



الاختبارات اللغوية النظريات والتجارب والتطلعات



السجل العلمي للأبحاث المقدمة في المؤتمر الثاني
لمجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية



الاختبارات اللغوية النظريات والتجارب والتطلعات

"السجلّ العلميّ للأبحاث المقدّمة في المؤتمر
الثاني لمجمع الملك سلمان العالمي للغة العربيّة"

١٤٤٥هـ - ٢٠٢٣م



الاختبارات اللغوية: النظريات، والتجارب، والتطلعات
(السجل العلمي للأبحاث المقدمة في المؤتمر الثاني
لمجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية)

الطبعة الأولى

١٤٤٥ هـ - ٢٠٢٤ م

البريد الإلكتروني: nashr@ksaa.gov.sa

ح / مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية، ١٤٤٥ هـ
السجل العلمي للأبحاث المقدمة في المؤتمر الثاني لمجمع الملك
سلمان العالمي للغة العربية ١٤٤٥ - ٢٠٢٣،
/ مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية -
الرياض، ١٤٤٥ هـ

٦٠٨ ص؛ ١٧ × ٢٤ سم - (الندوات والمؤتمرات؛ ٢٩)

رقم الإيداع: ١٤٤٥/٢٥٢٧٣

ردمك: ٩-٨٤-٨٤٤-٦٠٣-٩٧٨

لا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب، أو نقله في أي شكل أو وسيلة، سواء أكانت إلكترونية أم يدوية، بما في ذلك جميع أنواع تصوير المستندات بالنسخ، أو التسجيل أو التخزين، أو أنظمة الاسترجاع، دون إذن خطي من المجمع بذلك.

الآراء الواردة في هذا السجل تمثل رأي الباحثين ولا تعكس بالضرورة رأي المجمع.

هذه الطبعة إهداء من المجمع، ولا يُسمح بنشرها ورقياً، أو تداولها تجارياً.



محتويات الكتاب

الموضوع	الصفحة
كلمة المجمع	٩
أهداف المؤتمر	١٣
جدول أعمال المؤتمر	١٤
التقويم البديل في تعليم اللُّغة الثانية: أهدافه وخصائصه وأدواته	٢٦
الطلاقة في اختبارات اللُّغة الثانية وطُرق قياسها: تصوُّرات من منظورات بين لسانية	٥١
اختبارات التصنيف وتحديد المستوى في تعليم اللُّغة العربية: أسسها التربوية، ومرجعياتها اللسانية، وتطبيقاتها الإجرائية	١٠٧
أثر الانعكاسية الاختبارية في قياس فاعلية برنامج تعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها	١٤٩
المعايير العامة لبناء اختبار قياس الكفاية اللُّغوية لدى متعلمي اللُّغة العربية الناطقين بلغات أخرى	١٩٢
خصائص اختبارات مادة اللهجات العربية: اختبارات مادة اللهجة الشامية في قسم الدراسات العربية لجامعة يريفان الحكومية أنموذجاً	٢٣١

الصفحة	الموضوع
٢٣٩	اختبارات مترجمي النزاعات الحربية: بين العشوائية والتنظيم
٢٧٠	استثمار تقنيات الذكاء الاصطناعي في تطبيق اختبارات الكفاية اللغوية العربية للناطقين بغيرها
٣٠١	اختبار اللغة العربية للتقويم النهائي للمستوى الثانوي في إندونيسيا: عرضاً وتقويماً
٣٣٢	اختبار الكفاية في اللغة العربية الفصحى
٣٥٨	الممارسات في الاختبارات اللغوية الأدبية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها جامعة الطائف أنموذجاً
٣٧٦	الاستفادة من التقويم الذاتي الإلكتروني في تعليم مهارات اللغة العربية وتعلمها
٤٠٨	اختبار الكفاءة اللغوية للناطقين بغير اللغة العربية: تجربة جامعة نور مبارك الإسلامية بكازاخستان
٤٣٨	الاختبارات الإلكترونية وعلاقتها بالكفاءات: منصة التعليم عن بعد في جامعة أدرار أنموذجاً
٤٥٩	الأخطاء الشائعة في إعداد الاختبارات اللغوية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في جامعتي سوهاج والملك سعود
٤٩٦	اختبار اللغة العربية المعياري للناطقين بغيرها: تجربة جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية - بإندونيسيا
٥١٨	تقويم تجربة اختبار مستوى كامبريدج العادي للتعليم الدولي (O Level) للغة العربية في موريشيوس

الموضوع	الصفحة
أهمية الاختبارات اللُّغوية في تعليم اللُّغات الأجنبية: (اللُّغة العربية في السنغال أنموذجاً)	٥٣٢
اختبار همزة المعيارى	٥٧٣
ملخصات الأوراق العلمية المشاركة في المؤتمر	٥٨١

كلمة المجمع

ينشط مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية في مسارات عملٍ متنوعة، ويتولى مهاماً متعددة تتصل بنشر اللغة العربية، ودعمها، وتعزيز مكانتها، والمحافظة على سلامتها نطقاً وكتابةً، والنظر في فصاحتها، وأصولها، وأساليبها، وأقيستها، ومفرداتها، وقواعدها، وتيسير تعلمها بداخل المملكة العربية السعودية وخارجها؛ لتواكب المتغيرات في جميع المجالات.

وضمن أعمال المجمع، وبرامجه: العلميّة، والثّقافيّة، والبحثيّة، نفذ (المؤتمر الثاني لمجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية: الاختبارات اللغوية: النظريات والتجارب والتطلعات)، انطلاقاً من مسؤوليته تجاه اللغة العربية، وعنايته بها، وحرصه على تعزيز مكانتها، وتفعيل دورها محلياً وعالمياً، وترسيخ اللغة والهوية العربية للمعبرين عن العمق اللغوي، والثراء التاريخي والثقافي، والامتداد الحضاريّ الفاعل. وقد جاء إنشاء مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية تجسيداً لهذا الحرص، وتأكيداً على دور المملكة العربية السعودية في خدمة اللغة العربية، والثقافة العربية، وسعيًا إلى تحقيق أحد مستهدفات برنامج تنمية القدرات البشرية (أحد برامج تحقيق رؤية السعودية ٢٠٣٠)، الرامية إلى العناية باللغة العربية، وتمكين إسهامها الحضاري والعلمي والثقافي.

وحظي المؤتمر برعاية كريمة، ودعم من صاحب السمو الأمير/ بدر بن عبد الله بن فرحان آل سعود - حفظه الله - وزير الثقافة، رئيس مجلس أمناء المجمع، ويعُدُّ من المبادرات التي يقوم بها المجمع في سبيل تحقيق أهدافه الإستراتيجية، والمتمثلة في تحقيق الريادة في ميدان اختبارات الكفاية اللغوية وتطبيقها؛ من خلال: استعراض أبرز

الممارسات العالمية في اختبارات اللغة، وأبرز التحديات التي تواجهها، والحلول المقترحة، بالإضافة إلى إتاحة فرص تبادل الخبرات العلمية، والاستفادة من التجارب العالمية ذات السبق في هذا المجال، ومناقشة كل ما يتصل بقضايا (اختبارات اللغة، والقياس، والتقييم اللغوي)، من: (قضايا نظرية وتطبيقية).

وضمن جهود المجمع ومساهماته في مجال الاختبارات اللغوية، وتزامنا مع هذا الحدث العلمي الكبير، فإن المجمع سعد بإطلاق مشروعين مهمين، مع المؤتمر وهما:

١- اختبار همزة المعيار، وهو اختبار محوسب مقنن يقيس كفايات اللغة العربية للناطقين بغيرها في استخدام المهارات اللغوية الأربع (استيعاب المقروء، وفهم المسموع، والكتابة، والتحدث).

٢- ومجلة الاختبارات اللغوية وهي مجلة علمية محكمة معنية بكل ما يتصل بقضايا الاختبارات اللغوية والقياس والتقييم اللغوي؛ سعياً لأن تكون الوعاء العلمي العربي الأول في هذا الميدان.

ويشكر المجمع العلماء والخبراء والمختصين من جميع أنحاء العالم على مشاركتهم في هذا المؤتمر الذي يمثل فرصة غنية ومثيرة للتبادل العلمي، ومناقشة القضايا المهمة المتعلقة باختبارات اللغة العربية.

والله ولي التوفيق.

الأمين العام للمجمع

أ.د. عبد الله بن صالح الوشمي

الاختبارات اللغوية

النظريات والتجارب والتطلّعات



الاختبارات اللغوية:
النظريات، والتجارب، والتطلّعات

أهداف المؤتمر:

ثمة أهداف تسعى هذا المؤتمر إلى تحقيقها، أبرزها:

- استعراض أبرز الممارسات العالمية في اختبارات اللغة، وأبرز التحديات التي تواجهها، والحلول المقترحة.
- تبادل الخبرات العلمية، واستعراض بعض الدراسات والأبحاث المتعلقة باختبارات اللغة.
- تنمية الممارسات ذات العلاقة باختبارات اللغة العربية لغة ثانية، والاستفادة من التجارب العالمية ذات السبق في هذا المجال.
- مناقشة كل ما يتصل بقضايا اختبارات اللغة والقياس والتقويم اللغوي من قضايا نظرية وتطبيقية.

ضيوف المؤتمر:

شارك في المؤتمر جهاتٌ: (محلية، وإقليمية، وعالمية) ذات علاقة باختبارات اللغة، كما ضمَّ مجموعةً من: أساتذة الجامعات المحلية والدولية، والمختصين في مجال (الاختبارات، والقياس، والتقويم اللغوي)، ويشارك في جلسات المؤتمر ما يزيد عن (٤٠) باحثاً من (٢٢) دولةً حول العالم.

مكان عقد المؤتمر:

مدينة الرياض

موعد المؤتمر:

يومي الثلاثاء والأربعاء، ٢٨-٢٩ / ٥ / ١٤٤٥هـ، الموافق ١٢-١٣ / ١٢ / ٢٠٢٣م.
من الساعة (٠٩:٠٠) صباحاً حتى الساعة (٠٥:٠٠) مساءً.

جدول أعمال المؤتمر:

اليوم الأول: الثلاثاء ٢٨ / ٥ / ١٤٤٥ هـ، ١٢ / ١٢ / ٢٠٢٣ م	
الوقت	الفعالية
٠٨:٣٠ صباحاً - ٠٩:٠٠ صباحاً	تسجيل الضيوف واستقبالهم
٠٩:٠٠ صباحاً - ٠٩:١٥ صباحاً	افتتاح المؤتمر
٠٩:١٥ صباحاً - ١٠:٣٠ صباحاً	الجلسة الأولى: (رؤى نظرية في الاختبارات اللغوية)
المشاركون في الجلسة:	مديرة الجلسة: د. سارة بنت عبدالعزيز الفيصل
	أ.د. حسن بن محمد الشمرافي
	التقويم البديل في تعليم اللُّغة الثانية: أهدافه وخصائصه وأدواته
	د. خالد حسين أبو عمشة
	الطلاقة في اختبارات اللُّغة الثانية وطُرق قياسها: تصوُّرات من منظورات بين لسانية
أ.د. امحمد إسماعيلي علوي	اختبارات التصنيف وتحديد المستوى في تعليم اللُّغة العربية: أسُسها التربوية، ومرجعياتها اللسانية، وتطبيقاتها الإجرائية
	أ.د. نايف بن سعد البراق
	أثر الانعكاسية الاختبارية في قياس فاعلية برنامج تعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها
١٠:٣٠ صباحاً - ١١:٤٥ صباحاً	الجلسة الثانية: (معايير بناء الاختبارات اللُّغوية)
المشاركون في الجلسة:	مدير الجلسة: أ.د. ناصر بن فرحان الحريص
	د. بدر بن هديبان الحربي
المعايير العامة لبناء اختبار قياس الكفاية اللُّغوية لدى متعلمي اللُّغة العربية الناطقين بلغات أخرى	

اليوم الأول: الثلاثاء ٢٨ / ٥ / ١٤٤٥ هـ، ١٢ / ١٢ / ٢٠٢٣ م	
الوقت	الفعالية
	د. ختمة بنت نهار العنزي تحديات اختبارات اللُّغة العربية المقننة لغير الناطقين بها: نُحوتُ بني اختبار معياري للُّغة العربية
	د. صونيا طونيكيان خصائص اختبارات مادة اللهجات العربية: اختبارات مادة اللهجة الشامية في قسم الدراسات العربية لجامعة يريفان الحكومية أنموذجاً
	أ.د. محمد مازن جلال اختبارات مترجمي النزاعات الحربية: بين العشوائية والتنظيم
١١:٤٥ صباحاً - ٠١:٠٠ مساءً	الجلسة الثالثة: (اتجاهات حديثة في التقويم اللُّغوي)
المشاركون في الجلسة:	مدير الجلسة: د. أمين بن مصطفى الشنقيطي
	أ.د. بسمة عيسى أحمد السليم استثمار تقنيات الذكاء الاصطناعي في تطبيق اختبارات الكفاية اللُّغوية العربية للناطقين بغيرها
	أ.د. داريجان غاردا فادزه التعبيرات الاصطلاحية في تعليم اللُّغة الأجنبية، والاختبارات اللُّغوية: (العربية نموذجاً)
	أ.د. محمد حقي صوتشين التقويم من خلال أساليب الدراما الإبداعية
	أ.د. هنادا طه تامير أداة (سرد) الذكية: لتشخيص صعوبات القراءة بالعربية
	أ.د. وليد أحمد العناتي نحو اختبار للكفاية المعجمية في برامج العربية لغة ثانية
	(استراحة)
٠١:٠٠ مساءً - ٠٢:٠٠ مساءً	

اليوم الأول: الثلاثاء ٢٨ / ٥ / ١٤٤٥هـ، ١٢ / ١٢ / ٢٠٢٣م	
الوقت	الفعالية
٠٩:٠٠ مساءً - ٠٣:١٥ مساءً	الجلسة الرابعة: (اختبارات الكفاية اللغوية: الأساليب والمنهجيات)
المشاركون في الجلسة:	مدير الجلسة: د. بدور بنت محمد الفصّام
	أ.د. سنية سحيري
	الاختبار الرسمي في برامج اللغة العربية الأمريكية الوطنية
	د. صالح بن جمعان الزهراني
	الممارسات والتحديات في الاختبارات اللغوية ضمن برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الوحدات والأقسام الناشئة
	أ.د. محمد بن الحبيب داود
٠٣:١٥ مساءً - ٠٣:٣٠ مساءً	تقييم الكفاءة اللغوية في شمال إفريقيا: (السياسات والممارسات في امتحان البكالوريا نموذجاً)
	د. نصر الدين إدريس جوهر
	اختبار اللغة العربية للتقويم النهائي للمستوى الثانوي في إندونيسيا: عرضاً وتقويماً
٠٣:٣٠ مساءً - ٠٤:٤٥ مساءً	د. همام (وانغ قوانغيوان)
	اختبار تخصص اللغة العربية في الصين: الإنجازات والتحديات
(استراحة)	
٠٣:٣٠ مساءً - ٠٤:٤٥ مساءً	الجلسة الخامسة: (اختبارات المهارات والعناصر اللغوية)
المشاركون في الجلسة:	مديرة الجلسة: د. رسمية بنت فهد العياني
	د. إسلام يسري الحدقي
تحديات التقويم اللغوي من منظور معلمي تعليم العربية للناطقين بغيرها وخبرائها	

اليوم الأول: الثلاثاء ٢٨ / ٥ / ١٤٤٥ هـ، ١٢ / ١٢ / ٢٠٢٣ م		
الفعالية		الوقت
اختبار مضردات اللُّغة العربية للناطقين بغيرها	د. عبد الله بن عامر العامر د. أحمد بن عبد اللطيف الخطيب د. عبد الرحمن بن محمد الشبيب	
تقويم مهارة الكتابة للناطقين بلغات أخرى؛ من خلال روابط الاتساق والانسجام وفقاً لإرشادات (أكتفل)	أ. د. محمد بو نجمة الجيلالي	

اليوم الثاني: الأربعاء ٢٩ / ٥ / ١٤٤٥ هـ، ١٢ / ١٢ / ٢٠٢٣ م	
الوقت	الفعالية
٠٨:٣٠ صباحاً - ٠٩:٠٠ صباحاً	استقبال الضيوف
٠٩:٠٠ صباحاً - ١٠:١٥ صباحاً	الجلسة الأولى: (التقنية والتقييم اللغوي)
المشاركون في الجلسة:	مدير الجلسة: أ.د. محمد بن سعيد الغامدي
	د. حنان بنت محمد الغامدي
	أ.د. سياستيان مايزل
	د. غسان حسن الشاطر
	د. نورد عبدالله الخزري
١٠:١٥ صباحاً - ١١:٣٠ مساءً	الجلسة الثانية: (الاختبارات اللغوية: تحديات وحلول)
المشاركون في الجلسة:	مديرة الجلسة: أ.د. كوثر بنت محمد القاضي
	د. سارة سالم ظاهر
	د. عقاب يوسف الشواشرة
	د. محمد بن أحمد العريني

اليوم الثاني: الأربعاء ٢٩ / ٥ / ١٤٤٥ هـ، ١٢ / ١٢ / ٢٠٢٣ م		
الوقت	الفعالية	
	أ.د. محمد محيي الدين أحمد	الاستفادة من التقويم الذائقي الإلكتروني في تعليم مهارات اللغة العربية وتعلمها
١١:٣٠ صباحاً - ١٢:٤٥ مساءً	الجلسة الثالثة: (اختبارات اللغة العربية في الجامعات والمؤسسات الأكاديمية)	
المشاركون في الجلسة:	مدير الجلسة: د. أيمن بن أحمد المنصوري	
	أ.د. دينغ لونغ	سُبل تقويم اختبارات اللغة العربية وتحليل نتائجها: الامتحان الوطني الصيني نموذجاً
	أ.د. محمد صلاح الدين سالم	اختبار الكفاءة اللغوية للناطقين بغير اللغة العربية: تجربة جامعة نور مبارك الإسلامية بكازاخستان
	أ.د. محمد كنتاوي	الاختبارات الإلكترونية وعلاقتها بالكفاءات: منصة التعليم عن بعد في جامعة أدرار أنموذجاً
	أ.د. محمود إبراهيم عبد الله	وسائل التقويم والقياس اللغوي في برامج اللغة العربية بالجامعات الأمريكية
	أ.د. مختار عبد الخالق عطية	الأخطاء الشائعة في إعداد الاختبارات اللغوية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها
١٢:٤٥ مساءً - ٢:٠٠ مساءً	(استراحة)	

اليوم الثاني: الأربعاء ٢٩ / ٥ / ١٤٤٥ هـ، ١٢ / ١٢ / ٢٠٢٣ م	
الوقت	الفعالية
٠٩:٠٠ مساءً - ٠٣:١٥ مساءً	الجلسة الرابعة: (الاختبارات اللغوية: تجارب ونماذج)
المشاركون في الجلسة:	مديرة الجلسة: د. أمل بنت عبدالله الراشد
	د. أوريل بحر الدين
	اختبار اللُّغة العربية المعيارى للمناطقين بغيرها: تجربة جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية - باندونيسيا
	د. حسن محمد الكردي
	قياس اختبارات الكفاية اللُّغوية العربية في المالديف: جامعة المالديف الإسلامية نموذجاً
	د. عباس عبد الله
	أساليب التقويم المتنوعة المستخدمة في تعليم اللُّغة العربية لغير الناطقين بها في ولاية كيرالا الهندية
د. عبد الوهاب شعيب موري	آليات التقويم اللُّغوي في المدرسة العربية الفرنسية في جمهورية بنين
	أ. كلیم الله وحید علی
	تقويم تجربة اختبار مستوى كامبريدج العادي للتعليم الدولي (O Level) للُّغة العربية في موريشيوس
د. سيدنا علي جوب	أهمية الاختبارات اللُّغوية في تعليم اللُّغات الأجنبية: (اللُّغة العربية في السنغال أنموذجاً)
٠٣:١٥ مساءً - ٠٣: ٣٠ مساءً	(استراحة)

اليوم الثاني: الأربعاء ٢٩ / ٥ / ١٤٤٥ هـ، ١٢ / ١٢ / ٢٠٢٣ م	
الوقت	الفعالية
٣٠:٣ مساءً - ١٥:٠٤ مساءً	الجلسة الخامسة: (جهود مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية في الاختبارات اللغوية)
المشاركون في الجلسة:	مديرة الجلسة: د. علي بن أحمد آل مضواح
	أ. د. سعد بن محمد القحطاني
	د. فادي بن محمد منشي د. فيصل بن سعيد الزهراني
١٥:٠٤ مساءً - ٣٠:٠٤ مساءً	ختام المؤتمر

اليوم الأول



الاختبارات اللغوية:
النظريات، والتجارب، والتطلعات

الجلسة الأولى

♦ رؤى نظرية في الاختبارات اللغوية

مركز
الدراسات
اللغوية
والثقافية

التقويم البديل في تعليم اللغة الثانية أهدافه وخصائصه وأدواته

أ.د. حسن بن محمد الشمراني

جامعة الملك سعود - المملكة العربية السعودية

الملخص:

تُلقي هذه الورقة الضوء على تعريف التقويم البديل في تعليم اللغة الثانية، في أدبيات القياس والتقييم، وما يتصل بقضاياها النظرية والتطبيقية، حيث تتناول أهدافه وخصائصه وأدواته في برامج تعليم اللُّغات الأجنبية، وأوجه الاختلاف بين التقويم البديل والتقويم التقليدي، والصعوبات التي تعترض تنفيذه في البرامج التعليمية، إضافةً إلى لمحة موجزة حول المقررات أو المهارات اللُّغوية التي تلائم هذا النوع من التقويم في برامج تعليم اللغة الثانية. كما تُقدِّم الورقة إشارةً خاطفةً حول بعض البرامج المكثَّفة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، التي طبِّقت هذا النوع من التقويم في المملكة. ومن أبرز التوصيات: ضرورة دمج التقويم البديل في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ نظراً لأثره وفوائده الجَمَّة في تطوير الكفاية اللُّغوية، وعدم الاقتصار على التقويم التقليدي المتمثل في الاختبارات، وتكامل العمليات الثلاث: التعلُّم والتعليم والتقويم، وربط التقويم بأهداف ونواتج التعلُّم للبرنامج بشكل عام، وبأهداف ونواتج التعلُّم في تعليم المهارات والعناصر اللُّغوية أو المقررات المستهدفة على وجه الخصوص. كما توصي الورقة بعقد ورش عمل ودورات تدريبية للهيئة التدريسية في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ تُلقي الضوء على التقويم البديل، وكيفية الاستفادة منه. وكتابة مذكرة موجزة عن التقويم البديل؛ لتكون دليلاً عملياً يساعد في تنفيذه، بالإضافة إلى أهمية تثقيف الطلاب بفوائد التقويم البديل واشتمال الكتب والمواد الدراسية على أدوات التقويم البديل؛ لفتح المجال أمام المعلم ومتعلم اللغة الثانية لتطبيقه.

مقدمة:

تعتمد عملية التقويم في برامج اللغة العربية إلى حدٍّ كبير على الاختبارات التحصيلية، وتقيس أدوات التقويم هنا مقدار المعلومات التي تعلّمها الطالب، وبناءً عليها يُعطى درجة تشير إلى ترتيبه مقارنةً بدرجات أقرانه، بيد أن هذه الدرجة قد لا تعكس فعلياً كفاءة الطالب أو أدائه. وهذا النوع من التقويم يُعرف باسم الاختبارات معيارية المرجع (Norm referenced tests). ونظراً للانتقادات الكثيرة التي وُجّهت إليها، لجأ التربويون إلى نوع آخر من أنواع التقويم يُعرف باسم الاختبارات محكية المرجع (Criterion referenced tests)، حيث التركيز ينصبُّ على مهارات وقدرات الطالب الحقيقية، فتقيّم ويحكم عليها من خلال محك أداء مسبق.

لكن أدوات هذا النوع من التقويم لم ترقَ أيضاً إلى التركيز على أداء متعلم اللغة نفسه، بل بقيت ملتزمة بقياس المهارات المعرفية. ومن هنا ظهرت الحاجة الماسة إلى أدوات تقويم بديل تهتم بتقويم الأداء، والتقويم الفعّال، وتقويم ملف أعمال الطالب (Darling-Hammond, 1994) & (Wiggins, 1993). وبهذا يمكن تحقيق التكامل بين عمليات التعلّم والتعليم والتقويم (Kohonen, 1999)؛ لأنه يُفترض أن تكون عملية التقويم رافداً لعملية التعلّم والتعليم، وليست مجرد نشاط نهائي (محمد فضل، ٢٠١١).

وقبل توضيح المقصود بالتقويم البديل لا بد من إلقاء الضوء على مفردة تقويم. فعند نظرنا إلى معاجم اللغة العربية المشهورة، مثل: لسان العرب، ومقاييس اللغة، والصاحح في اللغة، والقاموس المحيط؛ نجد أن كلمة تقويم مصدر للفعل قَوَّمَ، بمعنى عدّل وأقام وأصلح المعوَج، كما يشير إلى تحديد ثمن الشيء وتقدير قيمته (الباحث العربي، ٢٠١١). ويُستعمل مع مصطلح التقويم مصلح آخر هو «التقييم»، وهو مصدر للفعل «قَيَّمَ»، أي: أعطى قيمةً لشيء ما، وأكثر اللغويين رفض استخدام هذا المصطلح؛ لكونه يحدد قيمة الشيء، لكن لا يدل على الإصلاح أو التعديل، الذي يشير إليه مصطلح التقويم (عمر، ١٣٩٤). وبهذا نلاحظ أن مصطلح التقويم أشمل من مصطلح التقييم.

وهناك من المتخصصين في القياس والتقويم مَنْ يرى أن مصطلح التقويم يأتي تالياً لعملية التقييم؛ إذ إن التقويم لديهم يعني إصلاح الشيء وتعديله عقب عملية التقييم. ومن أولئك أبو لبدة (٢٠٠٢)، ومحمد فضل (٢٠٠٧). وفي المقابل، نجد كثيراً من التربويين، ومن المتخصصين في القياس والتقويم، يستخدمون مصطلح التقويم، ومنهم على سبيل المثال لا الحصر: (طعيمة، ١٩٨٩، ١٩٩٨؛ قطامي والقطامي، ١٩٩٨؛ جابر، ١٩٩٨، ١٩٩٩؛ اللقاني، ١٤٠٥؛ الغريب، ١٩٦٢، ١٩٧٠؛ يونس، ١٩٨٣؛ يونس والشيخ، ٢٠٠٣). ولأنه ليس من أهداف هذه المقالة مناقشة إشكالية المصطلح، وحيث إن كلا المصطلحين مستخدمان في حقل القياس والتقويم، وأحياناً يُستخدمان على نحو تبادلي؛ فإن الباحث قد أثار استخدام مصطلح التقويم لأنه أكثر شمولاً وشيوعاً، إذ يتضمن معنى التقييم والتقويم كليهما.

وللعصيلي (١٤٢٢: ٤١٩) كلامٌ لطيفٌ حول هذين المصطلحين، حيث يقول: «وإذا كان لفظ تقويم أشمل من لفظ تقييم، وأوسع منه دلالةً، فهو أولى منه بالاستعمال في هذا المجال؛ لأن عملية التقويم تبدأ من تقدير قيمة الشيء المراد تقييمه تقديرًا كمياً أو كيفياً، ثم الحكم عليه؛ تمهيداً لاتخاذ قرار بشأنه... إلخ. فلا مجال إذن لاستعمال لفظ تقييم في هذا الأمر ما دام لفظ التقويم يشمل ذلك كله».

التقويم البديل:

ويُقصد بالتقويم / التقييم البديل (alternative assessment) في أدبيات القياس والتقويم كما عرّفه (سليمان، ٢٠٠٩) ذلك النوع الذي لا يقارن أداء الطالب بمتوسط أداء أقرانه في الصف كما هو الحال في التقويم معياري المرجع، ولا يقيس أدائه وفقاً لمحك أداء مسبق كما هو الحال في التقويم محكي المرجع؛ وإنما يهتم بقياس جوانب عدة عقلية ومعرفية ومهارية، تكون في مواقف حياتية حقيقية. ولهذا يُستخدم هذا المصطلح تبادلياً مع التقويم الواقعي أو الحقيقي authentic assessment، أو التقويم الشامل comprehensive assessment، أو التقويم القائم على الأداء performance assessment؛

وهي جميعها تُمثل مرادفات للمعنى. وعلى الرغم من أن هذه التسميات تعكس بعض الفروق الدقيقة، فإنها تشترك في بعض الخصائص الأساسية، وبذلك يكون مصطلح التقويم البديل أكثر عمومية من المصطلحات الأخرى، ويشتمل على خصائص المرادفات الأخرى شائعة الاستخدام (Hamayan, 1995).

ويعرّف هانكوك (Hancock, 1994) التقويم البديل بأنه عملية مستمرة تشمل المتعلم والمدرس؛ وذلك للحصول على أحكام حول تطور المتعلم في القدرة اللغوية، وذلك من خلال استخدام استراتيجيات تقويم غير تقليدية، حيث يقوم المتعلم بأداء أنشطة، يُطبّق فيها معارفه ومهاراته في مواقف حياتية واقعية. أما ستيجنز (Stiggins, 1987) فالتقويم البديل عنده يتطلب من المتعلم أداء أنشطة تُوضّح مدى تمكنه من أداء مهارات معينة، أو قدرته على ابتكار نتائج تُحقّق مستويات جودة معينة، وذلك يحتاج إلى مراقبة المتعلم أثناء أدائه، وفحص إنتاجه، وتقويم مستوى كفاءته.

ويعرّفه كلٌّ من بيرنبوم ودوشي (Birenbaum & Dochy, 1996) بأنه: مجموعة من الأدوات والأساليب المشتمة على مهام أدائية أصيلة أو واقعية، ومحاكاة، وملفات أعمال، وصحائف، ومشروعات جماعية، ومعرضات، وملاحظات، ومقابلات، وعروض تقديمية، وبحوث في موضوعات معينة، وغيرها. ويحكم المعلمون على عمل أو أداء المتعلم وفقاً لمحكات ومعايير متفق عليها. في حين يعرفه ميار (Meyar, 1992) بأنه: تقويم أداء المتعلم استناداً إلى مواقف الحياة الواقعية المرتبطة بمشروعات تركز على حل المشكلات، وتحليل المعلومات، وبنائها في سياق جديد.

إضافةً إلى التعريفات السابقة، قدّم بيرلاك Berlak ١٩٩٢ النموذج السياقي Contextual Paradigm كنموذج تقييم بديل للنموذج السيكميومتري والاختبارات المقننة (للمزيد حول الاختبارات المقننة، انظر: الشمrani، ٢٠١٦؛ والشمrani، ٢٠١٧). جاء ذلك تزامناً مع موجة التحول من طرائق وأساليب التقييم التقليدية في قياس نواتج التعلم إلى طرائق أخرى تركز على التقويم المستمر الذي يرفد التعلم، وليس مجرد تقييم التعلم ذاته.

