أ) صياغة أهداف تطوير المنتج

تتمثل الأهداف الرئيسة من تطوير هذا المنتج فيما يأتي:

١) توفير أداة تقويم معيارية ومنظمة لتقييم نشاط تدريب الخطابة.

٢) ضمان أن تتم عملية التقويم بصورة موضوعية وشفافة وقابلة للمساءلة.

٣) مساعدة المعلمين أو المشرفين على الحصول على صورة شاملة عن مستوى مهارة الكلام لدى الطالبات.

[27] Dick, Carey, dan Carey, *The Systematic Design of Instruction (7th ed.)*, hal. 142-143.

٤) أن تكون الأداة وسيلةً لتقديم تغذية راجعة تساعد الطالبات على تحسين جودة مهارة الكلام لديهن.

٥) تحقيق التكامل بين الجوانب اللغوية وغير اللغوية في تقويم نشاط تدريب الخطابة.

ب)تحديد مؤشرات مهارة الكلام

تمّ تحديد مؤشرات مهارة الكلام من أجل تعيين جوانب الأداء التي ستُقَيَّم من خلال أداة التقويم القائمة على أدوات معيار التقويم *(Rubrik)* في نشاط تدريب الخطابة. وقد صيغت هذه المؤشرات استناداً إلى تحليل الاحتياجات في الميدان، ودراسة النظريات المتعلقة بمهارة الكلام، وكذلك نموذج تقويم نشاط تدريب الخطابة المستخدم في معهد المودّة للبنات. كما رُوعي في تحديد هذه المؤشرات خصائص طالبات المعهد العصري اللواتي اعتدن استخدام اللغة العربية في حياتهن اليومية، إلا أنهن ما زلن يواجهن صعوبات في دقة التراكيب اللغوية، وصحة النطق، وتنظيم الأفكار عند مهارة الكلام أمام الجمهور.

وبناءً على هذه العملية، صُنِّفت مؤشرات مهارة الكلام إلى خمسة جوانب رئيسة، وهي:نجاح إيصال الرسالة، والطلاقة ومهارة التفاعل، ودقة النطق، وإتقان القواعد اللغوية، وغنى المفردات. وقد فُصِّل كل جانب في عدد من المؤشرات التشغيلية المتوافقة مع نموذج تقويم نشاط تدريب الخطابة.

أولًا: جانب نجاح إيصال الرسالة بنسبة وزن ٥٠٪، ويتضمن ثلاثة مؤشرات، وهي:

١) المحتوى (ملاءمة الرسالة ودقتها)، ويقيس مدى توافق المادة مع الموضوع، وترابط الأفكار، ووضوح الرسالة.

٢) الجانب السوسيولغوي (أسلوب اللغة وآدابها)، ويقيس مستوى اللباقة، وملاءمة الأسلوب اللغوي، وتوافقه مع السياق الرسمي للمحاضرة.

٣) الجانب غير اللفظي (التعبير البصري والتواصل البصري)، ويقيس مستوى الثقة بالنفس، وملاءمة التعبير مع مضمون الخطاب، والقدرة على الحفاظ على التواصل البصري مع الجمهور.وقد صيغت هذه المؤشرات لأن الهدف الرئيس من نشاط تدريب الخطابة لا يقتصر على مهارة الكلام باللغة العربية فحسب، بل يتعداه إلى إيصال الرسالة بصورة فعّالة ومهذبة ومقنعة.

ثانيًا: جانب الطلاقة ومهارة التفاعل بنسبة وزن ٢٠٪، ويشمل مؤشرين رئيسين، هما الطلاقة في الكلام دون توقفات طويلة، والقدرة على التفاعل مع الجمهور. وتكمن أهمية هذا الجانب في أن كثيرًا من الطالبات قادرات على استخدام اللغة العربية بصورة عفوية، لكنهن ما زلن يواجهن صعوبة في تنظيم الأفكار بشكل منهجي في المواقف الرسمية مثل إلقاء الخطاب.

ثالثًا: جانب دقة النطق بنسبة وزن ١٠٪، ويشمل مؤشرات مخارج الحروف، والنبر والإيقاع، والتنغيم. وقد استند هذا الجانب إلى نتائج الملاحظة الميدانية التي أظهرت أن تأثير اللغة الأم كثيرًا ما يؤثر في نطق الأصوات العربية، الأمر الذي يستدعي تقويمًا خاصًا لمدى وضوح الأصوات وتنظيم السرعة والتنغيم أثناء إلقاء نشاط تدريب الخطابة.

رابعًا: جانب إتقان القواعد اللغوية بنسبة وزن ١٠٪، ويركّز على دقة التراكيب اللغوية البسيطة وفق قواعد النحو والصرف. وقد خُصِّص هذا الجانب على نحو مستقل لأن الطالبات، على الرغم من طلاقتهن في الكلام، كثيرًا ما لا يلتزمن بالقواعد النحوية بدقة في التواصل اليومي.

خامسًا: جانب غنى المفردات بنسبة وزن ١٠٪، ويشمل دقة اختيار المفردات بما يتناسب مع الموضوع، وتنوّع الألفاظ المستخدمة. ويهدف هذا المؤشر إلى قياس قدرة الطالبات على توسيع حصيلتهن اللغوية واختيار الألفاظ المناسبة في سياق الخطاب الرسمي.

وقد صيغت جميع المؤشرات السابقة بصورة تشغيلية ضمن نموذج تقويم نشاط تدريب الخطابة الذي يعتمد مقياس درجات من (١—٤)، وفق المستويات الآتية: مبتدئ*(Novice)* ، قريب من الإتقان *(Nearing Proficient)*، متقن*(Proficient)* ، متقدم*(Advanced)* ، إضافةً إلى خانة ملاحظات المقوِّم. ومن خلال هذا التحديد المنهجي للمؤشرات، يُتوقع أن تكون الأداة المطوَّرة قادرةً على قياس مهارة الكلام لدى الطالبات قياسًا شاملًا يشمل جوانب المحتوى اللغوي، والأداء، والجانب التواصلي والتفاعلي.

ج) إعداد مكوّنات أدوات معيار التقويم

تم إعداد مكوّنات أدوات معيار التقويم لتقويم نشاط تدريب الخطابة استنادًا إلى نتائج تحليل الاحتياجات التي أظهرت أن عملية التقويم السابقة كانت تميل إلى الذاتية و لم تستند إلى مؤشرات واضحة. ولذلك صُمِّم أدوات معيار التقويم التحليلي*(Analytic Rubric)* ، وهو نوع من التقييمية التي تفصل بين جوانب التقويم المختلفة بحيث يمكن تقييم كل جانب على حدة بصورة أكثر دقة. وقد اختير هذا النوع من السلالم التقييمية نظرًا لظروف الميدان في معهد المودّة للبنات، حيث يحتاج المشرفون إلى دليلٍ للتقويم لا يقتصر على إعطاء الدرجة النهائية فحسب، بل يوضح أيضًا الجوانب المحددة من أداء الطالبة التي تحتاج إلى تحسين.

وقد رُتِّبت مكوّنات أدوات معيار التقويم مع مراعاة خمسة جوانب رئيسة من مهارة الكلام، وهي: نجاح إيصال الرسالة، والطلاقة ومهارة التفاعل، ودقة النطق، وإتقان القواعد اللغوية، وغنى المفردات. وقد أُعطي لكل جانب وزنٌ مختلف تبعًا لدرجة أهميته في نشاط تدريب الخطابة. فنال جانب نجاح إيصال الرسالة أكبر وزن، وهو *50٪*، لأن الهدف الأساس من نشاط تدريب الخطابة هو قدرة الطالبة على عرض مضمون الخطاب بوضوح وتسلسل منطقي وبما يتوافق مع الموضوع. أما جانب الطلاقة والتفاعل فقد خُصِّص له وزن *20٪*، في حين خُصِّص لكل من دقة النطق، وإتقان القواعد اللغوية، وغنى المفردات وزن *10٪* لكل جانب.

وقد فُصِّل كل جانب من جوانب التقويم في مجموعة من المؤشرات التشغيلية القابلة للقياس. فعلى سبيل المثال، يتضمن جانب نجاح إيصال الرسالة مؤشرات مثل: ملاءمة المحتوى ودقته، وملاءمة الأسلوب اللغوي وآداب الخطاب في سياق نشاط تدريب الخطابة، إضافةً إلى الجوانب غير اللفظية مثل التعبير، والثقة بالنفس، والتواصل البصري مع الجمهور. أما جانب الطلاقة والتفاعل فيشمل مؤشرات مثل الطلاقة في الكلام دون توقفات طويلة، والقدرة على التفاعل مع الجمهور. بينما صيغ جانب دقة النطق في مؤشرات تتعلق بمخارج الحروف، والنبر والإيقاع، والتنغيم في الجملة.

ولا تقتصر هذه الأداة على المؤشرات فحسب، بل تتضمن أيضًا وصفًا للأداء في كل مستوى من مستويات الدرجات ضمن مقياس من *1* إلى ٤، وهي:

مبتدئ *(Novice)* ، قريب من الإتقان *(Nearing Proficient)* ، متقن *(Proficient)*، متقدم *(Advanced)*. وقد اختير هذا المقياس ليُظهر تدرج تطور

قدرات الطالبات بصورة أوضح، بحيث لا يقتصر التقويم على تحديد الصواب أو الخطأ، بل يوضح موقع مستوى الطالبة ضمن سلسلة تطور المهارة. كما تساعد أوصاف الأداء هذه المشرفين على تقديم تغذية راجعة بنّاءة والتخطيط للمتابعة التعليمية المناسبة.

كما زُوِّد أدوات معيار التقويم بحقلٍ خاص لملاحظات المقوِّم، حتى لا تقتصر عملية التقويم على الأرقام فحسب، بل تُرفَق بتوجيهات عملية حول الجوانب التي تحتاج إلى تحسين، مثل دقة القواعد اللغوية، أو تطوير محتوى الخطاب، أو تعزيز الثقة بالنفس أثناء الإلقاء. وبذلك لا يقتصر دور هذا أدوات معيار التقويم على كونه أداةً للتقويم، بل يصبح أيضًا وسيلة تعليمية تساعد الطالبات على التعرف إلى نقاط ضعفهن وإمكاناتهن.

ومن خلال إعداد مكوّنات أدوات معيار التقويم بصورة منهجية، وموزونة، وقابلة للقياس، يُتوقع أن تسهم هذه الأداة في تعزيز موضوعية التقويم، واتساقه، وشفافيته في نشاط تدريب الخطابة، وأن توفّر أساسًا قويًا لتنفيذ التقويم التكويني بما يتوافق مع نموذج *Dick and Carey* في تصميم التعليم.

د) تحديد مقياس التقويم ومعاييره

تم تحديد مقياس التقويم ومعاييره في أداة أدوات معيار التقويم لنشاط تدريب الخطابة من أجل وضع حدود واضحة لمستويات إتقان مهارة الكلام لدى الطالبات. وقد صُمِّم مقياس التقويم في صورتين، هما :مقياس (١—٤) لكل مؤشر، ثم تحويله إلى مقياس *(0–100)* بوصفه الدرجة النهائية. ويهدف استخدام هذين الشكلين من المقياس إلى المحافظة على دقة التقويم في مستوى المؤشرات، مع إبقاء النتيجة النهائية سهلة الفهم وفق نظام الدرجات المعتمد في التقويم التعليمي.

ويُستَخدم مقياس *(1–4)* لتقييم أداء الطالبة في كل مؤشر. وتمثل كل درجة مستوى معينًا من الكفاءة، وذلك على النحو الآتي :الدرجة *(1)* تمثل مستوى مبتدئ*(Novice)* ، الدرجة *(2)* تمثل مستوى قريب من الإتقان *(Nearing Proficient)*، الدرجة *(3)* تمثل مستوى متقن*(Proficient)* ، الدرجة *(4)*تمثل مستوى متقدم.*(Advanced)* ومن خلال هذا المقياس لا يقتصر دور المقوِّم على إعطاء درجة رقمية فحسب، بل يحدد أيضًا موقع مستوى الطالبة ضمن مراحل تطور مهارة الكلام.

بعد ذلك تُحسَب متوسطات الدرجات لكل مؤشر ضمن كل جانب من جوانب التقويم، ثم تُضرب هذه المتوسطات في الوزن النسبي المحدد لكل جانب .وبعد حساب نتائج كل جانب، تُجمع القيم للحصول على الدرجة النهائية في نطاق *(0–100)*، وهي الدرجة التي تُستَخدم أساسًا لتحديد مستوى أداء الطالبة في نشاط تدريب الخطابة.

وقد قُسِّمت معايير التقويم إلى أربع فئات رئيسة استنادًا إلى نطاق الدرجات ومتوسط مقياس (١—٤)، وهي كما يأتي*90–100 :*.بمتوسط *3.51– 4.00:*فئة متقدم *(Advanced)* بتقدير *A.*وفي هذه الفئة تكون الطالبة قادرة على إلقاء نشاط تدريب الخطابة بطلاقة عالية، مع وضوح المحتوى وتنظيمه، ودقة النطق، وإظهار الثقة بالنفس أثناء الأداء *75–89*.بمتوسط *2.51–3.50:*فئة متقن *(Proficient)* بتقدير *B.*وفي هذه الفئة تستطيع الطالبة مهارة الكلام بطلاقة مقبولة، وتصل الرسالة إلى الجمهور، مع وجود بعض الأخطاء البسيطة *60–74*.بمتوسط *1.51–2.50:*فئة قريب من الإتقان *(Nearing Proficient)*بتقدير *C.*وفي هذه الفئة تستطيع الطالبة إيصال جزء من الرسالة، لكنها لا تزال تظهر ترددًا في الكلام، مع بعض الأخطاء في التراكيب اللغوية أو في النطق.أقل من ٦٠ .بمتوسط *1.00–1.50:*فئة مبتدئ

*(Novice)*بتقدير .*D*وفي هذه الفئة لا تزال الطالبة غير قادرة على إيصال الرسالة بصورة واضحة، وكثيراً ما تتوقف أثناء الكلام، مع كثرة الأخطاء في النطق وعدم وضوح مضمون الخطاب.

كما زُوِّدت أداة أدوات معيار التقويم بدليل استخدام يهدف إلى ضمان اتساق عملية التقويم .ويُوجَّه المقوِّم إلى تسجيل درجة *(1–4)*في كل مؤشر وفق الأداء الفعلي للطالبة، ثم حساب متوسط كل جانب، وضربه في الوزن المحدد، ثم جمع نتائج جميع الجوانب للحصول على الدرجة النهائية. وإلى جانب إعطاء الدرجات، يُطلب من المقوِّم أيضًا كتابة ملاحظات واقتراحات للتحسين، حتى لا يقتصر دور أدوات معيار التقويم على كونه أداةً للتقويم فحسب، بل يصبح كذلك وسيلةً للتغذية الراجعة تسهم في تطوير جودة مهارة الكلام لدى الطالبات في نشاط تدريب الخطابة.

ه) صيغة المنتج الأولي

يتمثل المنتج الأولي الذي طُوِّر في هذا البحث في أداة تقويم قائمة على ادوات التقويم *(Rubrik)* لنشاط تدريب الخطابة، تُستخدَم لقياس مهارة الكلام لدى الطالبات. وقد صُمِّمت صيغة المنتج بصورةٍ منهجية لتكون سهلة الاستخدام من قِبل منظِّمي نشاط تدريب الخطابة والمعلمين المشرفين، وفي الوقت نفسه لتوفّر معلومات تقويمية كاملة وموضوعية ومعيارية.

يتضمن الجزء الأول من صيغة المنتج بيانات هوية الطالبة التي تُقيَّم، وتشمل :اسم الطالبة، والصف، وتاريخ إجراء التقويم .وتُعَدّ هذه البيانات ضرورية لضمان إمكانية تتبّع نتائج التقويم لاحقًا، كما تُستخدَم لتوثيق تطوّر مهارة الكلام لدى الطالبات، وللمقارنة بين نتائج التقويم في أوقات مختلفة.

أما الجزء الثاني فهو جوهر المنتج، ويتمثل في ادوات التقويم نشاط تدريب الخطابة القائم على الجوانب والمؤشرات .وقد صُمِّم السُّلَّم وفق خمسة جوانب رئيسة لكل منها وزن مختلف، وهي:

١) نجاح إيصال الرسالة ٥٠٪

٢) الطلاقة ومهارة التفاعل ٢٠٪

٣) دقة النطق ١٠٪

٤) إتقان القواعد اللغوية ١٠٪

٥) غنى المفردات ١٠٪

وقد فُصِّل كل جانب في مؤشرات تشغيلية تُقَيَّم باستخدام مقياس *(1–4)*، ويُرفَق بها عمود لوصف الأداء العام وعمود لملاحظات المقوِّم لتقديم التغذية الراجعة.

ففي جانب نجاح إيصال الرسالة تشمل المؤشرات: ملاءمة المحتوى ودقته، وأسلوب اللغة وآدابها، والجوانب غير اللفظية مثل التعبير والتواصل البصري. أما في جانب الطلاقة ومهارة التفاعل فتتضمن المؤشرات: الطلاقة في الكلام، وترابط الأفكار وتماسكها، والقدرة على التفاعل مع الجمهور. وفي جانب دقة النطق يُقَيَّم وضوح مخارج الحروف، والنبر والإيقاع، والتنغيم في الجمل. أما إتقان القواعد اللغوية فيقيس دقة تركيب الجمل البسيطة وفق قواعد النحو والصرف، في حين يقيس جانب غنى المفردات مدى دقة اختيار الألفاظ وتنوعها بما يتناسب مع موضوع نشاط تدريب الخطابة.

كما يشتمل المنتج الأولي على قسم خاص بتلخيص الدرجة النهائية، يتضمن حساب درجات كل جانب وفق مقياس *(0–100)* إضافةً إلى المجموع الكلي للدرجة .ويُعرض في هذا القسم أيضًا تصنيف الأداء إلى

أربع درجات من الكفاءة، وهي: متقدم(*Advanced – A*) ، متقن *(Proficient – B)*، قريب من الإتقان(*Nearing Proficient – C*) ، مبتدئ(*Novice – D*) ، وذلك استناداً إلى نطاق الدرجات ومتوسط مستوى الأداء. وتساعد هذه الفئات مستخدم السُّلَّم على تفسير الدرجة النهائية بسهولة.

