LISANIA: Journal of Arabic Education and Literature
P-ISSN: 2614-4425 E-ISSN: 2580-1716
Vol.7, No.1, 2023, pp.100-115
DOI: http://dx.doi.org/10.18326/lisania.v7i1.100-115

Fa'āliyah Namūżaj Taqwīm at-Tanāquḍ fī Taḥsīn Jaudah Ta'līm al-Lugah al-'Arabiyyah

فعالية نموذج تقويم التناقض في تحسين جودة تعليم اللغة العربية

Rina Asih Handayani
UIN Walisongo Semarang
rinaasih@iainsalatiga.ac.id

Ibnu Hadjar
UIN Walisongo Semarang
ibnu_hadjar@walisongo.ac.id

Suja'i
UIN Walisongo Semarang
sujai@walisongo.ac.id

ENGLISH ABSTRACT

This paper aims to describe how the evaluation of learning Arabic uses the Discrepancy Evaluation Model (DEM) developed by Provus and what its effectiveness is like. The author uses a qualitative research method of literature study. The results of this paper are: First, there are three main components in the evaluation model developed by Provus, namely: 1) Standards, including a list of characteristics and qualities that are expected after the implementation of the program, 2) Performance, namely all the characteristics and qualities that have been formed as a result from program implementation, and 3) Discrepancies, namely gaps found after carrying out comparisons between Standards (S) and Performance (P). Second, these three components are then implemented in learning Arabic using five discrepancy evaluation steps, namely: Installation, Design, Process, Product and Comparison.

Keywords*: Learning Evaluation, Arabic Learning, DEM Provus*

INDONESIAN ABSTRACT

Tulisan ini bertujuan untuk mengkaji bagaimana evaluasi pembelajaran bahasa Arab menggunakan model evaluasi diskrepansi yang dikembangkan oleh Provus. Penulis menggunakan metode penelitian kualitatif studi pustaka. Adapun hasil tulisan ini adalah: Pertama, ada tiga komponen utama dalam model evaluasi yang dikembangkan oleh Provus yaitu: 1) Standar, meliputi daftar karakteristik dan kualitas yang diharapkan setelah diterapkannya program , 2) *Performance,* yaitu semua karakteristik dan kualitas yang telah terbentuk sebagai hasil dari pelaksanaan program, dan 3)

Diskrepansi, yaitu kesenjangan yang ditemukan setelah melaksanakan perbandingan antara Standar (S) dan *Performance* (P). Kedua, tiga komponen tersebut selanjutnya diimplementasikan dalam lima langkah evaluasi diskrepansi, yaitu: *Installation, Design, Process, Product* dan *Comparison.*

Kata Kunci: Evaluasi Pembelajaran, Pembelajaran Bahasa Arab, DEM Provus

المقدمة

يجب دعم نجاح أنشطة التعليم من خلال العديد من مكونات التعليم، وتشمل المكونات: الطلاب والمعلمين والأهداف والمواد والأساليب وتقويم التعليم (Rohman, 2014). التقويم هو أحد المكونات الذي تتطلبه مهارات إدارية جيدة في إجراءه، وذلك لأن التقويم هو من أدوات لمعرفة نجاح أنشطة التعليم التي تم تنفيذها، ومعرفة تحقق الأهداف المرجوة، ومعرفة المشكلات التي تحتاج إلى علاج فوري وربما هناك إمكانات أخرى التي لم يتم استكشافها في عملية التعليم كاملا.

يجب أن يكون التقييم الجيد قادرًا على قياس مدى تحقيق أهداف تعلم اللغة العربية على مستويات مختلفة، المستوى الوطني والإقليمي والمؤسسي. ومع ذلك، في الواقع، لا يزال التقييم يُفهم على نطاق واسع على أنه قياس امتصاص المواد التي حققها الطلاب فقط، يمكن ملاحظة ذلك من التواجد المتكرر لاختبارات اللغة العربية التي تعطي الأولوية لقياس المهارات النحوية وعناصر اللغة، مثل المفردات وبنية الجملة (Hermawan, 2011, hlm. 284) ، ولا يزال من النادر العثور على متابعات تقيس وتقيم مدى تحقيق الأهداف المختلفة لتعلم اللغة العربية، إضافة إلى ذلك، فإن جميع مكونات التعلم مثل المعلمين والعمليات والإدارة والمناهج والبنية التحتية لتعلم اللغة العربية هي في حدها الأدنى من أنشطة التقييم، وقد ثبت ذلك من حيث أداة التقييم المستخدمة، على الرغم من أنهم في العصر الرقمي، لا يزال معظمهم يستخدمون الأوراق كوسيلة التقويم (اختبار ورقي) (Rizal dkk., 2021)**.** وهذه المسائل المختلفة، إذا لم يتم التعامل معها على الفور، ستعيق تقدم تعلم اللغة العربية نفسها.

بعض المشكلات المذكورة هي الأسباب الأساسية التي تدفع الكاتبة إلى دراسة نموذج تقويم تعليم اللغة العربية بشكل أعمق. تمت دراسات تقويم تعليم اللغة العربية من قبل العديد من الباحثين السابقين، منهم :سهراني (Sahrani & Yoviyani, 2022) ، رحمة الله (Rahmatillah dkk., 2022)، بهر الدين (Bahruddin dkk., 2021)، ضياء الدين (Dhiauddin, 2020)، حليمة (Halimah, 2019)، نساء (Nisa', 2018)، فوسفيتا (Puspita, 2015)، توبة (Taubah, 2015)، حنيفة (Hanifah & Hajib,

(2020، وبلكيسة (Bulkisah, 2012). على العموم، تدرس بعض هذه الدراسات الديناميكيات المختلفة في تطوير جميع المكونات التي تغطي تعليم اللغة العربية سواء من حيث المناهج الدراسية أو الإدارة أو الأهداف أو المشكلات أو التقويم وكذلك الكفاءات التي يجب أن يمتلكها معلمو اللغة العربية.