ويستند التقييم وفق النموذج السياقي المبني على مهام التقييم البديل على إطار فكري مستمد من علم النفس المعرفي، ويرتكز هذا الإطار على عدد من النقاط، تُعرض هنا بإيجاز:

- ١- عملية التقييم ينبغي أن تكون في سياق عملية التعليم والتعلم؛ فالتقويم يجب ألا يكون منفصلاً عن البرنامج التعليمي.
- ٢- عملية التقييم ليست مقننة، حيث ينبغي أن تتناغم مع المنهج والمحتوى المقدم للمتعلم، ويربط التقويم بوظائف حياتية ولا يقتصر على حدود المدرسة فحسب.
- ٣- عملية التقييم يجب ألا تقتصر على الاختبار المعتمد على صيغ بنود الاختيار من متعدد، بل يتضمن مهام ومشكلات تقييم ذاتي، بالإضافة إلى الأسئلة المفتوحة التي تتيح للمتعلم التعبير.
- ٤- التركيز على اختبار الطلاب في مواقف طبيعية مألوفة، حيث تتسق سياقات الاختبارات والتعلم؛ ليكون الاختبار بذلك رافداً طبيعياً للتعليم.
- ٥- يستخدم المعلمون أحكامهم المهنية في تقييم أداء المتعلمين، ويُشجعون على ذلك.
- ٦- يساعد الطلاب على تقييم أداءاتهم، ويُعطون فرصاً كافية للتقييم الذاتي بموجهات وإرشادات من قبل المعلمين.
- ٧- عمليتا التقييم والتقويم تقدّمان تغذية راجعة، ومعلومات كافية حول الطلاب تساعد على التعديل والعلاج، وتفيد في التخطيط.

أهداف التقييم البديل:

على الرغم من اختلاف التعريفات السابقة، إلا أنها متفقةٌ جميعها على الهدف من التقييم البديل الذي يعدُّ تقويماً واقعياً للأداء، ويعكس المستوى الحقيقي لما تعلّمه الطالب، ويركز على عمليات التعلم. كما يساهم في تهيئة المتعلم للتعامل مع الحياة، حيث يقوم ببناءً على إنجاز مهام لها معنى، مرتبطة بواقع الحياة (Henson & Eller, 1999)، وليس مجرد اختبار يعتمد على الاختيار من متعدد، أو اختبار مقنن مُعدّ سلفاً. ويهدف

كذلك إلى تحسين عملية التعلم، حيث يؤدي مهام حقيقية أصيلة، ويوفر التغذية الراجعة التي تساعد الطلاب على مراجعة أدائهم، والوقوف على نقاط ضعفهم وقوتهم في الأعمال والمهام والمشروعات التي ينفذونها (Wiggins, 1989)؛ فالغرض من التقويم البديل إذن، هو تحسين عمليتي التعلم والتعليم، وليس مجرد الاكتفاء بقياسهما، وهذا هو روح التقويم الفعلي (القفاص، ٢٠١١).

خصائص التقويم البديل:

للتقويم البديل خصائص عدة، يمكن إيجازها على النحو التالي:

- ١- يتطلب من الطلاب الأداء والإبداع والإنتاج.
 - ٢- يستخدم سياقات العالم الحقيقي، ويعتمد على المحاكاة.
 - ٣- يتيح الفرصة لتقويم الطلاب أعمالهم التي يمارسونها.
 - ٤- يستخدم المهام التي تمثل أنشطة تعليمية هادفة.
 - ٥- يركز على العمليات والمنتجات.
 - ٦- يحاول الاستفادة من المستويات العليا للتفكير ومهارات حل المشكلات.
 - ٧- يوفر المعلومات حول نقاط القوة والضعف لدى الطلاب.
 - ٨- الإنسان هو من يقوم ويضع الدرجات لا الآلات.
 - ٩- يدعو المعلمين باستمرار إلى الإبداع والابتكار في إنتاج أدوات تقويم جديدة تساهم في رقي العملية التعليمية.
- (Aschbacher, 1991; Herman, Aschbacher & Winters, 1992; Huerta-Macias, 1995)

ويضيف (القفاص، ٢٠١١) خصائص أخرى، منها:

- ١- واقعيته؛ فالمواقف المستخدمة تتطابق مع مواقف الحياة الفعلية.
- ٢- التركيز على التجديد عن طريق حل المشكلات.

٣- إلزام الطالب بالعمل في موضوع ما بدلاً من استرجاع ما تعلمه.

٤- تقويم قدرة الطالب على استخدامات معينة للمعلومات والمهارات؛ ومنها:
إتاحة الفرصة للتدريب، والممارسة الفعلية، واستشارة المصادر، والحصول على التغذية الراجعة.

أوجه الاختلاف بين التقويم البديل والتقويم التقليدي:

الجدول (١): أوجه الاختلاف بين نوعي التقويم: التقليدي والبديل

السمة المرادة	التقويم التقليدي	التقويم البديل
الأداء	يُركّز على الاختبارات ولا يهتم بالأداء.	يهتم بالأداء، ويُقوّم الطالب في ضوءه.
الجانب العاطفي	يُركّز على الاختبارات، ولا يهتم بالجانب العاطفي الوجداني.	يهتم بالجانب العاطفي الوجداني.
تفعيل الإجراءات والاستراتيجيات	يهتم بالنتائج دون النظر إلى الإجراءات والاستراتيجيات.	يستخدمها الطالب لحل المشكلات والمواقف.
المعارف والمهارات	يهتم بمقارنة النتائج دون توثيق المعارف والمهارات.	يركز على توثيقهما باستمرار.
دور المعلم والطالب	لا يشارك فيه الطالب.	يشترك كلاهما في الإعداد والتنفيذ.
التغذية الراجعة	لا تُقدّم للطالب.	تُقدّم للطالب فوراً.
نقاط القوة	يحكم على نقاط القوة لدى الطالب دون تعزيزها.	يعزز نقاط القوة لدى الطالب.

من الجدول أعلاه نجد أن التقويم البديل يختلف عن التقويم التقليدي في:

- اهتمامه بالأداء performance، حيث يُطلب من الطلاب أداء ما يستطيعونه من مهارات مختلفة، ومن ثم يُقوّمون وفقاً لأدائهم في سياقات ومواقف متنوعة، وليس من خلال اختبار يعتمد على الاختيار من متعدد أو غيره من الأساليب

- (Butler, 1997): في حين يُركّز التقويم التقليدي عمومًا على معرفة قدرة الطلاب على استذكار ما يعرفونه من خلال الاختبارات (Huerta-Macias, 1994).
- اهتمامه بالجوانب الوجدانية والاجتماعية، مثل: مهارات التعاون والتواصل مع الآخرين؛ في حين يُركّز التقويم التقليدي على قياس الجانب المعرفي (سليمان، ٢٠٠٩).
 - تفعيله للعمليات والإجراءات والاستراتيجيات التي يستخدمها الطالب لحلّ المواقف والمشكلات، ومن ثَمَّ الوصول إلى النتائج؛ في حين يركز التقويم التقليدي على النتائج فقط دون مراعاة الأمور السابقة (سليمان، ٢٠٠٩).
 - تركيزه على توثيق نمو المعارف ومهارات الطلاب باستمرار؛ في حين يقارن التقويم التقليدي نتائج الطلاب بعضهم مع بعض في وقت مُحدّد من نهاية العام الدراسي (Tannenbaum, 1996; Valdez-Pierce & O'Malley, 1987).
 - مشاركة المعلم والطالب كليهما في أدائه؛ في حين ينفرد المعلم بإعداد التقويم التقليدي، ويجب عليه الطالب، دون مشاركة منه أو من جهات أخرى (سليمان، ٢٠٠٩).
 - مساعدة الطالب على اكتشاف ذاته، وذلك بتقديم تغذية راجعة توضح له نقاط القوة والضعف؛ في حين يعطي التقويم التقليدي الطالب الدرجة التي حصل عليها دون تقديم تغذية راجعة له (سليمان، ٢٠٠٩).
 - تقويته لنقاط القوة في الأداء اللغوي للطلاب (Tannenbaum, ١٩٩٦)، والعمل على تنميتها؛ في حين يكتفي التقويم التقليدي المتمثل في نظام الاختبارات التقليدية بالحكم عليها.

التحوّل من التقويم التقليدي إلى التقويم البديل:

يتطلب هذا التحوّل ثورةً على منهج التقويم القديم، ويحتاج إلى التغلب على المعوقات والصعوبات التي تحول تقف دون استخدام أساليب التقويم البديل، كما يحتاج إلى إحداث تحولات جذرية في المنظومة التعليمية، والممارسات التربوية التقليدية. ويلخّص (علام، ٢٠٠٠) أبرز هذه التحولات في الجدول رقم (٢) التالي:

الجدول (٢): التحولات التي يتطلبها التقويم البديل

التحولات التي يتطلبها التقويم البديل	
من	إلى
الاستناد إلى مبادئ النظرية السلوكية في التعلم.	النظريات البنائية، والعمليات المعرفية النمائية.
الممارسات الصفية التي تشجع الدور السلبي للطلاب.	الممارسات المؤكدة أن الطالب كائن حي نشط، ومفكر، ومبدع، ويبنى معارفه من مهام متنوعة ذات مغزى من تنفيذها لها.
دور المعلم بوصفه ناقلاً للمعرفة، وسلطة ضاغطة.	جعله ميسراً، ومحكماً، وموجهاً، وناصحاً مخلصاً.
المنهج التقليدي، وعملية التعليم الاستاتيكية لمواد دراسية، وحقائق منفصلة.	التوجه نحو البحث، ومسؤولية الطالب تجاه تعلمه، وتكامل المعرفة، والتعلم الجماعي التعاوني.
الاختبارات التقليدية التي تقيس التعلم السطحي.	إنجاز مهام أصيلة تقيس التعلم المتعمق.
التنظيم الدراسي الجامد، والقائم على المركزية الصارمة.	التنظيم الدراسي المرن، والقائم على اللامركزية.
البحث التربوي الكمي لعوامل منفصلة.	البحث التربوي الموجّه نحو الفهم الكيفي لظاهرة معقدة وصفية.
الاختبارات المقننة التقليدية.	التقويم السياقي الوصفي، والتقويم القائم على الأداء، والتحول التدريجي نحو التقييم الشخصي.

الصعوبات المحتملة للتقويم البديل:

على الرغم من الإيجابيات العديدة للتقويم البديل مقارنةً بالتقويم التقليدي المتمثل بنظام الاختبارات التقليدية (الروتينية)، فإن لهذا النوع من التقويم معوقات من وجهة نظر من يرون ذلك. فقد ذكر سليمان (٢٠٠٩) بعض الصعوبات، التي صنفها إلى ثلاثة أقسام هي: صعوبات من وجهة نظر أولياء أمور الطلاب، وأخرى من وجهة نظر الطلاب أنفسهم، وثالثة من وجهة نظر المعلمين. وبيان ذلك على النحو التالي:

أ- صعوبات من وجهة نظر أولياء أمور الطلاب:

تتلخص الصعوبات التي يراها أولياء أمور الطلاب فيما يأتي:

- ١- زيادة الأعباء المالية على الأسرة، بسبب كثرة الأنشطة الصفية أو غير الصفية التي يطلبها المعلمون من الطلاب مثل البحوث والتقارير وغير ذلك؛ حيث يلجأ بعض أولياء الأمور إلى جهات أخرى لتنفيذ تلك الأنشطة، بدلاً من الطالب مقابل أجر مادي.
- ٢- استخدام التقويم البديل - من وجهة نظر أولياء الأمور- لا يحقق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين الطلاب الأغنياء والفقراء، حيث سينجز الطلاب الأغنياء المهام والأنشطة المطلوبة منهم بغض النظر عن إعدادها بأنفسهم أو بمساعدة غيرهم، بخلاف الطلاب الفقراء.
- ٣- التخوف من أخطاء التحيز في تقدير الدرجات، حيث إن خبرة المعلم السابقة وخلفيته حول أداء بعض الطلاب قد تؤدي إلى ذلك.

ب- صعوبات من وجهة نظر الطلاب:

أما الصعوبات التي يراها الطلاب، فيمكن إيجازها في التالي: إهمالهم استذكار المواد الدراسية بسبب كثرة الأنشطة والمهام والتكاليف المصاحبة للمقررات الدراسية، حيث تستغرق وقتاً كبيراً لإنجازها.

ج- صعوبات من وجهة نظر المعلمين:

أما الصعوبات من وجهة نظر المعلمين فتشتمل على ما يلي:

- ١- ضيق الوقت بسبب كثرة الموضوعات التي تحتوي عليها المقررات الدراسية، بالإضافة إلى الأعباء الإدارية التي قد يُكَلَّف بها المعلم إلى جانب التدريس.
- ٢- النظام التعليمي، ويتضمن ما يلي: نظام الدراسة المشتمل على فترتين صباحية ومساءلية، ومن ثمَّ زيادة أعداد الطلاب في الفصول الدراسية، وعدم

ثقة السلطات التعليمية في موضوعية تقديرات المعلمين لطلابهم، وعدم الثقة في أداء بعض الطلاب، حيث إنهم قد يحصلون على مساعدات خارجية؛ لتنفيذ بعض الأنشطة المطلوبة منهم، وعدم توفر مصادر المعرفة في المدارس من أجهزة وغيرها.

٣- عدم كفاية التدريب، ومن ثمَّ قلة خبرة المعلمين في إعداد أو استخدام أدوات التقويم البديل.

٤- عدم وجود اتفاق بخصوص صدق أو ثبات الدرجات المعطاة على الأعمال التي يتطلبها التقويم البديل.

٥- عدم وجود الدعم المادي الكافي لإنجاز بعض الأنشطة والمهام التي يُكلّف بها الطلاب.

٦- عدم وجود معايير موضوعية تحكم عملية التصحيح والتقدير، ومن ثمَّ منح الدرجات.

التقويم في اللغات الأجنبية:

استُخدمت الاختبارات المعتمدة على الاختيار من متعدد والصواب والخطأ استخداماً رئيساً في الخمسينيات والستينيات من القرن الماضي، كما استُخدمت الاختبارات التكاملية integrative في السبعينيات وبداية الثمانينيات، ثم طرأ تحوُّل في الثمانينيات والتسعينيات، حيث أصبح التركيز على الاختبارات الاتصالية communicative، مثل: الاختبارات القائمة على المهام والمواقف اللغوية المختلفة (Brown & Hudson, 1998). ويمكن القول: إن أساليب القياس والتقويم اللغوية تطوّرت وتغيّرت تبعاً لتغيُّر مذاهب وطرائق تعليم اللغات الأجنبية، حيث يمكن استخلاص ثلاث مراحل لهذا التطوُّر (علام، ٢٠٠٠)، على النحو التالي:

المرحلة الأولى: التقويم المبني على مبادئ المذاهب والطرائق السلوكية

كان لاستخدام الطرائق السلوكية في تعليم اللغات الأجنبية أثره الواضح في أساليب التقويم المستخدمة، حيث ركّزت الاختبارات على الدقة اللغوية، مثل: التراكيب النحوية،

والمفردات اللغوية، ومن ثَمَّ اشتملت الاختبارات التحصيلية على أسئلة موضوعية تقيس مهارات منفصلة بعيدة عن السياق. وقد ساعد على انتشار هذا النوع من الاختبارات سهولة تطبيقها، وسرعة تصحيحها، وهي ما زالت مستخدمةً إلى يومنا هذا.

المرحلة الثانية: التقويم المبني على مبادئ الطرق التكاملية في تعليم اللغة

وجّه الكثير من اللغويين نقدًا لاذعًا للاختبارات المقتنّة في اللغات؛ لكونها لا تقيس توظيف المهارات والمعارف على وجه العموم، والمهارات اللغوية على وجه الخصوص في مواقف حياتية مختلفة ذات معنى لمتعلم اللغة، كما أنها لا تقيس مهارات الاتصال الشفوي، والمهارات الاجتماعية اللغوية. ولهذا، فقد حدث تحوّل في أواخر السبعينيات نحو الاهتمام بالسياقات اللغوية بدلاً من الانكفاء على العناصر اللغوية الجزئية؛ فأصبحت الاختبارات وفقاً لذلك تركز على فقرات ونصوص كاملة، وتطالب بفهم شامل أو عام لها، دون التركيز على التفاصيل الدقيقة الواردة فيها.

المرحلة الثالثة: التقويم المبني على مبادئ المذاهب والطرق الاتصالية

في أواخر الثمانينيات بدأ التركيز على الكفايات اللغوية، وأسهم ذلك في الاهتمام بالوظائف اللغوية التي يستطيع المتعلمون فهمها والتعبير عنها، وامتد ذلك إلى التركيز على الكفاية الاتصالية، حيث يتطلب ذلك من متعلم اللغة استخدام لغة طبيعية تساعده في التواصل مع الآخرين، لا استخدام لغة مصطنعة خاصة في الفصل الدراسي. وظهرت تبعاً لذلك أساليب تهتم بقياس الأداء الاتصالي، وتتميز بكونها مباشرة وطبيعية، حيث تكون صيغتها مماثلة لمواقف الاتصال الواقعي اليومي. ومن هنا ظهرت بعض الاختبارات الشفوية التي تُمكن الطالب من المحادثة الحقيقية مع آخرين بدلاً من أجهزة التسجيل الآلية التي كانت تعتمد عليها الطرق التقليدية. لا شك أن هذا التوجّه كان نقلة نوعية في أساليب التقويم، حيث بدأ الاهتمام بالنواحي الاجتماعية والثقافية في الاتصال.

وقد انعكس تزايد الاهتمام بالكفاية الاتصالية على البحث عن طرق تقويم بديلة تضمن قدرًا كبيرًا من واقعية الاختبارات، وانتشرت تبعاً لذلك التقويم القائم على الأداء،

وتنوّعت أساليب وأدوات التقويم البديل في اللُّغات، حيث استُخدمت أسئلة المقال في تقويم مهارة الكتابة، ونما تبعاً لذلك الاهتمام بالكتابة، واعتمادها في الاختبارات المطبّقة على نطاق واسع. أما فيما يتعلق بمهارة الكلام فاستُخدمت المقابلة وسيلةً للتقويم، ولكن وفق شروط وأساليب معينة ليس هذا مجال التفصيل فيها، إذ لا يزال هناك انقسام بين مؤيد ومعارض في قياس مهارة الكلام وتقويمها؛ نظراً لصعوبة تقويم هذه المهارة في ظروف طبيعية كاملة.

كما حاز التقويم البديل على ثقة التربويين؛ لتركيزه على أنشطة فعلية، ومواقف حقيقية واقعية authentic، واهتمامه بالأداء اللُّغوي داخل الصفوف الدراسية، وهذا يعكس بالفعل الأهداف التعليمية لبرنامج اللُّغة، ومن ثمّ يؤدي إلى مخرجات مناسبة (Baron, 1992; Tierney, Carter & Desai, 1991; Stiggins, 1987). ويؤكد هانكوك (Hancock, 1994) في هذا السياق أن برامج اللُّغة المطبّقة لنظام التقويم البديل تساعد الطلاب على غرس مهارات دائمة تفيدهم في حياتهم في المستقبل.

أدوات التقويم البديل في برامج تعليم اللُّغات الأجنبية:

يشتمل التقويم البديل على عدد من الأدوات، مثل: ملف إنجاز الطالب (ملف الأعمال) البورتفوليو portfolio، والسجلات التراكمية، ومقاييس الأداء العملي، ومقاييس التقرير الذاتي للطالب، وتقارير الأداء التي يُعدها المعلم عن الطالب، وتقويم الأقران، والملاحظة الشخصية، والمقابلة الشخصية، والاستبانات، والخرائط الذهنية، وغيرها. ويقترح (Coombe & Hubley, 2004) مجموعةً من أدوات التقويم البديل، منها: التقويم الذاتي، والكتابة والتلخيص، وتقويم ملف الطالب، والاختبارات التي يُعدها الطالب نفسه، أو يساهم في إعدادها باختيار الموضوعات وصيغ الأسئلة، وتوزيع الدرجات، ومنها أيضاً المشاريع الجماعية، والتقديم الشفوي. ورغم تنوع هذه الأدوات واختلافها، إلا أن أبرز ما تناولته أدبيات التقويم البديل في اللُّغات الأجنبية: التقويم المعتمد على الأداء performance assessment، وملفات الأعمال (البورتفوليو) portfolio assessment، والتقويم الذاتي وتقويم الأقران Self- and peer assessment.

الأداء: Performance

تتطلب اختبارات الأداء من الطلاب إنجاز مهام قريبة من واقع الحياة الحقيقية، ويحدث ذلك في العادة عبر استخدام المهارات الإنتاجية، مثل: التحدث أو الكتابة، أو باستخدام القراءة أو الكتابة، أو الجمع بين المهارات. ويتخذ تقييم الأداء أشكالاً كثيرة بما في ذلك المهام التقليدية، مثل: كتابة مقال أو إجراء مقابلة، ويمكن أن يعتمد على مهام قائمة على حل المشكلات، أو مهام قائمة على أعمال تواصلية، أو على أداء الأدوار، إضافةً إلى النقاشات الجماعية (Brown & Hudson, 1998).

تكمن الميزة الرئيسة لاختبارات الأداء في قربها من التواصل الحقيقي (authentic communication). ودعاة هذا النوع من أنواع التقييم يؤكدون على أنه الأفضل؛ لأنه يساعد الطلاب على الاستجابة لمهام الحياة الحقيقية، ويقدم تقديرات صحيحة عن قدراتهم اللغوية أكثر من الاختبارات المقننة التي تعتمد على الاختيار من متعدد، كما يُقدّم توقعات مستقبلية حول أدائهم في مواقف الحياة الحقيقية باختلافها. ويُعاب على تقييمات الأداء أنها صعبة الإنتاج نسبياً، وتستغرق وقتاً طويلاً لإدارتها، إضافةً إلى التكاليف الباهظة التي تتمثل في تدريب المقيمين، وإجراء دورات التقييم، وورش العمل اللازمة. وثمة عيب آخر، وهو أن الخدمات اللوجستية تشتمل على عدد من القضايا المعقدة، مثل: جمع وتخزين أشرطة الفيديو أو الصوت الخاصة بأداء الطلاب، وتوفير المعدات الضرورية لذلك، إضافةً إلى حمايتها والحفاظ عليها (Norris et al., 1998; Shohamy, 1992, 1995; & Wiggins, 1989).

ملفات الأعمال (البورتفوليو) Portfolios

يُطلق بعض الباحثين على ملفات الأعمال (المحافظ) أو ملفات الإنجاز، وتتمثل في جمع نماذج متميزة من إنتاج الطالب من أجل إظهار مهاراته وأبرز الأعمال التي مارسها. وقد اهتم معلمو اللغة الثانية أو الأجنبية باستخدام ملفات الأعمال؛ بهدف تشجيع

الطلاب على اختيار وتجميع وعرض أعمالهم التي تروي قصة إنجازاتهم، ومدى تقدّمهم اللّغوي، والمهارات التي اكتسبوها، والجهود التي بذلوها، والقدرات والمعارف التي بنوها (المزيد من التفاصيل حول ملفات الأعمال البورتفوليو، يمكن الرجوع إلى المصادر التالية: (Arter & Spandel, 1992; Brown & Wolfe-Quintero, 1997; Shaklee & Viechnicki, 1995; and Wolf, 1989).

وملفات الأعمال مزايا عدة يمكن تقسيمها إلى ثلاث، هي:

- تعزيز تعلّم الطلبة: حيث تسهم في الاستفادة من الأعمال المنجزة في الفصول الدراسية، وتجعل المتعلمين يركزون على عمليات التعلّم، وتيسّر لهم ممارسة عمليات المراجعة، وتُحفّزهم على المشاركة في عملية التعلّم، وتُقوّي التعاون فيما بينهم من جهة، وبينهم وبين المدرس من جهة أخرى.
- تحسين دور المعلم: حيث تُسهم ملفات الأعمال في إظهار صورة واضحة عن النمو اللّغوي للطلاب، وتغيّر دور المعلم في نظر الطالب من متحكم أو مسيطر إلى مدرب ومشارك، كما تُقدّم نظرة ثاقبة عن تقدّم كل طالب على حدة.
- تحسين وتطوير عمليات الاختبار: حيث تسهم ملفات الأعمال في تعزيز مشاركة الطلاب والمعلمين في مجال التقويم، وتوفّر الفرص للمعلمين لمراقبة الطلاب وهم يستخدمون لغة ذات معنى لإنجاز مهام حقيقية مختلفة في سياقات ومواقف متنوعة، وتسمح بتقويم أبعاد متعددة لتعلّم اللّغة (بما في ذلك العمليات، والاستجابات، والأنشطة)، كما تُوفّر فرصاً للطلاب والمعلمين للعمل معاً، والتأمل فيما يعنيه تقويم نمو الطلاب اللّغوي، وتساعد كذلك على تنويع المعلومات التي جُمعت من الطلاب، وتجعل طرق المعلمين في تقويم أعمال الطلاب أكثر انتظاماً (Arter & Spandel, 1992; Valencia & Calfee, 1991).

وكما أن ملفات الأعمال مزايا، فإن لها أيضاً عيوباً؛ منها: أن إعدادها يستغرق وقتاً كبيراً من الطلاب، وربما وقتاً أكثر من المعلمين في قراءة ومتابعة ما يُنجزه الطالب من أعمال. ومن العيوب أيضاً افتقارها إلى المعايير اللازمة سواء من حيث بناؤها، أو طريقة

تقويمها من معلمي اللغة، ولا شك أنها تحتاج إلى دورات تدريبية مكثفة، وتدريب عالٍ على كيفية التقويم، ووضع معايير لتوزيع الدرجات التي تصدر بناءً عليها أحكام على مستويات الطلاب اللغوية؛ ومن هذا المنطلق ينبغي أن تكون الأحكام موضوعية وغير شخصية (Arter & Spandel, 1992; Valencia & Calfee, 1991).

التقويم الذاتي وتقويم الأقران Self- and Peer Assessments:

يتطلب التقويم الذاتي من المتعلمين تقويم لغتهم الخاصة، وذلك باستخدام التقويم الذاتي للأداء، أو الاستيعاب والإدراك، أو الملاحظة. فالتقويم الذاتي للأداء يتطلب منهم قراءة موقف معين ثم اتخاذ قرار بشأن كيفية التجاوب معه. في حين أن التقويم الذاتي للاستيعاب والإدراك يكون عبر قراءة الطالب موقفاً أو حالة معينة ثم تقريره كيفية استيعابها. أما التقويم الذاتي بواسطة الملاحظة فيتطلب من المتعلمين الاستماع أو المشاهدة لتسجيلات عن أدائهم اللغوي، ثم إصدار تقويم ذاتي حول هذا الأداء. أما تقويم الأقران فيشبه التقويم الذاتي، ولكنه يختلف عنه في أن الطلاب يُقَوِّمون لغة زملائهم الآخرين، ويحكمون على أدائهم (Bergman & Kasper, 1993; Hudson, Detmer, and Brown 1992, 1995; Yamashita 1996).

وهذا النوع من التقويم له مزايا، منها: سرعة تصميمه وإدارته، وحتمية انخراط الطلاب في عملية التقويم، وهذا الانخراط سيساعد الطلاب على فهم ما يعنيه تعلم اللغة بطريقة استقلالية، ومن ثم سيزيد دافعتهم نحو تعلمها. ولهذا النوع من التقويم أيضاً بعض العيوب، منها: أن الطلاب الذين لديهم كفاية لغوية جيدة غالباً يميلون إلى التقليل من شأن قدرتهم اللغوية ودرجة إتقانهم لها. كما أن كثيراً منهم يُقَوِّمون تقويماً شخصياً بعيداً عن الموضوعية (Blanche, 1988; Blanche, & Merino, 1989; and Yamashita, 1996).

لا بد من الإشارة هنا إلى أن تقنيات التقويم البديل التي تشمل ذلك العدد من الأساليب والأدوات التي ذكرت سابقاً، تعدّ إضافة إلى أساليب التقويم القائمة؛ فهي

بدائل طُرحت لتكون بمثابة تطوير في مجال القياس والتقويم. ويعضد ذلك ما أشار إليه كلٌّ من براون وهudson (1998) من أنه على الرغم من البريق والشيوع الذي حظيت به هذه البدائل الجديدة، إلا أننا لا ينبغي أن ننظر إليها على أنها ستحل مشكلات التقويم؛ فإن عبارة «التقويم البديل» عبارة موهمة إلى حدٍّ ما؛ لأنها قد تعني هذه الأمور:

- أ- أن إجراءات التقويم هذه (مثل: الموسيقى البديلة، والصحافة البديلة) ما هي إلا طرق جديدة للقيام بهذه الأمور.
 - ب- أنها تعني - بصورة أو بأخرى - أنها منفصلة ومختلفة.
 - ج- أنها غير معنية أو ملزمة بمتطلبات تصميم الاختبارات وبنائها.
- ويريان أن أساليب التقويم من قبيل: ملفات الأعمال، واليوميات، والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران ليست تقويمًا بديلاً؛ وإنما هي خيارات أخرى في التقويم، يُنظر إليها بمثابة إضافات وتطوّرات جديدة في هذا الميدان.

لمحة عن البرامج التي طبّقت التقويم البديل:

من ضمن برامج تعليم اللُّغة العربية لغير الناطقين بها التي طبّقت التقويم البديل، برنامج اللُّغة المكثف في معهد اللُّغويات العربية (سابقاً)، حالياً قسم الإعداد اللُّغوي، كلية اللُّغات وعلومها، جامعة الملك سعود. وقد تقرر في خطة البرنامج استخدام هذا النوع من التقويم في عدد من المقررات مثل القراءة الموسَّعة والتعبير الشفوي وتطبيقات الحاسب، وغيرها من المهارات اللُّغوية والمهام والوظائف التي تتضمنها المواقف التعليمية. وقد مرّت عملية التحوّل من التقويم التقليدي إلى التقويم البديل بمراحل وإجراءات مختلفة، يمكن الاطلاع عليها في دراسة نشرها الباحث (الشمrani، ٢٠١١)، كما استُخدمت أدوات التقويم البديل التقنية في دراسة أجراها الباحث نفسه، ذات صلة بالقراءة الموسعة باستخدام الأجهزة الذكية وأحد برامج التواصل الاجتماعي في برنامج أطلق عليه نادي القراءة على واتس آب، والدراسة منشورة (الشمrani، ٢٠١٨).

خاتمة:

استعرضت هذه المقالة مفهوم التقويم البديل في تعليم اللغة الثانية، وتعريفاته في أدبيات القياس والتقييم، وما يتصل بقضاياها النظرية والتطبيقية؛ حيث تناولت أهدافه، وخصائصه، وأدواته في برامج تعليم اللغات الأجنبية، وأوجه الاختلاف بين التقويم البديل والتقويم التقليدي، والصعوبات التي تعترض تنفيذه في البرامج التعليمية، إضافةً إلى لمحة موجزة حول المقررات أو المهارات اللغوية التي تلائم هذا النوع من التقويم في برامج تعليم اللغة الثانية. كما قدّمت المقالة إشارةً خاطفةً حول بعض البرامج المكثفة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، التي طبّقت هذا النوع من التقويم في المملكة. ويمكن أن نختم هذه المقالة بالتأكيد على أن ما طُرح هنا من مقارنات بين التقويم التقليدي والتقويم البديل لا يعني بالضرورة إقصاء التقليدي أو الاقتصار على البديل؛ بل ينبغي النص على أن هذا النموذج البديل في التقويم لا يهمل بحال الاختبارات التقليدية، لكنه في الوقت نفسه يرفض هيمنتها وسيطرتها على مشهد التعليم والتقويم، ويدعو إلى استخدام جميع الأدوات الممكنة وتنوعها وتعددتها بما في ذلك الاختبارات التقليدية، بطريقة تكاملية تخدم عمليتي التعليم والتقييم، ويكون على هذا النحو التقويم مستمراً، ويسهم بفاعلية في تحقيق نواتج التعلم.

التوصيات:

- ١- دمج التقويم البديل في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ نظراً لأثره وفوائده الجمة في تطوير الكفاية اللغوية، وعدم الاقتصار على التقويم التقليدي المتمثل في الاختبارات.
- ٢- تكامل العمليات الثلاث: التعلم والتعليم والتقويم، وربط التقويم بأهداف ونواتج التعلم للبرنامج بشكل عام، وبأهداف ونواتج التعلم في تعليم المهارات والعناصر اللغوية أو المقررات المستهدفة على وجه الخصوص.