إضافةً إلى ذلك، تتضمن صيغة المنتج الأولي إرشادات استخدام الأداة، بدءًا من كيفية إعطاء الدرجة *(1–4)*لكل مؤشر، وطريقة حساب متوسط كل جانب، وضربه في الوزن المحدد، ثم جمع جميع القيم للحصول على الدرجة النهائية .وفي نهاية النموذج، توجد مساحة مخصَّصة للتعليقات والاقتراحات التحسينية بوصفها وسيلة للتغذية الراجعة التكوينية للطالبات.

وبهذا التصميم، لا يقتصر المنتج الأولي لأداة تقويم نشاط تدريب الخطابة على كونه وسيلة للتقييم فحسب، بل يؤدي أيضًا دور وسيلة تعليمية؛ إذ يساعد الطالبات على التعرّف إلى نقاط القوة والضعف في أدائهن، كما يوفّر لمنظّمي نشاط تدريب الخطابة دليلًا واضحًا وعمليًا ومعياريًا لإجراء عملية التقويم.

٣. فعالية تقويم نشاط تدريب الخطابة في قياس مهارة الكلام لدى الطالبات في معهد الموادَّة للبنات فونوروجو

أ) نتائج تحكيم الخبراء

أُجري تحكيم الخبراء لتقويم مدى صلاحية المسودة الأولية لأداة التقويم القائمة على أدوات معيار التقويم قبل تطبيقها في مرحلة التقويم التكويني. ويهدف هذا التحكيم إلى التأكد من أن الأداة المطوَّرة تتمتع بملاءمة المحتوى، ووضوح المؤشرات، وارتباطها بالبنية المفاهيمية المناسبة، فضلًا عن سلامة اللغة المستخدمة في قياس مهارة الكلام لدى الطالبات في نشاط تدريب الخطابة.

وقد أُجري التحكيم من قِبَل ثلاثة خبراء يمتلكون كفاءات في مجالات ذات صلة، وهم:

١) خبير في تقويم التعلّم،

٢) خبير في اللغة ومهارات مهارة الكلام،

٣) ممارس تربوي في بيئة المعاهد لديه خبرة في الإشراف على نشاط تدريب الخطابة.

وقد استُخدمت في عملية التحكيم استبانةٌ مبنية على مقياس ليكرت *(likert)*بدرجات تتراوح بين (١—٤)، وتشمل الجوانب الآتية: ملاءمة المحتوى، ووضوح المؤشرات، وشمول جوانب التقويم، وتنظيم أدوات معيار التقويم، وسلامة اللغة.

١) نتائج تحكيم الخبير الأول (خبير تقويم التعلّم)

تُعدّ مرحلة تحكيم الخبراء إحدى الخطوات المهمة في بحوث التطوير لضمان أن المنتج المطوَّر يتمتع بدرجة كافية من الصلاحية قبل استخدامه في مرحلة التجربة. وفي هذه الدراسة أُجري التحكيم من قِبَل خبير في تقويم التعلّم يمتلك كفاءة في مجال القياس والتقويم التربوي. وقد هدف هذا التحكيم إلى تقويم مدى ملاءمة أداة تقويم نشاط تدريب الخطابة القائمة على أدوات معيار التقويم التي طوّرها الباحثة، سواء من حيث بناء الأداة، ووضوح مؤشرات التقويم، وملاءمة مقياس التقويم، أو سهولة استخدامها من قِبَل المقوِّمين.

وبناءً على نتائج التقويم التي قدّمها خبير تقويم التعلّم، تبيّن بوجه عام أن أداة تقويم نشاط تدريب الخطابة المطوَّرة قد استوفت معايير الصلاحية بوصفها أداة لتقويم الأداء. فقد رأى الخبير أن المؤشرات الواردة في أدوات معيار التقويم قد صيغت بطريقة منهجية وتعكس

الجوانب الأساسية في تقويم مهارة الكلام ضمن نشاط تدريب الخطابة. كما تبيّن أن لكل مؤشر علاقة واضحة بالكفايات المراد قياسها، الأمر الذي يتيح للمقوِّمين إجراء عملية التقويم بصورة أكثر موضوعية وتوجّهًا.

ومن حيث بناء الأداة، أفاد الخبير بأن صيغة أدوات معيار التقويم المستخدمة تتوافق مع المبادئ المعتمدة في إعداد أدوات تقويم الأداء. كما عُدَّ مقياس التقويم المستخدم واضحًا وقابلًا للتطبيق، مما يسهّل على المقوِّمين منح الدرجات لأداء الطالبات أثناء إلقاء نشاط تدريب الخطابة. كذلك وُجد أن وصف المعايير في كل مستوى من مستويات الدرجات يوفّر حدودًا واضحة تميّز بين مستويات التقويم المختلفة.

أما من حيث قابلية الاستخدام*(Usability)* ، فقد رأى الخبير أن الأداة سهلة الاستخدام نسبيًّا في مواقف التقويم الواقعية. إذ إن بنية أدوات معيار التقويم المنهجية تساعد المقوِّمين على ملاحظة جوانب أداء الطالبات بطريقة منظَّمة. ومن المتوقع أن يسهم ذلك في تقليل درجة الذاتية في التقويم وتعزيز الاتساق بين المقوِّمين عند استخدام الأداة نفسها.

وبناءً على نتائج هذا التقويم، صرّح خبير تقويم التعلّم بأن أداة تقويم نشاط تدريب الخطابة المطوَّرة قد استوفت معايير الصلاحية ويمكن استخدامها في عملية التقويم دون الحاجة إلى إجراء تعديلات. وبذلك يمكن الانتقال بالأداة إلى مرحلة التجربة التالية في إطار البحث والتطوير لاختبار مستوى قابليتها للتطبيق واتساق استخدامها في سياق أوسع.

٢) نتائج تحكيم الخبير الثاني (خبير اللغة ومهارات مهارة الكلام)

تركّزت عملية التحكيم من قِبَل الخبير الثاني على دقة البناء المفاهيمي، ووضوح المؤشرات، واتساق المصطلحات المستخدمة في أداة تقويم نشاط تدريب الخطابة. وبوجه عام، أشار الخبير إلى أن الأداة قد استوفت مبدأ **صدق المحتوى**، وأنها تمثل المكونات الرئيسة لمهارة الكلام، سواء من حيث الجوانب اللغوية أو الجوانب الأدائية. ومع ذلك، قدّم الخبير بعض الملاحظات الجوهرية التي تهدف إلى تحسين الوضوح الإجرائي للمؤشرات وتعزيز موثوقية عملية التقويم.

(أ) تعديل مؤشر التواصل غير اللفظي

قدّم الخبير ملاحظة حول وصف التعبير في مؤشر التواصل غير اللفظي، ولا سيما في المستوى المتوسط الذي عُدَّ غير محدد بما يكفي. إذ إن عبارة «*تعبير مقبول*» لا تُعد وصفًا إجرائيًّا دقيقًا لأنها لا تبيّن درجة الاتساق أو مدى ملاءمة التعبير لمضمون الرسالة. كما تساءل الخبير عن استخدام مصطلح «*الحركة*» في جدول التقويم؛ إذ يرى أن المصطلح الأدق في دراسات التواصل غير اللفظي – كما أشار إليه راي بيردويستل – *(Ray Birdwhistell)* هو «*حركة الجسد*»؛ لأنه يشمل الإيماءات ووضعية الجسد وتغيّر موقع المتحدث.

(ب) توضيح تصنيف الصوت ضمن التواصل غير اللفظي

كما طرح الخبير تساؤلًا حول إدراج الصوت ضمن مؤشر التواصل غير اللفظي. ومن الناحية النظرية، يُصنَّف الصوت ضمن ما يُعرف بـــ البارالغة *(Paralanguage)* أو العناصر الصوتية المرافقة للكلام*(Vocalics)* ، وهي جزء من التواصل غير اللفظي، وتشمل مستوى الصوت، والنبر، والسرعة، وجودة الصوت.

وعليه، فإن إدراج عنصر الصوت ضمن مؤشر التواصل غير اللفظي يُعد صحيحًا من الناحية المفاهيمية. غير أنه، ولتعزيز الدقة الأكاديمية، أضاف الباحثة توضيحًا في قسم المنهجية يبيّن أن الصوت يُصنَّف ضمن العناصر الصوتية *(Vocalics)* في التواصل غير اللفظي، وذلك لتجنب أي لبس مفاهيمي.

(ت) توضيح مصدر استجابة الجمهور في مؤشر التفاعل

في جانب مهارة مهارة الكلام في الحوار، رأى الخبير أن مؤشر التفاعل يحتاج إلى مزيد من التوضيح، ولا سيما فيما يتعلق بمصدر استجابة الجمهور. إذ إن غياب هذا التوضيح قد يجعل الاستجابة تبدو سلبية ولا تعكس بالضرورة المهارة التواصلية للمتحدث.

وبناءً على ذلك، جرى تعديل المؤشر من خلال التأكيد على أن استجابة الجمهور تنشأ عن أسئلة أو محفزات أو دعوات يقدّمها المتحدث بصورة مقصودة .وبهذا يصبح التفاعل نتيجةً لاستراتيجية تواصلية يخطط لها المتحدث، وليس مجرد رد فعل عفوي من الجمهور.

وقد أسهم هذا التعديل في تعزيز البعد التواصلي لنشاط تدريب الخطابة بوصفه نشاطًا خطابيًّا يقوم على إشراك الجمهور نفسيًّا وتفاعليًّا.

(ث) تحديد حدود رقمية لفئات الأخطاء

من أهم الملاحظات التي قدّمها الخبير تلك المتعلقة باستخدام مصطلحات وصفية مثل» *أخطاء قليلة*«، و*«أخطاء خفيفة«، و»بعض الأخطاء«، و»أخطاء كثيرة»* في مؤشري القواعد اللغوية

والنطق. وقد رأى الخبير أن هذه المصطلحات قد تؤدي إلى اختلافات في التفسير بين المقوِّمين.

وبالاستناد إلى مبادئ إعداد أدوات معيار التقويم التحليلي كما عرضتها سوزان إم. بروكهارت*(Susan M. Brookhart)* ، ينبغي أن تتضمن المؤشرات حدوداً إجرائية واضحة لتعزيز موثوقية التقويم بين المقوِّمين. ولذلك أضاف الباحثة حدوداً كمية بوصفها إرشادات تقنية، على النحو الآتي:

(أ) أخطاء قليلة: (١) خطأ،

(ب) أخطاء خفيفة: (٢—٣) أخطاء،

(ت) بعض الأخطاء: (٣—٤) أخطاء،

(ث) أخطاء كثيرة: أكثر من (٥ او اكثر) أخطاء.

ومع ذلك، لا يقتصر التقويم على عدد الأخطاء فحسب، بل يؤخذ في الاعتبار أيضًا أثر هذه الأخطاء في فهم المعنى؛ وبذلك يجمع التقويم بين البعد الكمي والبعد النوعي للأخطاء.

(ج) خلاصة نتائج تحكيم الخبير الثاني

استناداً إلى المراجعة والملاحظات المقدَّمة، يمكن الاستنتاج أن أداة تقويم نشاط تدريب الخطابة قد استوفت معايير صلاحية المحتوى والارتباط النظري. وقد اقتصرت التعديلات التي أُجريت على تحسينات تحريرية وتشغيلية للمؤشرات دون تغيير في البنية الأساسية للرُّبريك.

وقد أسهمت ملاحظات الخبير في:

(أ) تعزيز وضوح المصطلحات،

(ب) تقوية الأساس المفاهيمي للأداة،

(ت) رفع مستوى الموثوقية بين المقوِّمين،

(ث) تحسين دقة المؤشرات وجعلها أكثر قابلية للقياس والموضوعية.

وعليه، وبعد إجراء التعديلات وفق توصيات الخبير، أُعلن أن الأداة جيّدة للاستخدام في هذا البحث لتقويم مهارة الكلام في نشاط تدريب الخطابة.

٣) نتائج تحكيم الخبير الثالث (ممارس التربية في البيئة المعهدية)

أُجري تحكيم الخبير الثالث من قِبَل أحد ممارسي نشاط تدريب الخطابة الذي يمتلك خبرة مباشرة في توجيه الطالبات وتقويم أدائهن في إلقاء الخطب. وقد ركّز هذا الخبير في تقويمه على الجوانب التطبيقية، وسهولة استخدام الأداة في الميدان، إضافةً إلى كفاءتها في تسهيل عملية التقويم.

وبوجه عام، أفاد الخبير بأن الأداة تعكس المكونات الأساسية في تقويم نشاط تدريب الخطابة. ومع ذلك، قدّم بعض الملاحظات الاستراتيجية التي تتعلق بتبسيط المؤشرات بحيث تصبح أكثر عملية وأسهل استخدامًا من قِبَل المقوِّمين في المواقف الأدائية المباشرة.

وكانت أبرز ملاحظات الخبير الثالث أن مؤشر التواصل غير اللفظي في جانب *نجاح إيصال الرسالة* يرتبط ارتباطًا مفاهيميًّا وثيقًا بمؤشر تفاعل الجمهور في جانب *الطلاقة ومهارة التفاعل*.

ففي الممارسة الفعلية لنشاط تدريب الخطابة، تُعدّ قدرة المتحدث على المحافظة على التواصل البصري، وضبط نبرة الصوت، وتقديم محفزات للجمهور عناصر أدائية مترابطة يصعب فصلها تقنيًّا. ولذلك فإن الفصل بين هذين الجانبين قد يؤدي إلى تداخل في عملية التقويم.

وبناءً على ذلك، اقترح الخبير أن يُنظر في إمكانية دمج هذين المؤشرين ضمن جانب واحد متكامل، مثل» :التواصل والتفاعل الأدائي .«ويمكن أن يشمل هذا الجانب عناصر مثل: لغة الجسد، والتعبير، وجودة الصوت، والقدرة على بناء تفاعل الجمهور.

ومن خلال هذا الدمج، تصبح بنية الأداة أكثر بساطة وكفاءة دون أن يؤثر ذلك في عمق مضمون التقويم.

٤) خلاصة نتائج تحكيم الخبراء

فيما يلي خلاصة نتائج التحكيم من قبل الخبراء الثلاثة:

(١)ملخص الدرجات الإجمالية

٤,٣

الفئة	النسبة المئوية	الدرجة القصوى	الدرجة الكلية	المحكّم
جيّد جدًّا	*94%*	*68*	*64*	المحكِّم الأول
جيّد جدًّا	*91%*	*68*	*64*	المحكِّم الثاني
جيّد جدًّا	*87%*	*68*	*68*	المحكِّم الثالث
جيّد جدًّا	*96%*	*68*	*65.3*	المتوسط

التفسير:

استنادًا إلى متوسط النسبة المئوية البالغ *90.6%*، فإن أداة تقويم نشاط تدريب الخطابة تقع ضمن فئة "**جيدة جدًّا**"، وهي ملائمة للاستخدام مع إجراء بعض التعديلات البسيطة وفقًا لملاحظات الخبراء.

(٢)خلاصة النتائج بحسب جوانب التقويم

(أ) جانب ملاءمة المؤشرات مع الأهداف (الفقرات ١—٤)

المحكِّم	الدرجة	الدرجة القصوى	النسبة المئوية
V1	*16*	*16*	*100%*
V2	*15*	*16*	*94%*
V3	*16*	*16*	*100%*
المتوسط	*15.6*	*16*	*98%*

الفئة :جيّد جدًّا

وقد اتفق الخبراء على أن المؤشرات تعكس كفايات مهارة الكلام (مهارة الكلام)، كما أنها تتوافق مع أهداف نشاط تدريب الخطابة.

(ب) جانب وضوح وصف مستويات الأداء (الفقرات ٥—٨)

المحكّم	**الدرجة**	**الدرجة القصوى**	**النسبة المئوية**
V1	*15*	*16*	*94%*
V2	*14*	*16*	*87%*
V3	*16*	*16*	*100%*
المتوسط	*15*	*16*	*94%*

الفئة :جيّد جدًّا

وكانت الملاحظة الرئيسة في هذا الجانب من قبل **المحكّم الثاني**، حيث أشار إلى ضرورة توضيح الحدود الإجرائية لبعض المصطلحات مثل« *أخطاء قليلة* » و*«بعض الأخطاء»* ونحوها، وذلك لتجنب التحيز في عملية التقويم.

(ت) جانب دقة توزيع أوزان التقويم (الفقرات ٩—١١)

المحكّم	الدرجة	الدرجة القصوى	النسبة المئوية
V1	12	12	100%
V2	11	12	91%
V3	12	12	100%
المتوسط	11.6	12	97%

الفئة :جيّد جدًّا

وقد وافق الخبراء على أن تخصيص 50%من الوزن لمعيار نجاح إيصال الرسالة يعد مناسبًا لطبيعة نشاط تدريب الخطابة بوصفها نشاطًا خطابيًّا يقوم على التأثير والإقناع

(ث) جانب سهولة استخدام الأداة (الفقرات ١٢—١٤)

المحكّم	الدرجة	الدرجة القصوى	النسبة المئوية
V1	11	12	92%
V2	12	12	100%
V3	12	12	100%
المتوسط	11.6	12	97%

الفئة :جيّد جدًّا

وقد منح المحكّم الثالث (الممارس) درجة أقل نسبيًّا، إذ اقترح تبسيط مؤشري التواصل غير اللفظي وتفاعل الجمهور ليصبحا أكثر عملية عند استخدام الأداة أثناء عملية التقويم.

(ج) جانب وضوح اللغة وطريقة العرض (الفقرات ١٥—١٧)

المحكّم	الدرجة	الدرجة القصوى	النسبة المئوية
V1	10	12	83%
V2	12	12	100%
V3	12	12	100%
المتوسط	11.3	12	94%

الفئة :جيّد جدًّا

وتشير هذه النتائج إلى أن لغة الأداة وصياغتها تُعد واضحة ومفهومة بدرجة عالية، مع وجود بعض الملاحظات البسيطة المتعلقة بالصياغة التحريرية التي جرى تحسينها في مرحلة المراجعة.