تنطلق الكاتبة هذه الدراسات للبحث عن فجوات الدراسة، وتنال الكاتبة الفجوة في هذه الكتابة هي في كيفية تأثير نموذج تقويم التناقض Provus في تقويم تعليم اللغة العربية. تحد الكاتبة من مشكلات الدراسة في هذه الكتابة على النحو التالي: ١) ما هي مكونات تقويم التعليم بشكل عام، ٢) كيفية تقويم تعليم اللغة العربية المثالي، ٣) ما هي الآثار المترتبة على نموذج تقويم التناقض في تعليم اللغة العربية.

منهجية البحث

هذا البحث هو بحث نوعي للأدبيات، تبدأ مرحلة البحث بجمع المصادر المكتبية، بما في ذلك الكتاب الرئيسي لنظرية تقويم التناقض في Provus بعنوان *Discrepancy Evaluation for Educational Program Improvement and Assessment*، والكتب الأخرى المتعلقة بمناقشات البحث والمجلات العلمية، والقوانين، والمصادر الأخرى ذات الصلة. علاوة على ذلك، يتم تصنيف البيانات وفقًا لصيغة البحث المراد تحليلها ووصفها بشكل نقدي ومتعمق من أجل دعم مقترحات البحث والأفكار. وبعد ذلك، يتم استخلاص واستنتاج من نتائج الدراسة التي تمت تجربتها وفقًا لأهداف البحث.

تقويم تعليم اللغة العربية ومكوناتها

التعليم هو نشاط تواصلي بين الطلاب والمعلمين بهدف اكتساب الخبرات المعرفية والعاطفية والقيمة والسلوكية. تتم عملية هذه التفاعل في وضع منهجي ومنظم، بحيث يمكن تنفيذ التعليم المطلوب بشكل صحيح. بحيث يمكن فهم أن التعليم هو عملية يقوم بها المعلمون الذين لديهم الكفاءة والمهنية في نقل المعرفة لديهم إلى الطلاب. تمكن رؤية نجاح نشاط التعليم و فشله من نتائج التقويم من ناحية الخارجين. إذا كان الناتج يوافقه الأهداف المخططة، فيعتبر نشاط التعليم ناجحا. وإذا لم يحقق الأهداف نحو الخريجين، فلم ينجح أنشطة التعليم. من هنا، يمكن استنتاج مدى أهمية تقويم التعليم في عملية التدريس. لذلك، يعد تقويم التعليم جزءا مهما من تقويم التدريس بشكل عام.

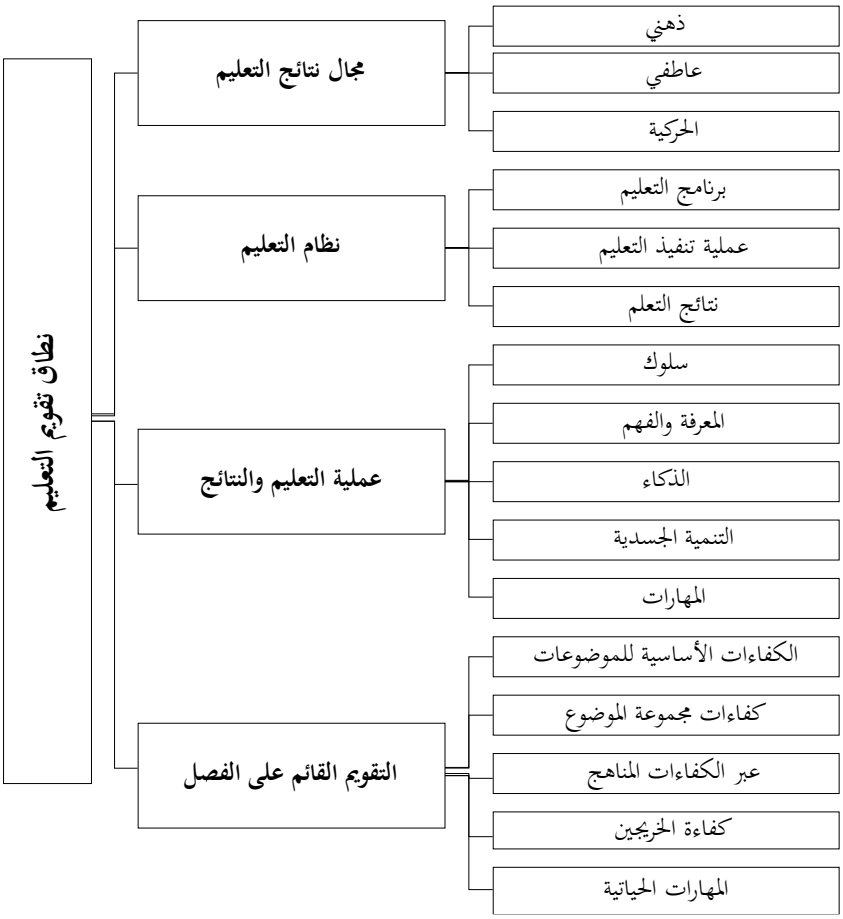
تأتي كلمة "تقويم" من "evaluation" الإنجليزي الذي يتم استيعابه بعد ذلك في اللغة الإندونيسية بغير عدم حذف الكلمة الأصلية. زاد أريكونتو الشرح في رشدي عن معنى التقويم، أي عملية جمع المعلومات المتعلقة بتشغيل شيء ما. ثم يتم استخدام هذه المفاهم لتحديد البدائل المناسبة في صنع القرار (Ananda & Rafida, 2017, hlm. 1). وأضافت راتنا أن كلمة تقويم لها جذر كلمة قيمة، في كلمة "القيمة" العربية وفي القيمة الإندونيسية. تعتقد ليسينجر أن التقويم هو عملية تقويم من خلال مقارنة الأهداف المخطط لها بالتقدم الإنجازات التي تحققت بالفعل (Ratnawulan & Rusdiana, 2014, hlm. 1). ومع ذلك، فإن التقويم له وظيفة تراقب أداء مكونات التعليم لتحقيق أهداف التعليم.