- ٣- عقد ورش عمل ودورات تدريبية للهيئة التدريسية في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ تلقي الضوء على التقويم البديل، وكيفية الاستفادة منه.
- ٤- كتابة مذكرة موجزة أو حقيبة تدريبية عن التقويم البديل؛ لتكون دليلاً عملياً يساعد في تنفيذه.
- ٥- تثقيف الطلاب بفوائد التقويم البديل واشتمال الكتب والمواد الدراسية على أدوات التقويم البديل؛ لفتح المجال أمام المعلم ومتعلم اللغة الثانية لتطبيقه.

المصادر والمراجع العربية:

- أبولبدة، سبع (٢٠٠٢). المصطلح التربوي النفسي: تقييم لا تقويم. مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، العدد الثاني والستون.
- الباحث العربي (٢٠١١). مادة قوم في: لسان العرب، مقاييس اللغة، الصحاح في اللغة، القاموس المحيط. الرابط على الشبكة العنكبوتية: تم الاطلاع في ١١/١١/٢٠٢٣ م.
- بامشموش، سعيد محمد وآخرون (١٤٠٥). التقويم التربوي. جدة: دار الفیصل.
- جابر، جابر عبد الحميد (١٩٩٨). التقويم التربوي والقياس النفسي. القاهرة: دار النهضة العربية.
- جابر، جابر عبد الحميد (١٩٩٩). استراتيجيات التدريس والتعليم. القاهرة: دار الفكر العربي.
- سليمان، أمين علي محمد (٢٠٠٩). القياس والتقويم في العلوم الإنسانية: أسسه وأدواته وتطبيقاته. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- الشمراني، حسن آل مساعد (٢٠١٦). اختبار العربية المعياري: تجربة الجامعة السعودية الإلكترونية في قياس الكفاية اللغوية لمتعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها. مجلة جامعة الملك خالد للعلوم الإنسانية، ٢٥ (١) ٣٠٩-٣٢٩.

- الشمراني، حسن آل مساعد (٢٠١٧). واقع تجربة تطبيق اختبار العربية المعياري المحوسب من وجهة نظر المقيمين ومتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها والشركة المشغلة للاختبار. مجلة كلية التربية - جامعة طنطا، ٦٥ (١ج١): ١-٣٥.
- الشمراني، حسن آل مساعد (٢٠١٨). توجهات متعلمي العربية لغةً ثانيةً نحو برنامج القراءة الموسعة على الجوال والأنشطة التفاعلية في نادي القراءة على تطبيق واتس آب. مجلة مؤتة للبحوث والدراسات - سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٣٣ (٢): ٢٩٥-٣٤٠.
- الشمراني، حسن محمد آل مساعد (٢٠١١). اتجاهات طلاب اللغة العربية كلغة ثانية نحو القراءة الإلكترونية عبر الإنترنت. مجلة القراءة والمعرفة، العدد ١١٦، الجزء الثاني: ١٦٥-١٩٨.
- طعيمة، رشدي أحمد (١٩٩٨). الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية: إعدادها، تطويرها، تقويمها. القاهرة: دار الفكر العربي.
- طعيمة، رشدي أحمد (١٩٩٨). مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي. القاهرة: دار الفكر العربي.
- العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم (١٤٢٢). أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.
- علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٤). التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عمر، أحمد مختار (١٣٩٤). من قضايا اللغة والنحو. القاهرة: عالم الكتب.
- الغريب، رمزية (١٩٦٢). التقويم والقياس في المدرسة الحديثة. القاهرة: دار النهضة العربية.
- الغريب، رمزية (١٩٧٠). التقويم والقياس النفسي التربوي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- قطامي، يوسف، والقطامي، نايفة (١٩٩٨). نماذج التدريس الصفي. ط٢، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- القفاص، وليد كمال (٢٠١١). التقويم والقياس النفسي والتربوي: اتجاهات معاصرة، برامج تدريبية، نماذج لإعداد وتعريب الاختبارات. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- اللقاني، أحمد حسين (١٩٩٥). المناهج بين النظرية والتطبيق. ط٤، القاهرة: عالم الكتب.
- محمد فضل، محمد (٢٠٠٧). الاختبارات الموضوعية في برامج تعليم اللُّغة العربية لغير الناطقين بها. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة إفريقيا العالمية، الخرطوم، السودان.
- محمد فضل، محمد (٢٠١١). أوجه القصور في الاختبارات الموضوعية. مجلة العربية للناطقين بغيرها، ٨ (١١)، ٤٦-١.
- يونس، فتحي علي (١٩٨٣). التقويم في تعليم اللُّغات للأجانب مع التطبيق على تعليم اللُّغة العربية لغير الناطقين بها. مجلة معهد اللُّغة العربية، جامعة أم القرى، العدد الأول، مكة المكرمة.
- يونس، فتحي علي؛ والشيخ، محمد عبد الرؤوف (٢٠٠٣). المرجع في تعليم اللُّغة العربية للأجانب. القاهرة: مكتبة وهبة.

المصادر والمراجع الأجنبية:

- Arter, J. A., & Spandel, V. (1992). Using portfolios of student work in instruction and assessment. *Educational Measurement Issues and Practice*, 11, 36-44.
- Aschbacher, P. A. (1991). Performance assessment: State activity, interest, and concerns. *Applied Measurement in Education*, 4 (4), 275-288.
- Baron, J. B. (1992). Learning & assessment: achieving the match. Keynote address presented at the National Forum on Assessment for the National Education Association, Washington, D. C.
- Bergman, M. L., & Kasper, G. (1993). Perception and performance in native and nonnative apology. In G. Kasper & S. Blum-Kulka (Eds.), *Interlanguage pragmatics* (pp. 82-107). Oxford: Oxford University Press.
- Berlak, H. (1992). The Need for a New Science of Assessment. In H. Berlak and others (eds.), *Toward a New Science of Educational Testing and Assessment*. Albany: State University of New York.
- Birenbaum, M. & Dochy, F. (1996). *Alternative assessment of achievements, learning proses, and prior knowledge*. Boston, Kluwer Academic Publishers.
- Blanche, P. (1988). Self-assessment of foreign language skills: Implications for teachers and researchers. *RELC Journal*, 19, 75-96.
- Blanche, P., & Merino, B. J. (1989). Self-assessment of foreign-language skills: Implications for teachers and researchers. *Language Learning*, 39, 313-340.
- Brown, J. D. (1980). Relative merits of four methods for scoring cloze tests. *Modern Language Journal*, 64, 311-317.
- Brown, J. & Hudson, T. (1998). The alternatives in language assessment. *TESOL Quarterly*, 32 (4), 653-675.

- Brown, J. D., & Wolfe-Quintero, K. (1997). Teacher portfolios for evaluation: A great idea or a waste of time? *The Language Teacher*, 21(1), 28-30.
- Buhagiar, M. A. (2007). Classroom assessment within the alternative assessment paradigm: revisiting the territory. *The Curriculum Journal*, 18 (1), 39 –56.
- Burkšaitienė, N. & Teresevičienė, M. (2008). Integrating alternative learning and assessment in a course of English for law students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33 (2), 155-166.
- Burt, M. & Keenan, F. (1995). Adult ESL learner assessment: purposes and tools. ERIC Document Reproduction Service No. ED386962.
- Butler, P. (1997). Issues in alternative assessment: the Japanese perspective. ERIC Document Reproduction Service No. ED408 819.
- Butler, Y. & Jiyoan, L. (2010). The effects of self-assessment among young learners of English. *Language Testing*, 27 (1), 5-31.
- Coombe, C. & Hubley, N. (2004). Creating effective classroom tests. Manual produced for TESOL 2004 PCI.
- Darling-Hammond, L. (1994). Performance-based assessment & educational equity. *Harvard Educational Review* 64 (1), 5-30.
- Hamayan, E. V. (1995). Approaches to alternative assessment. *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 212-226.
- Hancock, C. R. (1994). Alternative assessment & second language study: what & why? Center for Applied Linguistics, ERIC Document Reproduction Service No. ED376695.
- Henson, K.T. & Eller, P. F. (1999). Educational psychology for effective teaching, U.S.A. Wedsworth Publishing Company, Division of International Thomson Publishing, Inc.

- Herman, J. L., Aschbacher, P. R., & Winters, L. (1992). A practical guide to alternative assessment. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Hudson, T., Detmer, E., & Brown, J. D. (1992). A framework for testing cross-cultural pragmatics. Honolulu: University of Hawai'i Press.
- Hudson, T., Detmer, E., & Brown, J. D. (1995). Developing prototypic measures of cross-cultural pragmatics. Honolulu: University of Hawai'i Press.
- Huerta-Macias, A. (1995). Alternative assessment: Responses to commonly asked questions. TESOL Journal, 5(1), 8-11.
- Kohonen, V. (1999). Authentic assessment in affective foreign language education. In J. Arnold (Ed). Affect in Language Learning, Cambridge: Cambridge University Press.
- Meyar, J. K. (1992). What's the difference between "authentic" and "performance" assessment? Educational Leadership, 49(6), 39-40.
- Murphy, A. (2009). Tracking the progress of English language learners. Phi Delta Kappan, 91 (3), 25-31.
- Norris, J. M., Brown, J. D., Hudson, T., & Yoshioka, J. (1998). Designing second language performance assessments. Honolulu: University of Hawai'i Press.
- Shaklee, B. D. & Viechnicki, K. J. (1995). A qualitative approach to portfolios: The early assessment for exceptional potential model. Journal for the Education of the Gifted, 18, 156-170.
- Shohamy, E. (1992). Beyond performance testing: A diagnostic feedback testing model for assessing foreign language learning. Modern Language Journal, 76, 513-521.
- Shohamy, E. (1995). Performance assessment in language testing. Annual Review of Applied Linguistics, 15, 188-211.
- Smith, K. & Tillema, H. (2007). Use of criteria in assessing teaching portfolios: judgmental practices in summative evaluation. Scandinavian Journal of Educational, 51(1), 103-117.

- Stiggins, R. J. (1987). Design & development of performance assessments. Educational Measurement: Issues & Practices, 6(1), 33-42.
- Tannenbaum, J. (1996). Practical ideas on alternative assessment for ESL students. ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics Washington DC, ERIC Identifier ED395500, 1-6.
- Teasdale, A. & Leung, C. (2000). Teacher assessment and psychometric theory: a case of paradigm crossing? Language Testing, 17 (2), 163-184.
- Tedick, D. J. & Klee, C. A. (1998). Alternative assessment in the language classroom. ERIC Document Reproduction Service No. Ed 433720.
- Tierney, R., Carter, M., & Desai, L. (1991). Portfolio assessment in the reading writing classroom. Norwood, MA: Christopher Gordon Publishers.
- Valdez-Pierce, L. & O'Malley, J. M. (1996). Authentic assessment for English language learners: Practical approaches for teachers. Reading, MA: Addison Wesley.
- Wiggins, G. (1989). A true-test: toward more authentic and equitable assessment. Phi Delta Kappa, 70(10), 703-713.
- Wiggins, G. (1993). Assessment: Authenticity, context & validity. Phi Delta Kappa, 75(30), 200-14.
- Wolf, D. P. (1989). Portfolio assessment: sampling student work. Educational Leadership, 46, 35-39.
- Ya-Chen, S. (2011). The effects of the cultural portfolio project on cultural and EFL learning in Taiwan's EFL college classes. Language Teaching Research, 15 (2), 230-252.
- Yamashita, S. O. (1996). Six measures of JSL pragmatics. Honolulu: University of Hawai'i Press.
- Yap, K.O. (1993). Integrating assessment with instruction in ABE/ESL programs. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. ERIC Document Reproduction Service No. ED 359 210.

الطلاقة في اختبارات اللغة الثانية وطرق قياسها

تصورات من منظورات بين لسانية

د. خالد حسين أبو عمشة

معهد قاصد - الأردن

الملخص:

أضحى امتلاك لغة ثانية أو أجنبية في الوقت الراهن مسألة ملحّة انسجماً مع مهارات القرن الواحد والعشرين، ومن أجل الدراسة أو العمل أو السياحة أو الأغراض الاجتماعية... إلخ؛ وتعدّ مهارة المحادثة ذروة سنام اللغة الثانية أو الأجنبية ومرآتها الصادقة، وبالتالي فإن تقييم مهارة المحادثة، سواء أكان في الفصل الدراسي أو بوصفه اختباراً خارجياً يعدّ مهمّةً مهمّةً. وتتناول هذه الدراسة تفكيك الطلاقة وإعادة تركيبها وبناءها في تقييم اللغة الثانية، وكيف يمكن الاستفادة منها من خلال البحث في اللغويات التطبيقية، حيث تحاول الدراسة الوصف بإيجاز الطريقة التي شكّلت بها الطلاقة في بعض الاختبارات اللغوية العالمية، ومن أبرزها: مقياس ILR، ومقياس ACTFL، ومقياس CEFR، ومقياس CLB، ومقياس ISLPR، ومقياس الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (إمتاع)، ومعايير التقييم الخاصة بكلّ منها بغية تمهيد الطريق نحو بنائها وقياسها في تعليم العربية لغةً ثانيةً أو أجنبيةً، ومع ذلك، فإن تقييم إتقان مهارة المحادثة ليس أمراً سهلاً، فمن أجل الحصول على نتيجة صالحة يجب أن يقيس اختبار التحدّث كفاءة المتحدّث بشكل صادق وموضوعي ودقيق وشامل دون تباينات، وبناءً عليه تناقش هذه المقالة مفهوم الطلاقة من جهة وطرق قياسها من جهة أخرى عبر جمع رؤى من مختلف التخصصات التي تتشابه مع اللسانيات التطبيقية، بدءاً بمجال نظريات اكتساب اللغة الثانية مروراً باللسانيات النفسية، واللسانيات الاجتماعية، ولسانيات النص وتحليل الخطاب؛ من أجل تطوير

بناءً متعدد المكونات لإتقان مهارة المحادثة، الذي يتضمّن الكفاءات اللغوية واللغوية الاجتماعية، والاستراتيجية والتداولية والخطابية. وتروم المقالة إلى إيجاد طرق للتأكد من أن المقاييس المستخدمة في الاختبارات تعكس القدرة الحقيقية على التحدث بطلاقة وكفاءة، بدلاً من المقاييس التي تعكس انطباعات المستمعين حول هذه القدرة فقط، وإظهار أنه يمكن تحديدها بشكل مناسب وموثوق.

وتبرز أهمية هذا الموضوع من مركزية دور الطلاقة في عملية تعليم اللغة العربية وتعلّمها من جهة، وندرة الدراسات العربية حوله من جهة أخرى، أملين التوصل إلى توصيات تعمل على نهضة مجال الاختبارات اللغوية عمومًا وطرائق قياس الكفاءة بكل مكوناتها على وجه الخصوص في مضمار تعليم العربية للناطقين بغيرها.

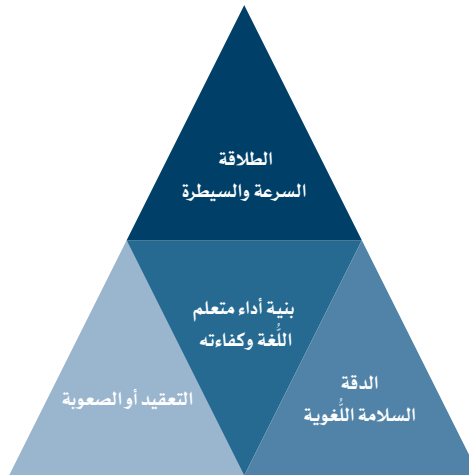
الكلمات المفتاحية:

الطلاقة، الاختبارات، القياس، الأطر العالمية، اللغة الثانية، اللسانيات النفسية، اللسانيات الاجتماعية، اللسانيات التطبيقية، اللسانيات النصية، تحليل الخطاب.

مقدمة

مفهوم الطلاقة:

يُعدُّ مصطلح الطلاقة من المصطلحات المحورية في مجال اكتساب اللُّغات الثانية وتعلُّمها، إذ يحرص اللسانيون التربويون على اختبار قدرة منهجيات التدريس الفعّالة و/أو بيئات التعلم الداعمة على تعزيز الطلاقة، إذ أكّد (Skehan, 1998) على ضرورة دراسة الطلاقة بعناية إذا أردنا تحقيق فهم أكثر موثوقيةً وقياس دقيق لعمليات إنتاج اللُّغة الثانية واكتسابها، وشدّد أيضاً على الحاجة إلى فهم أكثر موثوقيةً للعلاقة بين الطلاقة وخصائص الكفاءة الأخرى، مثل التعقيد النحوي والدقة. ويعدُّ (Brumfit, 1984) من أوائل من تحدّثوا عن الطلاقة والدقة بصفتهما من أبرز مكونات الكفاءة، ومن الباحثين من أضاف التعقيد اللُّغوي، ولعل من الأسباب التي دفعتهم إلى ذلك ما لخصه (Simensen, 2010) في تعريفه للطلاقة بأنها: القدرة على إنتاج خطاب سريع ومتدفق وطبيعي، ولكن ليس بالضرورة خطاباً صحيحاً نحويّاً، إذ إنّ السلامة النحوية ليست سمةً من سمات الطلاقة، وبذلك مثّلوا عليها بالشكل الآتي (Lindsay, 2023):



والدقة والطلاقة مرتبطتان بقدر ما تُمثّلان مستوى المعرفة الداخلية للغة الأجنبية لدى المتعلم، ومعرفتهم هذه هي نطاق ما يمكنهم الاعتماد عليه لتشكيل اللغة وتأليفها وإنتاجها، وفي المقابل فإن الطلاقة هي مدى سرعة وصول المتعلم إلى هذه المعرفة ومدى التحكم بها؛ ولذلك من الممكن أن يكون المتعلم طليقاً ودقيقاً، ولكن إذا كانت اللغة التي يستخدمها تتكون من هياكل وتراكيب بسيطة فقط، فلا يمكننا أن نقول حقاً إن استخدامه معقد (أو متقدم). وعليه، من الممكن أن يتمتع الدارس أو المتعلم بمستوى أعلى من الطلاقة من الدارسين الجريئين وممن لا يخافون من المحاولة والخطأ، ويكون ذلك على حساب دقتهم وتعقيد جملهم. كما أنه ينبغي الموازنة بين الطلاقة والدقة من حياة التدريس، وذكر (أبو عمشة، ٢٠١٨) في المغني أنه ينبغي على أساتذة العربية للناطقين بغيرها الموازنة بينهما حيث تمثلان معاً اللغة التي يسعى الدارس إلى تعلّمها، والرسومات أدناه تبين درجة الاهتمام التي يجب أن يُوليها معلم العربية لدارسيه، منطلقين من المستوى المبتدئ إلى المتميز. ففي البدايات يجب العمل على تشجيع الطلاقة وبناء الثقة في نفوس الدارسين على الإنتاج باللغة بالعربية طالما أن الرسالة تصل إلى المستمع ولا تحدث تعطلات لغوية، بحيث تنمو الدقة مع نمو الطلاقة تدريجياً، كما سترد في جدولي معايير المجلس الأمريكي أكتفل والإطار الأوروبي.



ومن التعريفات المبكرة لمفهوم الطلاقة تعريف فيلمور Fillmore (Nation, 1989) عدم الاضطرار إلى التوقف عدة مرات للتفكير فيما يجب قوله بعد ذلك أو كيفية الحديث عنه. ويرى (Tavakoli, 2019) أنها بناء معقد ومتعدد الأوجه يصعب تحديده، وقياسه وتشغيله، ويعني في أبسط تعريفاته قدرة الشخص على التحدث بسلاسة وفعالية حول مجموعة من المواضيع في اللغة الثانية. وثمة تعريفات كثيرة لهذا المصطلح نظراً لمركزيته في عملية تعلّم اللغات الأجنبية وتعليمها وقياس الكفاءة فيها؛ ومن أبرزها تعريف (Segalowitz, 2010)، إذ يرى أن الطلاقة تتكون من ثلاثة مفاهيم متميزة، ولكنها مترابطة ومتداخلة، وهي: الطلاقة المعرفية، وطلاقة الكلام، والطلاقة المدركة أو الملموسة، حيث تشير الطلاقة المعرفية إلى «قدرة المتحدث على تعبئة ودمج العمليات المعرفية الأساسية المسؤولة عن إنتاج الكلام بكفاءة». وتشير طلاقة الكلام إلى جوانب الطلاقة التي يمكن قياسها، على سبيل المثال، السرعة والتوقف والتردد. وتمثل الطلاقة المدركة أو الملموسة الاستنتاجات التي يصنعها المستمعون حول الطلاقة المعرفية للمتحدث، أي ما إذا كان المتحدث يُجيد الطلاقة وما هي خصائص الطلاقة الأكثر بروزاً للمستمعين. ويُعرّفها (Brumfit, 1984) بأنها مدى سرعة وصول المتعلم إلى اللغة واستخدامها بطريقة سلسلة تسير بحُطى جيدة دون توقفات محرّجة. فيما يرى (Mystkowska-Wiertelak & Pawlak, 2012) أنها نُطق الكلمات في الوقت الحقيقي. بمعنى آخر، يُظهر المتعلمون طلاقةً لغويةً عندما يشاركون في مهمة تركز على المعنى ويؤدونّها بسرعة. ويرى (Crystal 1987) أنها الاستخدام السلس والسريع والسهل للغة، ويرى (Brown, 2001) أنها القدرة على الاستمرار في المحادثة وإنتاج كلام طويل. ويرى (Tavakoli and Hunter, 2017) أنه ينبغي النظر إلى الطلاقة على أربعة مستويات:

- تعريف واسع جداً، ويعني فيه «الكفاءة» أو «الإتقان» الشامل للغة الثانية.
- تعريف واسع، ويشير فيه إلى مقدرة الشخص على التحدث في اللغة الثانية.
- تعريف ضيق، ويعني فيه تدفق الكلام واستمراريته.
- تعريف ضيق جداً، ويعني فيه أجزاء الكلام الموضوعية القابلة للقياس؛ كالسرعة والتوقف والتردد.

ويرى (Skehan, 1998) أن الاستخدام الفعّال للُّغة، سواء التعرُّف على حرف أبجدي، أو استرجاع كلمة، أو إنتاج مقاطع طويلة من اللُّغة، يرتبط بشكل طبيعي ببعض السهولة والسرعة، ويؤدي إلى التلقائية. لذلك، فقد دعا إلى الأخذ بعين الاعتبار:

- الصمت أو ما أطلق عليه (طلاقة الانهيار).
- إعادة الصياغة، والاستبدال، والبدايات الخاطئة، والتكرار؛ وهي ما أسماها (طلاقة الإصلاح).
- معدل الكلام (على سبيل المثال، الكلمات / المقاطع في الدقيقة).
- التلقائية، من خلال قياس طول المدى.

أو

- طلاقة السرعة، وهي سرعة الأداء من حيث عدد الكلمات أو المقاطع في الدقيقة.
- الطلاقة التفصيلية، أي التوقفات التي تحدث في تدفق الكلام.
- الطلاقة الإصلاحية، التي تظهر من خلال محاولات المتحدّث للتعامل مع مشكلات المعالجة، مثل التكرار وإعادة الصياغة.

ونخلص من هذا الحديث إلى أن اكتساب اللُّغة يعني امتلاك كفاءة لغوية تقوم على ثلاث أُثافٍ رئيسة، وهي: الطلاقة والدقة والتعقيد. ولكل أُنْفية من هذه الأُثافِ مكونات ينبغي التنبيه إليها ومعرفتها وأخذها بعين الاعتبار في عمليتي التدريس والقياس. وقمّين بالقول إن الدارسين يحسنون مهاراتهم القواعدية بعد تطوير طلاقتهم اللُّغوية. وهذا الجدول يعكس طُرق قياس هذه الأركان الثلاثة بحسب ما سيأتي في مقاييس الكفاءة العالمية.

الطلاقة	التدفق والسرعة
الدقة	حجم الأخطاء المجترحة
التعقيد	تعقيد الجمل المنتجة

مكونات الطلاقة:

كثيرة هي الدراسات التي تناولت موضوع الطلاقة في اللغات الأجنبية، ونادرة تلك التي تناولتها في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها (أبو عمشة، ٢٠١٨)، ومقارنتها بين الإنتاج اللغوي في اللغة الأولى أو الأم والعربية لغة ثانية أو أجنبية. وقد خلصت التعريفات سابقة الذكر للطلاقة إلى أنها مقدار الكلام الذي أُنتج على مدار فترة زمنية، ويبقى السؤال المُلح: كيف نقيس هذه الطلاقة؟

توصل الباحثون في اكتساب اللغات الثانية إلى أن ثمة عوامل متعددة ينبغي النظر فيها لدى مناقشة مفهوم الطلاقة وقياسه، ومن أبرزها السرعة والتردد والوقفات على الرغم من أن الوقفات قد تكون طبيعية ومقبولة في اللغة الأم أو الأولى، بل يرى (Lennon, 1990) أن التوقف في حد ذاته عنصراً ضرورياً في الكلام بطلاقة. ولعله يقصد بذلك الوقفات الطبيعية من أجل عملية التنفس. ومن هذه الوقفات وقفات التفكير والتأمل، وهي من العناصر المكونة للكفاية التداولية والاستراتيجية. ويبقى تحديد المكان والزمان هو الفاصل بين هذه الوقفات المقبولة وغير المقبولة في مقارنة إنتاج الناطق باللغة ومتعلمها. ومن الظواهر المرتبطة بهذه المسألة ما يُطلق عليه «الحشوات»؛ أي استخدام كلمات معينة في فترات الصمت للبحث عن الفكرة أو المفردة أو الإعراب المناسب؛ ومنها: كلمات «مم»، و«يعني»، و«كما تعرف»، و«حسنًا»، و«ما أحاول قوله هو»... إلخ. ولعل هذه بحاجة إلى دراسة خاصة تبين منزلتها ومكانها في اللغتين الأولى والثانية على حد سواء. ومن لطائف نتائج إحدى الدراسات التي أُجريت على اللغة النرويجية أن مستخدمي هذه الكلمات (أي الحشوات) حصلوا على مستوى طلاقة أعلى من غير مستخدميها (Towell et al, 1996).

وقد جعل (Thomson, 2015) مكونات الطلاقة في:

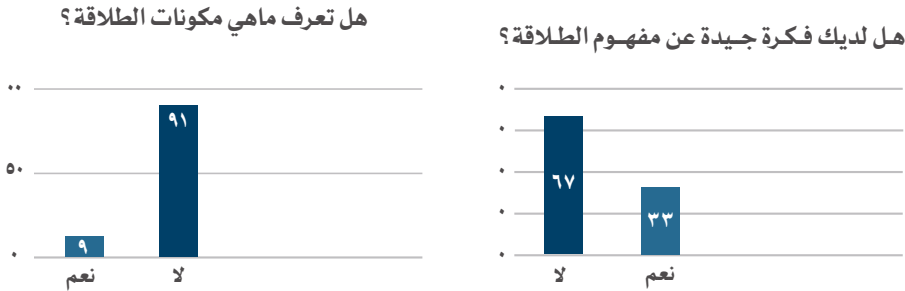
- معدل الكلام: متوسط عدد المقاطع المنطوقة في الثانية أو الدقيقة.
- نسبة وقت النطق: النسبة المئوية للوقت المخصص للتحدث مقارنةً بإجمالي الوقت المستغرق لإصدار الكلام.
- المقاطع المقطوعة: متوسط عدد المقاطع المنطوقة في الثانية أو الدقيقة بعد إزالة أي خلل في الطلاقة (أي المقاطع المنسوبة إلى التكرار الذاتي، والتصحيحات الذاتية، وما إلى ذلك، لا يتم حسابها).
- معدل النطق: متوسط عدد المقاطع بطلاقة في الثانية أو الدقيقة بين توقفات بطول محدد مسبقاً (على سبيل المثال، ٤٠٠ ميلي ثانية). مثل المقاطع المقطوعة، يستبعد هذا الإجراء عدم الطلاقة من إجمالي عدد المقاطع. على عكس المقاطع المقطوعة، عند حساب مدة الكلام، يتم استبعاد أي وقت انقضى أثناء إنتاج خلل الطلاقة (على سبيل المثال، التكرار الذاتي) والتوقف المؤقت من الوقت الإجمالي.
- متوسط طول الكلام: متوسط عدد الكلمات أو المقاطع التي أنتجت بين فترات التوقف ذات الطول المحدد من قبل الباحث (الباحثين) (وقت التحدث).
- نسبة الإيقاف المؤقت الصامت: العدد و/أو الوقت المنسوب إلى فترات الإيقاف المؤقت الصامت لمدة معينة في الثانية أو الدقيقة. يختلف الحد الأدنى لمدة ما يشكل وقفة صامتة عبر الدراسات.
- نسبة الإيقاف المؤقت المملوء: عدد و/أو مدة الإيقاف المؤقت المنسوب إلى الإيقاف المؤقت المملوء (على سبيل المثال، «ام» اه «يعني») في الثانية أو الدقيقة.

وقد أضاف إليها (de Jong, 2016) تحت اسم المقاييس العالمية للطلاقة:

- عدد الإصلاحات: عدد الإصلاحات وإعادة الكلام / إجمالي الوقت أو وقت التحدث.
- عدد التكرارات: عدد التكرارات / إجمالي الوقت أو وقت التحدث.
- نسبة وقت الكلام: الوقت الإجمالي للكلام.

ومن المسائل اللطيفة التي تنبّه إليها بعض الباحثين ضمن المقاييس العالمية للطلاقة، عدم تكرار الكلمات الشائعة ذات المقاطع الثلاثة، ولعل هذه مسألة تحتاج إلى بحث في اكتساب طلاقة اللّغة العربية في ضوء أن كثيراً من الكلمات الشائعة ضمن فئة الألف الأولى هي ثلاثية المقاطع (de Jong, 2016).

وقمّين بالذّكر أن بعض الباحثين لا يتعرضون في دراساتهم إلى كل هذه الفئات؛ بل يركزون على: معدل الكلام، ومعدل النطق، والوقفات، والتردد، والتصحيحات الذاتية (أبو عمّشة، ٢٠١٨: ١٠٢)، و(أبو عمّشة، ٢٠٢١) (العلوي، ٢٠٢١) على أبعد تقدير، وإذا كان ذلك ينطبق على الباحثين فلا نستغرب من نتائج استطلاعنا على عينة كبيرة من معلمي العربية من الناطقين بغيرها حول مفهوم الطلاقة ومكوناتها، إذ أظهرت النتائج ما يلي:



الطلاقة في إرشادات المجلس الأمريكي (ACTFL):

لم تُقدّم إرشادات المجلس الأمريكي واصفات خاصة للطلاقة، في حين قدّمت واصفاتٍ مائزة للكفاءة جمعت بين أثنافي الكفاءة الثلاث: الطلاقة والدقة والتعقيد، وهي سهلة الوصول في هذه الوصفات لمن عرفها وفهمها، وقد جاءت على النحو الآتي (Actfl.org) (أبو عمّشة، B2021):

الابتدئ	يستطيع الناطق في المستوى المبتدئ نقل رسائل في مواضيع يومية متوقعة جداً تؤثر فيه مباشرة. يفعل ذلك أساساً من خلال استخدام كلمات منفردة وعبارات تعرّض لها وحفظها وتذكرها. قد يكون من الصعب فهم الناطق المبتدئ حتى من قبل أكثر المتحاورين معه تعاطفاً ومن المعتادين على كلام غير الناطقين باللغة.
المتوسط	إن السمة الرئيسة للناطق في المستوى المتوسط هي القدرة على الخلق باللغة حين يتكلم في مواضيع مألوفة تتعلق بحياته اليومية. فهو قادر على دمج مواد لغوية محفوظة بعضها مع بعض للتعبير عن معاني شخصية. يستطيع الناطق في المستوى المتوسط أن يسأل أسئلة بسيطة، وأن يتعامل مع موقف معيشي بسيط. ويمكنه إنتاج لغة في مستوى الجملة تتراوح من الجملة المنفردة إلى سلسلة من الجمل في الحاضر عموماً. يمكن فهم الناطق المتوسط من أفراد معتادين على التعامل مع دارسين من ناطقين بلغات أخرى.
المتقدم	يستطيع الناطق في المستوى المتقدم المشاركة في حديث بصورة تشاركية تماماً ليوصل معلومات شخصية، وكذلك مواضيع ذات صبغة اجتماعية ووطنية ودولية. إنه يتناول هذه المواضيع بشكل محسوس بواسطة السرد والوصف في الماضي والحاضر والمستقبل. يمكن للناطق المتقدم التعامل مع مواقف اجتماعية لها تعقيد موقف غير متوقع. تتصف لغة المتقدم بالغرارة، وتُعبّر الفقرة الشفوية عن نوعية الخطاب وكميته في المستوى المتقدم. الناطق المتقدم لديه تمكّن كافٍ من التراكيب الأساسية والمفردات العامة؛ مما يُمكن أبناء اللغة من فهمه بما في ذلك هؤلاء غير المعتادين على سماع كلام غير الناطق باللغة.
المتفوق	يتواصل الناطق في المستوى المتفوق مع الآخرين بلغة تتحلى بالدقة اللغوية والطلاقة، للمشاركة في الحديث مشاركة تامة وفعّالة، ويطرق مواضيع شتى في مواقف رسمية وغير رسمية ويناقشها بالمحسوس والمجرد. وهو قادر على مناقشة اهتماماته وتخصّصه بالتفصيل، وشرح أمور معقدة بإسهاب، ويأتي بسرد مطول متماسك بأداء متّسم بالسلاسة والطلاقة والدقة اللغوية. يستطيع طرح آرائه في عدد من المواضيع المهمة بالنسبة له كالقضايا الاجتماعية والسياسية من خلال مناقشة متماسكة لدعم رأيه، ويستطيع طرح افتراضات لاستكشاف بدائل أخرى.