ب)نتائج التجربة الفردية*(One-to-One Evaluation)*

أُجري التجربة الفردية على ثلاثة من مشرفات نشاط تدريب الخطابة اللواتي يقمن بدور المقوِّمات في تقييم خطب الطالبات. وقد تم اختيار هؤلاء المشاركات بناءً على مشاركتهن الفاعلة في مراحل التخطيط والتنفيذ وتقويم أنشطة نشاط تدريب الخطابة. ويهدف هذا التقويم إلى الحصول على تصور أولي حول وضوح الأداة، وسهولة استخدام أدوات معيار التقويم، ومدى ملاءمة مؤشرات تقويم مهارة الكلام مع الممارسات التقويمية في الميدان.

وقد نُفِّذ التقويم من خلال تزويد كل مشرفة بأداة تقويم مهارة الكلام لاستخدامها في تقييم أداء واحد من أنشطة نشاط تدريب الخطابة. وبعد الانتهاء من عملية التقويم، قام الباحثة بتوزيع استبانة تقييم، إضافة إلى إجراء مقابلات قصيرة للحصول على آراء المشاركات حول الجوانب المتعلقة بالمحتوى واللغة والجوانب الفنية المرتبطة باستخدام الأداة.

كما أجرى الباحثة مقابلات موجزة مع المشاركات الثلاث للحصول على استجابات أكثر عمقًا حول استخدام هذه الأداة. ووفقًا لنتائج المقابلة مع المشاركة الأولى، تبيّن أن أداة التقويم تُعد واضحة إلى حدٍّ كبير وتسهم في تسهيل عملية تقييم خطب الطالبات. وقد أوضحت أن مؤشرات التقويم الواردة في أدوات معيار التقويم تساعد المقوِّم في ملاحظة عدد من الجوانب المهمة في أداء الطالبة، مثل إتقان المادة، وطريقة الإلقاء، واستخدام اللغة. ومع ذلك، اقترحت المشاركة الأولى توضيح بعض الأوصاف الواردة في عدد من المؤشرات بحيث

يتمكن المقوِّم من التمييز بصورة أسهل بين مستويات التقدير في كل فئة من فئات الدرجات.

أما نتائج المقابلة مع المشاركة الثانية فقد أظهرت أن أداة التقويم المطوَّرة تتميز بقدرٍ جيد من التنظيم والبناء المنهجي. وترى المشاركة الثانية أن تقسيم جوانب التقويم في الأداة يعكس المكونات الأساسية التي ينبغي مراعاتها في نشاط تدريب الخطابة. كما أشارت إلى أن وجود مؤشرات واضحة يساعد المقوِّم على تقديم تقدير أكثر موضوعية. ومع ذلك، بيّنت أن استخدام أدوات معيار التقويم أثناء تنفيذ نشاط تدريب الخطابة بصورة مباشرة يتطلب وقتًا كافيًا ليتكيف المقوِّم مع استخدام الأداة في سياق الأداء الفعلي للطالبة.

أما نتائج المقابلة مع المشاركة الثالثة فقد أظهرت أن الأداة في أساسها سهلة الفهم ويمكن استخدامها في تقويم نشاط تدريب الخطابة. وأوضحت أن أدوات معيار التقويم يساعد المقوِّم على الانتباه إلى جوانب ربما كانت تُغفل سابقًا عندما يتم التقويم دون وجود إرشادات واضحة. ومع ذلك، أشارت أيضًا إلى أن بعض أجزاء الأداة يمكن تبسيطها بشكل أكبر حتى يصبح استخدامها أكثر عملية عند إجراء التقويم بصورة مباشرة أثناء سير النشاط[٢٨].

أ) ملخص الدرجات الإجمالية

المشارك	الدرجة الكلية	الدرجة القصوى	النسبة المئوية	الفئة
المشارك الأول	*51*	*64*	*80%*	جيّد
المشارك الثاني	*52*	*64*	*81%*	جيّد
المشارك الثالث	*53*	*64*	*82%*	جيّد
المتوسط	*52*	*64*	*81%*	جيّد

[28] Rizqin Syifaurrahmah, "Al-Muqābalah Ma'a Mulāḥaẓat Al-Muḥāḍarah" 4 Februari 2026, fī ma'had al-mawaddah

استناداً إلى نتائج الاستبانة التي ملأها ثلاثة من المشاركين في التجربة، تبيّن أن الدرجات الكلية كانت متفاوتة قليلًا، إلا أنها أظهرت اتجاهًا متقاربًا نسبيًّا. فقد حصل المشارك الأول على *51*درجة من أصل ٦٤ بنسبة صلاحية بلغت *80%*، بينما حصل المشارك الثاني على *52*درجة من أصل ٦٤ بنسبة *81%*، في حين حصل المشارك الثالث على *53*درجة من أصل ٦٤ بنسبة *82%*.

وبصورة عامة، بلغ متوسط الدرجات التي حصل عليها المشاركون الثلاثة *52*من أصل ٦٤ بنسبة متوسطة قدرها *81%*. وبناءً على معايير التقويم المعتمدة في هذه الدراسة، فإن هذه النسبة تقع ضمن فئة الصلاحية. وتشير هذه البيانات إلى أن أداة تقويم نشاط تدريب الخطابة المطوَّرة تُعد مناسبة للاستخدام من قبل مشرفي نشاط تدريب الخطابة بوصفها أداة لتقويم مهارة الكلام لدى الطالبات.

ب)خلاصة النتائج بحسب جوانب التقويم

١) جانب وضوح الأداة وملاءمتها (الفقرات ١—٤)

المشارك	الدرجة الكلية	الدرجة القصوى	النسبة المئوية
المشارك الأول	*15*	*16*	*94%*
المشارك الثاني	*14*	*16*	*88%*
المشارك الثالث	*15*	*16*	*94%*
المتوسط	*14.6*	*16*	*91%*

يتكوّن جانب وضوح الأداة وملاءمتها من أربع فقرات (١—٤) بدرجة قصوى قدرها *16*درجة. وقد أظهرت النتائج أن المشارك الأول حصل على *15*درجة بنسبة ٩٤%، والمشارك الثاني على *14*درجة

بنسبة ٨٨%، بينما حصل المشارك الثالث على 15درجة بنسبة ٩٤ .%

أما المتوسط العام لهذا الجانب فقد بلغ 14.6من أصل ١٦ بنسبة .91%

وتدل هذه النتائج على أن غالبية المقوِّمين يرون أن المؤشرات الواردة في الأداة قد صيغت بوضوح، وأنها تتوافق مع أهداف تقويم مهارة الكلام في نشاط تدريب الخطابة.

٢) جانب صلاحية المحتوى (الفقرات ٥—٨)

المشارك	الدرجة الكلية	الدرجة القصوى	النسبة المئوية
المشارك الأول	14	16	88%
المشارك الثاني	13	16	81%
المشارك الثالث	13	16	81%
المتوسط	13.3	16	83%

يشمل جانب صلاحية المحتوى الفقرات 8-5بدرجة قصوى قدرها 16درجة .وقد حصل المشارك الأول على 14درجة بنسبة ٨٨%، بينما حصل كل من المشارك الثاني والثالث على 13درجة بنسبة ٨١ .%أما المتوسط العام لهذا الجانب فقد بلغ 13.3من أصل ١٦ بنسبة .83%

وتشير هذه النتائج إلى أن محتوى الأداة يعكس — بوجه عام — المكونات الأساسية في تقويم مهارة الكلام، مما يجعلها مناسبة لتقويم قدرة الطالبات في نشاط تدريب الخطابة.

٣) جانب سهولة الاستخدام (الفقرات ٩—١٢)

المشارك	الدرجة الكلية	الدرجة القصوى	النسبة المئوية
المشارك الأول	10	16	63%

المشارك	الدرجة الكلية	الدرجة القصوى	النسبة المئوية
المشارك الثاني	10	16	63%
المشارك الثالث	12	16	75%
المتوسط	10.6	16	67%

يتكوّن جانب سهولة الاستخدام من الفقرات 12–9بدرجة قصوى قدرها 16درجة .وقد أظهرت النتائج أن المشارك الأول والمشارك الثاني حصلا على 10درجات بنسبة ٦٣ %لكل منهما، في حين حصل المشارك الثالث على 12درجة بنسبة ٧٥ .%أما المتوسط العام لهذا الجانب فقد بلغ 10.6من أصل ١٦ بنسبة .67%

وتشير هذه النتيجة إلى أن الأداة تُعد عملية إلى حدٍّ مقبول للاستخدام في عملية التقويم، رغم وجود اختلافات في تقديرات المشاركين فيما يتعلق بسهولة استخدام الأداة أثناء تنفيذ نشاط تدريب الخطابة.

٤) جانب الفائدة والأثر (الفقرات ١٣—١٦)

المشارك	الدرجة الكلية	الدرجة القصوى	النسبة المئوية
المشارك الأول	12	16	75%
المشارك الثاني	15	16	94%
المشارك الثالث	13	16	81%
المتوسط	13.3	16	83%

يشمل جانب الفائدة والأثر الفقرات 16–13بدرجة قصوى قدرها 16درجة .وقد حصل المشارك الأول على 12درجة بنسبة ٧٥%، والمشارك الثاني على 15درجة بنسبة ٩٤%، بينما حصل المشارك

الثالث على *13*درجة بنسبة ٨١ .%أما المتوسط العام لهذا الجانب فقد بلغ *13.3*من أصل ١٦ بنسبة .*83%*

وتشير هذه النتائج إلى أن الأداة المطوَّرة تُعد مفيدة في دعم عملية تقويم نشاط تدريب الخطابة، كما أنها تسهم في تقديم صورة أكثر تنظيمًا ودقة عن مستوى مهارة الكلام لدى الطالبات.

ج) نتائج التجربة المجموعة الصغيرة*(Small-Group Evaluation)*

أُجريت مرحلة التجربة المجموعة الصغيرة بعد أن مرَّت أداة تقويم نشاط تدريب الخطابة القائمة على أدوات معيار التقويم بمرحلتي تحكيم الخبراء والتجربة الفردية .وتهدف هذه المرحلة إلى التعرّف على مستوى وضوح الأداة، وسهولة استخدامها، ومدى ملاءمتها عند استعمالها من قبل عدد محدود من المستخدمين. وقد شارك في هذا التقويم ثمانية من المشرفين الذين لديهم خبرة في نشاط تدريب الخطابة في معهد المودّة للبنات.

وبناءً على نتائج التجربة المجموعة الصغيرة التي شارك فيها ثمانية من المشرفين، تم الحصول على بيانات تقييم لأداة تقويم نشاط تدريب الخطابة القائمة على أدوات معيار التقويم من خلال استبانة تتكوّن من إحدى وعشرين عبارة . وقد استُخدم في هذه الاستبانة مقياس ليكرت بدرجات تتراوح بين (١—٤). وبلغ الحد الأقصى للدرجات الممكنة ٦٧٢ درجة، في حين بلغ مجموع الدرجات التي حصلت عليها الأداة من نتائج الاستبانة *596*درجة.

وأظهرت نتائج الحساب أن نسبة صلاحية الأداة بلغت ٦٩ , ٨٨%، وهي نسبة تقع ضمن فئة "جيد جدًّا ."ويشير ذلك إلى أن أداة التقويم القائمة على أدوات معيار التقويم التي تم تطويرها قد استوفت معايير الصلاحية لاستخدامها في تقويم مهارة الكلام لدى الطالبات في نشاط تدريب الخطابة.

وبصورة عامة، تُظهر نتائج التجربة المجموعة الصغيرة أن أداة تقويم نشاط تدريب الخطابة القائمة على أدوات معيار التقويم التي تم تطويرها قد استوفت معايير الصلاحية للاستخدام في تقويم مهارة الكلام لدى الطالبات. وبناءً على ذلك، يمكن استخدام هذه الأداة في مرحلة التطبيق مع إجراء بعض التحسينات البسيطة استناداً إلى الملاحظات التي قدمها المشاركون.

نتائج التجربة المجموعة الصغيرة

الرقم	العبارة	الدرجة القصوى	الدرجة المحصَّلة	النسبة المئوية	الفئة
1	تجعلني نشاط تدريب الخطابة أكثر اهتماماً بالتدرّب على مهارة الكلام	32	28	87.5%	جيد جدًّا
2	يجعل أدوات معيار التقويم نشاط تدريب الخطابة أكثر تنظيماً وتوجيهاً	32	29	90.6%	جيد جدًّا
3	معرفة جوانب التقويم تزيد من دافعيتي	32	28	87.5%	جيد جدًّا
4	أهداف تقويم نشاط تدريب الخطابة واضحة	32	29	90.6%	جيد جدًّا
5	يمكن فهم القدرات التي يتم تقويمها في نشاط تدريب الخطابة	32	28	87.5%	جيد جدًّا
6	مؤشرات أدوات معيار التقويم سهلة الفهم	32	29	90.6%	جيد جدًّا
7	جوانب التقويم تتناسب مع مهارة مهارة الكلام	32	30	93.7%	جيد جدًّا

الرقم	العبارة	الدرجة القصوى	الدرجة المحصَّلة	النسبة المئوية	الفئة
8	تعكس مؤشرات أدوات معيار التقويم جودة الخطاب الجيد	32	29	90.6%	جيد جدًّا
9	يساعد أدوات معيار التقويم في معرفة أجزاء الخطاب التي تحتاج إلى تحسين	32	28	87.5%	جيد جدًّا
10	أدوات معيار التقويم سهل الاستخدام في تقويم نشاط تدريب الخطابة	32	28	87.5%	جيد جدًّا
11	مقياس التقييم سهل الفهم	32	29	90.6%	جيد جدًّا
12	إرشادات استخدام أدوات معيار التقويم واضحة	32	27	84.3%	جيد جدًّا
13	يوضّح أدوات معيار التقويم مستوى مهارة الكلام لدى الطالبات	32	29	90.6%	جيد جدًّا
14	التقويم باستخدام أدوات معيار التقويم أكثر موضوعية	32	28	87.5%	جيد جدًّا
15	جوانب التقويم كافية لتقييم الخطاب	32	29	90.6%	جيد جدًّا
16	نتائج التقويم تُظهر نقاط قوة الخطاب	32	27	84.3%	جيد جدًّا
17	نتائج التقويم تُظهر نقاط ضعف الخطاب	32	28	87.5%	جيد جدًّا

الرقم	العبارة	الدرجة القصوى	الدرجة المحصَّلة	النسبة المئوية	الفئة
18	يساعد أدوات معيار التقويم في تحسين مهارة مهارة الكلام	32	28	87.5%	جيد جدًّا
19	أشعر بثقة أكبر عند إلقاء نشاط تدريب الخطابة	32	29	90.6%	جيد جدًّا
20	معرفة المؤشرات تجعلني أكثر استعداداً	32	28	87.5%	جيد جدًّا
21	تساعد نشاط تدريب الخطابة في زيادة الجرأة على مهارة الكلام	32	29	90.6%	جيد جدًّا

د) نتائج التجربة الميدانية*(Field Trial Evaluation)*

تُعدّ التجربة الميدانية مرحلةً متقدمة في عملية تطوير أداة تقويم نشاط تدريب الخطابة، وذلك بعد المرور بمراحل تحكيم الخبراء، والتجربة الفردية، وتجربة المجموعة الصغيرة .وتهدف هذه المرحلة إلى معرفة مدى قابلية استخدام الأداة في نطاق أوسع، وكذلك الوقوف على مدى اتساق استخدامها من قبل عدد أكبر من المقوّمين. وبذلك فإن التجربة الميدانية تهدف إلى الحصول على صورة أكثر شمولًا حول فعالية الأداة ووضوحها عند استخدامها في تقويم نشاط تدريب الخطابة.

وقد أُجريت التجربة الميدانية بعد مرحلة تجربة المجموعة الصغيرة، وشارك فيها ثلاثون مشرفة (مشرفة/مقيّمة) ممن يتولين مهمة التقييم في نشاط تدريب الخطابة. وطُلب من هؤلاء المشرفات استخدام أداة التقويم التي تم تطويرها لتقييم أداء الطالبات في إلقاء الخُطب. ومن خلال هذه المرحلة تمكن الباحثة من معرفة

مدى إمكانية استخدام الأداة عمليًا من قبل المقوِّمين، وكذلك مدى وضوح مؤشرات التقييم الواردة في أدوات معيار التقويم.

الأداة المستخدمة في التجربة الميدانية هي رُبريك تقويم نشاط تدريب الخطابة الذي يتضمن خمسة جوانب رئيسة للتقييم، وهي:

أ) نجاح إيصال الرسالة

ب)الطلاقة في الكلام

ج) دقة استخدام اللغة

د) إتقان المادة

ه) السلوك والمظهر

وقد تم تقييم كل مؤشر باستخدام مقياس من*(1–4)* ، ثم تُعالَج الدرجات التي يتم الحصول عليها وفق أوزان كل جانب من جوانب التقييم؛ وذلك للحصول على الدرجة النهائية لأداء الطالبة. أما الدرجة القصوى الممكنة من جميع الجوانب فهي ٩٦ درجة.

وفي تنفيذ التجربة الميدانية جمع الباحثة نوعين من البيانات، وهما البيانات الكمية والبيانات الوصفية. فالبيانات الكمية تتمثل في درجات التقييم التي منحها المشرفون لأداء الطالبات في نشاط تدريب الخطابة، وقد استُخدمت هذه البيانات لمعرفة مستوى قابلية استخدام الأداة بصورة رقمية.أما البيانات الوصفية فتتمثل في التعليقات والاقتراحات وردود أفعال المقوّمين تجاه الأداة المستخدمة. وقد جُمعت هذه البيانات من خلال استمارات الاستبانة وكذلك من خلال ملاحظات الباحثة أثناء تنفيذ نشاط تدريب الخطابة.

وبناءً على نتائج التجربة الميدانية التي شارك فيها ثلاثون مقوّمًا، تبيّن من درجات التقييم أن الأداة المطوَّرة يمكن استخدامها بشكل جيد في عملية تقويم نشاط تدريب الخطابة. فقد صرّح معظم المقوّمين بأن مؤشرات التقييم الواردة

في أدوات معيار التقويم واضحة إلى حدٍّ كبير، كما أنها تساعدهم في إعطاء تقييم مناسب لقدرة الطالبات على مهارة الكلام. إضافة إلى ذلك، اعتُبر نموذج التقييم منظّمًا ومنهجيًّا، الأمر الذي يسهل على المقوّمين إعطاء الدرجات بصورة أكثر موضوعية.