تنقسم وظيفة التقويم وفقا لأمرينا إلى قسمين، هما: الوظائف العامة والوظائف الخاصة. وبصفة عامة، للتقويم ثلاث وظائف، هي: ١) قياس التقدم، ٢) دعم إعداد الخطط، ٣) التحسين. ومن ناحية الوظائف الخاصة أن التقويم له ثلاث وظائف، وهي الإدارية والتعليمية والنفسية. للتقويم من ناحية الإداري ثلاث وظائف رئيسية، هي: ١) تقديم الأخبار، ٢) توفير البيانات، و ٣) تقديم الأوصاف. ومن الناحية التعليمية، يتتصنف التقويمات من وجهة نظري. *أولا* ، من وجهة نظر المعلم، للتقويم وظائف، منها: ١) وظيفة التشخيص، وهذا يعني أن التقويم من أدوات الفحص وكشف الصعوبات وأسبابها في النشاط، ٢) وظيفة التنسيب. يتم ذلك من أجل وضع الطلاب في مجموعات وفقا لقدراتهم، ٣) وظيفة انتقائية. في هذه الوظيفة، يعمل التقويم على فرز واختيار الأدوات أو السياسات التي تدعم نجاح برنمج التعليم، ٤) وظيفة التوجيه. يمكن أن تكون نتائج التقويم دليلا لتوجيه الخطوات والاستراتيجيات المستقبلية، و ٥) الوظائف التعليمية. في هذه الوظيفة، يمكن التقويم أن يكون دليلا على أداء الأنشطة.

التقويم له وظيفة نفسية أيضا. بالنسبة لنفس الطلاب، يمكن أن يكون التقويم وسيلة الطلاب لفهم قدراتهم وجودتهم ووضعهم. أما بالنسبة لنفس المعلم، يمكن أن يوفر التقويم نظرة عامة على نتائج جهود المعلم. ومن جهة عامة، للتقويم ثلاث وظائف على الأقل، بما فيو هي: ١) التقويم هو أداة لقياس التقدم أنشطة التعليم، ٢) التقويم كدعم في إعداد الخطط، و ٣) التقويم كأساس لتحسين وإعادة تحسين أنشطة التعليم التي تم عقدها (Amrina, 2022, hlm. 7). تؤدي بعض وظائف التقويم

إلى استنتاج حول أهمية التقويم في التعليم. بالإضافة إلى وظيفة التقويم، ما يجب فهمه في نشاط التقويم هو نطاق التقويم.

ويقصر عارفين نطاق تقويم التعليم على أربعة عناصر رئيسية، هي: (١) مجال مخرجات التعليم، (٢) نظم التعليم، (٣) عمليات التعليم ونتائجه، (٤) التقويم القائم على الفصل. هذه المكونات الأربعة، كما هي موضحة في الرسم البياني التالي:



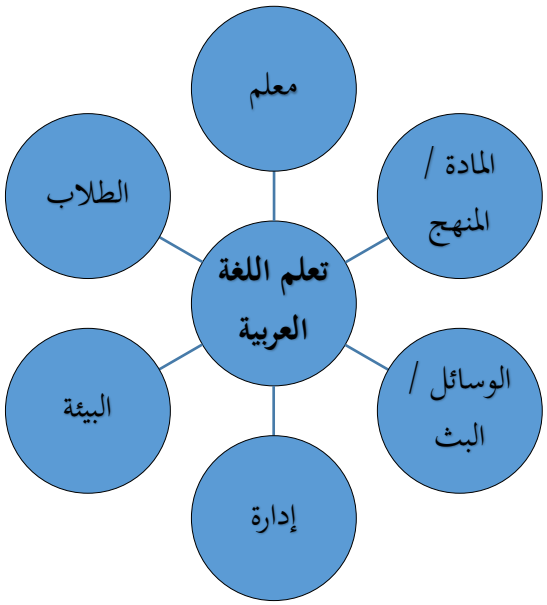
الرسم البياني ١. نطاق تقويم التعليم (Arifin, 2012, hlm. 58)

يعتقد أن التقويم هو إحدى الطرق لتحديد مدى تحقيق عملية التعليم. في نظام تعليم اللغة العربية، يعد التقويم جزءا لا يتجزأ وذا مكانة كبيرة. وأكد عين في عريفيانتو أن التقويم لا يعمل على توفير معلومات حول نجاح أو أوجه القصور في عمليات التعليم ونتائجه فحسب، ولكنه أيضا يقدم اقتراحات لتحسين نظام التعليم (Arifianto dkk., 2021, hlm. 36).

تقويم تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية هو نشاط يهدف إلى قياس وفهم المستوى الذي يتم فيه تنفيذ نشاط التعليم. وبالتالي لا يقتصر التقويم على معرفة النتائج التي يحصل عليها الطلاب بعد الانتهاء من عملية التعليم. ولكن التقويم هو تحليل متعمق لجميع عناصر التعليم أكثر. وتشمل هذه العناصر مستوى إتقان الطلاب للمادة، ومستوى وجوانب تغيير السلوك، ومستوى تحقيق أهداف المناهج الدراسية، وتنظيم وقت التعليم، والنظام المطبق في تنفيذ التقويم نفسه .(Munir, 2017, hlm. 135). من هنا، يمكن فهم أن تقويم تعليم اللغة العربية بشكل عام له ثلاثة عناصر أو مكونات رئيسية، وهي: إتقان المادة (بما في ذلك أربع مهارات لغوية)، ومستوى الإنجاز المستهدف، والإدارة.

يتطلب كل مكون من المكونات المذكورة تقنيات أو طرقا محددة للتقويم، اختلف بعضها بعضا. على سبيل المثال، تقويم إتقان الطلاب في استيعاب أربع كفاءات لغوية، والتقنية المناسبة هي اختبار يختبر أربع كفاءات لغوية من خلال أسئلة الامتحان سواء كتابيا أو شفويا أو صوتيا. وبالمثل، تتطلب عناصر التقويم الأخرى تقنيات وأدوات محددة. وأوضح سوهندي أن مكون التعليم هو جزء أو عنصر من جميع الجهات التي تبني نظاما أو وحدة لها دور عظيم في العملية العامة للحصول على أهداف التعليم (Syam dkk., 2022, hlm. 131).