يستخدم الناطق المتفوق الخطاب المستفيض حيث تدعو الحاجة إليه دون تردد طويل للبرهنة على آرائه حتى وإن كان مُنشغلاً بشروحات مجردة. وهذا الخطاب بالرغم من تماسكه قد يكون متأثراً بأنماط نحوية من لغته الأصلية، وليس بأنماط اللغة المقصودة. يتقن الناطق في المستوى المتفوق عدة أساليب تفاعلية تواصلية كمعرفة متى يتكلم، ومتى يُصغي، وهو يفرق بين الأفكار الرئيسية والمعلومات الداعمة لها من خلال استخدام أدوات نحوية ومفرداتية وصوتية. لا يظهر في كلام الناطق المتفوق أية أنماط من الأخطاء النحوية الأساسية، وإن ارتكب أخطاء متناثرة، خصوصاً في التراكيب القليلة الاستخدام وفي بعض التراكيب المعقدة. وهذه الأخطاء، إن وقعت، لا تصرف انتباه المتحاور معه من أبناء اللغة ولا تؤثر في عملية التواصل.	
يستطيع الناطق في المستوى المتميز استخدام اللغة بمهارة ودقة لغوية وتمكّن وفاعلية. يتصف بكونه مثقفاً وبلغاً ويستطيع مناقشة عدد كبير من قضايا شمولية ذات مفاهيم مجردة بصورة ملائمة من الناحية الثقافية. يستخدم الناطقون المتميزون الخطاب المقنع والافتراضي بالنيابة، مما يسمح لهم بالدفاع عن وجهة نظر ليست بالضرورة وجهة نظرهم. يمكنهم تعديل لغتهم لتناسب جمهوراً متنوعاً مستخدمين كلاماً ومستويات لغوية أصيلة ثقافياً. ينتج الناطق المتميز خطاباً مستفيضاً راقياً منظم الأفكار وموجزاً في الوقت نفسه، مستخدماً الإشارات الثقافية والتاريخية مما يسمح له بالإيجاز في الكلام مع سعة في المقصد. يشبه الكلام في هذا المستوى الخطاب المكتوب. قد يوجد في الكلام في هذا المستوى لكنة أعجمية ونقص في الإيجاز الذي يتصف به كلام الناطقين باللغة، وتمكّن محدود من الإشارات الثقافية المتعمقة وبعض الأخطاء اللغوية المتفرقة.	التميز

الطلاقة في الإطار المرجعي الأوروبي (CEFR):

وكانت الطلاقة أكثر حضوراً في الإطار المرجعي الأوروبي حيث خصّص جدولاً خاصاً لوصفات الطلاقة، بوصفها مكوّناً من مكونات الكفاءة، وقد جاءت على النحو الآتي (أبو عمشة، ٢٠١٨):

A1	يمكنه أن يتصرف باستخدام عبارات قصيرة جداً، معزولة عموماً، بتوقيفات متعددة للبحث عن كلماته ليعبر بها عن الموضوعات المألوفة لديه ليدخل العملية الاتصالية.
A2	يمكن أن يفهم في تدخل وجيز معين، حتى إذا كانت إعادة الصياغة، الوقفات، والانطلاقات الخاطئة ظاهرة.
B1	يمكنه أن يتحدث بطريقة مفهومة مع وقفات للبحث عن كلماته وجمله، ليقوم بتصحيحات ذاتية خصوصاً في حلقات الإنتاج الحر الطويلة.
B2	يمكنه أن يتحدث لمدة طويلة نسبياً بإلقاء منتظم للغاية، رغم أنه قد يتردد وهو يبحث عن التراكيب والعبارات المناسبة.
C1	يمكنه أن يعبر بارتياح وعفوية تقريباً دون تعب، الموضوعات الصعبة فقط هي التي قد تعوق التدفق الطبيعي والسلس للحديث.
C2	يمكنه التعبير بتفصيل وعفوية في حديث طبيعي متجنباً الصعوبات أو بتداركها بكفاءة عالية بحيث لا يكاد المستمع يلاحظ ذلك.

الطلاقة من زوايا البحث المختلفة:

الطلاقة في نظريات اكتساب اللغة الثانية:

تعدّ أعمال (Krashen, 1982, 1994) من الأعمال الناضجة التي ربطت بين نظريات اكتساب اللغة الثانية والطلاقة، حيث قسّم كراشن عملية اكتساب اللغة الثانية إلى ست مراحل: مرحلة ما قبل الإنتاج، والإنتاج المبكر، وظهور الكلام، والطلاقة المبكرة، والطلاقة المتوسطة، والطلاقة المتقدمة، وتُعرف المرحلة الأولى "مرحلة ما قبل الإنتاج" أيضاً بالفترة الصامتة، إذ يملك المتعلمون في هذه المرحلة مفردات استقبالية تصل إلى ٥٠٠ كلمة، لكنهم لا ينتجون في لغتهم الثانية بعد. ولا يمر جميع المتعلمين بفترة الصمت هذه، فقد يبدأ بعض المتعلمين في التحدّث على الفور، على الرغم من أن إنتاجهم قد يتسم بالتقليد بدلاً من الاستخدام الإبداعي للغة والخلق فيها، وقد يُطلب من الآخرين التحدّث منذ البداية كجزء من دورة اللغة. بالنسبة للمتعلمين الذين يمرون بفترة

صمت، فقد تستمر نحو ثلاثة إلى ستة أشهر. أما المرحلة الثانية من مراحل اكتساب كراشن فهي الإنتاج المبكر، حيث يستطيع المتعلمون خلالها التحدث بعبارات قصيرة من كلمة أو كلمتين. ويمكنهم أيضاً حفظ أجزاء من اللغة، على الرغم من أنهم قد يرتكبون أخطاءً عند استخدامها. فعادةً ما يمتلك المتعلمون مفردات استقبالية ونشطة تبلغ نحو ١٠٠٠ كلمة. وقد تستمر هذه المرحلة عادةً لمدة ستة أشهر تقريباً، أما المرحلة الثالثة "مرحلة ظهور الكلام" فتزداد مفردات المتعلمين خلال هذه المرحلة إلى نحو ٣٠٠٠ كلمة، ويمكنهم التواصل باستخدام أسئلة وعبارات بسيطة. وقد يرتكبون في كثير من الأحيان أخطاء نحوية. وأما المرحلة الرابعة الطلاقة المبكرة فتعني التحدث بطلاقة إلى حد ما في المواقف الاجتماعية مع الحد الأدنى من الأخطاء. وتُشكّل السياقات الجديدة واللغة الأكاديمية تحدياً، وسيواجه الفرد صعوبة في التعبير عن نفسه بسبب الفجوات في المفردات والعبارات المناسبة. أما المرحلة الخامسة فهي الطلاقة المتوسطة. في هذه المرحلة، يكون لدى المتعلمين مفردات تبلغ نحو ٦٠٠٠ كلمة، ويمكنهم استخدام تراكيب جمل أكثر تعقيداً. ويقدرّون فيها على مشاركة أفكارهم وآرائهم. قد يرتكب المتعلمون أخطاء متكررة في تركيب الجمل الأكثر تعقيداً. وتأتي المرحلة السادسة والنهائية الطلاقة المتقدمة، التي يتم الوصول إليها عادةً ما بين خمس إلى عشر سنوات من تعلّم اللغة. حيث يمكن للمتعلمين في هذه المرحلة العمل بمستوى قريب من المتحدثين الأصليين.

وبناءً على ذلك، تحتل الطلاقة مكانة بارزة، وتلعب دوراً مهماً في نظريات اكتساب اللغة الثانية (SLA)، إذ غالباً ما تعتبر هدفاً رئيساً في عملية تعلّم اللغة وتعليمها. ويمكن فهم منزلتها في نظريات اكتساب اللغات الثانية من زوايا مختلفة:

— الكفاءة التواصلية: إذ تؤكد العديد من نظريات تعلّم اللغة الثانية، خاصة تلك التي تتماشى مع تدريس اللغة التواصلية، على أهمية تطوير الكفاءة التواصلية، وتعدّ الطلاقة عنصراً حاسماً في الكفاءة التواصلية؛ لأنها تُمكن المتعلمين من التعبير عن أنفسهم بسهولة والمشاركة في تفاعلات هادفة مع المتحدثين الأصليين ومتعلمي اللغة الآخرين (العلوي، ٢٠٢١).

- فرضية الدخل اللغوي: وفقاً لفرضية المدخلات لكراشين، يحدث اكتساب اللُّغة عندما يتعرَّض المتعلمون إلى "مدخلات مفهومة" تتجاوز مستوى كفاءتهم الحالية قليلاً وفق مبدأ (i+1). والطلاقة، في هذا السياق، هي نتيجة لتلقي وفهم المدخلات التي تتحدى المتعلمين؛ ولكنها لا تزال في متناول أيديهم (أبو عمشة، ٢٠١٨).
- النظريات التفاعلية: تؤكد النظريات التفاعلية، مثل نظرية فيجوتسكي الاجتماعية الثقافية ومنطقة التنمية القريبة (ZPD)، على أهمية التفاعل الاجتماعي في تعلُّم اللُّغة، إذ تتطور الطلاقة عندما ينخرط المتعلمون في المحادثات والأنشطة التعاونية، ويتفاعلون مع كلٍّ من المتحدثين الأصليين من جهة والأقران من جهة أخرى (أبو عمشة، ٢٠١٨).
- فرضية الراشح الانفعالي: تشير فرضية الراشح الانفعالي إلى أن العوامل العاطفية (مثل القلق والتحفيز) يمكن أن تؤثر على اكتساب اللُّغة، وعندما يشعر المتعلمون بالراحة والتحفيز، فإن الراشح الانفعالي لديهم يكون منخفضاً؛ وهو ما يسهل تطوير الطلاقة، وعلى العكس من ذلك، فإن المستويات العالية من القلق قد تعوق تنمية الطلاقة وتطورها (الشيخ علي، ٢٠١٩).
- فرضية الفترة الحرجة: في حين تركز فرضية الفترة الحرجة في المقام الأول على الوقت الأمثل لاكتساب اللُّغة، فإن فكرة الفترة الحساسة تشير إلى أن تحقيق الطلاقة قد يكون أكثر قابليةً للتحقيق خلال مراحل نمو معينة، وهي في الأعم الأغلب الفترة التي تسبق فترة البلوغ، ومع ذلك، من المهم ملاحظة أن هذه الفرضية قابلة للتطبيق أكثر على اكتساب اللُّغة الأولى منها على اكتساب اللُّغة الثانية (أبو عمشة، ٢٠١٨).
- اكتساب المهارات في مقابل التعلُّم: تُفرِّق بعض نظريات تعلم اللُّغة الثانية بين تعلُّم اللُّغة واكتساب اللُّغة، وغالباً ما ترتبط الطلاقة ارتباطاً وثيقاً باكتساب اللُّغة. كما ورد في نظرية اكتساب المهارات التي اقترحها (Pimsleur, 1969)، إذ تشير إلى أن الطلاقة تنتج من استيعاب أنماط اللُّغة من خلال التعرُّض والممارسة بدلاً من التعلُّم الصريح والمباشر.

باختصار شديد، تعدُّ الطلاقة مكوّنًا أساسيًا في العديد من نظريات تعلم اللغة الثانية؛ مما يعكس هدف تطوير المهارات اللغوية العملية للتواصل الفعّال. وهي تتشابك مع مفاهيم مثل الكفاءة التواصلية، والمدخلات المفهومة، والتفاعل الاجتماعي، والعوامل العاطفية، والتمييز بين تعلّم اللغة واكتساب اللغة في الأطر النظرية التي تُوجّه فهمنا لاكتساب اللغة الثانية.

ويرى منظرو نظريات اكتساب اللغة الثانية أنه يمكن تمثيل الطلاقة بمتصل لغوي يشير في الواقع إلى مدى قدرة الشخص على التحدّث بسلاسة وفعالية حول مجموعة من المواضيع بلغة ثانية. ويرى هؤلاء أن دارس اللغة الثانية يُحقّق الطلاقة اللغوية بمجرد أن يتمكّن من التعبير عن نفسه بثقة وكفاءة وسهولة بلغة أخرى غير لغته. ويميل كراشن المذكور في (BLOG, 2023) إلى إعطاء الأولوية للطلاقة التواصلية على السلامة النحوية والدقة، معتقداً أن الدقة ستتحسّن بمرور الوقت مع زيادة التعرّض للمدخلات المفهومة. ومن الاستراتيجيات المقترحة من أجل تنمية الطلاقة في هذا المجال وفق المراحل السابقة ما يلي (Robertson & Ford, W/D):

المرحلة	الاستراتيجيات المقترحة لتنمية الطلاقة
مرحلة ما قبل الإنتاج	- التأكيد على الفهم السمعي باستخدام القراءة بصوت عالٍ والموسيقى. - استخدام العناصر المرئية، واطلب من الطلاب الإشارة إلى الصور أو تمثيل المفردات. - تحدّث ببطء واستخدم كلمات أقصر، ولكن استخدم العبارات العربية الصحيحة. - نموذج لغة «البقاء» بقول المعنى والإشارة إليه. على سبيل المثال، قل، «افتح كتابك»، ثم افتح كتاباً بينما يراقب الطالب. - وظّف لغة الجسد (الإيماءات)، أشر لهم وأرهم قدر الإمكان. - يمكن لزملاء الدراسة الأكثر تقدّمًا الذين يتحدثون نفس اللغة دعم التعلّم الجديد من خلال الترجمة الفورية. - تجنّب الإفراط في تصحيح الأخطاء. - تعزيز التعلم من خلال نمذجة الاستخدام الصحيح للغة عندما يرتكب الطلاب الأخطاء.

المرحلة	الاستراتيجيات المقترحة لتنمية الطلاقة
الإنتاج المبكر	- استمر في الاستراتيجيات المذكورة أعلاه، ولكن أضف فرصاً للطلاب لإنتاج لغة بسيطة. - اطلب من الطلاب الإشارة إلى الصور ونطق الكلمة الجديدة. - اسأل نعم/لا، وأسئلة إما/أو. - اطلب من الطلاب العمل في أزواج أو مجموعات صغيرة لمناقشة مشكلة ما. - اطلب من الطلاب المتعلمين كتابة جمل أو كلمات قصيرة في منظمات رسومية. - قُم بتمثيل عبارة واطلب من الطالب أن يكررها ويضيف التعديلات. يقول المعلم: «هذا الكتاب مثير للاهتمام للغاية.» يكررها الطالب ويضيف تعديلاً فيقول: مثلاً: «هذا الكتاب ممل للغاية.» استمر في إجراء أكبر عدد ممكن من التعديلات. - تجنب الإفراط في تصحيح الأخطاء. - تعزيز التعلم من خلال نمذجة الاستخدام الصحيح.
ظهور الكلام	- تقديم المزيد من اللغة والمهارات الأكاديمية باستخدام نفس الأساليب المذكورة أعلاه، مع البدء في استخدام المزيد من المفردات الأكاديمية. - تقديم مفردات أكاديمية جديدة ونموذج لكيفية استخدامها في جملة. - توفير صور مرئية وإجراء روابط ووصل مع المعرفة الأساسية للطلاب قدر الإمكان. - طرح أسئلة تتطلب إجابة قصيرة، وتكون حرفية إلى حد ما. - تقديم المخططات والرسوم البيانية باستخدام معلومات سهلة الفهم، مثل المسح الصفي لتفضيلات الطعام. - اطلب من الطلاب إعادة سرد القصص أو التجارب، واطلب من طالب آخر كتابتها. يمكن أخذ هذه القصص إلى المنزل لقراءتها وتعزيز التعلم. - في أنشطة الكتابة، زود الطلاب بنصوص اختبار التتمة للملئها من المفردات المهمة المدرجة في الصفحة. - توفير الحد الأدنى من تصحيح الخطأ. - ركز فقط على التصحيح الذي يتعارض بشكل مباشر مع المعنى. تعزيز التعلم من خلال نمذجة الاستخدام الصحيح.

المرحلة	الاستراتيجيات المقترحة لتنمية الطلاقة
الطلاقة المبكرة	- اطلب من الطلاب العمل في أزواج ومجموعات لمناقشة المحتوى. - في أثناء التدريس، اطلب من الطلاب تطبيق استراتيجية «فكر، زامل، شارك»؛ لمنح الطالب فرصة لمعالجة اللغة والمفاهيم الجديدة.
	- ا طرح الأسئلة التي تتطلب إجابة كاملة مع الشرح. إذا لم تفهم شرح الطالب، اطلب التوضيح من خلال إعادة الصياغة. - طرح الأسئلة التي تتطلب الاستدلال وتبرير الإجابة. - اسأل الطلاب ما إذا كانوا يوافقون أو لا يتفقون مع العبارة، ولماذا. - قُم بإعداد تراكيب لغوية أكاديمية أكثر تقدماً مثل: «أعتقد»، و«في رأيي»، و«عندما تقارن». اطلب من الطلاب تكرار العبارات في السياق. - أعد صياغة العبارات غير الصحيحة باللغة العربية الصحيحة، أو اسأل الطالب إذا كان يعرف طريقة أخرى لقولها. - قَدِّم الفروق الدقيقة في اللغة، مثل: متى تستخدم اللغة العربية الرسمية وكيفية التفاعل في المحادثات. - اطلب من الطلاب تقديم عروض تقديمية قصيرة، وتزويدهم بالعبارات واللغة المستخدمة في العروض التقديمية («سأتحدث عن اليوم»)، ومنحهم فرصاً لممارسة العرض التقديمي مع الشركاء قبل الوقوف أمام الفصل. - استمر في تقديم الدعم البصري وتطوير المفردات. - تصحيح الأخطاء التي تتعارض مع المعنى، والتحديد المسبق للأخطاء التي سيتم تصحيحها في كتابات الطالب، مثل الإسناد الصحيح والمطابقة وغيرها. تصحيح الأخطاء المتفق عليها فقط. - قد ترغب في المساعدة في تحسين النطق من خلال مطالبة الطالب بتكرار المفردات الرئيسية، ومناقشة كيفية اختلاف أصوات اللغات المختلفة.

المرحلة	الاستراتيجيات المقترحة لتنمية الطلاقة
الطلاقة المتوسطة	- تحديد المفردات والعبارات الأكاديمية الرئيسية، ووضع نموذج لها. - اطلب من الطلاب إنتاج اللُّغة في الأنشطة الصفية. - استخدم المنظمات الرسومية وخرائط التفكير، وتأكد من أن الطالب يملأها بالتفاصيل. تحدّ الطالب لإنتاج المزيد. - ساعد الطالب على إنشاء روابط مع المفردات الجديدة من خلال إرشاده إلى أصل الكلمات أو عائلات الكلمات، مثل «مهمة، مهمة». - قُم بإنشاء تقييمات تمنح الطلاب فرصة العرض باللُّغة العربية بعد أن تُتاح لهم فرصة التدرب في أزواج أو مجموعات صغيرة.
	- تقديم المزيد من المهارات الأكاديمية، مثل: العصف الذهني، وتحديد الأولويات، والتصنيف، والتلخيص، والمقارنة والتباين. - اطلب من الطلاب تحديد المفردات من خلال الرموز التي توضح ما إذا كان الطالب «يعرفها جيداً، أو يعرفها نوعاً ما، أو لا يعرفها على الإطلاق. - ساعد الطلاب على التركيز على الاستراتيجيات للحصول على معنى الكلمات الجديدة. - شجّع الطلاب على «التخمين» في أثناء القراءة الصامتة حيث يضعون دائرة حول الكلمات التي لا يعرفونها، ويكتبون تخمينهم للمعنى. التحقّق من النتائج كصف دراسي. - تقديم التعابير وإعطاء أمثلة على كيفية استخدامها بشكل مناسب. على سبيل المثال: «دعونا نُنه عملنا». ما هي الطريقة الأخرى التي يمكنك من خلالها استخدام عبارة «ينتهي»؟ - بدءاً من هذا المستوى، يحتاج الطلاب إلى المزيد من التصحيح/الملاحظات، حتى فيما يتعلق بالأخطاء التي لا تؤثر بشكل مباشر على المعنى. وينبغي عليهم تطوير مهارات أكثر تقدُّماً في بناء الجملة، والتداوليات، والنطق، وغيرها من العناصر التي لا تؤثر بالضرورة على المعنى؛ ولكنها تسهم في الطلاقة الشفهية. - قد يكون من المفيد أيضاً مناقشة الأهداف اللُّغوية مع الطالب حتى تتمكن من المساعدة في تقديم النماذج والتصحيح في مجالات محددة.

المرحلة	الاستراتيجيات المقترحة لتنمية الطلاقة
الطلاقة المتقدمة	- الطلاب في هذا المستوى قريبون من طلاقة اللُّغة الأم، ويمكنهم التفاعل بشكل جيد في مجموعة متنوعة من المواقف. استمر في تطوير المهارات اللُّغوية عند ظهور الفجوات باستخدام الاستراتيجيات المذكورة أعلاه. على الرغم من أن الطالب قد يبدو طليقاً تماماً، إلا أنه لا يزال يستفيد من الدعم البصري، والبناء على المعرفة الأساسية، والتدريس المسبق للمفردات، وإجراء اتصالات بين مجالات المحتوى. - تقديم أنشطة التحدي لتوسيع معرفة الطالب بالمفردات، مثل: تحديد المتضادات والمرادفات والمتلازمات، واستخدام القاموس. - تدوين الملاحظات بشكل فعّال، وتقديم نماذج. - تقديم تصحيح الأخطاء في العمل الأكاديمي وفي اللُّغة الشفهية: نظراً لأن الطلاب في هذه المرحلة قد حققوا طلاقةً تقترب من اللُّغة الأصلية، فإنهم يستفيدون من الدعم في تحسين مهاراتهم اللُّغوية الشفهية والمكتوبة.

الطلاقة في اللسانيات النفسية:

اللسانيات النفسية هي الآليات العقلية التي تُمكن الناس من استخدام اللُّغة، وهو نظام علمي هدفه وضع نظرية متماسكة للطريقة التي يتم بها إنتاج اللُّغة وفهمها، وقد شرح (William O'Grady, 2001) في كتابه اللسانيات المعاصرة دور اللسانيات النفسية، بقوله: اللسانيون النفسيون يدرسون كيفية حساب وتمثيل معنى الكلمة ومعنى الجملة ومعنى الخطاب في العقل. ويدرسون كيفية تكوين الكلمات والجمل المعقدة في الكلام والنطق. وكيف يتم تقسيمها إلى مكوناتها في عمليتي الاستماع والقراءة، وباختصار يسعى اللسانيون النفسيون إلى فهم كيفية حدوث اللُّغة... وبشكل عام تلعب بنية الكلمات وبنية الجملة أيضاً دوراً في معالجة اللُّغة، ومع ذلك، يتطلب حساب معالجة اللُّغة أيضاً أن نفهم كيفية تفاعل هذه المفاهيم اللُّغوية مع الجوانب الأخرى من المعالجة البشرية لتمكين إنتاج اللُّغة واستيعابها.

ويمكن تبسيط هذه المواضيع إلى أربعة مجالات رئيسية: (١) اكتساب اللُّغة: كيف يكتسب الناس اللُّغة؟ (٢) فهم اللُّغة: كيف يعالج الناس اللُّغة ويفهمونها؟ (٣) إنتاج اللُّغة: كيف ينتج الناس اللُّغة؟ (٤) اكتساب اللُّغة الثانية: كيف يكتسب الناس اللُّغة الثانية؟

ويرى اللسانيون النفسيون أن العمليات اللُّغوية النفسية لتخطيط الكلام وإنتاج الكلام تعمل بسهولة وكفاءة (Lennon, 1990)، وقد قدّمت اللسانيات النفسية العديد من النظريات التي تشرح كيفية اكتساب الشخص للُّغة وإنتاجه وإدراكه للُّغة المنطوقة والمكتوبة. وقد استُخدمت النظريات في مجال تدريس اللُّغة. ويستخدمها بعض الخبراء باعتبارها النظريات الأساسية في تطوير أساليب تدريس اللُّغة. وتشير بدايات اللسانيات النفسية إلى أن من أبرز أهداف متعلم اللُّغة تحقيق الطلاقة، وترى اللسانيات النفسية أنه لا يعدُّ المتعلم متقناً للُّغة دونها، والطلاقة الشفهية بالتالي مرتبطة بالحالة العقلية للمتحدثين، أو حتى الصحة العقلية؛ ممّا يؤكد بشكل أكبر على الدور الحاسم للطلاقة في التواصل والتفاعل، إذ يعتبر العديد من متعلمي اللُّغة الثانية في الواقع أن طلاقة اللُّغة الثانية هي "الحلم الشخصي النهائي"، ومفتاح القدرة على التواصل الفعّال (Tavakoli and Wright, 2020).

وفي نهاية المطاف، فإنَّ تحقيقها ليس مطلباً سهل المنال، فدونها تحديات وصعاب خاصة فيما يُعرف بفجوة الطلاقة بين اللُّغتين الأولى والثانية، وقد يصاب المتعلمون بالإحباط واليأس حين لم يدخروا جهداً لردمها. وهنا اقترح اللسانيون النفسيون فكرة إتقان اللُّغة الصيغية (formulaic) أي التسلسلات الجمالية صالحة التركيب قواعدياً، والدلالة التي تركز على طلاقة السرعة وطلاقة التعطل وطلاقة الإصلاح التي تعدُّ أبعاد الطلاقة الشفوية التي اقترحها (Tavakoli and Skehan, 2005). وقد عرّفها (Wray, 2020) بسلسلة من الكلمات التي تبدو وكأنها مسبقة الصنع: تم تخزينها واسترجاعها بالكامل من الذاكرة في وقت الاستخدام، بدلاً من أن تكون خاضعةً للتوليد أو التحليل بواسطة قواعد اللُّغة. وتتلخص قواعد تطوير الطلاقة وفق اللسانيات

النفسية في ثلاث مراحل مؤكدة قبل ذلك على دور الذاكرة العاملة في تطوير اللُّغة على الرغم من محدودية قدراتها:

- المرحلة المعرفية: وينخرط المتعلمون فيها في أنشطة واعية، ويكتسبون المعرفة التقريرية النموذجية التي يمكن عادةً وصفها لفظياً.
- المرحلة الترابطية: تتميز المرحلة الترابطية بأنها أقل في المعلومات اللفظية، والأداء، والأداء الواعي، وإجراء التعديلات، وتستغرق وقتاً طويلاً لإكمالها.
- المرحلة المستقلة: ويعتمد المتعلمون بدرجة أقل على الذاكرة العاملة، ولكنهم يؤدون أداءً لا شعورياً وتلقائياً بشكل أكبر (Towell & Dewaele, 2005).

ويشرح (Skehan, 2009) طريقة عملها بقوله: يستخدم العقل الموارد الوفيرة للذاكرة طويلة المدى لتخزين الأجزاء الجاهزة التي يمكن استخدامها مباشرة في إنتاج اللُّغة. وهذا يعوض الموارد المحدودة للذاكرة العاملة، ويمنع تحميلها الزائد. بهذه الطريقة، يمكن أن يؤدي استخدام التسلسلات الصيغية إلى تقليل العبء على موارد الانتباه، أو بمعنى آخر، تحرير موارد الانتباه لجوانب أخرى من إنتاج اللُّغة، وتقليل مقدار تخطيط اللُّغة ومعالجتها، وبالتالي تسهيل الإنتاج الشفهي، وعملية الإنتاج هذه تمرُّ بثلاث مراحل، هي: مرحلة التصوُّر، ومرحلة الصياغة، ومرحلة النطق أو الإنتاج.

ولا تبتعد هذه الرؤية عن مقارنة نموذج ليفلت (Levelt model) الذي ينظر إلى الطلاقة على أنها نتيجة لأتمتة المعرفة، إذ يُنظر إلى المتعلمين على أنهم يكتسبون المزيد من المعرفة بالقواعد والمعجم، ويجعلون هذه المعرفة متاحةً بسرعة أكبر وأكثر نتيجة للممارسة. وتتطور كلُّ من المعرفة التصريحية والإجرائية بهذه الطريقة - هناك اتفاق عام على أن المعرفة تتعزز بطريقة ما نتيجة للاستخدام - ولكن تختلف وجهات النظر حول كيفية تنفيذ هذه العملية.

نتوقع أن يكون هناك تطور مستمر في اللُّغة الثانية لكل فرد في المعرفة والطلاقة مع مرور الوقت، وسيكون المتغير الحاسم للطلاقة هو مدى المعرفة اللُّغوية و/أو مدى

أتمتة تلك المعرفة، فالمزيد من المعرفة والمزيد من الأتمتة من شأنهما أن يؤديا إلى مرور أسرع عبر الذاكرة العاملة، وكلاهما يعتمد على التعرض، فلن يكون هناك أي عائق يمنع التطوير، ولن يكون هناك سبب لتوقع الكثير من الاختلاف بين المتحدثين الناضجين للغة الأولى (Towell & Dewaele, 2005).

وثمة رأي ثانٍ يقوم على عكس المعادلة بين المعرفة والمعالجة، إذ يرى (Pienemann, 1998) أن الطلاقة وتطوير المعرفة اللغوية يعتمدان على القدرة على معالجة اللغة الثانية، وهو يعلق أهمية خاصة على إنشاء علاقات لغوية بين العبارات، ويرى أن المتعلمين لا يمكنهم تطوير المعرفة بهذه العلاقات إلا إذا كانوا قد وصلوا بالفعل إلى مستوى معين من القدرة على المعالجة.

وخلاصة القول، فإن اللسانيات النفسية تُركّز على دراسة كيفية تكوين واستخدام اللغة في سياق العقل والدماغ. وتُقدّم اللسانيات النفسية فيما يتعلق بتعليم اللغة الثانية، رؤية قيّمة حول كيفية تحقيق الطلاقة اللغوية، أي القدرة على استخدام اللغة بفعالية وثقة:

أولاً: تشير اللسانيات النفسية إلى أهمية العوامل النفسية في تعلّم اللغة الثانية. ويشمل ذلك عوامل، مثل: الموارد الذهنية، والتحفيز الذاتي، والتصدي للتحديات والأخطاء بروح إيجابية. وتُشدّد على أن الطلاب الذين يُظهرون مرونة نفسية واستعداداً لتحمل المخاطر لديهم عادةً فرص أكبر لتحقيق الطلاقة اللغوية (العصيلي، ٢٠٠٦).