أما ملخص نتائج التقييم في مرحلة التجربة الميدانية فيمكن الاطلاع عليه في الجدول الآتي:

الرقم	المقوم	الدرجة المحصَّلة	الدرجة القصوى	النسبة المئوية
1	المقوِّم ١	88	96	%91.7
2	المقوِّم ٢	90	96	%93.8
3	المقوِّم ٣	85	96	%88.5
4	المقوِّم ٤	92	96	%95.8
5	المقوِّم ٥	87	96	%90.6
6	المقوِّم ٦	89	96	%92.7
7	المقوِّم ٧	91	96	%94.8
8	المقوِّم ٨	86	96	%89.6
9	المقوِّم ٩	90	96	%93.8
10	المقوِّم ١٠	88	96	%91.7
11	المقوِّم ١١	87	96	%90.6
12	المقوِّم ١٢	91	96	%94.8
13	المقوِّم ١٣	89	96	%92.7
14	المقوِّم ١٤	90	96	%93.8

الرقم	المقوم	الدرجة المحصَّلة	الدرجة القصوى	النسبة المئوية
15	المقوِّم ١٥	86	96	%89.6
16	المقوِّم ١٦	92	96	%95.8
17	المقوِّم ١٧	88	96	%91.7
18	المقوِّم ١٨	89	96	%92.7
19	المقوِّم ١٩	90	96	%93.8
20	المقوِّم ٢٠	87	96	%90.6
21	المقوِّم ٢١	91	96	%94.8
22	المقوِّم ٢٢	88	96	%91.7
23	المقوِّم ٢٣	86	96	%89.6
24	المقوِّم ٢٤	90	96	%93.8
25	المقوِّم ٢٥	89	96	%92.7
26	المقوِّم ٢٦	87	96	%90.6
27	المقوِّم ٢٧	92	96	%95.8
28	المقوِّم ٢٨	88	96	%91.7
29	المقوِّم ٢٩	90	96	%93.8
30	المقوِّم ٣٠	89	96	%92.7
المجموع		2675	2880	
المتوسط		89.17	96	%92.9

وبناءً على الجدول السابق، بلغ متوسط النسبة المئوية نحو ٩٢,٩%، مما يدل على أن أداة تقويم نشاط تدريب الخطابة تقع ضمن فئة "جيد جدًّا."وتشير

هذه النتيجة إلى أن الأداة المطوَّرة قد استوفت معايير قابلية الاستخدام، ويمكن اعتمادها كأداة لتقويم مهارة الكلام لدى الطالبات في نشاط تدريب الخطابة.

إضافة إلى ذلك، ووفقًا لآراء المقوّمين، فقد أشار معظمهم إلى أن أدوات معيار التقويم المستخدم ساعدهم في تقديم التقييم بصورة أكثر تنظيمًا ومنهجية. ومع ذلك، اقترح بعض المقوّمين أن تكون أوصاف مستويات الدرجات أكثر تفصيلًا حتى تتضح الفروق بين مستوى وآخر بصورة أدق.

وبصورة عامة، تُظهر نتائج التجربة الميدانية أن أداة تقويم نشاط تدريب الخطابة التي تم تطويرها قد استوفت معايير الصلاحية من حيث وضوح المؤشرات، وسهولة الاستخدام، وقابلية التطبيق في عملية التقييم. وعليه، تُعدّ هذه الأداة جيّدة للاستخدام كوسيلة لتقويم مهارة الكلام (مهارة الكلام) لدى الطالبات في نشاط تدريب الخطابة داخل البيئة المعهدية.

هـ) نتائج المراجعة النهائية والمنتج النهائي

تُعدّ مرحلة المراجعة النهائية خطوةً أساسية في استكمال تطوير المنتج بعد المرور بسلسلة من عمليات التطوير المنهجية. وفي هذه الدراسة مرّت أداة تقويم نشاط تدريب الخطابة بعدة مراحل من التقييم، تمثّلت في تحكيم الخبراء، وثلاث مراحل من التجريب، وهي التجربة الفردية، وتجربة المجموعة الصغيرة، والتجربة الميدانية. وقد أسفرت كل مرحلة من هذه المراحل عن مجموعة من الملاحظات والانتقادات والمقترحات التي استُخدمت أساسًا لإجراء المراجعات التدريجية حتى تم التوصل إلى منتج جيّد للاستخدام.

أُجريت المراجعة الأولى بعد عملية التحكيم من قبل الخبراء الذين شملوا خبير المادة، وخبير تقويم التعلم، وخبير اللغة. وبناءً على نتائج تقييمهم، تبيّن بصورة عامة أن أداة التقويم التي تم تطويرها قد استوفت معايير الصلاحية من حيث المحتوى والبناء واللغة. ومع ذلك، قدّم الخبراء بعض المقترحات للتحسين،

من بينها تحسين صياغة بعض المؤشرات لتكون أكثر وضوحًا وقابلية للتطبيق، وتوحيد المصطلحات المستخدمة في رُبريك التقييم لتكون أكثر اتساقًا، إضافة إلى تحسين الجوانب اللغوية بحيث تكون أكثر تواصلية وسهلة الفهم بالنسبة للمقيّمين. كما اقترح الخبراء توضيح وصف مستويات الدرجات في كل فئة من فئات التقييم؛ وذلك لتقليل الاختلاف في تفسير المعايير بين المقيّمين. وبناءً على هذه الملاحظات، قام الباحثة بإجراء التعديلات اللازمة من خلال تحسين صياغة المؤشرات، وإعادة تنظيم وصف معايير التقييم بشكل أكثر تفصيلًا، وتوحيد المصطلحات المستخدمة بصورة أكثر منهجية.

أما المراجعة الثانية فقد أُجريت بعد تنفيذ التجربة الفردية التي شارك فيها ثلاثة من المشرفين بوصفهم مستخدمين محتملين للأداة. وأظهرت نتائج هذه التجربة أن الأداة قابلة للاستخدام بصورة جيدة بوجه عام، إلا أن بعض الأجزاء ما تزال تحتاج إلى تعديل. فقد أشار بعض المشاركين إلى أن بعض المؤشرات ما تزال تحمل دلالة واسعة نسبيًا، مما يستدعي توضيحها بشكل أدق لتسهيل عملية إعطاء الدرجات. كما اقترحوا إضافة أمثلة وصفية لبعض مستويات التقييم حتى يتمكن المقيّمون من التمييز بوضوح بين درجات التقييم المختلفة. وبناءً على هذه النتائج، قام الباحثة بتوضيح حدود كل مؤشر بشكل أدق، وتحسين وصف معايير التقييم في كل مستوى من مستويات الدرجات.

وجاءت المراجعة الثالثة بعد تنفيذ تجربة المجموعة الصغيرة التي شارك فيها ثمانية من المشرفين. وفي هذه المرحلة حصل الباحثة على ملاحظات أكثر تنوعًا تتعلق بمدى سهولة استخدام الأداة في عملية تقييم نشاط تدريب الخطابة .فقد أشار بعض المشاركين إلى أن تنظيم أدوات معيار التقويم أصبح أكثر منهجية، إلا أن تصميم جدول التقييم يحتاج إلى تحسين ليكون أكثر سهولة في الاستخدام أثناء عملية التقييم. كما اقترح بعضهم تعديل أوزان التقييم في كل جانب بحيث

تعكس بصورة أدق مستوى أهمية كل عنصر في نشاط تدريب الخطابة. واستناداً إلى هذه الملاحظات، قام الباحثة بإجراء تعديلات على تنسيق جدول التقييم، وتوضيح ترتيب المؤشرات، وإعادة تنظيم توزيع الأوزان لكل جانب من جوانب التقييم.

أما المراجعة الأخيرة فقد أُجريت بعد تنفيذ التجربة الميدانية التي شارك فيها ثلاثون من المشرفين بوصفهم عينةً للدراسة. وقد أظهرت نتائج هذه التجربة أن أداة التقييم المطوَّرة تتمتع بدرجة جيدة من الوضوح وسهولة الاستخدام وقابلية الفهم .كما أعرب معظم المشاركين عن آرائهم الإيجابية بشأن شمولية المؤشرات ووضوح أوصاف معايير التقييم ومدى ملاءمة الجوانب المقوَّمة لأهداف نشاط تدريب الخطابة .ومع ذلك، ظهرت بعض الملاحظات البسيطة، مثل اقتراح تبسيط صياغة بعض أوصاف المعايير لتكون أكثر إيجازًا، وتعديل بعض المصطلحات لتكون أكثر ملاءمة لسياق نشاط تدريب الخطابة في بيئة المعهد.

وبعد تنفيذ جميع مراحل المراجعة السابقة، تم التوصل إلى المنتج النهائي المتمثل في أداة تقويم نشاط تدريب الخطابة على شكل رُبريك تحليلي يتكوّن من عدة جوانب رئيسة للتقييم، وهي:نجاح إيصال الرسالة، والطلاقة والفصاحة في الكلام، ودقة استخدام اللغة، وإتقان المادة، إضافة إلى الأداء أو أسلوب الإلقاء. ويشتمل كل جانب على مجموعة من المؤشرات الواضحة، مدعومة بوصف مفصل لمعايير التقييم في كل مستوى من مستويات الدرجات؛ مما يسهم في تسهيل عملية التقييم ويجعلها أكثر موضوعية واتساقًا بين المقيّمين.

وقد تبيّن أن المنتج النهائي الذي تم تطويره في هذه الدراسة قد استوفى معايير صدق المحتوى استناداً إلى تقييم الخبراء، كما أظهر مستوى جيداً من العملية وسهولة التطبيق بناءً على نتائج التجارب التي أجريت على المستخدمين. وعليه، يمكن استخدام أداة تقويم نشاط تدريب الخطابة المطوَّرة بوصفها وسيلة

تقييم منهجية ومنظمة في تقويم مهارة الكلام لدى الطالبات في نشاط تدريب الخطابة، كما يُتوقع أن تسهم في تحسين جودة عملية تقويم مهارة مهارة الكلام في البيئة المعهدية.

ب مناقشة البحث

١. تقويم نشاط تدريب الخطابة في قياس مهارة الكلام لدى الطالبات في معهد الموادَّة للبنات فونوروجو

بناءً على نتائجِ التحليلِ بين الأساسِ النظريِّ والنتائجِ الميدانية، تبيَّنَ وجودُ عددٍ من الفجواتِ في تنفيذِ تقييمِ نشاط تدريب الخطابة في معهدِ المودّةِ للبنات. فمن الناحيةِ المفهومية، ينبغي أن يكونَ التقييمُ عمليةً منهجيةً منظَّمةً لجمعِ المعلوماتِ ومعالجتِها بوصفِها أساسًا لاتخاذِ القراراتِ التعليمية.[٢٩] غيرَ أنّ الواقعَ يُظهِرُ أنّ تقييمَ نشاط تدريب الخطابة، وإن كان يُجرى بعدَ انتهاءِ نشاطِ الإلقاءِ، إلا أنّه لا يزالُ يفتقرُ إلى نظامٍ منظَّمٍ ومعياريٍّ واضح. وهذا يدلُّ على أنّ مبدأَ المنهجيةِ في التقييم، كما ورد في الأطرِ النظرية، لم يتحقّقْ بصورةٍ كاملة.

وتبرزُ أبرزُ هذه الفجواتِ في جانبِ أداةِ التقييم. فمن الناحيةِ النظرية، ينبغي أن تتضمّنَ أداةُ التقييمِ مؤشّراتٍ واضحةً وقابلةً للقياس ومتوافقةً مع أهدافِ التعلُّم.[٣٠] إلا أنّ النتائجَ الميدانيةَ تُظهِرُ أنّ الأداةَ المستخدمةَ لا تزالُ في صورةِ جدولٍ بسيطٍ يفتقرُ إلى مؤشّراتٍ تفصيلية. كما أنّ التقييمَ لا يعتمدُ على أداةٍ معياريةٍ للتقويم تشتملُ على معاييرَ ووصفٍ لمستوياتِ الأداء كما أوصى به

[29] Mardapi Djemari, *Pengukuran, Penilaian, dan Evaluasi Pendidikan*, hal. 12.
[30] Permendiknas Nomor 20 Tahun 2007 tentang Standar Penilaian Pendidikan.

الخبراء.[٣١] ويؤدّي غيابُ هذه الأداة إلى عدمِ وجودِ دليلٍ واضحٍ يُسترشَدُ به في تحديدِ جودةِ أداءِ الطالبات، ممّا يجعلُ عمليةَ التقييمِ عُرضةً لاجتهاداتِ المُقيِّمات الفردية.

وعلاوةً على ذلك، فإنّ معاييرَ التقييمِ المستخدمةَ لا تزالُ غيرَ إجرائية، إذ تُصاغُ بصورةٍ عامّةٍ دونَ تحديدٍ دقيق. ويؤدّي ذلك إلى تباينِ فهمِ المُقيِّمات في تفسيرِ جودةِ أداءِ الطالبات. ويزدادُ هذا الوضعُ تعقيدًا في ظلِّ غيابِ معيارٍ واضحٍ للتقدير، سواءٌ في صورةِ نطاقاتٍ رقمية أو مستوياتٍ مهاريةٍ مثل (مبتدئ–متقدّم).[٣٢] ونتيجةً لذلك، تصبحُ عمليةُ منحِ الدرجاتِ غيرَ متّسقةٍ ويصعبُ المقارنةُ بين الطالبات.

ومن ناحيةِ الموضوعيةِ والثبات، يُظهِرُ تقييمُ نشاط تدريب الخطابة أيضًا بعضَ أوجهِ القصور. فبحسبِ الأطرِ النظرية، ينبغي أن يتّسمَ التقييمُ بالموضوعيةِ وأن يتحقّقَ فيه الاتساقُ بين المُقيِّمات. غيرَ أنّ الممارسةَ الفعليةَ تُشيرُ إلى أنّ التقييمَ لا يزالُ يعتمدُ على الانطباعاتِ العامةِ عن أداءِ الطالبات، ممّا يرفعُ من درجةِ الذاتيّة. وينعكسُ ذلك في ضعفِ الاتساقِ بين الدرجات، حيثُ لوحِظَت فروقٌ ملحوظةٌ في تقديرِ أداءِ طالباتٍ ذواتِ مستوىً متقارب. كما أنّ غيابَ عمليةِ المعايرةِ أو المناقشةِ بين المُقيِّمات لتوحيدِ الفهم يزيدُ من حدّةِ هذه الفجوة.

كما تتجلّى الفجوةُ في طبيعةِ الجوانبِ التي يشملُها التقييم. فوفقًا للنظرية، ينبغي أن يشملَ تقييمُ مهارةِ الكلامِ عدّةَ مكوّنات، مثل الطلاقة، والنطق،

[31] Brookhart, *How To Create And Use Rubrics For Formative Assessment And Grading*, h. 4.
[32] Brookhart, h. 66.

والتراكيب، والمفردات، والمضمون، والجوانب غير اللفظية.[٣٣] إلا أنّ غيابَ المؤشِّراتِ التفصيليةِ أدّى إلى عدمِ قياسِ هذه الجوانب بصورةٍ شاملةٍ في تقييمِ نشاط تدريب الخطابة، ممّا يجعلُ نتائجَ التقييمِ غيرَ قادرةٍ على عكسِ المستوى الحقيقيِّ لمهارةِ الكلام لدى الطالبات.

ومن حيثُ وظيفةُ التقييم، فإنّ عمليةَ التقويمِ في نشاط تدريب الخطابة قد بدأتْ تتّجهُ نحو تقديمِ تغذيةٍ راجعةٍ للطالبات، غيرَ أنّ هذه التغذيةَ لا تزالُ عامّةً وغيرَ مدعومةٍ بوصفٍ دقيقٍ لمستوياتِ الأداء. في حين أنّ التقييمَ الجيّد، من منظورٍ نظري، لا يقتصرُ على إعطاءِ درجاتٍ فحسب، بل ينبغي أن يقدّمَ أوصافًا دقيقةً تُساعدُ المتعلّماتِ على إدراكِ نقاطِ القوّةِ والضعفِ لديهنّ بصورةٍ محدَّدة.[٣٤] ويؤدّي غيابُ هذا الوصف إلى ضعفِ دورِ التقييمِ كأداةٍ داعمةٍ للتعلُّم.

وعمومًا، فإنّ الفجوةَ بين النظريةِ والتطبيقِ تظهرُ أيضًا في عدمِ وجودِ ارتباطٍ واضحٍ بين التقييمِ وأهدافِ التعلُّم. إذ لا يستندُ التقييمُ القائمُ بصورةٍ كاملةٍ إلى مؤشِّراتِ الكفايةِ المستهدفةِ في مهارةِ الكلام، الأمرُ الذي يجعلُ نتائجه أقلَّ دقّةً في تمثيلِ مستوى تحقّقِ الكفايات لدى الطالبات.

وبناءً على ما سبق، يمكنُ الاستنتاجُ أنّ نشاط تدريب الخطابة، على الرغمِ من فاعليّته بوصفه وسيلةً لتدريبِ مهارةِ الكلام، إلا أنّ نظامَ التقييمِ المُطبَّق لا يزالُ دونَ مستوى المعاييرِ المثالية. وتتمثّلُ هذه الفجواتُ أساسًا في غيابِ أداةِ تقييمٍ منظَّمة، وعدمِ استخدامِ أداةٍ معياريةٍ للتقويم، وافتقارِ التقييمِ إلى مؤشِّراتٍ

---

[٣٣] الفوزان، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص١٠.

[34] Brookhart, *How To Create And Use Rubrics For Formative Assessment And Grading*, h.8.

ومعاييرَ واضحة. ومن ثَمَّ، تبرزُ الحاجةُ إلى تطويرِ أداةِ تقييمٍ قائمةٍ على أداةٍ معياريةٍ للتقويم تُسهمُ في ردمِ الفجوةِ بين النظريةِ والتطبيق، بما يضمنُ تحقيقَ قدرٍ أعلى من الموضوعيةِ والاتساقِ، ويجعلُ التقييمَ أكثرَ دلالةً في دعمِ تنميةِ مهارةِ الكلام لدى الطالبات.