وأوضح ماوردي في سوهندي أن مكونات التعليم تشمل: الأهداف والمواد والأساليب والإعلام والتكنولوجيا والتقويم. أما بالنسبة للطلاب والمعلمين والمراجع التي تنطوي على جميع المكونات المترابطة التي تدعم تحقيق النتائج، والأهداف المرجوة إلى أقصى حد وأمثل. وأوضح سوهارسيمي أن التعليم له ستة مكونات رئيسية، وهي: الطلاب، والمعلمون، والمواد أو المناهج الدراسية، والمرافق والبنية التحتية، والإدارة، والبيئة (Arikunto & Jabar, 2014, hlm. 10). وبالمثل، في تعليم اللغة العربية، يجب أن تكون المكونات الستة التي صاغها سوهارسيمي موجودة.



الرسم البياني ٢. مكونات تعليم اللغة العربية (Arikunto & Jabar, 2014, hlm. 12)

المتعلم هو العنصر الأساسي في عملية التعليم. وذكر مدكور أن التدريس والتعليم يجب أن يركزا على التنشئة البشرية في خالة المتعلمي (مدكور، ٢٠٠١، ص. ٢٠٧)، والسياق في تعليم اللغة العربية من شرح مدكور هو كيف يمكن تعليم اللغة العربية أن يساهم في تغيير وتحسين جودة المعرفة.

لا يمكن فصل وجود الطلاب عن دور المعلمين. المعلم هو الشخص الذي يتحمل مسؤولية التعليم. وذكر الأهواني أنه مع المعرفة المقدمة ، فإن المعلمين لديهم تأثير كبير جدا على الطلاب بدلا من أسرهم (الأهواني، دت، ص. ٢٠١) ينص القانون رقم ٢٠ لسنة ٢٠٠٣ بشأن نظام التدريس الوطني في الفصل الحادي عشر المادة ٣٩ في سليمان بشأن المعلمين والعاملين في مجال التعليم على أن المعلمين هم المهنيون المسؤولون عن تخطيط وتنفيذ عملية التعليم، وتقويم مخرجات التعليم، وإجراء التوجيه والتدريب، وإجراء البحوث وخدمة المجتمع، وخاصة بالنسبة للمعلمين في التعليم العالي (Saat, 2015). لذلك، يجب إعداد المعلمين قدر الإمكان من أجل القيام بواجباتهم لنجاح المثل العليا للدستور.

المكون الثالث للتعليم هو المنهج الدراسي. يفهم المنهج المستمد من اللغة الإنجليزية "*curriculum*" على أنه مجموعة معقدة من التجارب لتحقيق التطور المثالي للطلاب سواء الجوانب الجسدية أو المنطقية أو النفسية أو الاجتماعية أو الدينية وفقا لبعض الأهداف التعليمية والمخطط لها

والعلمية (العاني، ٢٠٠٣، ص. ٢٨٢) يجب أن يكون منهج تعليم اللغة العربية مخططا بشكل جيد. يعمل هذا التخطيط كوصف لتصميم الأنشطة والوسائل التعليمية والمواد التعليمية وكيفية استخدام المواد وكيفية إعدادها من أجل تحقيق أهداف التعليم المتوقعة (شوق، ٢٠٠١، ص. ٢٥) أضاف وينارسو أنه عند يراتب المناهج الدراسية، يجب الانتباه إلى مكونات هيكل المناهج الدراسية التي تتكون من: الأهداف والمواد والعمليات والتقويمات (Winarso, 2015, hlm. 63–64). يتم دمج هذه المكونات من المناهج الدراسية بشكل أساسي في مكونات أنشطة التعليم.

عنصر التعليم التالي هو الوسائل التعليمية أو المعروف أيضا باسم وسائل الإعلام التعليمية، لها أثر كبير جدا في عرض المواد التعليمية. الوسائل التعليمية هي واحدة من العوامل الهامة في عملية التعليم. الوسائل التعليمية هي واحدة من العوامل الهامة في عملية التعليم (Mufidah, 2016) وأوضحت عائشة أن من بين فوائد وسائل الإعلام التعليمية ما يلي: ١) توفير التحفيز للطلاب على الاهتمام الكامل. ٢) جعل جو التعليم أكثر إثارة للاهتمام. ٣) بناء تفاعلات قوية بين الطلاب ومحيطهم. ٤) زيادة تحفيز الطلاب في متابعة عملية التعليم بأكملها (Aisyah, 2018). لهذا السبب، يجب أن تكون المؤسسات على أي مستوى –إبتداءيا كان أو جامعيا– قادرة على توفير وسائل تعليمية ومرافق تعليمية كافية وقابلة للتكيف مع تقدم الزمن. هذا بهدف تنفيذ عملية التعليم القابلة للبرمجة بأكملها على النحو الأمثل.

العنصر الخامس هو الإدارة. تعرف إدارة التعليم بأنها مرحلة تحديد النشاط والإشراف عليه بقصد تحقيق العديد من الأهداف المحددة مسبقا (Mufidah, 2016, hlm. 16). لذلك في سياق تعليم اللغة العربية، يتم تطبيق الإدارة كسلسلة من العمليات لإعداد الموضوع، واستخدام وسائل الإعلام التعليمية، واستخدام مناهج أو أساليب التعليم، والتقويم في تخصيص الوقت الذي سيتم في وقت معين لتحقيق الأهداف المحددة.

العنصر الأخير للتعليم هو البيئة. في تعليم اللغة العربية تصبح البيئة جزءا مهما. كما أوضح كراسن في حبيبة أن تطبيق البيئة اللغوية في تعليم اللغة سيكون أكثر فعالية من مجرد استخدام أساليب مبتكرة. ووفقا له، تؤثر البيئة بشكل كبير على المهارات اللغوية للأطفال، سواء في البيئات الرسمية أو غير الرسمية. البيئة لها تأثير مباشر على المتعليمين في تطبيق النظريات التي يتعليمونها عندما يكونون في

الفصل (Habibah, 2016)، يقول صبري إن البيئة اللغوية يمكن أن تشجع بعدة طرق منها: ١) تعزيز متعة الطلاب في تعليم اللغة العربية، ٢) تسهيل قدرة الطلاب على فهم اللغة العربية، ٣) تسهيل الأمر على المحاضرين في كل خطوة من خطوات عملية تعليم اللغة العربية، ٤) كوسيلة لتعليم اللغة العربية (Sabri, 2016).