ثانياً: يعتبر فهم عمليات التفاعل اللغوي داخل الدماغ جزءاً أساسياً من اللسانيات النفسية؛ إذ إن فهم كيفية تحليل اللغة وتفسيرها يساهم في تطوير أساليب فعّالة لتدريس اللغة الثانية. مثلاً، الاهتمام بعمليات الاستيعاب وتكوين النماذج اللغوية يمكن أن يساهم في تطوير استراتيجيات تدريس تستهدف هذه العمليات بشكل مباشر؛ مما يؤدي في نهاية المطاف إلى تطوير الطلاقة (أوبلر، وجيرلو، ٢٠٠٨).

ثالثاً: تُسلّط اللسانيات النفسية الضوء على دور اللغة في التفكير والمعرفة، إذ تشدد البحوث في هذا المجال على أهمية تكامل تعلّم اللغة مع التفكير العقلي وعمليات المعرفة العليا، مما يبرز الأثر الإيجابي لتعلّم اللغة الثانية على تطوير مهارات التفكير وفهم العقل وصولاً إلى طلاقة أفضل (الفتلي، ٢٠٢٢).

وبشكل عام، تُقدّم اللسانيات النفسية إطاراً نظرياً غنياً لفهم تفاعل الدماغ والعقل مع عملية تعلّم اللغة؛ مما يُمكن المعلمين من تطوير استراتيجيات تعليمية أكثر فعاليةً ومألوقة للطلاب الذين يسعون لتحقيق الطلاقة اللغوية في اللغة الثانية.

الطلاقة في اللسانيات الاجتماعية:

اللسانيات الاجتماعية علم يبيّن يجمع بين عدد من العلوم؛ من أبرزها: اللسانيات وعلم الاجتماع، وعلم الإنسان، وعلم اللهجات، وعلم الجغرافيا البشرية، وعلم السياسة اللغوية والتّخطيط اللّغوي. تدرس اللسانيات الاجتماعية اللغة والسلوك اللّغوي فيما يتعلّق بالعوامل الاجتماعية والثقافية بما في ذلك الاختلافات في اللهجة الإقليمية والعوامل الطبقيّة والاختلافات المهنيّة والفروقات بين الجنسين وثنائية اللغة، والمستويات التّعليميّة، والتعددية اللّغوية؛ أي أنه يدرس كيف يمكن للأشخاص تغيير الطريقة التي يتحدّثون بها. ويمكن تعريفها بتأثير العوامل الاجتماعية على اللغة والسلوكيات اللّغوية داخل مجتمع الكلام، وفي أبسط تعريفاتها: هي الدراسة العلميّة للتأثيرات الاجتماعية والثقافية على اللغة والسلوك اللّغوي لأفراد المجتمع اللّغوي. وهي طريقة استخدام اللغة في المجتمع. أو دراسة الوظائف الاجتماعية للغة في المجتمع اللّغوي. ويتضح من ذلك اهتمام اللسانيات الاجتماعية بالوظائف الاجتماعية والثقافية للغة. وتدرس اللسانيات الاجتماعية التطوّر اللّغوي في السياق الاجتماعي؛ أي التبدلات والتغيرات اللّغوية للغة، ويصل اهتمامها بتدريس اللغة الأم واللغات الأجنبية تعليمًا وتعلّمًا، والترجمة، وطرائق التدريس، والتقابل اللّغوي، ولغة الإشارة، واختبارات اللغة، والمعجميّة، وإعداد المناهج والتقويم اللّغوي... إلخ (أبو عمشة، ٢٠٢١).

ويعدّ موضوع الطلاقة أحد مجالات التركيز المتزايدة في أبحاث تعلّم اللّغة الثانية في السنوات الأخيرة تحت باب ما يُسمّى بالكفاءة الاجتماعية، إذ تلعب العوامل الاجتماعية اللّغوية دوراً مهماً في تطوير الكفاءة التواصلية التي تتكون من الطلاقة والدقة بشكل أساسي.

وقد وضع Hymes نموذجاً للكفاية التواصلية يقوم على المرتكزات الآتية:

- الإطار (المكان، والزّمان، وأجواء الخطاب).
- المشاركون (الشّخصيّات الحاضرة والمُتفاعلة).
- الأهداف (هدف اللقاء).
- الأفعال أو المنتج (الرّسائل).
- الإيقاعات (الصّوت، والنّغمة، وإيقاع الرّسائل...).
- الوسائل التّواصلية (اللّغة المنطوقة، واللّغة المكتوبة، واللّغة المنشودة والمُغنّاة...).
- المعايير (المُناقفة والتّناسّ والحواريّة...).
- الأجناس أو أنواع الخُطاب (الحكايات، والتّاريخ، والملاحم، والمآسي...).

وترتبط الطلاقة ضمن هذه المرتكزات بما يلي:

- الطريقة التي نتكلم بها بين الإخبار والاستفهام والتنغيم... إلخ
- اختلاف الأفراد في أسلوب التحدّث، والتأثيرات التي قد يحدثها ذلك.
- اللهجة التي نتحدّث بها.
- الوضع الاجتماعي والاقتصادي.
- ضرورة الفصل بين المنتج والخصائص الشخصية؛ أي طلاقة الشخص في مقابل ذكائه وخصائصه العامة.

وذكرت (Koran, 2015) أن تطوير الطلاقة تماماً لا يرتبط بتحسين الكفاءة الاجتماعية العملية؛ أي أن متعلمي اللّغة الثانية قد يحققون درجةً متوسطةً من الطلاقة على حساب

تجاهل السلوكيات اللغوية الاجتماعية والعملية لاستخدام اللغة الثانية. أو بصيغة أخرى، التحدّث بطلاقة أكثر أو أقل لا يعني بالضرورة أن المتعلمين يلتزمون بالقواعد الاجتماعية العملية ولا ينتهكونها، فالاختبارات تشير إلى أن العكس هو الحقيقة.

وبالتالي، فهذا يطرح تساؤلاً مهماً: ما مدى مقدرة الدارس على تضمين طلاقته التقاليد اللغوية الاجتماعية والعملية لاستخدام اللغة الثانية؟

وقد توصلت الدراسة ذاتها إلى أن التعبيرات الصيغية سابقة الذكر مثل التحية والشكر هي الأسهل للتعامل معها، في حين أن استراتيجيات المجاملة ومهارات التهنة واستخدام الاعتذار كانت ضعيفة، وأفعال الكلام مثل الدعوات والطلبات هي الأكثر تعقيداً بالنسبة للمتعلمين. وتشير هذه النتيجة إلى حالات الفشل التي تواجهها فصول اللغة الثانية فيما يتعلق بتدريس الكفاءة التواصلية. إذ لم يتمكّن أيّ من الطلاب من الإجابة عن السؤال حول كيفية إدراكهم لألفاظ معينة: فكاهية، جادة، ساخرة، وما إلى ذلك. وهذا يعني أنهم يفتقرون بشدة إلى مهارة فهم التنغيم، والموقف، وما إلى ذلك؛ مما يدل على وجود قصور في الكفاءة العملية (الطلاقة). وقد أرجع الباحث ذلك إلى ضعف طلاقة الدارسين حيث أوصت الدراسة بضرورة أن تسبق الطلاقة الكفاءة اللغوية الاجتماعية والتداولية؛ مما يعني أن المتحدث غير الأصلي للغة الأجنبية سوف يواجه حتماً عائقاً عندما يواجه تفاعلاً حقيقياً يتطلب وعياً ثقافياً ومعرفة بقواعد التفاعل والقدرة على تفسير المتحدث.

وخلاصة القول، فإن اللسانيات الاجتماعية تؤدي دوراً حاسماً في دراسة كيفية تشكيل الطلاقة من خلال العوامل الاجتماعية والسياقات الثقافية والتفاعلات بين الأفراد في المجتمع اللغوي، وفيما يلي العديد من الجوانب الرئيسة لكيفية تعامل اللسانيات الاجتماعية مع الطلاقة في اللغة الثانية:

— التباين في الطلاقة عبر المجموعات الاجتماعية: تدرس اللسانيات الاجتماعية كيف يمكن للمجموعات الاجتماعية المختلفة أن تظهر اختلافات في أنماط

الطلاقة؛ إذ يمكن لعوامل مثل العمر والجنس والحالة الاجتماعية والاقتصادية والخلفية الثقافية أن تؤثر على الطريقة التي يتطوّر بها الأفراد، ويعبرون عن طلاقتهم في اللغة الثانية (العناتي، ٢٠٢٠).

— الثنائية اللغوية والطلاقة: يهتم اللسانيون الاجتماعيون كذلك الحال بظاهرة التبادل اللغوي، التي تتضمن التناوب بين لغتين أو نوعين لغويين كالفصحى والعامية في حال العربية في سياقات اللغة العربية لغة ثانية، إذ قد يقوم الأفراد بالتبديل بناءً على المواقف الاجتماعية والعلاقات والهوية الثقافية، مما يؤثر على الطلاقة التي ينتقلون بها عبر الحدود اللغوية (غالي، ٢٠٢٣).

— الهوية الاجتماعية وتنمية الطلاقة: غالباً ما يرتبط تطوير الطلاقة في اللغة الثانية بالهوية الاجتماعية، إذ يدرس اللسانيون الاجتماعيون كيفية تفاوض الأفراد، خاصة في البيئات متعددة اللغات، مع هوياتهم اللغوية، وكيف يمكن أن يؤثر هذا التفاوض على طلاقتهم في اللغة العربية.

— استراتيجيات التواصل: تتعمق الأبحاث اللغوية الاجتماعية في استراتيجيات التواصل المختلفة التي يستخدمها متحدثو اللغة العربية لغةً ثانيةً لتعزيز الطلاقة في السياقات الاجتماعية المختلفة، إذ يتضمن ذلك فهم كيفية تعديل المتحدثين لاستخدامهم للغة من أجل الوضوح أو التركيز أو التوافق مع أعراف اجتماعية محددة (روفر، ٢٠٢٢).

— المواقف اللغوية وإدراك الطلاقة: يستكشف علم اللغة الاجتماعي المواقف التي قد تتمسك بها الفئات الاجتماعية المختلفة تجاه الاختلافات في الطلاقة؛ إذ يمكن أن تؤثر هذه المواقف على اكتساب اللغة واستعداد متعلمي اللغة العربية لغةً ثانيةً للانخراط في مواقف التواصل.

— تأثير السياق الاجتماعي على تعلّم اللغة: تدرس اللسانيات الاجتماعية كيفية تأثير السياقات الاجتماعية (مثل: الفصول الدراسية وأماكن العمل والمجتمعات) على تعلّم اللغة، وبالتالي تطوير الطلاقة في اللغة العربية لغة ثانية. وهذا يشمل التحقيق في دور التفاعلات الاجتماعية، والسياسات اللغوية، والتوقعات الثقافية.

بناءً على ذلك كله، تُوفّر اللسانيات الاجتماعية عدسةً قيمةً يمكن من خلالها فهم الأبعاد الاجتماعية لتطوير الطلاقة في اللغة العربية لغة ثانية، وتسلط الضوء على التفاعل الديناميكي بين اللغة والمجتمع في المجتمعات اللغوية المتنوعة.

الطلاقة في اللسانيات التطبيقية:

— يشير مصطلح "اللسانيات التطبيقية" إلى مجموعة واسعة من الأنشطة المرتبطة باللغة التي تتضمن معالجة التحديات المتعلقة بها؛ أي البحث النظري والتجريبي (الشويرخ، ٢٠٢٣) لمشاكل العالم الحقيقية التي تكون اللغة مركزها؛ وعليه ترتبط اللسانيات التطبيقية ارتباطًا وثيقًا باللغة تعليمًا وتعلمًا لغة أولى وثانية أو أجنبية (أبو عمشة، ٢٠١٥) و (2021A)، أي أنها التطبيقات العملية لدراسات اللغة، وبالنسبة للكثيرين: فدراسة اللغة هي أكثر المجالات نشاطًا في اللسانيات التطبيقية، ثم توسّعت اهتمامات علم اللسانيات التطبيقية لتتأرجح من تلك الراسخة حول اللغة، إلى التدريس، والاختبار، وتعليم المعلمين، إلى مسائل متباينة مثل: اللغة والقانون، ولغة المؤسسات، والتواصل الطبي، والخطاب الإعلامي، والترجمة والتفسير والتخطيط اللغوي. تتعامل اللسانيات التطبيقية مع الأسئلة الاجتماعية المعاصرة للثقافة والعرق والجنس والهوية والشيخوخة والهجرة. يتبنّى علماء اللغة التطبيقيون وجهات نظر حول اللغة المستخدمة، تشمل تحليل الخطاب النقدي، والإثنوغرافيا اللغوية، والنظريات الاجتماعية والثقافية، ومحو الأمية، واللسانيات الاجتماعية. كما تهتم اللسانيات التطبيقية باللسانيات المعرفية، ولسانيات الجسد... إلخ، وهي تفرق عن اللسانيات النظرية كونها تركز على أربعة أشياء: وهي مركزية اللغة فيها، وصلتها بالعالم الحقيقي، واستخدامها للأساليب التجريبية، ودور النظرية فيها، وأبرز المجالات الفرعية في اللسانيات التطبيقية هو اكتساب اللغة الثانية الذي ينتمي إليه مجال دراستنا عمومًا ومفهوم الطلاقة على وجه الخصوص (أبو عمشة)، إذ تنظر اللسانيات

التطبيقية إلى طلاقة اللُّغة الثانية على أنها من مؤشرات إتقان اللُّغة الثانية.

وأشار (Towell & Dewaele, 2005) إلى أن اللسانيين التطبيقيين قاموا بدراسة تأثير تعقيد المهام على المخرجات اللُّغوية، وتحديدًا على مثلث الكفاءة اللُّغوية: التعقيد اللُّغوي والدقة والطلاقة، ووجدوا أن زيادة تعقيد المهام بأي شكل من الأشكال يؤدي إلى انخفاض طلاقة التحدُّث. كما بحثت اللسانيات التطبيقية العلاقة بين إتقان اللُّغة الثانية والطلاقة اللُّغوية موضوع هذه الدراسة. وقد لخصنا منزلة الطلاقة في اللسانيات التطبيقية بقولهما إن خطاب اللُّغة الثانية لمعظم المتحدثين أقل طلاقةً من خطابهم باللُّغة الأولى، وتعتمد الطلاقة جزئيًا على الأقل على درجة إتقان اللُّغة الثانية. وقد وجد اللسانيون التطبيقيون أن سرعة الكلام (عادة معدل الكلام) والتوقف (عادة متوسط طول الجري) يرتبطان بمستوى الكفاءة التي سنتحدث عنها بعد قليل بحسب الأطر العالمية المختلفة باستثناء مقياس متوسط مدة التوقفات الصامتة؛ نظرًا لأن المتحدثين باللُّغة الأولى يُظهرون أيضًا فروقًا فردية فيما يتعلق بكمية وأنواع عدم الطلاقة، ونظرًا لوجود تداخل كبير في مقاييس الطلاقة عند مقارنة مجموعة من المتحدثين باللُّغة الأولى مع مجموعة من المتحدثين باللُّغة الثانية، فمن المستحيل إعطاء تعريف كمي من "الكلام بطلاقة". وأكد (Towell & Dewaele, 2005) أنه لقياس جوانب الطلاقة الخاصة باللُّغة الثانية، ينبغي للمرء جَمْع كلٍّ من بيانات اللُّغة الأولى وبيانات اللُّغة الثانية لأخذ طلاقة المتحدثين في اللُّغة الأولى بعين الاعتبار ومصادر التباين الجزئية التي لا تتعلق على وجه التحديد بعدم الطلاقة في اللُّغة الثانية، ولكنها تُميز الأداء العام للشخص في ظروف الاختبار المحددة. بهذه الطريقة، يتمُّ تمييز حالات عدم الطلاقة المرتبطة على وجه التحديد باستخدام اللُّغة الثانية عن حالات عدم الطلاقة كما تظهر في خطاب اللُّغة الأولى. وذكر (Towell & Dewaele, 2005) أن (De Jong, 2015) اتبع هذا الاقتراح، وقام بجمع بيانات من كلٍّ من اللُّغة الأولى واللُّغة الثانية، ومقاييس الطلاقة ذات الصلة لقياس الكفاءة، ووجد بالفعل أنه - على الأقل - بالنسبة لمعدل النطق، تحسَّنت العلاقة مع الكفاءة بشكل ملحوظ بعد التقسيم الجزئي لسلوك الطلاقة في اللُّغة الأولى.

باختصار، تتعامل اللسانيات التطبيقية مع الطلاقة في اللغة العربية لغة ثانية من خلال مزيج من الرؤى النظرية والمنهجيات العملية، بهدف تحسين تجارب ونتائج تعلم اللغة لتعليمي اللغة العربية لغة ثانية. واقترح الباحثون في هذا المجال أساليب مبتكرة لتعزيز طلاقة اللغة في سياقات تعلم اللغة المتنوعة، ومنها (بلعيد، ٢٠٠٣) و(خليل، ٢٠١٨) و(حساني، ٢٠١٨) و(Ma, 2023):

- الطلاقة بوصفها مهارة: تنظر اللسانيات التطبيقية إلى الطلاقة باعتبارها مهارة لغوية متميزة إلى جانب التحدث والاستماع والقراءة والكتابة، ويستكشف هذا المجال كيف يمكن تعريف الطلاقة وقياسها وتعليمها بشكل فعال في سياق اللغة العربية لغة ثانية.
- أساليب تدريس اللغة: تبحث اللسانيات التطبيقية تطوير منهجيات تدريس اللغة التي تهدف إلى تعزيز الطلاقة، ويتضمن ذلك مناهج تدريس اللغة التواصلية، وتدريس اللغة القائم على المهام، والأساليب الأخرى التي تعطي الأولوية لاستخدام اللغة والتفاعل في العالم الحقيقي.
- فرضيات المدخلات والمخرجات: تأخذ اللسانيات التطبيقية في الاعتبار فرضيات، مثل: فرضية المدخلات (الدخل اللغوي) لـ (كراشين)، وفرضية المخرجات (الخرج اللغوي) لـ (سوين) لفهم كيفية مساهمة الدخل اللغوي ومخرجاته في تطوير الطلاقة. وتركز هذه النظريات على ممارسات تدريس اللغة من خلال التأكيد على أهمية التعرض الهادف للغة وإنتاجها.
- التفاعل والكفاءة التواصلية: تعترف اللسانيات التطبيقية بمركزية التفاعل في تعلم اللغة، إذ تعتبر الكفاءة التواصلية، التي تشمل الطلاقة، ضرورية للتواصل الفعال. غالباً ما تركز مناهج التدريس على تزويد المتعلمين بفرص للمشاركة في تواصل حقيقي لتطوير الطلاقة.
- تعقيد المهمة والطلاقة: يدرس الباحثون في اللسانيات التطبيقية العلاقة بين تعقيد المهام وطلاقة اللغة. إذ إن فهم كيفية تأثير المهام المختلفة على الطلاقة

يساعد في تصميم الأنشطة التي تتحدى المتعلمين على المستوى المناسب، مما يعزز تطوير اللُّغة.

- تقييم الطلاقة: تحاول اللسانيات التطبيقية طرح تصوراتها الخاصة في تطوير الأدوات والأساليب لتقييم الطلاقة في اللُّغة العربية لغة ثانية؛ وتتضمَّن تلك تقييمات الأداء مقارنة بالإنتاج في اللُّغة الأولى، ومقابلات الكفاءة الشفهية التي تستند إلى الأطر العالمية والاختبارات الدولية، وغيرها من التدابير التي تُوفَّر فهمًا شاملاً لمستوى الطلاقة لدى المتعلم.
- تحليل الأخطاء والتغذية الراجعة: تستخدم اللسانيات التطبيقية تحليل الأخطاء لتحديد أنماط أخطاء المتعلم، وتقديم نظرة ثاقبة للمجالات التي قد تؤثر على الطلاقة. ويتم بعد ذلك تطوير استراتيجيات التغذية الراجعة لمعالجة هذه الأخطاء، وتعزيز تطوير الطلاقة.

الطلاقة في اللسانيات النصية وتحليل الخطاب:

لعل من أبسط تعريفات لسانيات النص وتحليل الخطاب أنه فرع من فروع اللسانيات التي تهتم بوصف وتحليل النصوص (المنطوقة أو المكتوبة) في سياقات التواصل، إنه تحليل شامل يشرح ما يفعله الناس دون وعي في حياتهم اليومية؛ كأنماط استخدام اللُّغة والظروف، بما في ذلك المتحاورون والمواقف والأهداف، التي يتم من خلالها استخدام اللُّغة، ويركز على الأحداث التواصلية مع الافتراض الأساسي بأن المعنى اللُّغوي يعتمد على أكثر من مجرد المعنى الحرفي للجملة. ويشمل أيضاً السياق وأفعال الكلام، والإيماءات.

وتُقدِّم لسانيات النص وتحليل الخطاب رؤى قيمةً لتعليم اللُّغة العربية لغةً ثانيةً من خلال تسليط الضوء على أهمية التنظيم والتماسك والكفاءة العملية في تحقيق الطلاقة. وتؤكد هذه الأساليب على الاستخدام العملي للُّغة في سياقات العالم الحقيقي، بما يتماشى مع أساليب تدريس اللُّغة التواصلية التي تعطي الأولوية

للتواصل الهادف واستخدام اللغة (خطابي، ١٩٩١) و(مؤتمر الجمعية المغربية للسانيات النص وتحليل الخطاب، ٢٠١٢).

يذكر (De Jong, 2015) أن الباحثين في مجال دراسات الاتصال وتحليل الخطاب، قاموا بتحليل المحادثات اليومية للعثور على أنماط متكررة في التفاعل، وذلك باستخدام بعض التقنيات المستمدة من تحليل المحادثات، ومن خلال مثل هذه الأبحاث يتضح دور معدل النطق، والتوقف المؤقت، والتردد، والتكرار، والإصلاحات في التفاعل الاجتماعي. وبدلاً من البحث عن الأسباب المعرفية وتأثيرات عدم الطلاقة كما يفعل علماء اللسانيات النفسية، سيركز اللسانيون النصيون على وظيفتهم التفاعلية الاجتماعية.

وتوصّل (De Jong, 2015) إلى أن نماذج الاختبارات التي تستخدم المحادثة الفعلية تحتاج إلى دمج جوانب الطلاقة التفاعلية في اختباراتنا؛ لأنه غالباً ما تكون حالات عدم الطلاقة في المحادثة بمثابة حلول للمشاكل وليست المشكلات نفسها، ويجب تقييمها بشكل مناسب.

تُقدّم لسانيات النص وتحليل الخطاب وجهات نظر دقيقة حول كيفية إنتاج اللغة واستخدامها في سياقات التواصل الهادف وذو المعنى. وهذه أبرز صورها (خطابي، ١٩٩١) و(مؤتمر الجمعية المغربية للسانيات النص وتحليل الخطاب، ٢٠١٢):

- التماسك النصي: تبحث اللسانيات النصية في كيفية محافظة النصوص على تنظيمها وتماسكها (السبك والحبك)، وتساهم النصوص التماسكة (المسبوكة والمحبوكة) في الطلاقة من خلال ضمان أن الأفكار مرتبطة منطقياً، وتُقدّم بطريقة تساعد على الفهم. غالباً ما تتضمن استراتيجيات التدريس أنشطة تساعد المتعلمين على فهم وإنتاج نصوص جيدة التنظيم والتماسك.
- البنية الكلية والبنية الدقيقة: يستكشف هذا المجال البنية الكلية (التنظيم العام) والبنية الدقيقة (عناصر مستوى الجملة) للنصوص. إن فهم العلاقة

بين هذه المستويات يساعد متعلمي اللغة العربية لغةً ثانيةً على تطوير القدرة على إنتاج وفهم النصوص بطلاقة.

— أنواع النصوص: تتمتع الأنواع المختلفة من النصوص (السردية والوصفية والتفسيرية والجدلية) والأنواع (الأكاديمية والتجارية وغير الرسمية) بميزات لغوية مميزة. تقوم اللسانيات النصية بتحليل هذه الميزات لتقديم نظرة ثاقبة حول كيفية تطوير المتعلمين للطلاقة عبر سياقات التواصل المختلفة.

— أخذ الأدوار وأطر المشاركة: يدرس تحليل الخطاب كيفية تنظيم المحادثات، بما في ذلك أنماط تبادل الأدوار وأطر المشاركة. بالنسبة لمتعلمي اللغة العربية لغةً ثانيةً، يساهم فهم هذه الديناميكيات في الطلاقة من خلال مساعدتهم على التنقل في المحادثات بسلسلة أكبر.

— الكفاءة العملية: يركز تحليل الخطاب على الجوانب العملية، مثل كيفية استخدام اللغة في سياقات اجتماعية مختلفة (التداوليات)، إذ يعدُّ تطوير الكفاءة العملية أمراً ضرورياً لتحقيق الطلاقة؛ لأنه يتضمن استخدام اللغة بشكل مناسب في مواقف التواصل المختلفة.

— حشوات الكلام وأدوات الربط: يدرس تحليل الخطاب استخدام حشوات الكلام (مثل: يعني، وحسنًا، وكما تعلم)، وأدوات الربط (مثل: لأن، ولذلك، ولكن) التي تشير إلى العلاقات بين الأفكار، إذ يستفيد متعلمو اللغة العربية لغةً ثانيةً من فهم كيفية مساهمة هذه الأدوات اللغوية في التماسك والتدفق في طلاقة الخطاب المنطوق والمكتوب.

استراتيجيات الإصلاح: يبحث تحليل الخطاب في كيفية إدارة وإصلاح أعطال الاتصال. إن تدريس استراتيجيات الإصلاح الفعالة لمتعلمي اللغة العربية لغةً ثانيةً يُعزِّز قدرتهم على التعامل مع تحديات التواصل، مما يساهم في الطلاقة الشاملة.

كيف نقيس الكفاءة؟

ثمة مجموعة مقاييس تهدف إلى قياس قدرة مُستخدم اللغة أو الشخص على استخدام اللغة المستهدفة بشكل فعّال في مواقف العالم الحقيقي، إذ تساعد مقاييس إتقان اللغة على قياس مدى فعالية مستخدم اللغة في أداء أنواع مختلفة من المهام اللغوية، كما يمكن استخدامها أيضاً لمقارنة قدرات مُستخدمي اللغات المختلفة؛ وهي بذلك توفر إرشادات على مستويات القدرة المختلفة، وتحدد مهام الاتصال المتوقعة لكل مستوى ومدى فعالية المستخدمين في أداء المهام. وقيم بالقول إن مقاييس الكفاءة هي معايير عالمية معيارية يمكن من خلالها قياس كفاءة الفرد على متصل الكفاءة اللغوي، ومقارنة أدائه بالنسبة لتحدي اللغة الأولى ومتعلميها. وهي تقيس المهارات اللغوية الأربع: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، إذ تشير درجة الشخص على مقياس الكفاءة ونوع التقييم الذي يخضع له إلى مدى قدرته على امتلاك هذه المهارات في اللغة المستهدفة. وثمة مجموعة معروفة ومتداولة من مقاييس الكفاءة اللغوية تُستخدم حول العالم؛ من أبرزها: مقياس ILR، ومقياس ACTFL، ومقياس CEFR، والمقاييس اللغوية الكندية CLB، ومقياس ISLPR، ومقياس الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (إمّناع)، وقياس كل مقياس القدرات اللغوية بناءً على فلسفة المقياس ومستوياته المعيارية، ووظائفه اللغوية، بغية قياس قدرة الفرد على التواصل بفعالية باللغة الهدف. وجدير بالذكر أن هذه المقاييس تُقيم القدرات اللغوية الوظيفية للمتقدمين للاختبار بغض النظر عن كيفية تعلّمهم أو اكتسابهم للغات.

● مقياس الكفاءة ILR:

بعد الحرب العالمية الثانية وفي ظل حاجة الحكومة الأمريكية لقياس قدرات منتسبيها اللغوية، قامت المائدة المستديرة اللغوية المشتركة بين الوكالات (ILR) في الولايات المتحدة بتطوير مقياس لقياس القدرة اللغوية، وقد أسمته بمقياس ILR. ويشتمل هذا المقياس على نطاق كامل للقدرات اللغوية، ويتكون مقياس ILR من ستة

مستويات أساسية من صفر إلى خمسة، حيث يُمثّل الصفر عدم وجود الكفاءة العملية، وخمسة تمثل الكفاءة الأصلية أو ثنائية اللُّغة. ويحتوي مقياس ILR أيضاً على مستويات إضافية للاستخدام عندما يقع إتقان مستخدم اللُّغة بين المستويات الأساسية. على سبيل المثال، إذا كان الفرد يتمتع بكفاءة عمل محدودة عالية في التحدث ولكنه لا يُظهر تماماً كفاءة العمل الاحترافية، فسيتم تصنيف كفاءته في ذلك الوقت على المستوى 2+. أي أن ILR قد راجعت المستويات الرئيسة، وأضافت لها مستويات فرعية بإضافة الزائد، باستثناء المستوى الأخير الذي يحمل الرقم خمسة فقط (language testing.com).

يقيس اختبار FSI الكفاءة اللُّغوية استخدام اللُّغة في المواقف الاجتماعية المتعلقة بالعمل، ويختبر الاستماع والتحدث، والفهم التفاعلي القوي، والقراءة في المقام الأول. ويستخدم الاختبار مقياس المائدة المستديرة للُّغات المشتركة بين الوكالات (ILR)، الذي يتراوح من المستوى "0" (لا كفاءة) إلى المستوى "5" (على غرار مستوى إتقان المتحدث الأصلي الذي يتمتع بفصاحة عالية ومستوى تعليم ممتاز). وقد قامت FSI بإجراء إصلاحات جوهرية على اختبار اللُّغة التابع لوزارة الخارجية الذي صدر منذ ما يقارب نصف قرن من الزمان، وتهدف هذه التغييرات إلى التأكد من أن نتائج اختبار اللُّغة (الكفاءة) مناسبة، وعادلة، وتخدم احتياجات كلٍّ من الطلاب والقسم على أفضل وجه. وأما مجالات التغيير والتحديث فقد طالت ما يلي (afsa.org):

- ١- نتائج الاختبار: سيتم استخلاص نتائج الاختبارات باستخدام إصدار جديد ومحدث من معايير "0" - "5".
- ٢- تقارير النتائج: توفر وحدة اختبارات اللُّغة الآن تقريراً مفصلاً لنتائج الاختبار، وهو أمر سعى إليه الممتحنون منذ فترة طويلة للحصول على ملاحظات حول أدائهم. وهو ما سيظهر في تقرير النتيجة.
- ٣- المقدمات في أثناء اختبار المحادثة: تركّز المقدمة في بداية الاختبار على السياق المهني، وليس الشخصي؛ لتجاوز المخاوف من أن معلومات السيرة الذاتية

الشخصية قد تكون مصدراً للتحيز اللاواعي. والأمر متروك للممتحنين ليقرروا كيفية تقديم أنفسهم ومشاركة المعلومات حول خلفيتهم المهنية كما يفعلون عند التعامل مع نظير أجنبي.

٤- التقديمات في أثناء اختبار المحادثة: كان يبدأ الجزء الثاني من اختبار المحادثة السابق بتقديم الممتحن شرحاً أو مقدمة من ٣ إلى ٥ دقائق للموضوع المختار، وقد أُلغيت هذه المهمة؛ لأن العديد من موظفي السلك الدبلوماسي أشاروا إلى أنهم لم يقدموا مثل هذا العرض قط، أو أنهم فعلوا ذلك فقط بمساعدة الموظفين المعيّنين محلياً.