٢. تطوير أدوات معيار التقويم نشاط تدريب الخطابة في قياس مهارة الكلام لدى الطالبات في معهد المودّة فونوروجو

أ) تحليل الاحتياجات

تُعدّ مرحلة تحليل الاحتياجات في بحوث التطوير والبحث *(Research and Development)* مرحلةً أساسية، لأنها تمثّل الأساس الذي يُبنى عليه تحديد اتجاه تطوير المنتج البحثي. ويرى كلٌّ من *Walter Dick* و*Lou Carey* و*James O. Carey* أن تحليل الاحتياجات يتم من خلال تحديد الفجوة بين الحالة المنشودة *(desired status)* والحالة الفعلية في الميدان *(actual status)*. وتشير الفجوة بين هاتين الحالتين إلى وجود حاجة ينبغي تلبيتها من خلال تدخل تعليمي أو تطوير أدوات تعليمية مناسبة. وفي إطار منطق تحليل الاحتياجات، يوضح *Dick* و*Carey* أن الحاجة يمكن صياغتها من خلال معادلة بسيطة مفادها أن الحالة المرغوبة لا تساوي الحالة الفعلية، مما يؤدي إلى ظهور الحاجة.[٣٥] ومن ثمّ فإن تحليل الاحتياجات لا يقتصر على كونه خطوة استكشافية فحسب، بل يُعد أيضًا أساسًا مفاهيميًا لتصميم الحلول التعليمية الملائمة للمشكلات التي يتم اكتشافها.

وانطلاقًا من هذا الإطار النظري، أظهرت نتائج تحليل الاحتياجات في هذه الدراسة وجود فجوة واضحة بين الوضع المثالي والوضع الفعلي في نظام تقويم نشاط تدريب الخطابة في معهد المودّة للبنات. فالوضع المثالي يتمثل في توفر أداة

[35] Dick, Carey, dan Carey, *The Systematic Design of Instruction (7th ed.)*, hal.22.

تقويم قائمة على أدوات معيار التقويم قادرة على تقييم مهارة الكلام لدى الطالبات بصورة موضوعية ومنهجية ومعيارية .وفي سياق تعليم اللغة، فإن تقويم مهارة مهارة الكلام يتطلب بالفعل مؤشرات واضحة حتى يمكن قياس قدرات المتعلمين بصورة أدق وأكثر اتساقًا. غير أن الواقع في الميدان يشير إلى أن تقويم نشاط تدريب الخطابة ما يزال يتم بصورة عامة اعتماداً على الانطباع العام عن أداء الطالبات، دون استخدام رُبريك أو مؤشرات تقييم معيارية واضحة.

وتدل هذه الفجوة على أن نشاط تدريب الخطابة، رغم كونه وسيلة تدريبية لمهارة مهارة الكلام، لم يُدعَم بعدُ بنظام تقويم منهجي. وفي تعليم اللغة، يُعدّ التقويم عنصراً مهمًا في تقديم التغذية الراجعة حول تطور مهارات اللغة لدى المتعلمين. وتتفق هذه النتيجة مع ما ذهب إليه *H. Douglas Brown* الذي يرى أن تعلم اللغة في جوهره عملية تكوين عادات لغوية من خلال التفاعل الهادف بين المتعلم وبيئته. ومن هذا المنظور لا تُدرَس اللغة بوصفها نظامًا من القواعد النحوية فحسب، بل بوصفها وسيلة للتواصل تُستخدم بصورة نشطة في مواقف حقيقية متنوعة.[٣٦] ولذلك ينبغي أن يتيح تعليم اللغة الفعّال للمتعلمين فرصًا لاستخدام اللغة بصورة مباشرة في أنشطة تواصلية.

وفي الواقع، فإن نشاط تدريب الخطابة الذي يُنظَّم بصورة منتظمة في معهد المودّة للبنات يعكس بالفعل مبادئ التعلم اللغوي التواصلي .ففي هذا النشاط يتدرب الطالبات على عرض الأفكار، وإعداد الخُطب، واستخدام اللغة العربية في مواقف رسمية أمام جمهور من المستمعين. وتتيح هذه الأنشطة للطالبات تطوير مهارة مهارة الكلام من خلال الممارسة المباشرة، وهو أحد المبادئ الأساسية في تعلم اللغة. ويرى *Brown* أن تعلم اللغة يكون أكثر فاعلية عندما يشارك المتعلمون

[36] Brown, *Principle of Language Learning and Teaching*, hal. 68.

بصورة نشطة في استخدام اللغة للتعبير عن الأفكار، وإجراء المناقشات، والتفاعل في مواقف تواصلية حقيقية[37].

ومع ذلك، أظهرت نتائج تحليل الاحتياجات أن نظام التقييم في نشاط تدريب الخطابة لا يزال يواجه عدداً من التحديات. فقد أظهرت البيانات المستخلصة من المشرفين أن معظم عمليات التقييم ما تزال تُجرى بصورة عامة دون وجود مؤشرات واضحة. كما يوجد اختلاف في المعايير بين المقيمين عند تحديد الجوانب التي ينبغي تقييمها، الأمر الذي يؤدي إلى نتائج تقييم أقل اتساقًا. ويشير هذا الوضع إلى أنه بالرغم من أن نشاط تدريب الخطابة يدعم تطبيق مبادئ التعلم اللغوي التواصلي، فإن عملية التقييم فيه لم تعكس بعدُ بصورة كاملة مبادئ التقويم المنهجي لمهارات اللغة.

وفي نظريات تقويم اللغة، ينبغي أن يتم تقييم مهارة مهارة الكلام من خلال التقويم القائم على الأداء*(Performance-Based Assessment)* ، أي تقويم قدرة المتعلم اللغوية بناءً على أدائه الفعلي في استخدام اللغة. ويرى *Brown*أن الكفاءة اللغوية لا يمكن قياسها بصورة مثلى من خلال الاختبارات التحريرية فقط، بل ينبغي تقييمها من خلال أنشطة تواصلية مثل العروض التقديمية، والمحادثات، والمناقشات، والخُطب.[٣٨] وفي هذا السياق، فإن نشاط تدريب الخطابة في حد ذاته يمثل بالفعل شكلًا من أشكال التقويم القائم على الأداء، حيث يُطلب من الطالبات عرض مهاراتهن في مهارة الكلام مباشرة أمام الجمهور. غير أنه في غياب أداة تقييم واضحة، تصبح عملية تقويم هذا الأداء أقل توجيهًا، وقد تؤدي إلى تقييمات ذات طابع شخصي أو ذاتي.

كما دعمت نتائج الاستبانة والمقابلات مع الطالبات وجود مشكلات في نظام تقييم نشاط تدريب الخطابة. فقد صرّحت غالبية الطالبات بأنهن لا يفهمن

---

[37] Henry Douglas Brown, *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy* (New York: Pearson Education Limited, 2007), hal. 48.

[38] Brown, *Language Assesment: Principles and Classroom Practices*, hal.172.

بوضوح المؤشرات المستخدمة في تقييم مهارة مهارة الكلام. ويؤدي عدم وضوح معايير التقييم إلى صعوبة معرفة الجوانب التي ينبغي تحسينها في مهاراتهن الكلامية. ومن منظور تقويم التعلم، يشير هذا الوضع إلى أن عملية التقييم لم تؤدِّ بعد دورها الكامل بوصفها وسيلة فعالة لتقديم التغذية الراجعة للمتعلمين.

وتشير هذه المشكلة إلى أهمية استخدام أدوات معيار التقويم في تقييم نشاط تدريب الخطابة. فوفقًا لـــ *Susan M. Brookhart*، يُعد أدوات معيار التقويم أداة تقييم تتضمن معايير محددة ووصفًا لمستويات جودة الأداء، وتُستخدم لتقييم مهمة أو أداء معين بصورة أكثر منهجية. ويساعد أدوات معيار التقويم المقيمين على تقديم تقييم أكثر موضوعية واتساقًا، كما يزوّد المتعلمين بصورة واضحة عن معايير النجاح المتوقعة.[٣٩] وبوجود أدوات معيار التقويم لا تقتصر عملية التقييم على منح الدرجات فحسب، بل تصبح أيضًا وسيلة تعليمية تساعد المتعلمين على فهم معايير الأداء الجيد.

وبناءً على تحليل هذه المعطيات في ضوء الإطار النظري لكل من *Dick* و *Carey*و *Brown*و*Brookhart*، يمكن الاستنتاج بوجود فجوة بين تطبيق مبادئ التعلم اللغوي التواصلي في نشاط تدريب الخطابة وبين نظام التقييم المستخدم لقياس مهارة مهارة الكلام لدى الطالبات. وتشير هذه الفجوة إلى الحاجة إلى تطوير أداة تقويم قائمة على أدوات معيار التقويم قادرة على تقييم مهارة مهارة الكلام بصورة موضوعية ومنهجية ومعيارية.

ومن المتوقع أن يسهم تطوير رُبريك تقييم نشاط تدريب الخطابة في هذه الدراسة في تحسين جودة تقويم تعلم مهارة الكلام في البيئة المعهدية. فإلى جانب تعزيز موضوعية التقييم، يمكن للرُّبريك أن يعمل بوصفه دليلًا تربويًا للمشرفين

[39] Brookhart, *How To Create And Use Rubrics For Formative Assessment And Grading*, hal. 4.

في تنفيذ عملية التقييم بصورة متسقة، كما يشكّل مرجعًا للطالبات في فهم مؤشرات النجاح في مهارة مهارة الكلام.

ب)تصميم المنتج الأولي

استنادًا إلى نتائج تحليل الاحتياجات التي أُجريت في المرحلة السابقة، تأتي الخطوة التالية في هذا البحث التطويري، وهي مرحلة تصميم المنتج الأولي .وتُعدّ هذه المرحلة جزءًا مهمًا من نموذج تطوير التعليم الذي قدّمه *Walter Dick* و*Lou Carey*، حيث يضع هذا النموذج عملية التصميم بوصفها مرحلة استراتيجية تأتي بعد تحليل الاحتياجات، وذلك من أجل صياغة أهداف التعلم، وتحديد الكفاءات المراد تطويرها، وتصميم أدوات التقويم المناسبة لتحقيق تلك الأهداف التعليمية[40].

ويمثّل هذا المبدأ الأساس في تصميم أداة تقويم نشاط تدريب الخطابة في هذه الدراسة. فقد تم تصميم كل مكوّن من مكوّنات أدوات معيار التقويم استنادًا إلى أهداف تعلم مهارة الكلام، ومؤشرات مهارة مهارة الكلام ذات الصلة، إضافة إلى احتياجات التقويم التي تم تحديدها في نشاط تدريب الخطابة في البيئة المعهدية. وقد أظهرت نتائج التصميم أن عملية تطوير المنتج تمت عبر عدة مراحل منهجية، وهي: صياغة أهداف تطوير المنتج، وتحديد مؤشرات مهارة مهارة الكلام، وبناء مكوّنات رُبريك التقييم، وتحديد مقياس التقييم ومعاييره. وتشير هذه الخطوات إلى أن عملية التطوير قد اتبعت مبادئ التصميم التعليمي التي تؤكد على الترابط بين أهداف التعلم، والأنشطة التعليمية، ونظام التقويم.

أ) تحليل أهداف تطوير المنتج

يتمثل الهدف الرئيس من تطوير المنتج في هذه الدراسة في توفير أداة تقويم معيارية للمُحاضَرة تتسم بالموضوعية وتستطيع تقديم صورة شاملة عن مستوى مهارة مهارة الكلام لدى الطالبات. ويتوافق هذا الهدف مع

[40] Dick, Carey, dan Carey, *The Systematic Design of Instruction (7th ed.)*, hal. 142-143.

مفهوم التقويم الأصيل *(Authentic Assessment)* في تعليم اللغة، الذي يؤكد أهمية تقييم الأداء الفعلي للمتعلمين في مواقف التواصل الحقيقية.

ويرى *H. Douglas Brown* أن تقييم مهارة مهارة الكلام لا ينبغي أن يقتصر على تقويم الجوانب اللغوية بصورة منفصلة، بل ينبغي أن يعكس القدرة التواصلية للمتعلمين بصورة شاملة، بما في ذلك القدرة على عرض الأفكار، واستخدام اللغة بصورة مناسبة، والتفاعل بفعالية في سياقات تواصلية معينة.[٤١] ومن هذا المنطلق، فإن تطوير أداة تقويم قائمة على أدوات معيار التقويم موجهة نحو الأداء الفعلي للطالبات يُعد خطوة مناسبة لضمان أن عملية التقييم تمثل بدقة القدرة الحقيقية على مهارة الكلام.

كما أن السعي إلى تحقيق الموضوعية والشفافية في التقييم يتوافق مع مبادئ التقويم التربوي التي تؤكد أهمية وضوح المؤشرات والمعايير. فالأداة التي تتضمن مؤشرات واضحة تساعد في تقليل التحيّز الشخصي للمقيّم، كما تسهم في تعزيز اتساق التقييم بين المقوّمين. ومن خلال وجود معايير تقييم منظمة، تصبح عملية التقييم أكثر شفافية وقابلية للمساءلة الأكاديمية.

ب)تحليل تحديد مؤشرات مهارة مهارة الكلام

تُعد مرحلة تحديد مؤشرات مهارة مهارة الكلام خطوة أساسية في تصميم أداة التقييم، لأن هذه المؤشرات تمثل الأساس في تقييم أداء الطالبات في نشاط تدريب الخطابة. وتشمل المؤشرات المعتمدة في هذه الدراسة خمسة جوانب رئيسة، وهي:نجاح إيصال الرسالة، والطلاقة ومهارات التفاعل، ودقة النطق، وإتقان القواعد النحوية، وغنى المفردات.

ويُظهر اختيار هذه الجوانب الخمسة أن الأداة المطوَّرة تعكس مفهوم مهارة مهارة الكلام بصورة شاملة. ففي دراسات تعليم اللغة العربية، يوضح

---

[41] Brown, *Language Assesment: Principles and Classroom Practices*, hal. 36.

عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان أن نجاح التواصل في مهارة مهارة الكلام يعتمد أساسًا على القدرة على إيصال الرسالة بوضوح وفعالية، في حين تمثل عناصر مثل النطق والقواعد والمفردات عوامل داعمة لوضوح التواصل.[٤٢] ويتجلى ذلك في توزيع أوزان التقييم في أداة نشاط تدريب الخطابة، حيث حاز جانب نجاح إيصال الرسالة على أكبر وزن في التقييم.

كما تتوافق المؤشرات المستخدمة مع مفهوم الكفاية التواصلية في تعليم اللغة. فمهارة مهارة الكلام لا تقتصر على الجوانب اللغوية مثل القواعد والمفردات، بل تشمل أيضًا الجوانب السوسيولغوية، ومهارات التفاعل، والتواصل غير اللفظي.[٤٣] ولذلك فإن إدراج مؤشرات مثل أسلوب التعبير، وتعبيرات الوجه، والتواصل البصري في رُبريك نشاط تدريب الخطابة يدل على أن الأداة المطوَّرة أخذت بعين الاعتبار الأبعاد التواصلية بصورة أوسع.

كما تتوافق هذه النتائج مع نظرية تعليم اللغة العربية التي طرحها عبد المنعم منيب، والتي تشير إلى أن مهارة مهارة الكلام باللغة العربية تتأثر بعدة مكونات أساسية، منها دقة النطق (النطق)، وإتقان المفردات (المفردات)، وفهم قواعد اللغة[٤٤]. وتُعد هذه المكونات عناصر أساسية في بناء القدرة على التواصل الفعّال باللغة العربية.

ج) تحليل بناء مكونات رُبريك التقييم

تم تنظيم مكونات رُبريك التقييم في هذه الدراسة في صورة رُبريك تحليلي *(Analytic Rubric)* ، وهو نوع من أدوات معيار التقويم يفصل بين جوانب التقييم المختلفة بحيث يمكن تقييم كل جانب بصورة أكثر تفصيلًا.

---

[٤٢] عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها (مكة: العربية للجميع، ٢٠١٠م)، ص.218 .

[43] Knight, "Assessing Speaking Skills: A Workshop for Teacher Development," hal. 298.

[44] Munip, *Penilaian Pembelajaran Bahasa Arab*, hal. 170.

ويشير اختيار هذا النوع إلى أن الأداة صُمِّمت لتوفير معلومات أكثر تحديداً عن أداء الطالبات في كل جانب من جوانب مهارة مهارة الكلام.

ووفقًا لـــ *Susan M. Brookhart*، فإن أدوات معيار التقويم التحليلي يعدّ أداة فعّالة في تقييم المهارات المعقدة مثل مهارة الكلام، لأنه يسمح للمقيّم بتحديد نقاط القوة والضعف لدى المتعلم في كل عنصر من عناصر المهارة بصورة واضحة.[٤٥] كما أن فصل جوانب التقييم يمكّن المعلم أو المشرف من تقديم تغذية راجعة أكثر توجيهًا للمتعلمين.

إضافة إلى ذلك، يسهم استخدام أدوات معيار التقويم في تعزيز موضوعية التقييم واتساقه .فوجود وصف واضح للأداء في كل مستوى من مستويات الدرجات يساعد المقيّمين على فهم المعايير المتوقعة للأداء، مما يقلل من اعتماد التقييم على الانطباعات الشخصية. ويكتسب هذا الأمر أهمية خاصة في نشاط تدريب الخطابة الذي يضم عدداً كبيراً من المشاركين والمقيّمين.

د) تحليل مقياس التقييم ومعاييره

إن تحديد مقياس التقييم في صورة درجات من *1*إلى ٤ يدل على أن الأداة تعتمد مقياس تقدير الأداء .*(Performance Rating Scale)* ويسمح هذا المقياس للمقيّمين بتحديد مستوى تطور مهارة الطالبات بصورة تدريجية، ابتداءً من المستوى المبتدئ وحتى المستوى المتقدم.

وفي دراسات تقويم اللغة، تشير *Brookhart*إلى أن استخدام مستويات مثل مبتدئ*(Novice)* ، وقريب من الإتقان*(Nearing Proficient)* ، ومتقن *(Proficient)*، ومتقدم *(Advanced)* يعكس منهجية تصنيف الكفاءة التي تُستخدم على نطاق واسع في تقييم الأداء اللغوي.