المكونات الستة لتعليم اللغة العربية تتحرك دائما بشكل ديناميكي بعد تطور الثقافة العلمية. لذلك تصبح دراسة هذه المكونات الستة ضرورة لنجاح أنشطة تعليم اللغة العربية من وقت لآخر.

نموذج تقويم التناقض في تعليم اللغة العربية

تلد دراسة التقويم نماذج تقويم مختلفة بأشكال أو منهجيات مختلفة، على الرغم من أن أحد النماذج يكون في بعض الأحيان تطورا ومشتقا من الآخر. أوضح ويدودو أن نموذج تقويم التعليم هو تصميم تم إنشاؤه منذ فترة طويلة لتسهيل فهم تقويم التعليم (Widodo, 2021, hlm. 34)، من نماذج التقويم التي تطورت في عالم التعليم ما يلي: ١) نموذج تايلر (نموذج التقويم الموجه نحو الهدف) لعام ١٩٤٠-١٩٥٠(Emaliana dkk., 2019, hlm. h. 20)، ٢) نماذج التقويم التجميعي والتكويني (Scriven, 1967)، (Damayanti, 2016) ، ٣) نموذج مضيء *Illuminative Model* (مالكولم بارليت ,(Sudjana & Ibrahim, 2001, hlm. 234) ، ٤) نموذج القياس *Measurement Model* (R. Thorndike R. L. Ebel)، ٥) نموذج الحصة (Countenance) ، ٦) نموذج (Stufflebeam & CIPP، (Shinkfield 1985، و ٧) نموذج تقويم التناقض *Discrepancy Evaluation Model* (Malcom Provus).

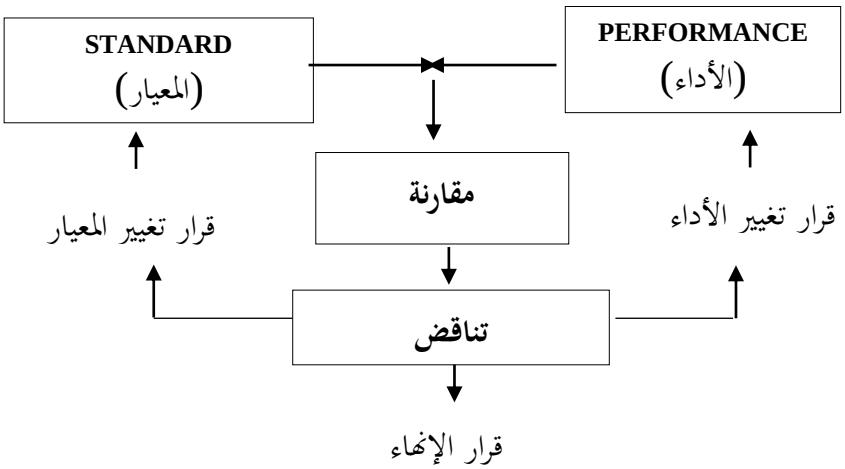
وتعتزم هذه الكتابة دراسة آخر ما يسمى بنموذج التقويم، أي تقويم التفاوت أو التناقض. تم تطوير نموذج تقويم التناقض من قبل مالكولم بروفس الذي كان واحدا من أفضل المفاهيم التعليمية في ذلك الوقت. تعتقد بروفس أن التقويم يشمل الفن الذي يصف ويشرح الفرق بين معايير التنفيذ وتنفيذ النشاط نفسه. ولا يقتصر هذا الاختلاف على متغير النتائج فحسب، بل يجب أن يشمل متغيرات المدخلات والعمليات حتى يتمكن واضعو السياسات من معرفة مدى مستوى التغيير الذي تم إعطاءه بنجاح وما هي المتغيرات أو المكونات التي يجب إعادة استعراضها (Waldrip, 1972).

تم تقديم النموذج لأول مرة من قبل بروفس (Provus) في الاجتماع السنوي للجمعية الأمريكية لبحوث التعليم (AERA) ، في لوس أنجلوس كاليفورنيا في عام ١٩٦٩ (Sadoun, 1996) تم

تنقيح هذا النموذج من قبل البروفس بسبب بعض المدخلات والتنوير من بعض الخبراء البارزين في الاجتماع. علاوة على ذلك، في عام ١٩٧١، نشرت بروفس النموذج المنقح في كتاب بعنوان *"Discrepancy Evaluation: for Educational Program Improvement and Assessment"*.

كلمة تناقض نفسها تأتي من *Discrepancy* الإنجليزي الذي يعني الفجوة أو عدم التوافق (Pratami dkk., 2017)، يفهم أيضا على أنه اختلال بين شيئين (من الناحية المثالية وفي الواقع) (Nuriani dkk., 2017)، يعتبر بروفس أن التقويم هو فن يمكن أن يقدم صورة للفجوة بين معايير الأداء أو ما هو متوقع من الأداء أو ما يحدث في هذا المجال (Tsani, 2018) ، مفهوم تقويم الفجوة هذا هو تطوير مفهوم نموذج التقويم القائم على الأهداف (*Goal Based Evaluation Model*) لرالف تايلر. حيث يعرف مفهوم تايلر بأنه مفهوم يركز على قياس الأهداف وحدها ولكنه يترك ضعف عدم وجود مكون تقويم حقيقي (Putra, t.t.) .

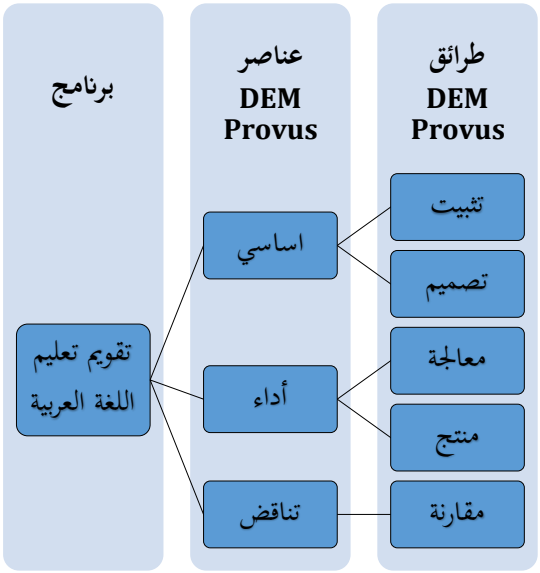
إضافة إلى ذلك، وفقا لبروفس، يجب أن يتكون تقويم برنامج التدريس من ثلاثة مبادئ أساسية، وهي: المعيار (s)، والأداء (P)، والتناقض (D) (Provus, 1971, hlm. 30)، ومن بين المبادئ الثلاثة، وضع بروفس صيغة الفجوة على النحو التالي:



الرسم البياني ٣. نموذج بروفس جاب (Provus, 1971, hlm. 35)

والهدف النهائي من هذا التقويم هو وصف الفرق بين ما ينبغي عمله وما يجري القيام به فعلا في جميع مراحل البرنامج أو المشروع الذي يجري تقويمه. وبالتالي، يسمى هذا النموذج نموذج تقويم التناقض. بالإضافة إلى شرح هذه المبادئ الأساسية الثلاثة ل DEM، صاغ بروفس أيضا مراحل تنفيذ

وصف التقويم. هناك خمس مراحل من DEM، وهي: التصميم والتركيب والعملية ومقارنة المنتج والبرنامج (Sadoun, 1996).



الرسم البياني ٤. المفهوم العملي ل DEM Provus في تقويم تعليم اللغة العربية

من هذا الرسم البياني أعلاه، يمكن تطبيق تقييم الفجوة الذي طوره بروفس في تقييم تعلم اللغة العربية مع عدة مراحل من بروفس. تبدأ مرحلة التقييم بجرد المكونات الرئيسية لتعلم اللغة العربية التي تم وصفها مسبقًا. تتكون هذه المكونات من: المواد / المناهج والمعلمين والطلاب والإدارة والبنية التحتية والبيئة. يتم بعد ذلك وضع المكونات الستة لتقييم تعلم اللغة العربية في هيكل تقييم التباين في بروفس على أنها المكونات الرئيسية كمعايير وأداء سيتم البحث عن ثغراتها من خلال خمس مراحل تقييم صاغتها بروفس في شكل: التصميم ، التثبيت ، العملية والمنتج والمقارنة.

أولاً: مرحلة التصميم. في هذه المرحلة يتم تنفيذ الأنشطة التالية: أ) صياغة أهداف تعليم اللغة العربية ، ب) إعداد الطلاب والموظفين والمعدات الأخرى لتعليم اللغة العربية ، ج) صياغة معايير في شكل صيغ تشير إلى شيء يمكن قياسه ، عادة في هذه الخطوة يتشاور المقيمون مع تطوير تعليم اللغة العربية. وفقًا لبروفس، يعد التعلم نظامًا ديناميكيًا يتضمن المدخلات (سابقة) والعملية والمخرجات (أيضًا النتائج). يتم تحديد المعايير أو التوقعات التي يتعين تحقيقها لكل من هذه

المكونات. هذا المعيار هو هدف البرنامج الذي يصبح بعد ذلك معيارًا في أنشطة التقييم التي يتم تنفيذها.

ثانيًا: مرحلة التثبيت أو تحديد اكتمال البرنامج. في هذه المرحلة يتم تنفيذ الأنشطة التالية: أ) إعادة النظر في معايير تعليم اللغة العربية، ب) مراجعة التعليم المستمر للغة العربية، ج) فحص الفجوات بين ما تم التخطيط له وما تم تحقيقه. في مرحلة التثبيت، يتم استخدام تصميم تعلم اللغة العربية كمعيار للنظر في الخطوات التشغيلية في تعلم اللغة العربية. يحتاج المقيِّم إلى تطوير مجموعة من اختبارات التطابق لتحديد أي تناقضات بين عمليات تثبيت أو أنشطة البرنامج المتوقعة والفعلية. يعد ذلك ضروريًا لضمان تثبيت تعلم اللغة العربية وفقًا لمجموعة التصميم. تُظهر التجربة حتى الآن أن العديد من تصميمات البرامج نفسها يتم تفعيلها بواسطة المعلمين ذوي الأنشطة المختلفة.

ثالثًا: مرحلة العملية. في المرحلة الثالثة من هذه الفجوة، يتم إجراء تقييم للأهداف التي تم تحقيقها. تسمى هذه المرحلة أيضًا بمرحلة جمع البيانات من تنفيذ تعلم اللغة العربية. في مرحلة العملية، يركز التقييم على الجهود المبذولة للحصول على بيانات حول تقدم الطلاب في تعلم اللغة العربية، لتحديد ما إذا كانت التغييرات كما هو متوقع أم لا. إذا اتضح أنه ليس كذلك، فمن الضروري إجراء تغييرات على الأنشطة الموجهة لتحقيق أهداف تغيير الفاعل.

رابعاً: مرحلة القياس الموضوعي (المنتج). وهي مرحلة إجراء تحليل البيانات وتحديد مستوى المخرجات التي تم الحصول عليها. خلال مرحلة المنتج ، يتم إجراء تقييم لتحديد ما إذا كان الهدف النهائي لتعليم اللغة العربية قد تحقق أم لا. يفرق بروفس بين التأثيرات النهائية (النتائج الفورية) والتأثيرات طويلة المدى (النتائج طويلة المدى). مع وضع ذلك في الاعتبار، يشجع المقيّمين ليس فقط على تقييم النتائج في شكل أداء في تعلم اللغة العربية، ولكن أكثر من ذلك من الضروري إجراء مزيد من الدراسات كجزء من التقييم.

خامساً: مرحلة المقارنة (مقارنة البرامج). هذه هي مرحلة مقارنة النتائج التي تم تحقيقها بالأهداف التي تم تحديدها. في هذه المرحلة، يقوم المقيِّم بتدوين جميع نتائج الثغرات لعرضها على صانعي القرار، حتى يتمكنوا من اتخاذ قرار بشأن استمرار تعلم اللغة العربية. الاحتمالات هي: أ) التوقف، ب) الاستبدال أو المراجعة، ج) استمرار، أو د) تعديل تطبيق تعلم اللغة العربية.