٥- أسئلة المتابعة في أثناء اختبار المحادثة: تُجرى معظم اختبارات المحادثة في سياق حوارات موضوعية قائمة على السيناريوهات تتدفق عبر سلسلة من مهام الاستماع والتحدث. والسيناريو عبارة عن اجتماع أو مؤتمر نموذجي لأنواع الاجتماعات التي يحضرها موظفو الخدمة الخارجية. وسيختار الممتحن موضوع الاجتماع من قائمة الخيارات التي تعكس جميع المسارات الوظيفية. وسيتم توفير برنامج أو أجندة - باللغة الإنجليزية - للممتحن في أثناء الاختبار، وتكون بمثابة مادة للمحادثة.

٦- الاستماع في أثناء اختبار المحادثة: سيُخصّص ما يقرب من نصف اختبار المحادثة لقياس فهم الاستماع. وستتضمن المهام ردّ الممتحن على الأسئلة والأجوبة حول برنامج المؤتمر أو جدول أعمال الاجتماع وجلسات الاجتماع. وسيكون القسم الأخير من اختبار المحادثة مشابهاً للمقابلة السابقة إلى حدّ كبير في الجزء الثالث من اختبار المحادثة، حيث يطرح الممتحن أسئلة، ويجمع المعلومات، ويعيد الإبلاغ عنها باللغة الإنجليزية.

٧- النصوص في اختبارات القراءة: بينما قد تظهر الإحالات الأدبية والثقافية في النصوص التي تمثل نوع المواد التي يمكن لموظفي الخدمة الخارجية قراءتها للمهام المتعلقة بالعمل، فإن مواد القراءة لن تتضمن الشعور كنوع نصي.

٨- عمليات الاختبار: فيما يتعلق باختبارات المحادثة فقط، حيث يمكن أن يكون الممتحنون في أي مكان، أما فيما يتعلق باختبارات التي تتضمن القراءة، فيجب أن يكون الممتحنون في إحدى منشآت القسم للحفاظ على أمان مواد الاختبار.

● مقياس الكفاءة ACTFL:

يتكون مقياس الكفاءة ACTFL من أربعة مستويات رئيسية: المبتدئ والمتوسط والمتقدم والمتميز، وهناك تفكير من قبل أكتفل لإضافة مستوى خامس ولكنه لما يدخل مجال التقييم بعد، وتنقسم المستويات الحالية المستخدمة (المبتدئ والمتوسط والمتقدم) إلى مستويات فرعية، وهي أدنى وأوسط، وأعلى. ويُقِيم مُستخدِم اللُّغة الذي يُختبر في نطاق المبتدئ على سبيل المثال ضمن ثلاثة مستويات: مبتدئ أدنى، أو مبتدئ أوسط، أو مبتدئ أعلى. وتُقدِّم إرشادات ACTFL للكفاءة لعام ٢٠١٢ مستويات الكفاءة بوصفها نطاقات أو واصفات، يصف كل نطاق المهام التي يمكن للفرد القيام بها أو لا يمكنه القيام بها باستخدام اللُّغة الهدف. ويُوفِّر مقياس ACTFL معياراً دقيقاً يمكن من خلاله قياس المهارات اللُّغوية الإنتاجية والاستقبالية. ويُطبَّق هذا المقياس على نطاق واسع في مجالات مختلفة، ولعله المقياس المفضَّل للكفاءة للأغراض الأكاديمية في الولايات المتحدة. وقمينٌ بالقول إن مقياس ACTFL لا يعتمد على أي منهج تعليمي معين، أو أساليب تربوية، أو نظريات محددة. ولا يشير إلى كيفية تعلُّم الأفراد للُّغة؛ لأن الغرض الوحيد من مقياس ACTFL هو قياس القدرات اللُّغوية الوظيفية لمستخدمي اللُّغة (Actfl.org). وثُمَّةً جهةً واحدةً مسؤولة عن إجراء الاختبارات وتقييمها، ولا يستطيع معلم اللُّغة القيام بذلك دون الدخول في عملية ترخيص طويلة المدى للتأكد من أهليته من جهة، وتدريبه وتأهيله من جهة أخرى على إجراء الاختبار وتقييمه. وجديرٌ بالإشارة أنه في معظم المستويات هناك إشارات محددة للطلاقة، والترددات الطويلة بشكل غير طبيعي، والتوقف، وإعادة الصياغة، والتصحيح الذاتي.

وتُمثّل المقابلة الشفوية المعروفة اختصاراً بـ OPI الاختبار المقلن (المغني، ٢٠١٨) لمعايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية وتوصيفاتها لمستويات الكفاءة لمهارة المحادثة في اللغات الأم والأجنبية على حدٍّ سواء، ولعلها من الاختبارات المقلنة القليلة التي لاقت رواجاً في العالمين الغربي والعربي. وهي مقابلة تروم قياس كفاءة المتعلم في اللغة الثانية أو الأجنبية على وجه الخصوص عبر مجموعة من الأسئلة التي تصعب تدريجياً، وتتخذ النتيجة بناءً على أربعة معايير، وهي: وظائف اللغة والسياق والمحتوى والدقة اللغوية ونوع النص، وتكون في الغالب ما بين ربع ساعة إلى نصف ساعة، وتُجرى وجهاً لوجه أو عبر الهاتف أو السكايب أو أي وسيلة اتصال مناسبة أخرى. ويتوصل الممتحن في نهايتها إلى إصدار حكم على كفاءة المتعلم اللغوية ضمن مستويات "أكتفل" العشرة المعتمدة: مبتدئ أدنى، مبتدئ أوسط، مبتدئ أعلى، متوسط أدنى، متوسط أوسط، متوسط أعلى، متقدم أدنى، متقدم أوسط، متقدم أعلى، متميز.

وتتكون المقابلة من خمس مراحل: الإحماء، والتحقق، والسبر، ولعب الدور، والإنهاء. وتهدف مرحلة الإحماء إلى جمع المعلومات وبناء حصيلة من البيانات التي تساعد في بناء المقابلة، فضلاً عن إشعار الممتحن بالراحة، وبناء تصور مبدئي عن مستوى كفاءة الممتحن اللغوية، وطريقة نُطقه ومخارج حروفه. أمّا مرحلة التحقق فتهدف إلى تأسيس الأرضية للممتحن، ومنحه الفرصة لإظهار مقدرته اللغوية بالتعامل مع المهام اللغوية التي تنتمي إلى المستوى الذي هو فيه، أي تحقيق الأرضية. وينبغي أن تتنوع الموضوعات بشكل واسع قدر الإمكان حتى يبدو الأداء اللغوي فيها جميعاً ثابتاً غير متهدّل. أمّا مرحلة السبر فهي تبدأ حين يشعر الممتحن بالرضا عن أداء الممتحن، بحيث يحاول أن يكتشف السقف الذي يمكن أن يبلغه الممتحن عبر تعريضه لأسئلة ومواقف تنتمي للمستوى الأعلى من مستواه. ويجب أن تستهدف هذه الأسئلة مستوى واحداً أعلى لا أكثر. وتهدف أسئلة السبر إلى اكتشاف مواطن الضعف والخلل في الأنماط اللغوية التي تنتمي للمستوى الأعلى، عكس أسئلة التحقق التي تهدف إلى إبراز مكامن القوة والرصانة في لغة الممتحن على مستوى الأرضية. وينبغي المراوحة في الموضوعات بين التي كان ثابتاً فيها في المستوى

الأدنى وموضوعات أخرى متنوعة تنتمي للمستوى الأعلى، أي السقف. أمّا مرحلة لعب الأدوار فهي تخدم بوصفها وسيلة إضافية للتحقق في مساعدة الممتحن في تأكيد مستوى الممتحن. وغالباً ما يكون ضرورياً أن يعقدها الممتحن من المستوى المبتدئ الأعلى إلى المتقدم الأعلى. أمّا مرحلة الإنهاء في اختبار المقابلة الشفوية، فهي تروم أن تُعيد الممتحن إلى منطقة الراحة بعد التحقق من أرضيته وسبر مستواه الأعلى لكي تنتهي المقابلة بمشاعر إيجابية وراحة، فضلاً عن الشعور بالرضا عمّا استطاع إنجازه من كفاءة لغوية.

ومن المسائل المهمة التي ينبغي التنبيه إليها في المقابلة مسألة التعطل اللغوي في الإجابة عن أسئلة التحقق والسبر الذي تبرز ملامحه إذا اضطربت دقة الممتحن اللغوية، أي تزايدت أخطاؤه وقلّت طلاقاته، أي تراجع حديثه وقلّ، وتخللت الإجابة فترات من الصمت التي تشير إلى البحث عن المفردات والتراكيب ولربما الفكرة أيضاً، فضلاً عن استخدام بعض المفردات من لغته الأم أو أي لغة أجنبية أخرى يتحدثها، وتغيّر في حركات الجسم، وفشل في الالتزام بمعايير المستوى وتوصيفاته ومهامه اللغوية. ويقوم الممتحن بالتحقق من الوظائف اللغوية وسبرها عبر المستويات الرئيسة الأربعة المعروفة في معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية: المبتدئ والمتوسط والمتقدم والمتميز. علماً بأن كل مستوى ينقسم إلى ثلاثة مستويات فرعية، هي: أدنى وأوسط وأعلى إلاّ المستوى الأخير فيبقى واحداً كما هو، كما ذكرت آنفاً.

● مقياس الكفاءة CEFR:

يقيس مقياس الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (CEFR) القدرات اللغوية على ستة مستويات: A1 وA2 وB1 وB2 وC1 وC2. تمثل المستويات A مستخدمي اللغة الأساسيين، وتمثّل المستويات B مستخدمي اللغة المستقلين، وتمثّل المستويات C مستخدمي اللغة الأكفاء أو المتقنين. وتمّ تطويرها ومراجعتها بإضافة مستوى قبلي يتضمن مرحلة تعلّم / الأبجدية للغة الهدف تحت اسم PRE A1، كما تمت إضافة مستوى فرعي لكل مستوى رئيس عبر إضافة الزائد، بحيث أصبح المستوى A1 على سبيل المثال

ينقسم إلى: مستوى A1.1 وA1.2 وهكذا دواليك للمستويات الأخرى. وتمثل مستويات A المستوى المبتدئ، والمستويات B المستوى المتوسط، والمستويات C المستوى المتقدم (CEFR). ولا يوجد مرجعية موحدة لإجراء اختبارات الكفاءة في ضوء معايير الإطار، إذ يمكن لأي شخص أو مؤسسة تصميم اختبارها الخاص وتقييمه في ضوء فهمه لوصفات الإطار المرجعي الأوروبي المشترك. وثمة العديد من هذه الاختبارات في المجال.

وجدير بالذكر أن مجلس أوروبا واضح الإطار المرجعي الأوروبي لم يلحق الإطار بمؤسسة خاصة تقوم بعقد الاختبارات اللغوية في ضوئه؛ لذلك فإن الأمر منوط لأي مؤسسة تؤدُّ بناء اختبارات الخاصة في ضوء واصفات الإطار المرجعي الأوروبي للمستويات اللغوية. لذلك ظهرت العديد من الاختبارات المختلفة التي بُنيت في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي عالمياً وعربياً، ومنها ما هو محسوب ومنها ما هو وجاهي، وهي مختلفة في البنية والتنفيذ، ومنها:

- TOEFL
- IELTS
- Cambridge English Exams
- TOEIC
- PTE (Pearson Test of English)
- ESOL (LanguageCert International)

- اختبار الكفاءة العالمي للغة العربية للناطقين بغيرها، في جامعة النجاح الوطنية بالتعاون مع جامعة TEI، وهو مبني في ضوء الإطار الأوروبي.
- اختبار العرفان يجمع بين اختبار تحديد المستوى وقياس الكفاءة، ويستثنى الدارسين في مستويي a1 وa2
- اختبار اللسان العربي (اسع) لقياس مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها، وهو نوعان أكاديمي وعام. يعتمد على مستويات الإطار الأوروبي. جامعة عين شمس.
- وسأكتفي بعرض نموذجين: الأول باللغة الإنجليزية والثاني بالعربي.

اختبار ESOL Language Cert International:

صُمم اختبار ESOL خصيصاً لأولئك الذين يهدفون إلى السفر أو الدراسة أو العمل في بيئات ناطقة باللغة الإنجليزية، ويُقدّم مجموعةً من كفايات اللغة الإنجليزية المعترف بها عالمياً. وهي مُصمّمة لتكون في متناول الجميع، بغض النظر عن العمر أو الخلفية. يختبر ESOL المهارات اللغوية الأربع: الاستماع والقراءة والكتابة والتحدث. وينقسم الاختبار إلى قسم مكتوب (الاستماع والقراءة والكتابة)، وقسم التحدث (مهارات التحدث)، ويتم إجراؤهما بشكل منفصل بما يناسب الممتحن. ويتكون اختبار ESOL من ستة مستويات، بحيث تتماشى مع مستويات CEFR، من A1 إلى C2. مع التركيز على القدرة على التواصل، وقد صُممت الاختبارات لتكون عادلةً وصالحةً وموثوقةً وعملية. ويتكون اختبار المحادثة، الذي يطلق عليه بالعامية "الاختبار المنطوق"، من مناقشة فردية مع الممتحن من ESOL حول موضوعات مختلفة محل الاهتمام. لمدة ١٥ دقيقة تقريباً، وتم تعيين علامة النجاح على ٥٠٪، مع الدرجات المحتملة، وهي نجاح مرتفع أو نجاح أو فشل. ويتكون الاختبار الكتابي من ثلاثة أقسام: الاستماع والقراءة والكتابة. تختلف مدة هذا الاختبار حسب مستوى التأهيل. وقد صُممت المهام في هذا الاختبار لتكون جذابةً ومتراصةً، وتتضمن أحداث الحياة اليومية، مثل: كتابة رسائل إلى الأصدقاء، أو مشاركة الأفكار، أو الاستماع إلى قصة مثيرة للاهتمام، أو قراءة خبر. أما هيكل الامتحان التحريري فهو كما يلي: قسم الاستماع (٢٦ سؤالاً)، قسم القراءة (٢٦ سؤالاً)، وقسم الكتابة (مكوّن من مهمتين). جميع الأسئلة في قسمي الاستماع والقراءة، ومهمتا قسم الكتابة متكافئة. يجب ألا تقل نسبة النجاح عن ٥٠٪ بشكل عام في جميع الأقسام، بدون حدود أو حدود لكل قسم. يمكن أن تكون الدرجات الممنوحة هي: "نجاح عال" أو "نجاح" أو "راسب".

اختبار الكفاءة العالمي للغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة النجاح الوطنية:

- امتحان الكفاءة العالمي للغة العربية للناطقين بغيرها، اختبار يُصمَّم بعناية، ويُوَجَّه إلى كلِّ الناطقين بغير العربية عبر العالم، الذين يريدون أن يفحصوا قدراتهم المختلفة في هذه اللغة، ويعتمد الاختبار على استراتيجيات متعددة في تصميمه، وهي (عبد الرحيم، ٢٠٢١):
- يُقسَّم الاختبار مستويات اللغة إلى ستة مستويات: A1، A2، B1، B2، C1، C2؛ أي من المبتدئ إلى المتميز.
- يستطيع الطالب أن يتقدّم إلى الاختبار في أي مستوى يرى نفسه قادراً على الخوض فيه، ولكن إذا أراد شهادة تؤهله للعمل باللغة العربية فيجب أن يتقدم لاختبار B1، وذلك حسب النظام العالمي لاختبارات اللغة الثانية.
- يُقسَّم كل اختبار إلى أربع مهارات في المستويات A1 إلى B1: فهم المسموع، وفهم المكتوب، والتعبير الكتابي، والتعبير الشفهي. أمّا في المستويات من B2 إلى C2، فيضاف إلى تلك المهارات مهارة الاستعمال اللغوي.
- لكل قسم من الاختبار وقته المحدّد له.
- علامة الاختبار من ١٠٠ موزّعة على مهاراته، وعادة ما يُحسب لكل مهارة ٢٥ درجة في المستويات الثلاثة الأولى، ولكن في المستويات الأخرى توزع النتيجة على خمس مهارات لإضافة الاستعمال اللغوي إليها.
- علامة الطلاب النهائية موزّعة وفق الجدول الآتي:

المتسلسل	العلامة	الرمز
1	0-59	F
2	60-65	C

المتسلسل	العلامة	الرمز
3	66-69	+C
4	70-75	B
5	76-79	+B
6	80-89	A
7	90-100	+A

- علامة النجاح في الاختبار ٦٠٪.
- إذا اجتاز الطالب اختبار المستوى الذي تقدّم له بنجاح، يحصل على شهادة رسمية بذلك من جامعة النجاح الوطنية - نابلس - فلسطين، يُذكر فيها نتيجة الطالب، والمستوى الذي اجتازه على النحو الآتي:

الاختبار	اسمه المعتمد في الشهادة
A1	Beginner level
A2	Basic level
B1	Intermediate level
B2	Experienced level
C1	Advanced level
C2	Proficient level

- وقُسّم الاختبار العالمي للغة العربية للناطقين بغيرها إلى أقسام أربعة في المستويات الثلاث الأولى من A1 إلى B1، وهي: فهم المسموع، وفهم المقروء أو المكتوب، ومهارة الكتابة، ومهارة التعبير الشفهي، وأضيفت مهارة الاستعمال اللُّغوي للمستويات من B2 إلى C2.

● مقياس الكفاءة CLB:

مقياس مقاييس اللغة الكندية (CLB) هو مقياس وصفي للقدرة اللغوية في اللغة الثانية يتكون من ١٢ نقطة مرجعية على متصل الكفاءة اللغوي على طول سلسلة طويلة من المستويات المتواصلة من المبتدئ إلى المتقدم. ويعكس مقياس CLB تطور المعرفة والمهارات التي تكمن وراء القدرة الأساسية والمتوسطة والمتقدمة بين متعلمي اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية عند البالغين (language.ca). وبكلمات أخرى هو:

- مجموعة من البيانات الوصفية حول المستويات المتعاقبة في سلسلة القدرة اللغوية.
- وصف للكفاءات التواصلية ومهام الأداء التي يُظهر من خلالها المتعلمون تطبيق المعرفة اللغوية (أي الكفاءة) والمهارة (أي القدرة).
- معيار وطني لتخطيط المناهج لتعليم اللغة في مجموعة متنوعة من السياقات.
- إطار مرجعي للتعلّم والتدريس والبرمجة وتقييم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية للبالغين في كندا.

ويقيس اختبار (CLBA) المهارات اللغوية على سُلّم ثماني المستويات، ويقيس مهارات:

- الاستماع والتحدّث: وجهًا لوجه من خلال مقابلة.
 - القراءة: أسئلة اختيار من متعدد.
 - الكتابة: كتاب مهام مماثلة للحياة الواقعية.
- إذ يأخذ الممتحن بعين الاعتبار أن كفاءة الدارس يجب أن تتضمّن كل عناصر الكفاءة التواصلية الخمسة الآتية: (Pawlikowska-Smith, 2002, 8) (الحدقي، ٢٠٢١):

الكفاية القواعدية	معرفة بالأصوات والمفردات والصرف والنحو والهجاء
الكفاية النصية	معرفة وتطبيق القواعد وأدوات التماسك النصي من إشارات وغيرها في بناء خطاب أكبر، عبر ربط الأقوال والجمل في نصوص و/أو خطاب متماسك ومنطقي وظيفياً.

الكفاية القواعدية	معرفة بالأصوات والمفردات والصرف والنحو والهجاء
الكفاية الوظيفية	معرفة بالوظائف الكلية للغة؛ وتتضمن التبادل الشخصي للمعلومات والحقائق والآراء والمشاعر والاتجاهات وتصورات المستقبل، وإقناع الآخرين، والمعرفة بمجموعات الأفعال الكلامية: كالطلبات والتهديدات والتحذيرات، والمناشدات وغيرها.
الكفاية اللغوية الاجتماعية	معرفة بالملاءمة في إنتاج الكلام وفهمه؛ وتشمل هذه قواعد السياق الاجتماعي، والملاءمة الأسلوبية، والعوامل الثقافية، والاتصالات غير اللفظية، وإقامة العلاقات الاجتماعية الثقافية والحفاظ عليها.
الكفاية الاستراتيجية	وتتضمن معرفة وإدارة جميع مكونات الكفاءة اللغوية، بما فيها استراتيجيات التواصل، واستراتيجيات التجنب والابتعاد، واستراتيجيات الإنجاز والتعويض، واستراتيجيات المماثلة أو كسب الوقت، واستراتيجيات المراقبة الذاتية، واستراتيجيات التفاعل بأنواعها.

ووضع هذا المقياس مجموعة من المعايير والتقييمات في أداء التحدث، هي:

- الفعالية
- الطلاقة
- الملاءمة
- التنظيم / السبك
- المفردات
- القواعد / الدقة
- الوضوح
- التداوليات
- الحبكة / الترابط
- مناسبة المحتوى وكفايته

— إدارة الحوار

— التفاوض على المعنى

● مقياس الكفاءة ISLPR:

مقياس التقييم الدولي لإتقان اللغة الثانية الأسترالي (ISLPR) هو عبارة عن مقياس مفصّل للغاية، يصف السلوك اللغوي للممتحن في كل مهارة من مهارات التحدث والاستماع والقراءة والكتابة، وهو اختبار يتكون من ١٢ مستوى، مبتدئاً من الكفاءة الصفريّة وصولاً إلى الناطق القريب من ابن اللغة. وقد صُمّمت المهام لتعكس استخدام اللغة الواقعي، ومن أهم مبادئه أنه يعطي إشارة مباشرة إلى قدرة المرشّح على استخدام اللغة الثانية لأغراض عملية (islpr.org). وهو متأثر بشكل كبير بمستويات الطاولّة المستديرة من حيث عدد المستويات ومسمياتها وواصفاتها، وهي على النحو الآتي:

- ١- كفاءة صفر 0
- ٢- كفاءة (الصيغ) الحفظ 0+
- ٣- كفاءة الخلق الدّنيا 1-
- ٤- كفاءة الخلق الابتدائية 1
- ٥- كفاءة البقاء / المعاملات 1+
- ٦- الكفاءة الاجتماعية الدنيا 2
- ٧- الكفاءة الاجتماعية 2+
- ٨- الكفاءة المهنية الأساسية 3
- ٩- الكفاءة المهنية الأساسية العليا 3+
- ١٠- الكفاءة المهنية 4
- ١١- الكفاءة المهنية العليا 4+
- ١٢- كفاءة الشبيه بالناطق الأصلي 5

ولهذه الواصفات اختبار شخصي يجري بناءً على خلفية الممتحن، ويتكون من جزأين:

- **المقابلة:** وقيس مهارات الاستماع والتحدث والقراءة بحسب خلفية الممتحن، وتستغرق ساعة واحدة، يتم خلالها تقييم كفاءتك في الاستماع والتحدث والقراءة.
- **الكتابة:** كتابة مهمتين إلى ٣ مهمات. ولديك ساعة كاملة للانتهاء منها.

• تعتمد الاختبارات على مجال دراسة / خلفية / مؤهلات الممتحن.

وجديرٌ بالذكر أن معايير التقييم في التحدث والكتابة، تعتمد على دقة اللغة التي يستخدمها الممتحن ونطاقها وملاءمتها وطلاقتها ومدى توافق الأفكار التي ينقلها - بما في ذلك آراؤه الشخصية - مع متطلبات المهام الموكلة إليه؛ إذ تعتبر المرونة (قدرة الممتحن على التعامل مع المهام والأفكار التي لم يمارسها) مهمة في التحدث والكتابة. أمّا في الاستماع والقراءة، فيحكم الممتحن على مدى فهم الممتحن للمعلومات أو الأفكار الأخرى المقدمة. وقد يشمل ذلك نوايا واتجاهات المتحدث أو الكاتب بالإضافة إلى الأفكار العامة والتفاصيل المحددة للنص. إن قدرة الممتحن على التعامل مع المفردات غير المألوفة والميزات الأخرى للغة أمرٌ مهمٌ. في مهام القراءة، سيتم أخذ القراءة البطيئة للغاية في الاعتبار ولكن هناك أيضاً مرونة، كما هو الحال في الحياة الواقعية (isipr.org).

• مقياس الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

صدر هذا المقياس حديثاً عام ٢٠٢٣، ويتكون المقياس من ١٠ مستويات فرعية تقع في أربعة مستويات رئيسة، هي: التهيئة والكفاية والتميز والفصاحة، وينقسم المستوى الأول إلى قسمين: التهيئة ١ والتهيئة ٢، فيما ينقسم المستوى الثاني إلى ثلاثة مستويات، هي: الكفاية ١ والكفاية ٢ والكفاية ٣، وكذلك الحال ينقسم المستوى الثالث إلى ثلاثة مستويات، هي: التميز ١ والتميز ٢ والتميز ٣، في حين ينقسم المستوى الرابع الأخير إلى مستويين، هما: الفصاحة ١ والفصاحة ٢. وقد عرضت مواصفات هذا الإطار للمهام التواصلية، ومواصفات المحتوى، ومواصفات الخطاب المنتج والمحتوى الثقافي، ومستوى دقة المفردات والتراكيب النحوية لكل مستوى من المستويات الأربعة. وليس لهذا المقياس اختبار معتمد بعد.

● كيف نُطوِّر الطلاقة؟

نَمَّة وسائل مختلفة تدعم تطوير طلاقة الدارسين وحثهم على الخوض في المحادثات التبادلية من جهة، ومن جهة أخرى تطوير طلاقة الفهم عبر الانخراط بانتظام في أنشطة الاستماع المختلفة. ولعل الاهتمام بتطوير هذه المهارة يَعدُّ من الممارسات الغائبة في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها خاصة في تطوير طلاقة القراءة، وطلاقة الحديث وطلاقة الفهم، وهي بحاجة إلى استراتيجيات خاصة ناهيك عن طرائق قياسها من خلال آليات خاصة، وهو ما سنعالجه في المبحث اللاحق. ويرى (Larsen-Freeman & Anderson, 2000) أن الفرد يكون متحدثاً للغة بطلاقة عندما يتمكّن من استخدام هياكلها بدقة مع التركيز على المحتوى بدلاً من الشكل، وذلك باستخدام الوحدات والأنماط ميكانيكياً بسرعة المحادثة المعتادة. وكما سبق القول، تَعَدُّ الطلاقة والدقة من أبرز مكونات الكفاءة اللغوية للدارسين، وطُوِّرت على المشاركة الفاعلة والانخراط الكامل في أنشطة تواصلية، ويمكن تعظيمها عبر تطبيق استراتيجيات مختلفة؛ لعل من أبرزها استراتيجية (٤/٣/٢) التي اقترحها (Maurice, 1983)، وتقوم هذه الاستراتيجية على فكرة مؤداها تشجيع الدارسين على إلقاء نفس الحديث ثلاث مرات مختلفة؛ بحيث تقلُّ المدة الزمنية في كل مرة (في المرة الأولى يتحدث لمدة ٤ دقائق، في المرة الثانية يتحدث لمدة ٣ دقائق، في المرة الثالثة يتحدث لمدة دقيقتين)؛ لتشجيع الطلاب على تطوير الطلاقة عبر السرعة في طريقة التحدُّث؛ بمعنى آخر، يقدم الدارس نفس الحديث لثلاثة مستمعين مختلفين / مجموعات مختلفة في فترات زمنية مختلفة. يستغرق التقديم الأول أربع دقائق، والتقديم الثاني ثلاث دقائق، والتقديم الثالث دقيقتين، مما يدفعهم إلى السرعة في إنجاز المهمة، وبالتالي تطوير الطلاقة^(١).

(١) فيما يلي الخطوات السبع لتقنية الطلاقة الشفهية ٤/٣/٢:

- ١- الإعداد: اختر موضوع التحدث (أوص بموضوع التحدُّث بناء على مستواك من دليل الشراكة اللغوية وأوصافاً أكثر من المستوى) ثم قُم بإعداد ملاحظاتك وأي مفردات قد تحتاجها لذلك.
- ٢- أربع دقائق: اضبط مؤقتاً لمدة أربع دقائق. ابدأ تشغيل المؤقت، وتحدث دون توقف حتى يعلن المؤقت انتهاء الوقت. إذا واجهتك مشكلة، تجاوز العائق ثم استمر في الحديث.

كما أن نشاط التسجيل الذاتي والتقديمات الموقّعة من الاستراتيجيات الفعّالة في تنمية الطلاقة وتطويرها، حيث يقوم المتعلم بتسجيل مهمة التحدث الخاصة به ثم يستمع إليها لاحقاً لتحديد نقاط الضعف لديه في التواصل اللفظي، إذ يمكن القيام بهذا النشاط عدة مرات حتى يتمكّن متعلم اللغة العربية من الحديث بطلاقة. وإن تكرار المهام المماثلة يمنح المتعلمين فرصة لتحسين الطلاقة بشكل كبير. ولا شك أن هذه التقنية تتطلب التخطيط السليم لمهام التحدث عبر وظائف اللغة المختلفة^(١).

كما يبرز دور الاستماع إلى نماذج جيدة للقراءة بطلاقة، حيث يتعلّم الطلاب من خلالها كيف يمكن لصوت القارئ أن يساعد في جعل النص المكتوب منطقياً؛ لذلك يُنصح بتوفير نماذج للقراءات المسجّلة أو الكتب أو الروايات كي تكون جزءاً من البرنامج، وحبذا لو كانت تقرأ نماذج منها بصوت عالٍ يومياً لطلابك ضمن توقيات معينة. بهذا فإنك تمثل لطلابك كيف يبدو القارئ بطلاقة في أثناء القراءة. وثمة مصادر ثرية على الشبكة من هذا النوع. وتشير ممارساتنا إلى أن تكرار هذه المهمة لأربع أو خمس مرات يكون كافياً عادة لتحسين الطلاقة. ونظراً لكون وقت الدراسة محدوداً في كثير من البرامج؛ فقد

٣ - الراحة: بعد انتهاء المؤقت، خذ قسطاً من الراحة (٣٠ إلى ٦٠ ثانية).

٤ - ثلاث دقائق: تحدّث عن نفس الموضوع لمدة ٣ دقائق، ثم خذ راحة قصيرة أخرى (٣٠ - ٦٠ ثانية).

٥ - الراحة: خذ راحتك القصيرة الثانية.

٦ - دقيقتان: تحدّث عن نفس الموضوع لمدة دقيقتين فقط.

٧ - الفوز! لقد أصبحت أكثرطلاقة الآن.

(١) جدير بالقول إن هذه الاستراتيجية هي إحدى الاستراتيجيات المطبّقة في برنامج الدراسة الخارجية لجامعة BYU الخريفي في معهد قاصد الذي أشرف عليه، وهو برنامج سنوي يُقام للسنة الحادية عشرة على التوالي، إذ هناك مواعيد صباحية يومية لكل طالب بشكل فردي، يقوم فيها كل دارس بتسجيل تقديمه في البيت الذي يدور في الغالب حول مهمة من مهام المستوى بحسب معايير المجلس الأمريكي أكثفل، التي قد تكون حول موضوع يتطلب السرد في الماضي أو الحاضر أو المستقبل، أو الوصف أو المقارنة أو الشرح أو إعطاء التعليمات، ثم يقوم المتعلم مع مدرسه بالاستماع إلى التسجيل ومراجعة التسجيل لغة ومضموناً وسرعة، ليصار بعد ذلك إلى تقديمه مرة أخرى بشكل أسرع وأكثر دقة، وقد أظهرت النتائج السنوية لهذا البرنامج نتائج أكثر من المتوقع بحسب نتائج المقابلات الشفوية التي يعقدها البرنامج في نهاية كل فصل خريفي.