---

[45] Brookhart, *How To Create And Use Rubrics For Formative Assessment And Grading*, hal. 4.

كما تم تحويل الدرجات إلى مقياس *100–0*بهدف مواءمة نتائج التقييم مع نظام التقويم التعليمي المعمول به في المؤسسات التعليمية الرسمية. وبذلك لا تقتصر نتائج التقييم على قيمتها التربوية فحسب، بل تصبح أيضًا متوافقة مع النظام الإداري الأكاديمي المعتمد.

٥) تحليل صيغة المنتج الأولي

تم تصميم صيغة المنتج الأولي لأداة تقويم نشاط تدريب الخطابة بصورة منهجية لتكون سهلة الاستخدام من قبل المعلمين أو المشرفين على نشاط تدريب الخطابة. ويتكوّن هيكل الأداة من بيانات المتحدث، ورُبريك التقييم، وملخص الدرجات، وتعليمات الاستخدام، مما يدل على أن المنتج قد صُمّم مع مراعاة جانب سهولة التطبيق العملي.

وفي تطوير أدوات التقويم التربوي، ينبغي أن تتوافر في الأداة الجيدة عدة معايير أساسية، منها الصدق والثبات وسهولة الاستخدام .فالأداة التي تكون معقدة للغاية قد يصعب استخدامها في مواقف التقييم التي تشمل عددًا كبيرًا من المتعلمين. لذلك فإن تصميم رُبريك موجز لكنه شامل يعد خيارًا مناسبًا لنشاط تدريب الخطابة الذي يُنفَّذ بصورة دورية في البيئة المعهدية.

كما أن توفير خانة لملاحظات المقوّم في الأداة يدل على أن عملية التقييم لا تقتصر على منح الدرجات فقط، بل تهدف أيضًا إلى تقديم تغذية راجعة بنائية تساعد الطالبات على تحسين مستوى مهارة مهارة الكلام لديهن.

٢. تطوير أدوات معيار التقويم نشاط تدريب الخطابة في قياس مهارة الكلام لدى الطالبات في معهد المودّة فونوروجو

استناداً إلى نتائج البحث الواردة في مرحلة تطوير أدوات معيار التقويم لنشاط تدريب الخطابة، يتضح أن عملية التطوير قد انطلقت من تحليلٍ واقعي لاحتياجات الميدان، ثم انتقلت إلى مرحلة تصميم المنتج الأولي وفق نموذج ديك وكاري (Dick and Carey). وقد أظهرت البيانات أن المشكلة الرئيسة في تقويم نشاط تدريب الخطابة داخل معهد المودّة للبنات تتمثل في غياب أداة تقويم معيارية واضحة، مما جعل عملية التقييم تميل إلى الذاتية وعدم الاتساق بين المقوِّمين.

أ) تحليل الاحتياجات

أظهرت نتائج الاستبيان الموجَّه إلى المشرفين أن نشاط تدريب الخطابة يُنفَّذ بانتظام بنسبة (١٠٠٪)، مما يدل على أن هذا النشاط يُعدّ جزءًا أساسيًا من البيئة التعليمية في المعهد، ويُستخدم بوصفه وسيلة لتنمية مهارة الكلام لدى الطالبات. كما تشير نتائج البيانات إلى أن الطالبات يمتلكن درجةً جيدة من الحماس والمشاركة في النشاط، وهو ما يعكس وجود دافعية أولية نحو ممارسة مهارة الكلام. غير أن هذه الدافعية لم تُدعَم بعدُ بنظام تقويمٍ واضح ومنظم.

وتُظهر البيانات كذلك أن معظم المشرفين يقدّمون التوجيه للطالبات قبل إلقاء الخطبة، سواء في إعداد النصوص أو في التدريب على الأداء، إلا أن عملية التقويم نفسها لم تُنفَّذ بصورة معيارية؛ إذ أفاد (٦٠٪) من المشرفين بأن تقويم مهارة الكلام لم يكن منظمًا. كما أكد جميع المستجيبين (١٠٠٪) عدم وجود أدوات معيار التقويم (Rubrik) تُستخدم مرجعًا في التقييم، وأقرّ معظمهم بصعوبة تحديد معايير ثابتة وموضوعية للحكم على أداء الطالبات.

وتدل هذه النتائج على وجود فجوة واضحة بين أهداف نشاط تدريب الخطابة بوصفه نشاطًا لتنمية مهارة الكلام، وبين آلية التقويم المستخدمة فعليًا في الميدان. فالتقييم القائم على الانطباع العام لا يستطيع أن يقدّم صورة دقيقة عن مستوى الطالبة في الجوانب اللغوية والأدائية والتواصلية، كما أنه يفتح المجال لاختلاف الأحكام بين المقوِّمين.

أما نتائج الاستبيان الموجَّه إلى الطالبات فقد دعمت هذه المعطيات بصورة أوضح؛ إذ أظهرت البيانات أن غالبية الطالبات لا يشاركن بفاعلية في الحوار أو التفاعل أثناء نشاط تدريب الخطابة، وهو ما يشير إلى أن مهارة الكلام ما تزال تُمارس في إطار الإلقاء الأحادي أكثر من كونها تواصلًا شفهيًا تفاعليًا. كما صرّحت معظم الطالبات بأن عملية التقييم الحالية غير موضوعية وتعتمد على الانطباع العام للمشرفين.

وقد أكدت جميع الطالبات (١٠٠٪) عدم توافر أدوات معيار التقويم لتقييم مهارة الكلام، كما عبّرن عن حاجتهن إلى أداة تقويم واضحة تساعدهن على فهم مؤشرات النجاح في نشاط تدريب الخطابة. وتشير هذه النتائج إلى أن غياب المعايير الواضحة لا يؤثر في المشرفين فحسب، بل ينعكس أيضًا على دافعية الطالبات وتطوير أدائهن؛ لأن الطالبة لا تستطيع تحسين مهارتها إذا لم تكن تعرف الجوانب التي تُقَيَّم عليها.

كما أظهرت نتائج المقابلات أن المشرفين يعتمدون غالبًا على التقدير العام عند إعطاء الدرجات، وأن كل مقوِّم قد يركّز على جانب مختلف من الأداء، مثل الجرأة أو المحتوى أو الجانب اللغوي. ويؤدي هذا الاختلاف إلى ضعف الاتساق في نتائج التقويم وانخفاض مستوى الموثوقية. ومن الناحية التربوية، يتعارض هذا الوضع مع مبادئ التقويم المنهجي التي يؤكدها نموذجDick and Carey ، والذي

يشدد على ضرورة بناء أدوات تقويم قائمة على أهداف واضحة ومؤشرات قابلة للقياس.

وبناءً على ذلك، يمكن تحليل نتائج مرحلة الاحتياجات بأن تطوير أدوات معيار التقويم يُعدّ ضرورة تربوية ومنهجية، وليس مجرد تحسين شكلي لعملية التقييم. فالأداة المطوَّرة يُتوقع أن تسهم في تحقيق الموضوعية، وتوحيد معايير التقويم، وتوفير تغذية راجعة دقيقة تساعد الطالبات على تطوير مهارة الكلام بصورة تدريجية ومنظمة.

ب)تحليل تصميم المنتج الأولي

أظهرت نتائج مرحلة تصميم المنتج الأولي أن الباحثة اعتمدت منهجية منظمة في بناء أداة التقويم، بدءًا من تحديد أهداف التطوير، ثم تحديد مؤشرات مهارة الكلام، فإعداد مكونات أدوات معيار التقويم، وأخيرًا تحديد مقياس التقويم ومعاييره.

وتشير البيانات إلى أن أهداف تطوير الأداة لم تقتصر على منح الدرجات فقط، بل شملت أيضًا تعزيز الشفافية والموضوعية، وتقديم تغذية راجعة تعليمية، ومساعدة المشرفين على الحصول على صورة شاملة عن مستوى مهارة الكلام لدى الطالبات. وهذا يدل على أن الأداة صُمِّمت بوصفها وسيلة تعليمية وتقويمية في الوقت نفسه.

أما فيما يتعلق بمؤشرات مهارة الكلام، فقد أظهرت نتائج التحليل أن الباحثة اختارت خمسة جوانب رئيسة تمثل أبعاد مهارة الكلام في نشاط تدريب الخطابة، وهي: نجاح إيصال الرسالة، والطلاقة ومهارة التفاعل، ودقة النطق، وإتقان القواعد اللغوية، وغنى المفردات. ويُلاحظ أن أكبر وزن مُنح لجانب نجاح إيصال

الرسالة (٥٠٪)، وهو أمر منطقي؛ لأن الهدف الأساسي من نشاط تدريب الخطابة ليس مجرد صحة اللغة، بل القدرة على إيصال الأفكار بصورة مؤثرة ومقنعة.

كما أن تخصيص جانب مستقل للطلاقة والتفاعل يعكس توجهًا نحو التقويم التواصلي لمهارة الكلام، بحيث لا يُقاس الأداء على أساس الحفظ والإلقاء فقط، بل يشمل أيضًا القدرة على التواصل مع الجمهور والتفاعل معه. أما الجوانب الأخرى، مثل دقة النطق والقواعد والمفردات، فقد وُزِّعت بأوزان متساوية (١٠٪)، وهو ما يشير إلى أنها عناصر داعمة لنجاح عملية التواصل.

وتُظهر نتائج التصميم كذلك أن الباحثة استخدمت أدوات معيار التقويم التحليلي(Analytic Rubric) ، وهو اختيار مناسب لطبيعة نشاط تدريب الخطابة؛ لأن هذا النوع يسمح بتقييم كل جانب من جوانب الأداء بصورة منفصلة، مما يزيد من دقة التقويم ويقلل من الذاتية. كما أن وجود أوصاف أداء لكل مستوى من مستويات التقويم (١—٤) يساعد المقوِّمين على توحيد معايير الحكم، ويمنح الطالبات فهمًا أوضح لمستويات الأداء المتوقعة.

ومن الجوانب المهمة في تحليل التصميم أن الأداة لم تعتمد على التقدير الرقمي وحده، بل زُوِّدت بحقل للملاحظات والتغذية الراجعة. وهذا يعكس توجّهًا نحو التقويم التكويني الذي يهدف إلى تحسين الأداء، وليس مجرد إصدار الأحكام النهائية.

أما فيما يتعلق بمقياس التقويم، فقد أظهرت النتائج أن الباحثة استخدمت مقياسًا رباعيًا (١—٤) مرتبطًا بمستويات الكفاءة(Novice – Advanced) ، ثم حوّلته إلى مقياس نهائي (٠—١٠٠). ويُعدّ هذا النظام مناسبًا لأنه يجمع بين الدقة في تقييم المؤشرات وسهولة تفسير النتائج النهائية. كما أن تقسيم الأداء إلى أربع فئات رئيسة يساعد المشرفين والطالبات على فهم مستوى الأداء بصورة أكثر وضوحًا.

وبصورة عامة، يمكن تحليل نتائج تصميم المنتج الأولي بأن الأداة المطوَّرة قد بُنيت بصورة منهجية تتوافق مع مبادئ نموذج Dick and Carey، كما أنها تستجيب بصورة مباشرة للمشكلات التي كشفت عنها مرحلة تحليل الاحتياجات. ولذلك يُتوقع أن تسهم هذه الأداة في تحسين جودة تقويم نشاط تدريب الخطابة، وزيادة موضوعية التقييم، وتطوير مهارة الكلام لدى الطالبات في معهد المودّة للبنات فونوروجو.

٣. فعالية تقويم نشاط تدريب الخطابة في قياس مهارة الكلام لدى الطالبات في معهد الموادَّة للبنات فونوروجو

أ) تحكيم الخبراء

تحليل صدق الأداة باستخدام معامل أيكن*(Aiken's V)*

١) الصدق الكلي لأداة التقويم

إجمالي درجات جميع المحكّمين: $64 + 64 + 68 = 196$

عدد البنود 17 = عدد خلايا التقييم $17 \times 3 = 51$

متوسط درجة البنود:

$$\bar{r} = \frac{196}{51} = 3.84$$

قيمة معامل *Aiken's V:*

$$V = \frac{3.84 - 1}{4 - 1}$$

$$V = \frac{2.84}{3} = 0.95$$

التفسير:

تشير قيمة $V = 0.95$ إلى أن أداة تقويم نشاط تدريب الخطابة تتمتع بدرجة

عالية جدًا من صدق المحتوى. وهذا يعني أن المحكّمين لديهم مستوى عالٍ من الاتفاق على أن بنود الأداة تمثل الجوانب التي ينبغي قياسها تمثيلًا دقيقًا.

٢) الصدق وفق جوانب التقييم

(أ) ملاءمة المؤشرات مع الأهداف

إجمالي الدرجات: $16 + 15 + 16 = 47$

عدد البنود = ٤

عدد خلايا التقييم = ١٢

متوسط الدرجات:

$$\bar{r} = \frac{47}{12} = 3.92$$

معامل *Aiken's V:*

$$V = \frac{3.92 - 1}{3} = 0.97$$

التفسير:

تشير قيمة $V = 0.97$ إلى مستوى صدق مرتفع جدًا. وهذا يدل على أن المحكّمين يتفقون على أن المؤشرات المستخدمة تتوافق مع أهداف نشاط تدريب الخطابة، وقادرة على تمثيل كفاءة مهارة الكلام التي يراد قياسها.

(ب) وضوح وصف مستويات الأداء

إجمالي الدرجات: $15 + 14 + 16 = 45$

عدد خلايا التقييم = ١٢

متوسط الدرجات:

$$\bar{r} = 3.75$$

معامل *Aiken's V:*

$$V = \frac{3.75 - 1}{3} = 0.92$$

التفسير:

تشير قيمة $V = 0.92$ إلى مستوى صدق مرتفع جداً، مع وجود بعض الملاحظات من المحكّمين حول وضوح بعض المصطلحات الإجرائية مثل "أخطاء بسيطة" أو "بعض الأخطاء". وتدل هذه الملاحظات على أن المؤشرات مناسبة من الناحية المفاهيمية، إلا أنها تحتاج إلى تحسين في الصياغة اللغوية لضمان اتساق التفسير بين المقوّمين.

(ت) دقة توزيع أوزان التقييم

إجمالي الدرجات: $12 + 11 + 12 = 35$

عدد خلايا التقييم = ٩

متوسط الدرجات:

$$\bar{r} = 3.89$$

معامل *Aiken's V:*

$$V = \frac{3.89 - 1}{3} = 0.96$$

التفسير:

تشير قيمة $V = 0.96$ إلى أن الخبراء يرون أن توزيع الأوزان في أدوات معيار التقويم متناسب وموزون بصورة جيدة. ويُعد إعطاء الوزن الأكبر لقدرة المتحدث على إيصال الرسالة مناسبًا لطبيعة نشاط تدريب الخطابة بوصفه نشاطًا خطابيًا يركز على فعالية التواصل الشفهي.

(ث) سهولة استخدام الأداة

إجمالي الدرجات: $11 + 12 + 12 = 35$

عدد خلايا التقييم = ٩

متوسط الدرجات:

$$\bar{r} = 3.89$$

معامل *Aiken's V:*

$$V = 0.96$$

التفسير:

تشير هذه القيمة إلى أن الأداة تُعد عملية وسهلة الاستخدام في عملية التقييم. ومع ذلك، اقترح أحد المحكّمين من الممارسين تبسيط مؤشرات التواصل غير اللفظي والتفاعل مع الجمهور حتى تصبح عملية التقييم أكثر كفاءة عند تنفيذ نشاط تدريب الخطابة بصورة مباشرة.

(ج) وضوح اللغة وطريقة العرض

إجمالي الدرجات $10 + 12 + 12 = 34$:

عدد خلايا التقييم =٩

متوسط الدرجات:

$$\bar{r} = 3.78$$

معامل *Aiken's V:*

$$V = 0.93$$

التفسير:

تشير قيمة $V = 0.93$ إلى أن لغة الأداة وطريقة عرضها واضحة جداً وسهلة الفهم. ومع ذلك، وُجد اختلاف طفيف في تقييم أحد المحكّمين الذي اقترح تحسين الصياغة اللغوية لبعض المصطلحات لضمان اتساق استخدامها وتجنب تعدد التفسيرات

ب)التجربة الفردية

تم تحليل البيانات في مرحلة التجربة الفردية باستخدام أسلوبي التحليل الوصفي الكمي والنوعي .فقد استُخدم التحليل الوصفي الكمي لمعالجة بيانات

الدرجات الناتجة عن استبانة التقييم التي وُزِّعت على ثلاثة من مشرفي نشاط تدريب الخطابة بوصفهم أفراد عينة التجربة. ثم حُسِبت هذه الدرجات في صورة نسبة مئوية لمستوى الصلاحية بهدف معرفة درجة صدق الأداة وملاءمتها للاستخدام.

أما التحليل الوصفي النوعي فقد استُخدم لتفسير التعليقات والمقترحات واستجابات المشاركين التي تم الحصول عليها من خلال المقابلات والملاحظات التقييمية أثناء تنفيذ التجربة. ويهدف الجمع بين هذين الأسلوبين إلى تقديم صورة أكثر شمولًا حول جودة أداة التقييم التي تم تطويرها.

وبناءً على نتائج إعادة تجميع الدرجات الكلية، تم الحصول على متوسط نسبة قدره ٨١ %من الدرجة القصوى الممكنة. وتشير هذه النسبة إلى أن أداة تقييم نشاط تدريب الخطابة المطوَّرة تقع ضمن فئة الصلاحية، وأنها – بصورة عامة – تُعد مناسبة للاستخدام كأداة لتقييم مهارة مهارة الكلام لدى الطالبات. كما أن تقارب الدرجات بين المشاركين الثلاثة يدل على أن الأداة تتمتع بدرجة جيدة من القبول لدى المستخدمين الأوائل، وهم مشرفو نشاط تدريب الخطابة الذين يقومون بدور المقوّمين لأداء الطالبات في إلقاء الخطابة.