مفتاح تقويم التناقض هو من حيث مقارنة المظهر مع الأهداف التي تم وضعها. أساس تقويم هذا البرنامج هو تقويم الفجوات، وبالتالي دون الحاجة إلى تحليل الأطراف المقترنة. يمكننا أن نستنتج على الفور أنه يمكن إنشاء نموذج لتقويم الفجوة لتقويم المعالجة. مهما كانت الفجوات التي يتم العثور عليها من خلال التقويم ، توصي بروفس بأن يتم حل المشكلات بشكل تعاوني بين المقيم وموظفي إدارة البرنامج. وتشمل عملية التعاون الحديث عن: (أ) سبب وجود التناقض، (ب) ما هي جهود التحسين الممكنة، (ج) الجهود التي من الأفضل القيام بها لحل المشكلة المطروحة.

الخلاصة

وتتمثل آلية تنفيذ تقييم التناقض في بروفس في تعلم اللغة العربية في دمج مكون التقييم لتعلم اللغة العربية في المبادئ الثلاثة لنموذج التقييم المكون من S-P-D (المعايير والأداء والاختلاف). علاوة على ذلك ، يتم وصفه باتباع الخطوات التي يحددها نموذج التقييم هذا، وهي: التصميم والتركيب والعملية والمنتج والمقارنة. يتم تضمين المكونات القياسية في خطوات التصميم والتثبيت. بينما الأداء هو نتيجة تحليل البيانات في مراحل العملية والمنتج. التباين كنتيجة نهائية لمرحلة المقارنة بين المعايير المتوقعة والأداء الذي يحدث. وبالتالي فإن نموذج تقويم التباين في بروفس هو نموذج بديل فعال في تقييم تعلم اللغة العربية. وذلك لأن الصيغة التي طورها بروفس هي نموذج تقييم يقوم بتقييم مكونات التعلم بطريقة أكثر شمولاً.

المراجع

Aisyah, D. (2018). *أهمية الوسائل التعليمية في تعليم اللغة العربية*. IAIN Batusangkar.

Ambiyar, & D, M. (2019). *Metodologi Penelitian Evaluasi Program*. ALFABETA.

Amrina, Z. (2022). *Evaluasi Pendidikan*. LPPM Universitas Bung Hatta.

Ananda, R., & Rafida, T. (2017). *Pengantar Evaluasi Program Pendidikan*. Perdana Publishing.

Arifianto, M. L., Amin, M., Irhamni, Ahsanuddin, M., Nikmah, K., Anwar, M. S., & Fitria, N. (2021). *Evaluasi Pembelajaran dan Pengembangan Tes Interaktif dalam Bahasa Arab*. Tonggak Media.

Arifin, Z. (2012). *Evaluasi Pembelajaran*. Direktorat Jenderal Pendidikan Islam Kementerian Agama RI.

Arikunto, S., & Jabar, C. S. A. (2014). *Evaluasi Program Pendidikan: Pedoman Teoritis Praktis bagi Mahasiswa dan Praktisi Pendidikan*. Bumi Aksara.

Asy'ari, H. (2018). المدخل الاتصالي في تعليم اللغة العربية. *Al-Tadris: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab*, *6*(1), 1. https://doi.org/10.21274/tadris.2018.6.1.17-34

Bahruddin, U., Al-Amir, M. A., & Ramadhan, M. F. (2021). Al-h}a>ja>t al-Tadri>biyyah li Mu'allimi> al-Lugah al-'Arabiyyah fi> Induni>siyya> wa 'Ala>qatuha> bi al-Jins wa al-Muahal al-'Ilmi>. *Arabiyat : Jurnal Pendidikan Bahasa Arab Dan Kebahasaaraban*, *8*(2), 2. https://doi.org/10.15408/a.v8i2.22357

Bulkisah, B. (2012). Pembelajaran Bahasa Arab pada Perguruan Tinggi Agama Islam di Indonesia. *Jurnal Ilmiah Didaktika*, *12*(2). https://doi.org/10.22373/jid.v12i2.455

Damayanti, W. (2016). Peningkatan Mutu Kinerja Guru Melalui Supervisi Akademik di Smk Negeri 1 Salatiga Menghadapi PKG 2016. *Jurnal Pendidikan Ilmu Sosial*, *26*, 7. https://doi.org/10.2317/jpis.v26i1.2132

Dhiauddin, D. (2020). *خبرة المحاضر في تعليم اللغة العربية المعقد في جامعة مولانا ملك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج: دراسة سردية* [Masters, Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim]. http://etheses.uin-malang.ac.id/23190/

Emaliana, I., Tyas, P. A., Widyaningsih, G. E. N., & Khotimah, S. K. (2019). *Evaluasi Pembelajaran Bahasa Asing pada Pendidikan Tinggi*. Universitas Brawijaya Press.

Habibah, N. (2016). Lingkungan Artifisial dalam Pembelajaran Bahasa Arab. *Arabiyat : Jurnal Pendidikan Bahasa Arab dan Kebahasaaraban*, *3*(2), 173–196. https://doi.org/10.15408/a.v3i2.4038

Halimah, R. A. U. S. (2019). *Evaluasi Program Pembelajaran Bahasa Arab dengan Model Context Input Process Product pada PIB UIN Walisongo Semarang* [Disertasi]. UIN Walisongo.

Hamidah. (2017). *Filsafat Pembelajaran Bahasa (Perspektif Strukturalisme dan Pragmatisme)*. Naila Pustaka.

Hanifah, U., & Hajib, Z. A. (2020). أهداف تعليم اللغة العربية في مناهج ألفين و ثلاثة عشر (دراسة تحليلية على معايير العالمية: أوروبية و أمريكية). *Al Mahāra: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab*, *6*(2), 2. https://doi.org/10.14421/almahara.2020.062.01

Hermawan, A. (2011). *Metodologi Pembelajaran Bahasa Arab*. Rosda.

Mufidah, Z. (2016). *إدارة تعليم اللغة العربية في قسم تعليم اللغة العربية بجامعة محمدية مالانج* [Masters, Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim]. http://etheses.uin-malang.ac.id/8700/

Munir. (2017). *Perencanaan Sistem Pengajaran Bahasa Arab* (Vol. 1). Kencana.

Nisa', M. (2018). *Politik Pendidikan Bahasa Arab di Perguruan Tinggi (Analisis Wacana atas Program Studi Bahasa Arab UIN Jakarta dan UI)* [Disertasi]. UIN Syarif Hidayatullah.