يُستعان بالتقنية من أجل إنجاز هذه المهمة خارج وقت الدراسة. وبالمحصلة، فإنه كلما زاد عدد نماذج القراءة بطلاقة التي يسمعوها الدارسون، كانت الطلاقة أفضل.

كما وجدتُ من تجربتي الشخصية وخاصة في المستويات المبتدئة أن القراءة المشتركة فيها فائدة عظيمة، حين يتناوب الطلاب في القراءة بصوت عالٍ بعضهم لبعض. بالنسبة للقراءة المشتركة، يفضل أن يكون المتعلم الأكثر طلاقةً مع المتعلم الأقل طلاقةً، إذ يقرأ القارئ الأقوى فقرةً أو صفحةً أولاً، مما يوفر نموذجاً للقراءة بطلاقة للطلاب الآخر، ثم يقرأ القارئ الأقل طلاقةً نفس النص بصوت عالٍ، ويقدم الطالب الأقوى المساعدة في التعرف على الكلمات، ويُقدّم التغذية الراجعة والتشجيع للشريك الأقل طلاقةً. يقوم الشريك الأقل طلاقةً بإعادة قراءة المقطع حتى يتمكن من قراءته بشكل مستقل. كما يمكن جمع المتعلمين الذين يقرؤون في نفس المستوى معاً لإعادة قراءة القصة / النص... إلخ من الخيارات المتوافرة في الصف.

ومن التدريبات المقترحة لتنمية الطلاقة، ما يلي:

- مهام رفع الوعي بالطلاقة ومزاياها.
- مهام التكرار والتدريب المستمر.
- استخدام السلاسل / الجمل الصيغية.
- استخدام الحشوات الدلالية: يعني... إلخ.
- أنشطة الإنتاج الحر التواصلية (Rossiter & others, 2010).

خاتمة:

في الختام، فإن استكشاف الطلاقة عبر مختلف التخصصات يؤكد تأثيرها المنتشر وأهميتها في تشكيل النتائج في مجالات متنوعة. من اللسانيات البينية إلى التعليم، ومن العلوم المعرفية إلى التقييمات الدولية، تظهر الطلاقة بوصفها خيطاً مشتركاً يُنسج

عبر المجالات المختلفة. وتكشف هذه النظرة متعددة التخصصات عن الترابط بين الطلاقة من جهة والعمليات المعرفية، والأطر اللغوية، والمعايير التعليمية العالمية من جهة أخرى.

وقد كشف فحص الأطر اللغوية والامتحانات الدولية عن العلاقة المعقدة بين معايير وأثافي مكونات الكفاءة: الطلاقة والدقة والتعقيد. سواء أكان ذلك فيما يتعلق بتقييم الكفاءة اللغوية أو التحصيل الأكاديمي، إذ تلعب الطلاقة دوراً محورياً في قياس كفاءة التواصل والمعالجة المعرفية؛ إذ إن الأفكار المكتسبة من هذا البحث لا تسهم فقط في فهمنا لتقييم اللغة، ولكنها تساعد أيضاً في تطوير أطر عمل أكثر شمولاً تأخذ في الاعتبار الطبيعة الدقيقة للطلاقة عبر سياقات لغوية متنوعة، لتأخذ مكانها في فصول تعليم العربية للناطقين بغيرها، وصولاً إلى الكيفية التي يتم فيها قياسها بشرياً أو آلياً.

إن تقسيم الطلاقة إلى مكوناتها الأساسية قد وفر منظوراً تفصيلياً، وكشف عن الطبيعة المعقدة للعوامل المعرفية واللغوية والسياقية المؤثرة ما بين اللغتين الأولى والثانية حيث إن تفكيك الطلاقة هذا لا يعزز فهمنا النظري فحسب، بل يُقدّم أيضاً آثاراً عملية للتدخلات المستهدفة والاستراتيجيات التربوية. إن الاعتراف بالطلاقة باعتبارها بناءً متعدد الأوجه يمهد الطريق لمناهج أكثر دقة وفعالية في كلٍّ من البحث والتدريس.

وبينما نتطلع إلى المستقبل، يشير هذا البحث إلى اتجاهات مثيرة لمزيد من الاستكشاف. تدعو الطبيعة الديناميكية للطلاقة إلى مواصلة البحث في مدى قابلية الطلاقة للتكيف عبر سياقات مختلفة، ودورها في مشهد التواصل المتطور باستمرار. بالإضافة إلى ذلك، يدعو هذا العمل إلى بذل جهود متضافرة لدمج نتائج البحوث في ممارسات التدريس، وتعزيز بيئة تعليمية أكثر استنارة واستجابة في هذا التفاعل الديناميكي بين البحث وطرق التدريس، وتشكيل الطريقة التي نفهم بها ونُعزز الطلاقة عبر تصورات من منظورات بين لسانية.

المصادر والمراجع العربية:

- أبو عمشة، خالد (٢٠١٤). تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء اللسانيات التطبيقية، الطبعة الأولى، دار كنوز المعرفة، عمان، الأردن.
- أبو عمشة، خالد (٢٠١٨). المغني في تعليم العربية للناطقين بغيرها، منشورات دار أصوات عربية، إسطنبول، تركيا.
- أبو عمشة، خالد (٢٠١٨). معايير تعليم مهارة المحادثة للناطقين بغير العربية، ضمن كتاب معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها، تحرير هاني رمضان، تأليف: هاني رمضان، منشورات المنتدى العربي التركي.
- أبو عمشة، خالد (٢٠٢١). اللسانيات المعاصرة: تأصيل برقي، ضمن كتاب تدريسية العربية للناطقين بغيرها لغة ثانية في ضوء اللسانيات المعاصرة، تحرير الدكتور خالد حسين أبو عمشة، دار كنوز المعرفة، عمان، الأردن.
- أبو عمشة، خالد (٢٠٢١). معايير المجلس الأمريكي في تعليم اللغات الأجنبية أكتفل: نشأتها ومجالاتها وإرشاداتها واختباراتها ومبادئها التوجيهية وتوظيفها في تعليم العربية للناطقين بغيرها، ضمن كتاب تطبيقات معايير المجلس الأمريكي أكتفل في تعليم العربية للناطقين بغيرها. دار كنوز المعرفة، عمان، الأردن. تحرير الدكتور خالد حسين أبو عمشة.
- أبو عمشة، خالد (٢٠٢١). الكفاية التواصلية بين تعددية النماذج وتناس الدلالة: دراسة في تأصيل المصطلح ضمن كتاب القدرة التواصلية وتطبيقاتها في تدريس اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها: قضايا وإشكالات، منشورات دار كنوز المعرفة، عمان، الأردن.
- أبو عمشة، خالد حسين (٢٠١٥). تعليم العربية للناطقين بغيرها في ضوء اللسانيات التطبيقية، دار كنوز المعرفة، عمان - الأردن.

- أوبلر، لورين، وجيرلو، كريس (٢٠٠٨). اللُّغة والدماغ، منشورات جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.
- بلعيد، صالح (٢٠٠٣). دروس في اللسانيات التطبيقية، مكتبة نور.
- الحدقي، إسلام (٢٠٢١). الكفاءة اللُّغوية: نماذجها وأطرها، منشورات أكدم، إسطنبول، تركيا.
- حساني، أحمد (٢٠١٨). دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللُّغات، ديوان المطبوعات الجامعية.
- خطابي، محمد (١٩٩١). لسانيات النص: مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي.
- خليل، حلمي (٢٠١٨). دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية.
- روفر، كرستين، (٢٠٢٢). الأعراف اللُّغوية: تدريسها وقياسها، ترجمة: وليد العناتي، مجلة خطابات، المغرب.
- الشيخ علي، هداية (٢٠١٩). المهام اللُّغوية التواصلية وتعلُّم النحو وظيفياً في تعليم العربية للناطقين بغيرها، دار إيتراك، القاهرة.
- عبد الرحيم، رائد (٢٠٢١). قياس الكفاءة في مهارات اللُّغة وعناصرها في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للُّغات، ضمن كتاب تطبيقات الإطار الأوروبي المشترك في تعليم العربية للناطقين بغيرها (٢٠٢١). دار كنوز المعرفة، عمان - الأردن. تحرير الدكتور خالد حسين أبو عمشة.
- العصيلي، عبد العزيز (٢٠٠٦). علم اللُّغة النفسي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - الرياض، الطبعة الأولى.
- علوي، امحمد (٢٠٢١). اكتساب الكفاية التواصلية وفق استراتيجيات التدريس الحديثة: دراسة لسانية تطبيقية، ضمن كتاب القدرة التواصلية وتطبيقاتها في تدريس اللُّغة العربية للناطقين بها وبغيرها: قضايا وإشكالات، منشورات دار كنوز المعرفة، عمان - الأردن.

- العناتي، وليد (٢٠٢٠). منزلة اللسانيات الاجتماعية في تعليم العربية للناطقين بغيرها، ضمن كتاب مقاربات حديثة في تعليمية العربية للناطقين بغيرها، بعنوان مدخل إلى التدريس الاستراتيجي في تعليم العربية للناطقين بغيرها، دار كنوز المعرفة، عمان - الأردن، ٢٠٢٠، تحرير: الدكتور خالد حسين أبوعمشة.
- غالي، ناصر (٢٠٢٣). نحو لسانيات اجتماعية عربية من النظرية إلى التطبيق، منشورات مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية، الطبعة الأولى، الرياض، السعودية.
- الفتلي، حسين هاشم (٢٠٢٢). اللغة والفكر والمعنى: اللغة، أهميتها، مفاهيمها، نظريات نشوئها واكتسابها، علاقتها بالفكر، وسيكولوجية تعلّمها لدى الأطفال، مكتبة دار دجلة للنشر والتوزيع.
- مؤتمر الجمعية المغربية لللسانيات النص وتحليل الخطاب، (٢٠١٢). لسانيات النص وتحليل الخطاب، دار كنوز المعرفة، عمان، الأردن.

المصادر والمراجع الأجنبية:

- BLOG, SANAKO (2023). How to gain fluency in a second language through the Comprehensible Input (CI) approach?
<https://sanako.com/the-comprehensible-input-approach>
- Brown, H. D. (2001). Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy. New York: Addison Wesley Longman.
- Brumfit, C.J. 1984. Communicative Methodology in Language Teaching: The Roles of Fluency and Accuracy. Cambridge: Cambridge University Press
- Harmer, J. (2001). The Practice of English Language Teaching. New York: Longman.
- Koran, Elvira (2015). Assessment of EFL learners' Sociolinguistic and Pragmatic Competence and Performance, Journal of Education in Black Sea Region, Vol. 1, Issue 1.
- Krashen, S. (1994). The input hypothesis and its rivals. In N. Ellis (Ed.) Implicit and explicit learning of languages. (p. 45-77). London: Academic Press

- (1) (PDF) Research Notes ~ Second Language Acquisition Theories as a Framework for Creating Distance Learning Courses. Available from: https://www.researchgate.net/publication/26468344_Research_Notes_Second_Language_Acquisition_Theories_as_a_Framework_for_Creating_Distance_Learning_Courses [accessed Dec 10 2023].
- Krashen, Stephen. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon Press, 1982.
 - Kristina Robertson, Karen Ford: Language Acquisition: An Overview: <https://www.colorincolorado.org/article/language-acquisition-overview>
 - Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2000). Techniques and Principles in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.
 - Lennon, P. 1990. Investigating fluency in EFL: A quantitative approach. Language Learning, 40, 3, 387-417.
 - LINDSAY, MURRAY (2023). Second Language Acquisition: Accuracy, Fluency and Complexity: <https://owlcation.com/social-sciences/What-is-Meant-by-Accuracy-in-Relation-to-Second-Language-Acquisition>
 - Ma, Yili (2023). Applied Linguistics and Its Implications for Foreign Language Teaching, Proceedings of the International Conference on Social Psychology and Humanity Studies, DOI: 10.54254/2753-7064/5/20230143
 - Marian J. Rossiter, Tracey M. Derwing, Linda G. Manimtim, Ron I. Thomson (2010). Oral Fluency: The Neglected Component in the Communicative Language Classroom, The Canadian Modern Language Review, Volume 66, Number 4, pp. 583-606
 - Maurice, K. (1983). The fluency workshop. TESOL Newsletter. 17(4), 28-29. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED289347.pdf>
 - Nassif, Lama & Shapiro, Shawna (2023). Sociolinguistic awareness in L2 Arabic: A study of learners' code use repertoires, Foreign Language Annals, ACTFL, 1–22.

- Nation, P. (1989). Improving Speaking Fluency. System 17(3): 377-384.
- Nivja H. de Jong (2016). Fluency in second language assessment.
- Pawlikowska-Smith, Grazyna (2020). Canadian Language Benchmarks 2000: Theoretical Framework, Centre for Canadian Language Benchmarks, Ottawa (Ontario).
- Pimsleur, Paul; Quinn, Terence (editors). The psychology of second language learning: papers from the Second International Congress of Applied Linguistics, Cambridge, 8–12 September 1969. London, Cambridge University Press, 1971. ISBN 0521082366
- Segalowitz, N. (2010). The cognitive bases of second language fluency. New York: Routledge.
- Simensen, A.M. 2010. English in Scandinavia – a success story. In D. Wise, R. Andrews & J.V. Hoffman (eds.) 2010. The Routledge International Handbook of English, Language and Literacy Teaching. London: Routledge.
- Skehan, P. (1998). A cognitive approach to language learning. Oxford: Oxford University Press.
- Tavakoli P., Wright C. (2020). Second language speech fluency: From research to practice. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tavakoli, P. (2019) Automaticity, fluency and second language task performance. In: Wen, Z. E. and Ahmadian, M. J. (eds.) Researching L2 Task Performance and Pedagogy. John Benjamins, Amsterdam, pp. 39-52. ISBN 9789027203304 doi: <https://doi.org/10.1075/tblt.13.03tav> Available at <http://centaur.reading.ac.uk/82659/>
- Tavakoli, P., & Hunter, A-M. (2017). Is fluency being 'neglected' in the classroom? Teacher understanding of fluency and related classroom practices. Language Teaching Research. (available online May 2017)
- Thomson, R. I. (2015) Fluency In Reed, M. & Levis, J. The Handbook of Pronunciation. (pp. 209-226). Hoboken, New Jersey: Wiley.

- TOWELL & DEWAELE J. (2005). The Role of Psycholinguistic Factors in the Development of Fluency Amongst Advanced Learners of French, https://www.researchgate.net/publication/45253373_The_role_of_psycholinguistic_factors_in_the_development_of_fluency_amongst_advance_learners_of_French
- Towell, R., R. Hawkins & N. Bazergui. 1996. The development of fluency in advanced learners of French. *Applied Linguistics*, 17, 1, 84-119. See a summary here: <http://applied.oxfordjournals.org/cgi/content/abstract/17/1/84> (accessed 12.10.2009).
- Trentman, Emma (2017). Oral fluency, sociolinguistic competence, and language contact: Arabic learners studying abroad in Egypt, *System*, Volume 69, Pages 54-64.
- Wray A. (2002). *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.

اختبارات التصنيف وتحديد المستوى في تعليم اللغة العربية أسسها التربوية ومرجعياتها اللسانية وتطبيقاتها الإجرائية

أ.د. امحمد إسماعيلي علوي

جامعة السلطان مولاي سليمان - المملكة المغربية

مقدمة:

نشير في هذا التقديم إلى أن موضوع اختبارات التصنيفات من الموضوعات التي ما زالت في بداياتها في الوطن العربي رغم الجهود الكبيرة التي تبذلها بعض المؤسسات والمعاهد المتخصصة في تعليم اللغة العربية. ولهذا، ما زالت الحاجة ملحة إلى تضافر جهود الباحثين والمتخصصين من أجل تصميم وإعداد برامج تقييم واضحة تتسم بالعلمية والدقة، وتساعد في تحديد مستويات متعلمي اللغة العربية لغة أجنبية بشكل دقيق. كما نشير أيضاً في هذا التقديم إلى أن الجهود الدولية في هذا المجال ما زالت تتسم بالخصوصية والتكتم وعدم الوضوح. نذكر في هذا المقام جهود المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية، وجهود (الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات). ولهذا، فإن ما سيأتي في هذا البحث من أفكار ونتائج إنما هو حصيلة التجربة الميدانية الفعلية في التدريس (أكثر من خمس عشرة سنة)، ثم ما راكمناه من خبرة علمية وبجئية أكاديمية من خلال المشاركة في مؤتمرات وطنية ودولية وازنة.

إن المصادر العلمية المتخصصة في مجال العربية للناطقين بغيرها عامة، وفي موضوع الاختبارات والتصنيفات خاصة، لمّا تخرج بعدُ للعلن، وما زالت كل جهة أو مؤسسة

تتحفظ لنفسها بما لديها من أبحاث ودراسات لعدة أسباب، منها: الأسباب المادية (تسويق المنتج، والقيام بدوات تكوينية، ومنح شهادات ذات صبغة دولية)، أو لأسباب علمية تهتم ضبط جهود المتخصصين ومحاولة إعداد برامج امتحانات تصنيف خاصة بكل مؤسسة على حدة.

لهذا كله، إذن، فإن الأفكار الواردة في هذا البحث ستستند إلى الخبرة العملية والتجربة الميدانية من خلال تنوع الجهات والمؤسسات التي اشتغلنا معها لسنوات (وما زلنا مع بعضها) والخبرة البحثية أيضاً سداً للنقص الحاصل على مستوى المصادر والمراجع التي يمكن الاعتماد عليها.

كما نشير أيضاً إلى أن فهم طبيعة إعداد الامتحانات واختبارات التصنيف يرتبط أساساً بضرورة فهم بعض المعطيات والخصوصيات الأساسية في مجال تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهو ما سنقف عنده في الفصل الأول من هذا البحث.

المحور الأول: امتحانات التصنيف: مفهوماً وأنواعها وأسسها اللسانية والتربوية

١- في مفهوم امتحانات التصنيف:

يدلُّ مصطلح «امتحان» أو «اختبار» على أنه عملية تقويمية تتمُّ عن طريق مجموعة من الأسئلة أو المهام التي تُقدَّم للمتعلم، ويُطلب منه الاستجابة لها تحريراً أو شفوياً (عميرة، ١٩٩١م) بهدف قياس مستواه أو بيان مدى تقدُّمه في مهارة لغوية معيّنة. وهو موقف عملي تطبيقي يُوضَع فيه المتعلِّمون لمعرفة ما اكتسبوه من معارف وأفكار ومعلومات وأداءات سلوكية في خلال مدة زمنية معيّنة معروفة (نايف، ١٩٨٥م)، وهذا من أجل أن تتخذ قرارات بشأن برنامج تربوي، وهو إصدار حكم معين على مدى تحقيق الأهداف المنشودة وفقاً لما خُطِّط لها (الدوسري، ٢٠٠٠، ص: ٣٤).

والامتحان^(١) أو الاختبار أنواع كثيرة، وما يهْمُنَا في هذه الورقة امتحانات التصنيف، وهي الاختبارات الإجرائية التي بموجبها يتم تحديد المستوى المناسب لطالب العربية بناءً على إطار مرجعي محدّد وواضح. إنها اختبارات تُعقد - كثيراً - في معاهد اللُّغة ومراكزها قبيل الشروع أو البدء في كل فصل دراسي جديد، ويهدف هذا الاختبار إلى توزيع الدارسين على المستويات اللُّغوية المبنية على مستويات الكفاءة؛ من أجل ضمان وضع الطالب في مستواه الحقيقي (أبو عمشة، ٢٠١٩، ص: ٤٣). وفي هذه الحالة، يتم الاعتماد عادةً على أحد الإطارين العالميين المعروفين، معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللُّغات الأجنبية المعروف باختصار بـ (ACTFL)، والإطار الأوروبي المرجعي المشترك للُّغات المعروف اختصاراً بـ (CEFR)^(٢). إنها امتحانات تُقاس فيها كفاءة الطالب التواصلية باللُّغة المتعلمة من خلال النظر في مدى تحقيقه للوظائف اللُّغوية الخاصة بكل مستوى من مستويات الإطار المرجعي المعتمد، ومعرفة حدود كفاءته التواصلية تلك. ويعني هذا أن امتحانات التصنيف نحتاج إليها في:

- بداية كل مرحلة تعليمية ليتم توزيع الطلاب بناءً على مستوياتهم في مجموعات متجانسة يسهل التعامل معها، وتعليمها وفق معايير ومناهج وأهداف واضحة ومنسجمة.
- نهاية كل مرحلة تعليمية لقياس مدى استجابتهم وتحقيقهم للأهداف المحددة في المستوى التعليمي الذي كانوا يدرسون فيه، وهل يمكنهم الانتقال إلى المستوى الذي يليه أم لا.

(١) لمزيد من التفاصيل المتعلقة بالامتحانات وأنواعها وما يتعلق به، بالإمكان الرجوع إلى كتاب (التقويم اللُّغوي في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها)، تأليف مجموعة من الباحثين، كتاب صادر عن مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللُّغة العربية، عام ٢٠١٩.

(٢) سنعود للحديث عن هذين الإطارين في عناصر لاحقة من هذه الورقة.

كما تعتمد امتحانات التصنيف على قياس المهارات اللغوية الأربع مجتمعةً (الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة)؛ لأن الهدف من هذه الامتحانات هو تحديد المستوى، وهذا لا يتحقق بمجرد قياس مهارة لغوية دون أخرى. فضلاً عن هذا، فإن امتحان التصنيف يقيس كذلك العناصر اللغوية (الأصوات والمفردات والقواعد بأنواعها). وبهذا، يكون امتحاناً تقويمياً إجمالياً لكل جوانب اللغة، وليس لجانب واحد أو بعض جوانبها فقط. وبهذا، يختلف عن بقية الامتحانات الأخرى.

٢- أنواع امتحانات التصنيف:

تُقسّم امتحانات التصنيف في اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات الأجنبية إلى نوعين كبيرين:

— **امتحانات التصنيف القبليّة:** وهي التي تُجرى لطلاب اللغة الهدف في بداية كل برنامج دراسي بغية التحقق من المستوى الحقيقي لهم حتى يسهل تصنيفهم في صفوف دراسية متجانسة، فيمكنهم ذلك من الدراسة وفق أهداف تربوية موحدة ومشتركة بينهم، ووفق منهج دراسي خاص وموحد كذلك، كما أن مهمة التدريس ستكون دقيقةً ومرسومةً بشكل واضح مما يسهل على المدرّس معرفة كيفية نقل الطلاب من المستوى الذي هم فيه إلى المستوى الذي يليه.

ومن إيجابيات هذا النوع أنه يُسهّل على مدرسي العربية معرفة المستوى الحقيقي - إلى حدٍّ ما - لطلبتهم، وهو ما يُمكنهم من إمكانية إجراء دروس تقويمية وتصحيحية قبل الانطلاق الرسمي للبرنامج. كما يُمكنهم من معرفة جوانب الخلل التي أظهرتها نتائج الامتحان، فيساعدهم ذلك في معرفة سبل تصحيحها وتجاوزها خلال عملية التعليم.

— **امتحانات التصنيف البعيدة:** وهي التي تُجرى بعد انتهاء البرنامج الدراسي، ويكون الهدف منها التحقق من أحد أمرين: أ). أن الطلاب حققوا - بدرجات كافية - الوظائف اللغوية والشروط التربوية المتعلقة بكل مهارة لغوية على

حدة، فيكونون مؤهلين للانتقال إلى المستوى الموالي. ب). أن الطلاب لم يحققوا الوظائف اللغوية ولا الشروط التربوية اللازمة لكل مهارة لغوية، وما زالوا غير قادرين على الانتقال إلى المستوى الموالي.

ويرتبط هذان النوعان بالمؤسسات التعليمية المعنية بتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها وبرامجها التعليمية بشكل مباشر في إطار سياسة تربوية موحدة وشاملة.

ويعدّ هذا النوع أفضل نوع يُفضّله الطلاب؛ لأنه يأتي مباشرةً بعد انتهاء البرنامج الدراسي، وهو ما يُمكنهم من التحكّم في اللغة وفي المهارات اللغوية وفي كل ما تعلّموه، كما أن زمن التعلّم وزمن الاختبار متتابعان، ومن ثمّ فهم على استعداد تام لإجرائه وتحقيق المطلوب منه.

وهناك نوعٌ ثالثٌ من أنواع التصنيف، وهو غير مرتبط بعملية تعليم اللغة الهدف أو تعلّمها بشكل مباشر، وإنما يكون الهدف منه معرفة المستوى الحقيقي الذي على المُمتَحَن أن يُحقّقه بغية الالتحاق بمؤسسات علمية أكاديمية، كالرغبة في الالتحاق بجامعة ما لمتابعة الدراسة، كما هو الحال بالنسبة للطلاب العرب الذين يرغبون في متابعة دراساتهم الجامعية العليا في مختلف التخصصات، فيكونون مطالبين بتقديم شهادة تُثبت أن مستواهم في هذه اللغة أو تلك يُمكنهم من متابعة الدراسة دون مشاكل. هذا النوع هو:

— امتحان الكفاءة اللغوية، وهو عبارة عن امتحان تصنيفي يُحدّد بدقة المستوى المطلوب في اللغة الهدف، ويكون ذلك لمعرفة المستوى الحقيقي للمتعلم في اللغة الهدف من أجل الالتحاق بالدراسة أو العمل في الدولة الناطقة بتلك اللغة. وصور هذا النوع من امتحانات التصنيف متعددة؛ منها ما يُعرف بشهادة اللغة الإنجليزية باعتبارها لغة أجنبية والمعروف اختصاراً بـ: TOEFL، وامتحان المعرفة باللغة الفرنسية المعروف اختصاراً بـ: TCF.

وتحرص كثيرٌ من الحكومات على أن يجتاز المترشحون من مختلف مناطق العالم؛ لا سيما المناطق التي لا تحدث لغتها الرسمية، اختبار التصنيف لتحديد قدرة أولئك المترشحين على الاندماج مع المجتمع والقابلية للتواصل معه والانسجام فيه. وعادةً ما تكون مثل هذه الاختبارات ضروريةً ومهمةً، وتُشكل شهادتها وثيقةً إداريةً رسميةً للحصول على تأشيرة الدخول إلى ذلك البلد، ثم متابعة الدراسة أو العمل فيه دون مشاكل لغوية وثقافية. وإذا كانت أغلب اللُّغات العالمية تتوفر على هذا النوع من الامتحانات، فإن الحال - مع الأسف - ليس مشابهاً في اللُّغة العربية التي ما زالت بحاجة ملحة إلى هذا النوع من الاختبارات والشهادات المعتمدة والمُعترف بها دولياً.

ويُشار إلى أن امتحانات التصنيف الثلاثة هاته لا بد أن تكون شاملة للمهارات اللُّغوية الأربع، وهذا يعني أن تكون على نوعين:

- امتحانات كتابية يجيب فيها الطالب عن أسئلة مختلفة ومتنوعة بناءً على مستواه السابق، وتشمل أسئلة في العناصر اللُّغوية تحديداً (المفردات والقواعد)، وفي مهارة الاستماع والقراءة والكتابة.
- مقابلات شفوية تقيس مهارة المحادثة والفهم والتواصل مع الممتحن بشكل عام.

ونُنبه إلى أنه لا ينبغي أن يتم الاقتصار على واحد من هذين النوعين في امتحانات التصنيف؛ وإلا فإن نتائج القياس لن تعكس بشكل جيد أو حتى قريب منه الكفاءة اللُّغوية للطالب.

٣- المدارس العالمية المعتمدة في بناء الاختبارات وقياسها:

٣-أ- المدرسة الأمريكية:

نبدأ بالحديث عن المدرسة الأمريكية لأنها أول وأقدم مدرسة في العالم اهتمت بموضوع الامتحانات والتقويمات بشكل عام، وبامتحانات التصنيف بشكل خاص بصورة علمية واضحة ومؤسسة على رؤية لسانية ومنهجية منسجمة.

لهذا، يعدُّ موضوع الاختبارات والامتحانات في مجال تعليم اللُّغات وتعلُّمها أمراً هاماً للغاية، بل يُشكِّل حجر الزاوية عندما يتعلق الأمر بمسألة تصنيف المتعلمين وتحديد مستوياتهم التعليمية بدقة. تكتسي إذن هذه الاختبارات أهمية بالغة في مجال تعليم اللُّغات الأجنبية عموماً وتعليم العربية خصوصاً. ولهذا، استغرقت بعض الدول -كالولايات المتحدة الأمريكية - سنين عديدة قبل الاهتمام إلى امتحانات واختبارات تتصف بالعلمية والدقة المنهجية اعتماداً على نظريات لسانية حديثة. ولهذا تمثَّل المنطلق الأول في توحيد معايير الكفاءة اللُّغوية من خلال إصدار دليل المجلس الأمريكي لتعليم اللُّغات الأجنبية عام ١٩٨٩، استناداً إلى العديد من الدراسات والأبحاث الميدانية والعملية لتحديد مواصفات الاختبارات وطبيعة الأسئلة التي يمكن أن تتضمنها. كما قسَّم الإطار متعلمي اللُّغات الأجنبية إلى خمسة مستويات تعليمية، هي: (المبتدئ - المتوسط - المتقدم - المتميز - المتفوق). وقسَّم المستويات الثلاثة الأولى (المبتدئ، المتوسط، المتقدم) إلى ثلاثة مستويات صغرى هي: (المبتدئ: مبتدئ أدنى - مبتدئ أوسط - مبتدئ عالٍ) و(المتوسط: متوسط أدنى - متوسط أوسط - متوسط عالٍ) و(المتقدم: متقدم أدنى - متقدم أوسط - متقدم عالٍ). واكتفى بمستوى واحد فقط في المستوى الرابع (المتفوق) والمستوى الخامس (المتميز).

إنَّ ما قام به المجلس الأمريكي لتعليم اللُّغات الأجنبية الذي يُعرف اختصاراً بـ: ACTFL في هذا الإطار يستند بالأساس إلى رؤية أمريكية تعتمد على الطابع الأمني والقومي للأمريكيين بالدرجة الأولى. وعليه، ربط المجلس الأهداف من تعليم اللُّغة العربية وتعلُّمها بالجوانب السياسية والدبلوماسية والاستراتيجية في إطار فهم العقلية والثقافة العربيتين لتيسير التعامل مع العرب وفق متغيرات المجتمع الدولي وأولويات السياسة الأمريكية.

٣- ب- المدرسة الأوروبية (الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات):

تعتبر المدرسة الأوروبية رائدة هي الأخرى في مجال تحديد معايير دولية في اختبارات التصنيف وفق الرؤية الأوروبية، وبعد إجراء دراسات لسانية وميدانية متعددة. ويعدُّ الإطار الأوروبي المشترك للغات، والذي يُعرف اختصاراً بـ (CEFR)^(١) إطاراً مرجعياً عالمياً معترفاً به من طرف الاتحاد الأوروبي ودول أخرى، بالإضافة إلى المؤسسات المعنية بتعليم اللغات الأجنبية عبر العالم. كما يُشكّل هذا الإطار ركيزة أساسية في بناء المناهج والمقررات الدراسية، ليس في أوروبا فحسب، وإنما في كثير من بلدان العالم. هذا الأمر جعله ينافس الإطار الأمريكي منافسةً قويةً، حتى إن كثيراً من البرامج والمعاهد والمؤسسات الدولية تعتمد عليه - بشكل أساسي في قياس الكفاءة اللغوية لمتعلمي العربية للناطقين بغيرها، وفي بناء أنواع الامتحانات المختلفة، وفي مقدمتها امتحان التصنيف وتحديد المستوى.