وعند النظر إلى جانب وضوح الأداة وملاءمتها، تم الحصول على متوسط نسبة قدره *91%*، وهو أعلى مستوى مقارنة بالجوانب الأخرى. ويشير ذلك إلى أن مؤشرات التقييم الواردة في أدوات معيار التقويم قد صيغت بصورة واضحة ومتوافقة مع أهداف تقييم مهارة الكلام في نشاط تدريب الخطابة. وتتوافق هذه النتيجة أيضًا مع نتائج المقابلات التي أظهرت أن المقوّمين شعروا بأن وجود مؤشرات تقييم منظمة يساعدهم على ملاحظة الجوانب المهمة في أداء الطالبات بصورة أكثر منهجية، مثل إتقان المادة، وطلاقة العرض، واستخدام اللغة.

أما في جانب ملاءمة المحتوى، فقد بلغ متوسط النسبة 83%. وتدل هذه النتيجة على أن محتوى الأداة يعكس المكونات الرئيسة في تقييم مهارة مهارة الكلام. ففي سياق نشاط تدريب الخطابة، لا يقتصر تقييم مهارة مهارة الكلام على طلاقة الكلام فحسب، بل يشمل أيضًا إتقان الموضوع، وتنظيم العرض، والقدرة على إيصال الرسالة إلى الجمهور. ولذلك فإن المؤشرات الواردة في الأداة تُعد ممثلة للعناصر الأساسية في تقييم مهارة الكلام.

وفيما يتعلق بجانب سهولة الاستخدام (العملية)، فقد بلغ متوسط النسبة 67%، وهو أدنى مستوى مقارنة بالجوانب الأخرى. وعلى الرغم من أنه ما يزال ضمن مستوى مقبول نسبيًا، إلا أن هذه النتيجة تشير إلى وجود بعض الصعوبات في استخدام الأداة أثناء تنفيذ نشاط تدريب الخطابة بصورة مباشرة. وبناءً على نتائج المقابلات مع المشاركين، فإن هذه الصعوبات ترتبط بالحاجة إلى وقت إضافي لدى المقوّمين للتكيف مع استخدام أدوات معيار التقويم أثناء متابعة أداء الطالبات. ويشير ذلك إلى أنه بالرغم من أن الأداة صُممت بصورة منهجية، إلا أنه من الضروري تبسيط بعض أجزائها حتى يمكن استخدامها بصورة أكثر عملية في مواقف التقييم التي تتم في الوقت الفعلي.

أما في جانب الفائدة والتأثير، فقد بلغ متوسط النسبة 83%. وتشير هذه النتيجة إلى أن الأداة المطوَّرة تُعد ذات فائدة ملحوظة في دعم عملية تقييم نشاط تدريب الخطابة. فقد ذكر المقوّمون أن وجود رُبريك التقييم يساعدهم على الانتباه إلى بعض الجوانب التي كانت تُهمل غالبًا عندما يتم التقييم دون وجود معايير واضحة. وبذلك يمكن أن يسهم استخدام هذه الأداة في تعزيز موضوعية التقييم واتساقه في تقويم مهارة مهارة الكلام لدى الطالبات.

وبصورة عامة، تشير نتائج التجربة الفردية إلى أن أداة تقييم نشاط تدريب الخطابة المطوَّرة قد استوفت معايير الصلاحية الأولية لاستخدامها في عملية تقييم

مهارة الكلام. ومع ذلك، فإن بعض الملاحظات التي قدمها المشاركون – ولا سيما ما يتعلق بجانب سهولة الاستخدام – تمثل مدخلات مهمة للباحثة لإجراء التحسينات والتعديلات اللازمة على الأداة قبل الانتقال إلى المرحلة التالية من التجربة، وهي التجربة على المجموعة الصغيرة.

ج) التجربة المجموعة الصغيرة

تم إجراء مرحلة التجربة المجموعة الصغيرة بعد أن اجتازت أداة تقويم نشاط تدريب الخطابة القائمة على أدوات معيار التقويم مرحلتي تحكيم الخبراء والتجربة الفردية .وتهدف هذه المرحلة إلى معرفة مستوى وضوح الأداة وسهولة استخدامها ومدى صلاحيتها عند استخدامها من قبل عدد محدود من المستخدمين قبل تطبيقها على مجموعة أكبر.

وفي نموذج تطوير التعليم الذي قدّمه *Walter Dick* و*Lou Carey*، تُعد مرحلة التجربة المجموعة الصغيرة جزءًا من التقويم التكويني*(Formative Evaluation)* ، الذي يهدف إلى تحديد نقاط الضعف في المنتج والحصول على تغذية راجعة من المستخدمين الفعليين حتى يمكن تحسين المنتج قبل الانتقال إلى مرحلة التطبيق الأوسع[46].

وقد شملت تجربة المجموعة الصغيرة في هذه الدراسة ثمانية من المشرفين الذين لديهم خبرة في نشاط تدريب الخطابة في معهد البنات المودة .وطُلب من المشاركين تقييم أداة تقويم نشاط تدريب الخطابة القائمة على أدوات معيار التقويم من خلال استبانة مكوّنة من واحد وعشرين بندًا باستخدام مقياس ليكرت الرباعي .وشملت الجوانب التي تم تقييمها وضوح أهداف التقييم، وملاءمة المؤشرات لمهارة مهارة الكلام، وسهولة استخدام أدوات معيار التقويم، وفائدته في مساعدة عملية تقييم خطابة الطالبات.

[46] Dick, Carey, dan Carey, *The Systematic Design of Instruction (7th ed.)*, hal. 103.

وبناءً على نتائج معالجة البيانات، بلغ الحد الأقصى للدرجة التي يمكن الحصول عليها من قبل ثمانية مشاركين 672درجة، في حين بلغ مجموع الدرجات الفعلية الناتجة عن الاستبانة 596درجة .وقد أسفرت هذه النتائج عن نسبة صلاحية قدرها ٨٨,٦٩%، وهي نسبة تقع ضمن فئة ممتازة .وتشير هذه النسبة إلى أن المشاركين – بصورة عامة – يرون أن أداة تقويم نشاط تدريب الخطابة القائمة على أدوات معيار التقويم التي تم تطويرها قد استوفت معايير الصلاحية للاستخدام كأداة لتقييم مهارة مهارة الكلام لدى الطالبات في نشاط تدريب الخطابة.

وعند تحليل النتائج بصورة أكثر تفصيلًا وفقًا لكل بند من بنود الاستبانة، يتضح أن معظم المؤشرات حصلت على نسبة أكثر من ٨٧ %.ويشير ذلك إلى أن المشاركين قدّموا تقييمًا إيجابيًا لعدد من الجوانب المهمة في الأداة. فعلى سبيل المثال، حصل البند المتعلق بمدى ملاءمة جوانب التقييم لمهارة مهارة الكلام على نسبة 93.7%، وهي أعلى نسبة في التجربة المجموعة الصغيرة. ويشير ذلك إلى أن المؤشرات الواردة في أدوات معيار التقويم قادرة على تمثيل المكونات الأساسية في مهارة مهارة الكلام التي يتم تقييمها في نشاط تدريب الخطابة، مثل إيصال الرسالة، وطلاقة الكلام، وإتقان الموضوع.

كما حصل جانب سهولة الاستخدام على تقييم مرتفع أيضًا. فقد بلغ بند سهولة استخدام أدوات معيار التقويم في تقييم نشاط تدريب الخطابة نسبة 87.5%، في حين بلغ بند سهولة فهم مقياس التقييم نسبة 90.6%.وتدل هذه النتائج على أن بنية أدوات معيار التقويم المطوَّر قد صُمِّمت بصورة منهجية تسهّل على المستخدمين إجراء عملية التقييم بشكل متسق. كما أن استخدام أدوات معيار التقويم في التقييم يسهم في تعزيز موضوعية التقييم، نظرًا لأن المعايير المستخدمة قد صيغت بصورة واضحة وقابلة للقياس.

ومع ذلك، حصلت بعض البنود على نسب أقل قليلًا مقارنة بالمؤشرات الأخرى، مثل البند المتعلق بوضوح إرشادات استخدام أدوات معيار التقويم والبند المتعلق بقدرة نتائج التقييم على إظهار نقاط قوة الخطابة، حيث حصل كل منهما على نسبة *84.3%*. وعلى الرغم من أن هذه النسب ما تزال ضمن الفئة الممتازة، إلا أنها تشير إلى وجود مجال لإجراء بعض التحسينات، خاصة في جانب توضيح تعليمات الاستخدام وصياغة المؤشرات حتى تصبح أكثر وضوحًا وسهولة للفهم لدى المستخدمين.

ومن حيث تأثير الأداة في نشاط تدريب الخطابة، أظهرت نتائج التقويم أيضًا أن وجود رُبريك التقييم يمكن أن يسهم في زيادة دافعية الطالبات وثقتهن في مهارة الكلام. فقد حصل البند المتعلق بزيادة الجرأة في مهارة الكلام على نسبة *90.6%*، في حين حصل البند المتعلق بزيادة استعداد الطالبات عند معرفتهن بمؤشرات التقييم على نسبة *87.5%*. ويشير ذلك إلى أن شفافية معايير التقييم تساعد الطالبات على فهم الجوانب التي ينبغي الاهتمام بها عند إلقاء الخطابة.

وتتوافق هذه النتائج مع رأي *H. Douglas Brown* الذي يؤكد أن التقييم في تعليم اللغة ينبغي أن يكون تواصليًا وأن يقدّم تغذية راجعة تساعد المتعلمين على فهم نقاط القوة والضعف في قدراتهم اللغوية.

وبصورة عامة، تشير نتائج التجربة المجموعة الصغيرة إلى أن أداة تقويم نشاط تدريب الخطابة القائمة على أدوات معيار التقويم التي تم تطويرها قد استوفت معايير الصلاحية من حيث وضوح المؤشرات، وسهولة الاستخدام، وفائدتها في عملية تقييم مهارة مهارة الكلام. كما أن نسبة الصلاحية البالغة *88.69%* تدل على أن الأداة تقع ضمن فئة ممتازة، وأنها مناسبة للاستخدام في مرحلة التجربة الميدانية مع عدد أكبر من المشاركين.

ومع ذلك، فقد تم الاستفادة من بعض الملاحظات التي قدمها المشاركون لإجراء تحسينات طفيفة على الأداة، وذلك بهدف ضمان استخدامها بصورة أكثر فعالية في عملية تقييم نشاط تدريب الخطابة في البيئة المعهدية.

د) التجربة الميدانية

تُعدّ التجربة الميدانية مرحلةً مهمة في البحث التطويري للأدوات؛ إذ يتم في هذه المرحلة اختبار المنتج في ظروف استخدام أوسع وأقرب إلى الواقع الفعلي. وتهدف هذه المرحلة إلى التعرف على مستوى قابلية الاستخدام*(Usability)* ، واتساق استخدام الأداة، وفاعليتها عند استخدامها من قبل عدد أكبر من المقوّمين. وفي نموذج تطوير التعليم الذي طرحه *Dick*و*Carey*، تُجرى التجربة الميدانية بعد مرحلتي التجربة الفردية وتجربة المجموعة الصغيرة للتأكد من أن المنتج المطوَّر أصبح جاهزًا للاستخدام في بيئة التعلم الحقيقية.

وبناءً على بيانات نتائج التجربة الميدانية التي شارك فيها ثلاثون من المشرفين أو المشرفات (المُشْرِفات) بوصفهم مقوّمين، بلغ مجموع الدرجات *2675*درجة من أصل *2880*درجة كحدٍّ أقصى. وقد أسفرت هذه النتائج عن متوسط قدره ٨٩,١٧، بنسبة صلاحية بلغت *92.9%.*وعند تحويل هذه النسبة إلى معايير تقويم صلاحية الأداة، فإنها تقع ضمن فئة ممتازة .وهذا يدل على أن أداة تقويم نشاط تدريب الخطابة المطوَّرة تتمتع بدرجة عالية من قابلية الاستخدام، ويمكن توظيفها بفاعلية في عملية تقييم مهارة مهارة الكلام لدى الطالبات.

إن ارتفاع متوسط الدرجات في مرحلة التجربة الميدانية يدل على أن معظم المقوّمين استطاعوا استخدام الأداة بصورة جيدة. ويشير ذلك إلى أن مؤشرات التقييم الواردة في أدوات معيار التقويم قد صيغت بوضوح وسهولة، بحيث يسهل على المستخدمين فهمها وتطبيقها. ويُعد وضوح المؤشرات أحد المبادئ الأساسية

في إعداد رُبريك تقييم الأداء؛ إذ ينبغي للرُّبريك الجيد أن يقدّم إرشادات واضحة للمقيّم عند منح الدرجات لأداء معين. ويرى *Brown* أن تقييم مهارة مهارة الكلام ينبغي أن يعتمد على معايير منظمة وصريحة حتى يمكن تنفيذ عملية التقييم بصورة أكثر موضوعية واتساقًا.

كما أظهرت نتائج التجربة الميدانية أن صيغة أدوات معيار التقويم المستخدمة قد ساعدت المقوّمين على إجراء عملية التقييم بصورة أكثر منهجية. فبفضل تقسيم جوانب التقييم إلى عدة عناصر، مثل نجاح إيصال الرسالة، وطلاقة الكلام، ودقة استخدام اللغة، وإتقان الموضوع، والمظهر والسلوك أثناء الإلقاء، أصبح بإمكان المقوّمين ملاحظة مكونات مهارة مهارة الكلام بصورة أكثر تركيزًا وتنظيمًا. ويتوافق هذا النوع من البنية مع مبادئ تقويم الأداء *(Performance Assessment)* التي تؤكد أهمية استخدام مجموعة من المؤشرات التي تمثل الجوانب المختلفة للقدرة على مهارة الكلام بصورة شاملة.

ومن حيث اتساق استخدام الأداة، أظهرت درجات المقوّمين اختلافات طفيفة نسبيًا. فقد تراوح نطاق الدرجات بين *85* و٩٢ من أصل *96* درجة كحدٍّ أقصى. ويشير هذا النطاق المحدود إلى أن المقوّمين لديهم فهم متقارب لمؤشرات التقييم الواردة في أدوات معيار التقويم. ويعد هذا الأمر مؤشرًا على أن الأداة المطوَّرة تتمتع بدرجة جيدة من الوضوح، مما يسهم في تقليل الاختلاف في تفسير المؤشرات بين المقوّمين.

ولإيضاح نتائج التحليل الإحصائي في مرحلة التجربة الميدانية بصورة أدق، يمكن عرض بيانات الدرجات الخاصة بالمقوّمين الثلاثين في الجدول الوصفي الآتي:

جدول الإحصاء الوصفي لنتائج التجربة الميدانية

الرقم	المكون الإحصائي	القيمة
1	عدد المقوّمين	*30*
2	الدرجة القصوى	*96*
3	مجموع الدرجات	*2675*
4	المتوسط الحسابي*(Mean)*	*89.17*
5	أعلى درجة	*92*
6	أدنى درجة	*85*
7	مدى الدرجات*(Range)*	*7*
8	الانحراف المعياري	*1.93*
9	نسبة الصلاحية	*92.9%*
10	الفئة	ممتاز

وبناءً على الجدول الإحصائي الوصفي السابق، يتضح أن متوسط درجات التقييم التي منحها المقوّمون بلغ *89.17*من أصل ٩٦ درجة. وعند تحويل هذه النتيجة إلى نسبة مئوية، تبلغ *92.9%*، وهي نسبة تقع ضمن فئة ممتازة .وتشير هذه النتيجة إلى أن أداة تقويم نشاط تدريب الخطابة المطوَّرة تتمتع بدرجة عالية من الصلاحية لاستخدامها في تقييم مهارة مهارة الكلام لدى الطالبات.

كما أظهرت نتائج التحليل أن أعلى درجة منحها المقوّمون بلغت *92*، في حين بلغت أدنى درجة ٨٥، وبذلك يكون مدى الدرجات ٧ نقاط .ويشير هذا المدى المحدود نسبيًا إلى أن الفروق في التقييم بين المقوّمين ليست كبيرة، مما يدل على وجود فهم متقارب لمؤشرات التقييم الواردة في أدوات معيار التقويم.

أما قيمة الانحراف المعياري التي بلغت *1.93*فتشير إلى أن تباين الدرجات بين المقوّمين كان منخفضًا نسبيًا ويتمركز حول المتوسط الحسابي. وبعبارة

أخرى، فإن معظم المقوّمين قد منحوا درجات متقاربة. ويعكس ذلك أن أداة التقييم المستخدمة تتمتع بدرجة جيدة من الاتساق عند استخدامها من قبل عدد كبير من المقوّمين.

وقد تعززت هذه النتائج أيضًا بالبيانات الوصفية المستمدة من الاستبانات وملاحظات الباحثة .فقد صرّح معظم المقوّمين بأن أدوات معيار التقويم المستخدم في التقييم ساعدهم كثيرًا في عملية منح الدرجات لأداء الطالبات في نشاط تدريب الخطابة. كما أشاروا إلى أن وجود مؤشرات واضحة سهّل عليهم ملاحظة الجوانب الأساسية في مهارة مهارة الكلام، مثل طلاقة العرض، ودقة استخدام اللغة، والقدرة على إيصال الرسالة إلى الجمهور .ويشير ذلك إلى أن الأداة المطوَّرة لا تتمتع بجودة مفاهيمية فحسب، بل تتسم أيضًا بالعملية في التطبيق أثناء عملية التقييم.

ومع ذلك، قدّم بعض المقوّمين ملاحظات تقترح أن تكون وصف مستويات الدرجات في أدوات معيار التقويم أكثر تفصيلًا .وترتبط هذه المقترحات بالحاجة إلى توضيح الفروق بين مستويات الأداء المختلفة في كل فئة من فئات التقييم. فالوصف الأكثر دقة سيساعد المقوّمين على التمييز بين مستويات أداء الطالبات بصورة أكثر دقة، مما يسهم في تعزيز موضوعية عملية التقييم.