Nuriani, N. L. P. L., Prof. Dr. Ni Ketut Suarni, M. S., & Dr. Ni Made Sri Mertasari, M. P. (2017). Analisis Diskrepansi tentang Implementasi Asesmen Autentik pada Mata Pelajaran IPS Kelas VII di SMP Negeri Se-Kota Denpasar. *Jurnal Penelitian Dan Evaluasi Pendidikan Indonesia*, *7*(2), 2. https://doi.org/10.23887/jpepi.v7i2.2423

Pratami, D. A., Suarni, N. K., & Mertasari, N. M. S. M. S. (2017). Analisis Diskrepansi Pelaksanaan Pembelajaran Tematik Terpadu Berpendekatan Saintifik di SD Negeri Kecamatan Klungkung Tahun Pelajaran 2017/2018. *Jurnal Penelitian dan Evaluasi Pendidikan Indonesia*, *7*(1), 1. https://doi.org/10.23887/jpepi.v7i1.2690

Provus, M. (1971). *Discrepancy Evaluation for Educational Program Improvement and Assessment*. CA: Mccutchan Publishing Corporation.

Puspita, Z. M. (2015). *Evaluasi Program Pembelajaran Bahasa Arab di Pusat Pengembangan Bahasa (P2B) UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta Tahun Akademik 2014/2015* [Tesis]. UIN Sunan Kalijaga.

Putra, A. T. A. (t.t.). *Evaluasi Program Pendidikan: "Pedekatan Evaluasi Program Berorientasi Tujuan (Goal-Oriented Evaluation Approach: Ralph W. Tyler)."* 14.

Rahmatillah, R., Tsaminah, D., Arifa, Z., & Raju, M. J. (2022). Barnāmaj Ta'līm Al-Lughah Al-'Arabiyyah fi Mu`assasah Al-Ma'had Al-Islāmiy Miftāh Al-'Ulūm Al-Yāsīnī Pasūruwān (`Idārah Tākhtītihi). *Al Mahāra: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab*, *8*(1), 1. https://doi.org/10.14421/almahara.2022.081-05

Ratnawulan, E., & Rusdiana. (2014). *Evaluasi Pembelajaran*. Pustaka Setia.

Rizal, M., Syihabuddin, S., & Mad'ali, M. (2021). Evaluasi Pembelajaran Bahasa Arab dengan Memanfaatkan Aplikasi MiSK. *Tsaqofiya : Jurnal Pendidikan Bahasa Dan Sastra Arab*, *3*(2), 2. https://doi.org/10.21154/tsaqofiya.v3i2.77

Rohman, F. (2014). Strategi Pengelolaan Komponen Pembelajaran Bahasa Arab. *ARABIYAT: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab dan Kebahasaaraban*, *1*(1), 63–78. https://doi.org/10.15408/a.v1i1.1131

Saat, S. (2015). Faktor-faktor Determinan dalam Pendidikan (Studi Tentang Makna dan Kedudukannya dalam Pendidikan). *Jurnal al-Ta'dib*, *8*(2), 17. https://doi.org/10.31332/atdb.v8i2.407

Sabri, H. (2016). *JL3T (Journal of Linguistics, Literature* . تكوين البيئة اللغوية فى الجامعة الإسلامية *and Language Teaching)*, *2*(2), 2. https://doi.org/10.32505/jl3t.v2i2.21

Sadoun, N. M. R. (1996). *A Discrepancy Analysis of a Strategic Planning model and the 1988 General Plan for Educational Development of Jordan* [Disertasi]. Oklahoma State University.

Sahrani, S., & Yoviyani, S. H. (2022). Al-Áwa>mil al-Lugawiyyah wa Gair al-Lughawiyah li S}uú>ba>t Qira>áh al-Nus}u>s} al-Árabiyyah (Bahts Maida>ny fi al-S}raf al-S|ami>n bi Ma'had Mathla' al-Anwa>r Pontianak. *Arabiyatuna : Jurnal Bahasa Arab*, *6*(1), 1. https://doi.org/10.29240/jba.v6i1.3713

Sudjana, N., & Ibrahim. (2001). *Penelitian dan Penilaian Pendidikan*. Sinar Baru Algesindo.

Syam, S., Subakti, H., Kristianto, S., Chamidah, D., Suhartati, T., Haruna, N. H., Harianja, J. K., Sitopu, J. W., Yurfiah, Y., Purba, S., & Arhesa, S. (2022). *Belajar dan Pembelajaran*. Yayasan Kita Menulis.

Taubah, M. (2015). الكفاءة اللغوية والكفاءة التعليمية لدى محاضري اللغة العربية في قسم تعليم اللغة العربية بجامعة يودارتا باسوروان (دراسة وصفية تقويمية). *Studi Arab*, *6*(1), 1. https://doi.org/10.35891/studi

Tsani, I. (2018). *Model Evaluasi Aspek Afektif pada Pendidikan Agama Islam di Madrasah Aliyah dan Pondok Pesantren* [Disertasi]. UNIVERSITAS NEGERI YOGYAKARTA.

Waldrip, D. R. (1972). Review of Discrepancy Evaluation [Review of *Review of Discrepancy Evaluation*, oleh M. Provus]. *The Phi Delta Kappan*, *53*(10), 668–669.

Widodo, H. (2021). *Evaluasi Pendidikan*. UAD PRESS.

Winarso, W. (2015). *Dasar Pengembangan Kurikulum Sekolah*.

الأهوانى، ا. أ. ف .(t.t.) *.التربية في الإسلام*. دار المعارف.

العاني، و. ث. (٢٠٠٣). *الفكر التربوي المقارن*. دار الأمار.

شوق، م. أ. (٢٠٠١). *الإتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسية في ضوء التوجيهات الإسلامية*. دار الفكر العربي.

عمر، ا. ع. ا. ا. (٢٠١٥). *منزلة اللغة العربية بين اللغات المعاصرة*. مركز البحث العلمي و إحياء التراث الإسلامية.

مدكور، ا. ع. أ. (٢٠٠١). *مناهج التربية أسسها و تطبيقها*. دار الفكر العربي.