وبصورة عامة، تُظهر نتائج التجربة الميدانية أن أداة تقويم نشاط تدريب الخطابة المطوَّرة قد استوفت معايير الصلاحية من حيث وضوح المؤشرات، وسهولة الاستخدام، وقابلية التطبيق في عملية التقييم .كما أن نسبة الصلاحية التي تجاوزت *90%*تدل على أن الأداة تقع ضمن فئة مناسبة جدًا للاستخدام كأداة لتقييم مهارة مهارة الكلام) مهارة الكلام (في نشاط تدريب الخطابة داخل البيئة المعهدية. وبناءً على ذلك، يمكن اعتماد الأداة المطوَّرة بوصفها دليلًا منهجيًا وموضوعيًا في تقويم قدرة الطالبات على مهارة الكلام.

الباب الخامس

الخاتمة

أ نتائج البحث

استناداً إلى نتائج البحث والتطوير لأداة تقويم نشاط تدريب الخطابة المستخدمة في تقييم مهارة مهارة الكلام (مهارة الكلام) في بيئة المعهد، يمكن استخلاص عدد من النتائج على النحو الآتي:

أولاً، إن تنفيذ تقويم نشاط تدريب الخطابة في قياس مهارة الكلام لدى الطالبات في معهد المودّة للبنات قد تم تطبيقه بصورة منتظمة بوصفه وسيلةً لتنمية القدرة على مهارة الكلام. غير أن نتائج التحليل الأولي أظهرت أن عملية التقويم ما تزال بسيطة و لم تعتمد بعدُ على أداة تقويم منظَّمة. كما أن معايير التقييم لم تُصَغْ بصورة تفصيلية، وأن نطاق الدرجات المستخدم لم يستند إلى دليل معياري ثابت، الأمر الذي قد يؤدي إلى ظهور قدرٍ من الذاتية في عملية التقويم وإلى اختلاف التفسير بين المقوِّمين عند منح الدرجات.

ثانياً، أظهرت نتائج البحث أن أدوات معيار التقويم المطوَّرة تتمتع بدرجة عالية من الصلاحية والفعالية، حيث حصلت نتائج تحكيم الخبراء على نسبة ٩٦٪ بدرجة "ممتازة جدًّا"، ونتائج التجربة الفردية على نسبة ٨١٪ بدرجة "جيدة"، ونتائج التجربة للمجموعة الصغيرة على نسبة ٨٨,٦٩٪ بدرجة "ممتازة"، بينما حصلت نتائج التجربة الميدانية على نسبة ٩٢٪ بدرجة "ممتازة جدًّا". وبذلك، فإن أدوات معيار التقويم المطوَّرة صالحة وفعّالة للاستخدام في تقويم نشاط تدريب الخطابة لقياس مهارة الكلام لدى الطالبات في معهد الموَادّة للبنات فونوروجو .

ثالثا، وبناءً على ذلك، فإنَّ أدوات معيار التقويم المطوَّرة في هذا البحث تُعَدُّ فعّالةً في قياس مهارة الكلام لدى الطالبات في نشاط تدريب الخطابة بمعهد الموَادّة للبنات فونوروجو. ويتضح ذلك من خلال نتائج التجربة الميدانية التي حصلت على نسبة ٩٢٪ بدرجة "ممتازة جدًّا"، مما يدلّ على أن أدوات التقويم القائمة على الرُّبْرِيك تساعد في جعل عملية التقييم أكثر موضوعيةً وتنظيمًا ووضوحًا، كما تسهم في قياس أداء الطالبات في مهارة الكلام بصورة أكثر دقة وفاعلية.

ب حدود المنتج البحثي

على الرغم من أن أداة تقويم نشاط تدريب الخطابة المطوَّرة قد خضعت لعمليات التحكيم والتجريب، فإن هذه الدراسة لا تخلو من بعض الحدود التي ينبغي أخذها في الاعتبار، ومن أهمها ما يأتي:

أولًا، تم تطبيق أداة التقويم في مؤسسة تعليمية واحدة فقط، وهي المعهد الذي أُجريت فيه الدراسة. ولذلك فإن نتائج تطوير هذه الأداة قد لا تعكس بصورة كاملة الظروف الموجودة في مؤسسات تعليمية أخرى قد تختلف في خصائص المتعلمين أو في نظام التعلم أو في ثقافة نشاط تدريب الخطابة المتبعة فيها.

ثانيًا، كان عدد المشاركين في مرحلة التجربة الميدانية محدودًا، حيث اقتصر على عدد من المشرفين المشاركين في نشاط تدريب الخطابة. وقد يؤثر هذا العدد المحدود من المشاركين في مستوى تعميم استخدام الأداة على نطاق أوسع.

ثالثًا، ركّزت الأداة المطوَّرة في هذه الدراسة على تقويم الأداء الشفهي في نشاط تدريب الخطابة، ولم تشمل جوانب التقييم الأخرى في تعلم اللغة العربية بصورة شاملة، مثل مهارة الاستماع، ومهارة القراءة، ومهارة الكتابة.

رابعًا، ركّزت هذه الدراسة بصورة أساسية على تطوير أداة التقويم، ولم تتناول بصورة معمقة تأثير استخدام هذه الأداة في تحسين مهارة مهارة الكلام لدى المتعلمين على المدى الطويل من خلال دراسات طولية.

ج توصيات تطوير المنتج

استنادًا إلى نتائج البحث والحدود التي ظهرت في هذه الدراسة، يمكن تقديم عدد من التوصيات لتطوير المنتج في الدراسات المستقبلية، ومن أبرزها ما يأتي:

أولًا، بالنسبة للمؤسسات التعليمية أو المعاهد التي تنظم أنشطة نشاط تدريب الخطابة، يمكن استخدام أداة التقويم المطوَّرة في هذا البحث بوصفها أحد البدائل المناسبة لتقييم مهارة مهارة الكلام لدى المشاركين بصورة أكثر موضوعية وتنظيمًا. كما يُتوقع أن يساعد استخدام رُبريك تقويم واضح في تمكين المقوّمين من تقديم تقييم أكثر اتساقًا.

ثانيًا، بالنسبة للباحثين في الدراسات المستقبلية، يمكن تطوير أداة تقويم نشاط تدريب الخطابة هذه بصورة أوسع من خلال تطبيقها في مؤسسات تعليمية متنوعة، بحيث يمكن اختبار مستوى صدق الأداة وثباتها في سياقات تعليمية مختلفة.

ثالثًا، يمكن في الدراسات اللاحقة إضافة مؤشرات تقويم أكثر تفصيلًا، إلى جانب دمج هذه الأداة مع أنظمة التقويم القائمة على التكنولوجيا، بما يسهم في جعل عملية التقييم أكثر سهولة وفاعلية.

رابعًا، يمكن للبحوث المستقبلية أن تدرس تأثير استخدام رُبريك تقويم نشاط تدريب الخطابة في تحسين مهارة الكلام لدى المتعلمين بصورة أكثر عمقًا، وذلك من خلال إجراء دراسات تجريبية أو دراسات طولية.

ومن خلال هذه الجهود التطويرية المستقبلية، يُؤمَل أن تسهم أداة تقويم نشاط تدريب الخطابة المطوَّرة في هذا البحث في تعزيز جودة تقويم تعلم اللغة العربية، ولا سيما في مجال تقييم مهارة مهارة الكلام.

قائمة المراجع

Abidin, A. Mustika. "Penerapan Teori Belajar Behaviorisme Dalam Pembelajaran (Studi Pada Anak)." *an-Nisa* 15, no. 1 (2022): 1–8. https://doi.org/10.30863/an.v15i1.3315.

Acep Hermawan. *Metodologi Pembelajaran Bahasa Arab*. Bandung: Remaja Rosdakarya, 2011.

———. *Metodologi Pembelajaran BahasaArab*. Bandung: PT Remaja Rosdakarya Offset, 2009.

Ahmad Muradi. *Pembelajaran Menulis Bahasa Arab; dalam Perspektif Komunikatif*. Jakarta: Kencana, 2016.

Ahmad Warson Munawwir. *Al-Munawwir; Kamus Arab-Indonesia terlengkap*. Pustaka Progresif, 1997.

Aiken, Lewis R. "Educational and Psychological Measurement." *Educational and Psychological Measurement 45, no. 1*, 1985. https://doi.org/10.1177/0013164485451012.

Akzomi Zakawali, M. "Komparasi Pembelajaran Bahasa Arab Pondok Pesantren Tradisional Dengan Modern." *AL-AFKAR: Journal for Islamic Studies* 8, no. 2 (2025): 1667–84. https://doi.org/10.31943/afkarjournal.v8i2.1687.Comparison.

AL-Fauzan, Abdurrahman Bin Ibrahim. *إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها*. Mekah: Al-Arabiyah Liljami', 2010.

Andriani, Dewi, dan Ghullam Hamdu. "Analisis Rubrik Penilaian Berbasis Education for Sustainable Development dan Konteks Berpikir Sistem di Sekolah Dasar." *Edukatif : Jurnal Ilmu Pendidikan* 3, no. 4 (2021): 1326–36. https://doi.org/10.31004/edukatif.v3i4.514.

Ansyoriah, Siti, Endry Boesriswati, dan Asep Supriyana. *Evaluasi Pembelajaran Bahasa*. Indramayu: Penerbit Adab, 2024.

Arifin, Zainal. *Evaluasi Pembelajaran*. Bandung: Remaja Rosdakarya, 2009.

Asyrofi, Syamsuddin, dan Toni Pransiska. *Strategi Pembelajaran Kemahiran Berbahasa Arab*. Yogyakarta: Pustaka Ilmu, 2021.

Azahra, Muafiqul Fikrina. "The Role Of Muhadhoroh To Develop Speaking Skills Of The Tenth Grade Students At Ma Alislam Joresan Ponorogo." IAIN Ponorogo, 2025.

Brookhart, Susan M. *How To Create And Use Rubrics For Formative Assessment And Grading*. Alexandria USA: Library of Congress Cataloging-in-Publication Data, 2013.

Brown, Henry Douglas. *Language Assesment: Principles and Classroom Practices*. New York: San Franisco State University, 2004.

———. *Principle of Language Learning and Teaching*. New York: Pearson Education Limited, 2007.

———. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Pearson Education Limited, 2007.

Dick, Walter, Lou Carey, dan James O Carey. *The Systematic Design of Instruction (7th ed.)*. England: Pearson Education Limited, 2009.

Endrayanto, Herman Yosep Sunu, dan Yustiana Wahyu Harumurti. *Aplikasi Rubrik Untuk Penilaian Belajar Siswa*. Sleman: PT Kanisius, 2017.

Enramika, Tomi. "Bentuk Tes Kemahiran Berbicara Bahasa Arab (Tingkat Dasar, Menengah, Lanjutan). Islamic Education." *Medan Resource Center* 2, no. 1 (2022): 14–24.

Faud, Fathurrahman, Maila Siddikoh, Mar'atus Sholeha, dan Dkk. "Problematika Penerapan Berbicara Bahasa Arab di Pondok Pesantren Daarul Khair Kota Bumi." *Al-Fakkaar : Jounal Pendidika Bahasa Arab* 5, no. 1 (2024): 30–45.

Febriana, Rina. *Evaluasi Pembelajaran*. Jakarta: PT Bumi Aksara, 2019.

Fitriani, Finy. "Peran Kegiatan Muhadharah dalam Melatih Kecerdasan Linguistik dan Self-Confidence." UIN Sunan Kalijaga Yogjakarta, 2022.

Henry Guntur Tarigan. *Berbicara Sebagai Suatu Keterampilan Berbahasa*. Bandung: Angkasa, 2011.

Inayati, Nurul Latifatul. *Pendidikan Bahasa Arab: Konsep Teori dan Aplikasinya dalam Pembelajaran*. Sukoharjo: Muhammadiyah University Press, 2024.

Kellaghan, T, dan V Greaney. *Assessing National Achievement Levels in Education*. Washington D.C: The World Bank, 2004.

Knight, Ben. "Assessing Speaking Skills: A Workshop for Teacher Development." *Journal ELT* 46 (1992).

Krashen, Stephen D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. oxford: Pergamon Press, 1982.

———. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. oxford: Pergamon Press, 1981.

Kunandar. *Penilaian dalam Pembelajaran*. Jakarta: Rajawali Pers, 2013.

Laili Nur Kholisoh. "Sudahkah Evaluasi Kemahiran Berbicara Bahasa Arab Pada Tingkat Dasar Dilakukan?" *Jurnal Penelitian Bahasa, Sastra, Dan Budaya Arab* 1, no. 1 (2018): 73–87.

Mahmudi, Ihwan. "Rubrik Analitik Penilaian Hasil Belajar Praktik Pendidikan Agama Islam." *Fikrah: Journal of Islamic Education* 2, no. 2 (2018): 32–154.

Mahyaddin, Fikriyah. "Interferensi Bahasa Indonesia Dalam Maharah Kalam: Studi Kasus Di Pondok Pesantren Syekh Hasan Yamani Polewali Mandar." *AL-MUALLAQAT: JOURNAL OF ARABIC STUDIES* 4, no. 2 (2025): 52–71.

Mahyudin, Erta, Ida Safitriani, Fahrurrozi, Isro'atul Choliliyah, Nailul Hidayah, Siti Zulfa Hidayatul Maula, Yuliasari, et al. *Strategi Pengembangan Keterampilan Berbahasa Arab Aktif Produktif dan Reseptif*. Jakarta: Publica Indonesia Utama, 2025.

Mardapi Djemari. *Pengukuran, Penilaian, dan Evaluasi Pendidikan*. Yogyakarta: Nuha Medika, 2012.

Maulana, Yusuf, Agus Salim, dan Agus Mukmin. "Peran Muhadharah Dalam Meningkatkan Kualitas Public Speaking Santri Pondok Pesantren Al-Azhaar Lubuklinggau Dalam Berdakwah Di Masyarakat." *Al-Idaroh: Media Pemikiran Manajemen Dakwah* 3, no. 2 (2024): 66–73. https://doi.org/10.53888/alidaroh.v3i2.657.

Maulani, Giandari, Sisca Septiani, Nora Susilowaty, Ni Gusti Ayu Lia Rusmayani, Sukamdi, Sutrisno Sadji Evenddy, Lasri, et al. *Evaluasi Pembelajaran*. Banten: PT Sada Kurnia Pustaka, 2024.

Miles, M.B, A.M Huberman, dan J Saldana. *Qualitative Data Analysis, A Methods Sourcebook, Edition 3, Terj. Tjetjep Rohindi Rohidi,*. Jakarta: UI-Press, 2014.

Munanda, Tiara Ulfa. "The Implementation of 'Muhadharah Program' to Improve the Students Speaking Ability at Islamic Boarding School." UIN Ar-Raniry Banda Aceh, 2025.

Munip, Abdul. *Penilaian Pembelajaran Bahasa Arab*. Jogjakarta: UIN Suka Jogjakarta Press, 2017.

Nurfitriani, Laela. "Pengembangan Rubrik Penilaian Penempatan Santri Baru Pp Al Ihya Ulumaddin Dalam Program Pengajian." Universitas Nahdhlatul Ulama Al Ghazali Cilacap, 2021.

Nurlatifah. *Implementasi Muhadharah Dalam Melatih Keterampilan Berpidato Bahasa Arab*. Bandung: Universitas Pendidikan Indonesia, 2017.

Pranata, Alvira. "Instrumen Tes Keterampilan Berbicara dalam Pembelajaran Bahasa Arab bagi Peserta Didik di MTs Alfitiyan." *Armala* 4, no. 1 (2023): 98–104. https://doi.org/10.24260/armala.v4i1.1840.

Putri, Fatihah Nurmana. "Instilling Muhadharah In Building Students`Public Speaking Ability At The Boarding School." UIN Antasari Banjarmasin, 2025.

Qumaruzzaman. "Pembelajaran Bahasa Arab pada Pesantren Salaf dan Modern di Madura: Metodologi dan Strategi." *Qismul Arab: Journal of Arabic Education* 4, no. 01 (2024): 26–33. https://doi.org/10.62730/qismularab.v4i01.129.

Sanjaya, Budi, dan Wahyu Hidayat. "Evaluasi Keterampilan Berbicara Bahasa Arab Siswa Madrasah Aliyah Di Provinsi Jambi." *Journal of Arabic Studies* 6, no. 2 (2021): 220–35. http://dx.doi.org/10.24865/ajas.v6i2.384.

Shermis, M. D, dan F. J Di Vesta. *Classroom Assessment in Action*. Lanham: Rowman & Littlefield, 2012.

Shodiq, Ahmad, Hurril Barriroh, dan Nur Alimah. "Pengembangan Instrumen dan Rubrik Penilaian Untuk Evaluasi Pembelajaran di Madrasah Ibtidaiyah" 0738, no. 4 (n.d.): 850–60.

Skinner, B. F. *Science And Human Behavior*. New York: The Free Press, 1953.

Skinner, Burrhus Frederic. *The Behavior Of Organisms An Experimental*. New York: Appleton-Century, 1938.

Sudirman, Burhanuddin, dan Fitriani. *Teori-Teori Belajar dan Pembelajaran "Neurosains dan Multiple intelligence."* Banyumas: PT Pena Persada Kerta Utama, 2019.

Sugiyono. *Metode Penelitian Pendidikan: Pendekatan Kuantitatif, Kualitatif dan R&D*. Bandung: Alfabeta, 2009.

Sulkhiyah, Kurnia. "The Implementation Of Muhadharah In Building Students' Public Speaking Ability At Al-Islam Islamic Boarding School Ponorogo." IAIN Ponorogo, 2023.

Uyun, Muhammad Fatahul, Haryono Haryono, dan Noor Hudallah. "Pengembangan Instrumen Penilaian Pendidikan Karakter Profil Pelajar Pancasila Siswa SD Berbasis Android." *Al Qalam: Jurnal Ilmiah Keagamaan dan Kemasyarakatan* 17, no. 3 (2023): 1781. https://doi.org/10.35931/aq.v17i3.2132.

Vygotsky, Lev. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

Wahyono, Hari. *Dasar Dasar Keterampilan Berbicara*. Yogyakarta: Deepublish Publisher, 2024.

Yosodipuro, Arif. *Pintar Pidato; Kiat Menjadi Orator Hebat*. Jakarta: PT Gramedia Pustaka Utama, 2020.

Yunadi. "Pengaruh Kegiatan Muḥadarah Terhadap Peningkatan Keterampilan Berbicarabahasa Arabsantri Kelas Viii Mts Pada Pesantren Modern Tarbiyah Takalar." IAIN Pare Pare, 2024.