ويُقسّم الإطار مستويات قياس الكفاءة اللغوية إلى ثلاثة مستويات رئيسية على هذا النحو:

٣- ج- جهود أخرى:

هناك جهود أخرى لكنها غير مشهورة شهرة الإطارين السابقين (الأمريكي والأوروبي)، منها:

— «الإطار المعياري الصيني العام للغة العربية، ويتم تطبيقه في الجامعات والمعاهد على مستوى جمهورية الصين بهدف تنظيم وتطوير وتقييم تعليم اللغة العربية في أقسام اللغة العربية للجامعات والمعاهد. كما يهدف هذا الإطار إلى

(١) تمّ إصدار دليل الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات في العام ٢٠٠١، بأكثر من لغة من اللغات المعتمدة في الاتحاد الأوروبي. وتمت ترجمته إلى العربية تحت إشراف معهد تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة أم القرى بعنوان: الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعليم اللغات وتعلّمها وتقييمها. الطبعة الأولى، ٢٠١٦.

منح متعلمي اللغة العربية القدرة على استخدام اللغة العربية والتواصل الثقافي مع الشعوب الناطقة باللغة العربية، فيصبح المتعلم قادراً على فهم أحوال الدول العربية وعاداتها وتقاليدها. كما يسعى الإطار إلى تكوين آفاق واسعة وسلوكيات متميزة عند المتعلمين بحيث يستوعبون اللغة وآدابها، فيؤهلهم ذلك لممارسة أعمال الترجمة والإدارة والتدريس والقيام بالأبحاث والدراسات المعنية باللغة وفروعها» (أرسلان، ٢٠٢١).

— الإطار الأسترالي، المعايير الدولية للكفاءة في اللغة الثانية (ISLPR): تم إصداره في عام ١٩٧٩م من قِبَل الدكتور د. ديفيد إنغرام، واستُخدم على نطاق واسع في كل أنحاء أستراليا، كما تمَّ قبوله واعتماده من قِبل المؤسسات في العديد من دول العالم. يُمكن هذا الإطار المتخصصين والطلاب بالاختبار الذي يحدد السوية اللغوية، إضافة إلى الشرح المفصل حول كيفية تطور اللغة الثانية من مرحلة الصفر إلى مرحلة الكفاءة اللغوية الشبيهة بكفاءة الناطقين الأصليين في المهارات الأربع: القراءة، والكتابة، والاستماع، والكلام (أرسلان، ٢٠٢١).

— الإطار البريطاني أو المعروف بمعايير المجلس الثقافي البريطاني (ILTS): أنشئ في العام ١٩٨٠، لغرض قياس مستوى الكفاءة في اللغة الإنجليزية؛ لا سيما للأشخاص الراغبين في العمل أو متابعة دراساتهم الجامعية العليا في بريطانيا.

٣.د. الجهود العربية:

نُسَمِّيها جهوداً عربية وليست مدرسة أو مدارس؛ لأنها لا تزال في حدود المحاولات الرامية إلى بناء اختبارات وفق تصوّرات مختلفة تتوزع بين مسألتين:

المسألة الأولى: إما أنها جهود تستند - بالأساس - على مخرجات ونتائج الإطارين الأمريكي أو الأوروبي. وهي بهذا لا تخرج عن دائرة التطبيق الحرفي لبنية أحد هذين الإطارين. وهنا، تكاد أغلب المؤسسات العربية المتخصصة في تعليم العربية للناطقين بغيرها تتبنى الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات، وتتخذ منطلقاً في بناء برامجها وامتحاناتها المختلفة.

المسألة الثانية: إما أنها جهود غير واضحة المعالم، مشتتة الرؤيا، غير ذات مصداقية؛ لأنها محاولات لا تستند إلى أي إطار، ولا تملك الرؤية اللسانية والمنهجية والتجربة الميدانية اللازمة في تحديد وبناء امتحانات التصنيف ولا غيرها من الامتحانات الأخرى. وفي هذا الصدد نشير إلى الجهود التي قام بها الدكتور محمد الحناش، رحمه الله، والذي عمل على بناء امتحان «عالمي» يُسهّل قياس الكفاءة اللغوية لتعلمي العربية في إطار مؤسسة العرفان للاستشارات التربوية والتطوير المهني^(١).

وقد سعت مؤسسات في دول عربية عدة - ولا تزال - إلى بناء إطار مرجعي يكون دليلاً شاملاً في قياس الكفاءة اللغوية. وعليه، يكون الإطار وثيقةً وسيطةً بين نموذج الكفاءة ومواصفات الاختبار، ويتضمن سُلّم مستويات الأداء في المهارات والكفايات المختلفة، وفي ضوءه تُبنى الاختبارات بأنواعها المختلفة (الحدقي، ٢٠١٦).

يُفهم من هذا الكلام أن الإطار يُشكّل أساساً عاماً «لتطوير تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، يتضمن وضع الخطوط العامة للمنهج الدراسي، والاختبارات، والتقييم؛ حيث يصف ما الذي يتعين على دارس العربية فعله ودارسته؛ كي يصبح قادراً على التعامل اللغوي بنجاح، وبشكل اتصالي جيد، مستوعباً السياق الحضاري للغة، كما يُحدّد مستويات الكفاءة؛ لتيسير قياس التقدم الذي يُحرزه الدارس في أثناء دراسته. يتمُّ هذا من خلال نظام يستند إلى (سليمان، ٢٠٢٢، ص: ٥٨٠ و٥٨١):

- الاحتياجات اللغوية للدارسين.
- تحديد الأهداف التعليمية.
- وصف المحتوى وتحديد.
- اختيار المواد التعليمية.
- وضع برامج تعليمية تدريسية وتطبيقها.
- التقييم والاختبار.

(1) <http://www.al-erfan.com/>

لهذا، فإن هدف الإطار المرجعي هو توحيد المستويات التعليمية، ومقاييس التقييم اللغوي من خلال توصيف الأهداف، والمحتويات، ومستويات الكفاءة اللغوية والتواصلية والثقافية، بصورة تؤطر للعمليات التعليمية المرتبطة بتعليم اللغة العربية وتعلّمها بوصفها لغةً أجنبيةً (سليمان، ٢٠٢٢، ص: ٥٨٠ و٥٨١).

ومن هذه الجهود العربية التي سعت إلى بناء إطار عربي لقياس الكفاءة اللغوية لمتعلمي العربية الناطقين بغيرها وفق هذا التصوّر الشامل أعلاه، ما قام به المركز التربوي لدول الخليج بالإمارات العربية المتحدة، والذي أعلن مؤخراً في ندوة عقدها بتاريخ: ٢١ من شهر صفر ١٤٤٥، الموافق لـ ٠٦ من شهر سبتمبر ٢٠٢٣ عن إعداد إطاراً عربياً لقياس الكفاءة اللغوية. ومن هذه الجهود كذلك، ما قامت به المنظمة العالمية للنهوض باللغة العربية في قطر (لم يعد لها وجود الآن حسب ما علمنا)، بين ٢٠١٧ و٢٠١٩.

كما عقدت منظمة الألكسو (ALCSO) أول اجتماع رسمي في العاصمة تونس للبدء في مناقشة آليات تنفيذ المشروع يوم ٢٥ من شهر نوفمبر ٢٠١٩، بمشاركة عدة مؤسسات أخرى؛ هي: منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو) (ICESCO)، والمركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، والبنك الإسلامي، واتحاد الجامعات العربية، ومؤسسة التنال العربي.

والمحاولة الجارية الآن هي المتمثلة في الاجتماع الذي دعت إليه المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألكسو) والتي مقرها في تونس، وعرف مشاركة عدد من المؤسسات العربية والإسلامية المرموقة من قبيل: منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)، ومجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية، وعدد من الجامعات اللغوية العربية، فضلاً عن حضور البنك الإسلامي للتنمية باعتباره الممول الأساسي لهذا المشروع. وقد انعقد الاجتماع على مدار يومي ٣٠ و٣١ من شهر أكتوبر المنصرم ٢٠٢٣.

وحاول بعض الخبراء - بشكل فردي - إعداد إطار لقياس الكفاءة، من هؤلاء ما قام به الدكتور محمد الحناش، رحمه الله، في مؤسسة العرفان للاستشارات التربوية التي يديرها. وقد تمكّن من وَضْع امتحان لقياس الكفاءة اللُّغوية، ولكنه يبقى جهداً فردياً لا يحظى بالقبول من طرف الحكومات العربية والمؤسسات المعنية بهذا المشروع.

وأخر محاولة جديدة، الآن، انطلقت فعلياً من العاصمة تونس من مقر المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألكسو)؛ فقد انعقد اجتماع على مستوى المؤسسات المشاركة في إعداد «مشروع وضع إطار مرجعي مشترك موحد للغة العربية تعليمًا وتعلّمًا وتقييمًا للمشروع»، وتمّ إطلاق مرحلته التنفيذية في الاجتماع التحضيري الذي انعقد على مدار يومين (٣٠ و٣١ أكتوبر ٢٠٢٣)، وقد حضر الإطلاق الدكتور محمد ولد أعمار، الأمين العام لمنظمة الألكسو، والدكتور محمد الأسطى، مدير مشروعات البنك الإسلامي للتنمية، إلى جانب عدد من المسؤولين بالمؤسسات العربية والدولية المعنية، وممثلي مجامع اللغة العربية في عدد من الدول العربية والعالم الإسلامي.

ويمكن القول إنه رغم هذا التنوع في البرامج والطرق والاستراتيجيات التربوية، فإن ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يفتقر إلى سياسة لغوية تُوَظَّر لتخطيط البرامج وتدريبها وتقويمها، وتجمع المواقف والقضايا المتصلة. كما أن الكثير من الجهود يفتقر إلى الرؤية الفلسفية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فبالرغم من الجهود المبذولة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، يقف المتأمل على تنوع مرجعيات المناهج المتعددة، وتعدد الكتب التعليمية ومحتوياتها، وغياب معايير دقيقة للتقييم وإعداد الاختبارات (أبو عمشة، ٢٠١٩، ص: ١١٢).

٤- على سبيل الإجمال:

اتضح مما تقدّم أنه من الصعب إعداد اختبارات التصنيف في غياب إطار مرجعي متفق عليه؛ لأن هدف هذه الاختبارات هو تحديد المستوى المناسب لتعليم العربية،

وهذا لا يتأتى إلا بوجود إطار واضح وشامل يُقسّم الكفاءة التواصلية في اللغة الهدف إلى مستويات واضحة ووفق معايير علمية وإجرائية مضبوطة. وعليه، فإن أغلب المؤسسات المتخصصة في تعليم العربية للناطقين بغيرها تعتمد أحد الإطارين العالميين: الأمريكي أو الأوروبي فقط.

ويمكن أن نستفيد من بعض الجوانب في الإطارين الأمريكي والأوروبي لاختصار الوقت والجهد وتركيز العمل فيما يفيد تحديد اختبارات لتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها اعتمادًا على الخبرة العلمية والتربوية، وكذلك لخلق نموذج (إطار) عربي متفرد ومتخصص ودقيق لهذه الاختبارات يمكن اعتماده على الصعيد العالمي بما يضمن:

أولاً: اختبارات تصنيف جيدة تعتمد على النظريات العلمية في اللسانيات التطبيقية، ووفق ما حصلته المؤسسات والمعاهد وخبراء العربية من تجارب علمية ميدانية وعملية في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.

ثانيًا: تضمين هذه الاختبارات مستويات عدة أساسية مرتبطة باللغة العربية، هي:

أ- الجانب الحضاري العريق والضخم للغة العربية.

ب- الجانب الثقافي العام الذي يعكس التنوع والاختلاف بين الشعوب العربية ووفق العصور المختلفة.

ومن هنا، وجب التنبيه دائمًا وأبدًا إلى ضرورة أن تتبنى مؤسسة (أو مؤسسات) عربية ما تكون رائدة في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها هذا المشروع الواعد، الذي يفرض نفسه بإلحاح، شريطة أن تكون لها القدرة على جمع الخبراء والمتخصصين وتقديم التمويل المادي اللازم، وتحظى بالمصداقية والانتشار حتى تضمن تبني هذا الإطار على نطاق واسع عربيًا وعالميًا. وسنقدم في آخر هذه الورقة تصوّرنا لحيثيات وخطوات إعداد إطار عربي مشترك يتسم بالعلمية والمصداقية والشمول والقبول.

المحور الثاني: التطبيقات الإجرائية لامتحانات التصنيف

١- المعايير العلمية واللسانية:

يقتضي إعداد امتحان التصنيف وإجراؤه وتطبيقه عدة أساسيات علمية ومعرفية وإجرائية ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار، وهي محددات فارقة جداً في تحديد النتائج ودرجات الطلاب وقدرتهم اللغوية. من هذه الأساسيات نجد:

— **ضرورة الاعتماد على إطار مرجعي واضح ومتفق عليه**، يحدد المستويات المطلوبة، ويُحدّد المهام والوظائف اللغوية التي ينبغي أن يحققها الطالب في كل مستوى. وقد حدّد باشمان وبالمّر (Bachmann & Palmer) معايير العلمية والمصادقية التي ينبغي أن تتوفر في امتحانات التصنيف، وكان من بين هذه المعايير معيار «صلاحية البناء»، ويقصدان به الخلفية المعرفية والنظرية التي تؤطر الاختبار؛ لذلك فإن اختبار تحديد المستوى ضعيف نسبياً في صدق بناءه إذا لم يستند إلى خلفية نظرية (باشمان وبالمّر، ١٩٩٦، ص: ٢١).

لا يمكن أن تُقاس إذن كفاءة الطلاب بناءً على ما هو وارد من مستويات في الإطار الأوروبي تارة، ثم على ما هو وارد في الإطار الأمريكي تارة أخرى. وفي هذا المنحى، فإننا نقبل حالياً أن تعتمد امتحانات التصنيف في المؤسسات والمعاهد العربية على أحد الإطارين المرجعيين العالميين (الأوروبي أو الأمريكي)، لكننا نأمل أن يكون من مخرجات هذا المؤتمر إعداد إطار عربي مشترك لقياس الكفاءة اللغوية في اللغة العربية، يُبنى وفق أسس علمية مضبوطة وواضحة، وسنقدّم تصورنا لهذا المشروع العلمي الواعد في آخر محور من محاور هذه الورقة.

— **الاعتماد على درجات قياس مختلفة، ومتغيرات مختلفة كذلك**، ولا ينبغي الاعتماد فقط نمط واحد منها. وقد «أفاد بلفيلد وكروستا (٢٠١٢) أن درجات اختبار تحديد المستوى هذه تُستخدم بشكل شائع في القدرات الثنائية؛ أي إنه

عندما يحقق الطالب درجةً معينةً، فإنه يعتبر جاهزاً للدورات الجامعية. هذه الممارسة إشكالية وغير مبررة؛ لأنها تفشل في مراعاة بعض الفروق التي تظهر» (Saxon & Morante, 2021, p: 13)، وهو ما يجعل الحكم النهائي على مستوى الطالب غير دقيق. ويمكن القول: «لا يوجد اختبار يعطي قياساً دقيقاً تماماً للمهارات أو أي متغير آخر (...) ولهذا السبب، ينصح مورانتي (١٩٨٩)، وسكوت كلايتون (٢٠١٢) وآخرون بشدة أن يستخدم الممارسون متغيرات متعددة، بالإضافة إلى درجات الاختبار، وعدم استخدام درجات القطع لاتخاذ قرارات تحديد المستوى» (Saxon & Morante, 2021, p: 13).

نفس الخلاصة انتهى إليها (بفيلد وكروستا ٢٠١٢، ص: ٣٩)؛ حيث أفاد أن «درجات اختبار تحديد المستوى ليست تنبؤاً جيداً بشكل خاص لدرجات المقررات الدراسية في فصول التعليم».

بمعنى آخر، فإن الاتجاه العام لهؤلاء الباحثين يسير في التأكيد على أن الاختبارات لا ينبغي أن تظهر ببساطة أن الطالب يمتلك مستوى مهارة معيناً، ففي هذه الحالة سيكون هدف اختبارات تقييم المهارات والغرض منها هو ربط درجات الاختبار بأداء المقرر الدراسي. وهذا يعدّ فهمًا خاطئاً للغرض المقصود منها. ويجب الأخذ في الاعتبار أن اختبارات تحديد المستوى شائعة الاستخدام هي مقاييس للإنجاز وليس الكفاءة. وكما ذكرنا سابقاً، فقد تمّ تصميمها لتقديم لمحة سريعة عن كفاءات الطلاب في وقت الاختبار، وليس استخدامها للتنبؤ بالدرجات المستقبلية. ولا ينبغي أن يُتوقع من اختبارات تحديد المستوى أن تأخذ في الاعتبار كلّ أو حتى العديد من العوامل اللازمة للتنبؤ بالنجاح (Saxon & Morante, 2021, p: 13).

— اختلاف المعطيات والنتائج بين امتحانات التصنيف الثلاثة المشار إليها سابقاً (القبلية والبعدية و امتحانات تحديد الكفاءة). لقد بينت التجربة العلمية في بعض المؤسسات المعنية بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المغرب^(١) أن النتائج التي تمّ الحصول عليها بعد إجراء امتحان التصنيف القبلي، مثلاً، غالباً ما كانت غير متطابقة أو قريبة من المستوى الحقيقي للطلاب؛ والسبب في ذلك يرجع إلى كون هؤلاء الطلاب يجتازون امتحان التصنيف القبلي وهم - في الأغلب الأعم - غير مهيّئين ومستعدين لغوياً ومعرفياً للامتحان ولطبيعة الأسئلة المعدّة فيه، خاصة أنهم يجتازون الامتحان بعد فترة قصيرة جداً من وصولهم إلى المغرب، ومن دون تهيئة مسبقة لاجتيازه.

ولذلك، كان المشرفون على البرامج اللغوية في هذه المؤسسات يضطرون - بعد أسبوع - من انطلاق الدراسة فعلياً - إلى إعادة تصنيف الطلاب نزولاً أو صعوداً. وفي هذه الحالة تكون امتحانات التصنيف خطوة أولية فقط، وليست حاسمة في تحديد المستوى المناسب لكل طالب.

وفي المقابل، لاحظنا أن امتحانات التصنيف التي يُجريها الطالب مباشرة بعد انتهاء البرنامج الدراسي، غالباً ما تكون جيدة ومناسبة ومنسجمة مع المستوى المراد تحقيقه من مستويات الكفاءة؛ والسبب في هذا يرجع إلى كونه مهياً ومستعداً لغوياً ومعرفياً وذهنياً للامتحان.

ما يزيد من صحة هذه المعطيات أن النتائج التي يحصل عليها طالب في امتحان تصنيف ما في برنامج دراسي ما تختلف اختلافاً بيناً عن معطيات ونتائج امتحان تصنيف آخر في مؤسسة أخرى.

(١) برنامج اللغة العربية ودراسات شمال إفريقيا بجامعة الأخوين الدولية بمدينة غفران، ومؤسسة منارة العربية بالرباط.

تقودنا هذه النتيجة الأخير إلى مبدأ أساسي آخر ينبغي أن يُؤخذ بعين الاعتبار في أي قياس أو امتحان تصنيف، وهو:

— **ضرورة تحديد معايير «صدقية الامتحان وشموليته»**، وفي هذا المنحى، نتبنى رأي باشمان وبالمال الذين حدّدوا هذه المعايير في ستة عناصر، هي: الموثوقية، وصلاحيّة البنية، والأصالة، والتفاعل، والتأثير، والعملية (باشمان وبالمال، ١٩٩٦، ٢١).

بخصوص المعيار الأول «الموثوقية»، فإنها «تشير إلى اتساق قياس الاختبار. يمكن اعتبار الاختبار موثوقاً به إذا قامت مجموعة من المتقدمين للاختبار بإجراء الاختبار في أوقات وإعدادات مختلفة؛ فمن المحتمل أن يحصلوا على نفس النتيجة بغض النظر عن سجل الاختبار. ومن هذا المنطلق يمكن القول إن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات نسبياً؛ لأن هناك إجابة واحدة صحيحة لكل اختبار» (Rusfandi, 2014, 22).

وأما المعيار الثاني فهو «**صلاحيّة البناء**»، أو ما اصطلح عليه براون (٢٠٠١) «البناء النظري» الذي يُشكّل الخلفية المعرفية والنظرية التي تُؤسّس للاختبار، وتُحدّد المستويات ودرجات التقييم بدقة ووضوح.

ويشير المعيار الثالث «**الأصالة**» إلى «أنه من أجل القول بأن اختبار اللغة حقيقي فيجب أن تتوافق المهام داخل الاختبار مع مهام استخدام اللغة الهدف. وهذا يعني أن تكون مواضيع الامتحان مع المهام المطلوب تحقيقها وثيقة الصلة للغاية فيما بينها؛ كأن يتم اختيار النصوص القرائية ومواضيع المحادثة من الإنتاج الحقيقي في اللغة الهدف، كالصحف والمجلات والمصادر الأخرى المشهورة (Rusfandi, 2014, 23)، مما يجعل الامتحان لا يقيس كفاءة لغوية مرتبطة بمقرر أو منهاج دراسي فقط؛ وإنما يجعله امتحاناً يقيس الكفاءة التواصلية للطالب.

وفي سياق الأصالة، أيضاً، يُنبّه (باشمان وبالمال ١٩٩٦) إلى أن طريقة تنفيذ اختبارات التصنيف في معرفة المفردات واستعمالها من خلال مطالبة الطلاب بملاءم الفجوات

بما يناسب ليست أصيلة من الناحية التواصلية؛ لأن الناس عادةً ما يستخدمون المفردات، وخاصة في التحدث، بشكل عفوي دون أدلة. بالإضافة إلى ذلك، فإن معرفة الكلمات المناسبة من الناحية المعجمية والصرفية والدلالية ليست الطريقة الوحيدة للتواصل بنجاح في اللغة الثانية، حيث إنه في التحدث قد يستخدم الأشخاص كفاءاتهم الاستراتيجية من خلال الإيماءات والتواصل البصري وما إلى ذلك؛ من أجل إيصال المعاني المقصودة (Rusfandi, 2014,23).

ويتعلق المعيار الرابع بـ«التفاعلية»؛ ويرى باشمان وبالم (١٩٩٦) أنها تشير إلى مشاركة المتقدمين للاختبار في إنجاز المهام في اختبار اللغة. وهذا يعني أنه من «اللازم أن يشتمل الاختبار، ليس فقط على المعرفة اللغوية للمتقدمين؛ ولكن يشتمل أيضاً على استراتيجياتهم ما وراء المعرفية، أي استخدام معارفهم الشخصية والاعتماد على عواطفهم» (Rusfandi, 2014,23) وميولهم وأهدافهم الحقيقية؛ مما يجعل توظيفهم للغة توظيفاً حقيقياً، وليس توظيفاً مجرد تحقيق درجة ما في الامتحان. ومع الأسف، هذا ما يحصل في أغلب امتحانات التصنيف؛ لأنها تقيس المعرفة اللغوية المجردة ولا تقيس المعرفة الحقيقية المبنية على ميول المتقدمين للاختبار وما هو واقع في التواصل الحقيقي باللغة الهدف. لهذا، قد يستخدمون مفردات وعبارات، مثلاً، دون أن يعكس ذلك قدرتهم التواصلية الحقيقية في الواقع.

يشير المعيار الخامس «التأثير» إلى ضرورة أن يكون المدرسون على علم باختبار تحديد المستوى وبتفصيلاته؛ لأن هذا سيعزز من أدائهم تجاه الطلاب، ويعرفون كيف «يُصنّفونهم في فصول مختلفة، وهذا يمكن أن يعزز أداء الطلاب في الفصل الدراسي بشكل أفضل؛ لأن الطلاب يمكنهم تعلّم وممارسة لغتهم الإنجليزية بالسرعة التي تناسبهم.

ويقصد باشمان وبالم بالمعيار السادس «التطبيق العملي» مدى معقولية اختبار معين من حيث الموارد المتاحة بما في ذلك الموارد المادية والبشرية، وكذلك الوقت اللازم لإجراء الاختبار.

وعلى الرغم من كل هذه المعايير التي حدّدها باشمان وبالمر، فإنه «لا يوجد اختبار مثالي؛ لأن بناء وتنفيذ اختبار اللّغة يتأثر كثيراً بالعديد من العوامل بما في ذلك الموقف الذي يتم فيه إجراء الاختبار في مكان معين. (...)»، كما من اللازم أن تتوفر ثلاثة أشياء أخرى أساسية أخرى، هي: الدعم السياسي، والدعم المالي، والموارد البشرية المؤهلة (Rusfandi, 2014,24).

تفيد هذه الفكرة الأخيرة أن إعداد امتحانات التصنيف وتحديد الكفاءة ليست بالأمر البسيط، وإنما تحتاج إلى أن تكون مهيكلة ومؤسسة وفق تصورات علمية ولغوية وتربوية واضحة، كما تحتاج إلى أن تكون في إطار مشروع لغوي وثقافي وحضاري شامل. بالإضافة إلى هذا، فإن هذا النوع من الاختبارات يحتاج إلى أن تتبنّاه مؤسسة متخصصة ورائدة وقادرة على توفير كل أنواع الدعم له، من ناحية، وتمكين المتقدمين لاجتيازها على أوسع نطاقٍ عالمياً.

— لا ينبغي أن تعدّ امتحانات التصنيف بناءً على مقرر دراسي بعينه، وإلا فإن الطلاب الذين درسوا العربية حسب ذلك المقرر سيكونون أفضل من حيث النتائج مقارنةً مع طلاب آخرين درسوا في مقرر تعليمي مختلف. وعليه، فإن إعداد امتحانات التصنيف يخضع للمهام اللغوية الأساسية كما هي محددة في كل إطار، وحسب كل مستوى من مستوياته.

— ينبغي أن يتيح الامتحان - بشكل حاسوبي تلقائي - إمكانية تغيير الأسئلة وعدم تكرارها في حالات عدة، منها مثلاً: عندما يتوقف الممتحن عن الإجابة عن بقية الأسئلة الموالية للمرحلة التي وصل إليها، ويرغب في الرجوع إلى الصفحة السابقة. في هذه الحالة، يجب أن يتم برمجة منصة الامتحان على تغيير الأسئلة بأخرى جديدة تلقائياً، وهذا سيضمن عدم «التلاعب» الذي يمكن للممتحن أن يقوم به في الانتقال من مستوى من الأسئلة إلى مستوى آخر. كما ينبغي أن

تكون المنصة الإلكترونية مبرمجةً على إظهار أسئلة مختلفة من ممتحن إلى آخر، وليس أن تظهر أمامهم نفس الأسئلة بنفس الخطوات.

تتيح هذه الإمكانية الإلكترونية الحصول على درجة أعلى من الدقة في التقييم، والابتعاد ما أمكن عن أساليب «التلاعب» التي يمكن أن يנהجها بعض الممتحنين؛ لا سيما إذا كانوا يجتازون الامتحان في مكان واحد ووقت واحد. ولتحقيق هذا الهدف، فإنَّ امتحان التصنيف ينبغي أن يشتمل على شرط آخر يتمثل في:

- **التوفر على آلاف الأسئلة في كل عنصر وفي كل مهارة** ما يسمح بقياس كفاءة المتعلم في مستوى معين بشكل دقيق دون تكرار نفس الأسئلة. بمعنى أن إمكانية ظهور السؤال مرة أخرى للممتحن تكون قليلة جداً، وهذه الخاصية تزيد من صدقية الامتحان ونتائجه، وتجعل الممتحن أمام فرص حقيقية لاختبار كفاءته اللغوية.
- **حوسبة الامتحان**، وهذا شرطٌ تكنولوجيٌّ مهمٌّ جداً في وقتنا الحاضر. لذلك، «يتجه مُطوِّرو الاختبارات والمؤسسات التعليمية والمدرسون على حدٍّ سواء بشكل متزايد إلى الويب كوسيلة لاختبار المهارات اللغوية. ويقدم اختبار اللغة على شبكة الإنترنت العديد من الفوائد، بما في ذلك التسجيل التلقائي والاستقلالية في مكان الاختبار ووقته للمتقدمين للاختبار. وقد دفعت هذه الفوائد إلى انتشار الويب كأداة لاختبار اللغة بدءاً من مواقف الاختبار منخفضة المخاطر -التي نصح بها في الأصل روفر (٢٠٠١) - إلى سياقات الاختبار متوسطة المخاطر (Shin, 2012).

لهذا، تمَّ في الآونة الأخيرة تبني امتحانات التصنيف المعتمدة على الإنترنت بشكل أكبر من قبل الباحثين اللغويين والمدرسين كأداة للتدريس والاختبار؛ لأنه يمتلك القدرة على تعزيز الكفاءة اللوجستية والمرونة بشكل كبير (Ockey, 2009).

ويرجع السبب في هذا إلى أنه بإمكان «مُطوِّري الاختبار - بسهولة - تحميل وتحديث محتويات الاختبار. ويمكن للمتقدمين للاختبار إجراؤه في المكان أو الوقت الذي

يناسبهم. كما يتم تسجيل إجابات المتقدمين للاختبار على الفور، ويتم إرسال النتائج إلى كل مَنْ يعينهم الأمر بسرعة. كما أن الحصول على إحصائيات مختلفة للعناصر ودرجات الاختبار عند الطلب، يُوفّر معلومات مفيدة لمطوري الاختبار والمستخدمين لتفسير درجات الاختبار ومراجعة الاختبار عند الضرورة». (Long and all, 2018, P: 138).

بالإضافة إلى ذلك، من المعروف أن الامتحانات المنجزة عبر الإنترنت تؤدي إلى تحسين جودة قياس الاختبار بما في ذلك الموثوقية والصلاحية، كما انتهى إلى هذا كلٌّ من تشابيل ودوغلاس. ويمكن أيضاً تعزيز الأصالة نظراً لإمكانية وجود تنسيقات اختبار مختلفة، بما في ذلك الميزات التفاعلية والديناميكية لمدخلات الاختبار وأنواع الأسئلة (Chapelle & Douglas, 2006).

وعلى الرغم من الفوائد المذكورة أعلاه «لأستخدام الاختبارات المستندة إلى الويب لأغراض تحديد المستوى، لم يكن هناك سوى القليل من الأبحاث حتى الآن التي تبحث في موثوقية وصلاحية اختبارات تحديد المستوى عبر الإنترنت. بالإضافة إلى ذلك، فإن الانتقال من اختبار تحديد المستوى الورقي إلى اختبار تحديد المستوى عبر الإنترنت في كثير من الأحيان يتضمن مساعدة أفراد مثل معلمي الفصول الدراسية ومديري برامج اللغة الذين قد يفتقرون إلى الخبرة اللازمة في اختبار اللغة وتقييمها، لتقييم وظيفة اختبار تحديد المستوى» (Long and all, 2018, P: 138) ..

— لا ينبغي أن يعتمد امتحان التصنيف كلياً على الحوسبة الإلكترونية فقط، وإنما لا بد أن يكون لامتحان التصنيف جانبٌ شفويٌّ يلتقي فيه الطالب الممتحن بالأستاذ الممتحن في شكل لقاء حوارٍ ثنائي وفق معايير إعداد الامتحان حسب كل مستوى. إن الهدف من امتحانات التصنيف ليس مجرد الإجابة عن أسئلة من خلال الحاسوب؛ وإنما الهدف منه هو تحديد الكفاءة اللغوية للطالب بدقة، وهذا لا يتم إلا بالمرور عن طريق لقاء مباشر وجهًا لوجه (مباشرةً أو عن بُعد) مع

المتجّن باعتباره متحدّثاً أصلياً باللُّغة الهدف. كما أن الإجابة باقتدار عن أسئلة الامتحان اعتماداً على المنصة الإلكترونية لا يعني بالضرورة أن المتجّن متمكّن جداً من اللُّغة الهدف. ولهذا، وجِب أن تُقسّم امتحانات التصنيف إلى قسمين كبيرين: قسم يُؤدّى عن طريق الحاسوب (أو كتابياً)، وقسم يُؤدّى حوارياً مع ممتجّن متحدّث أصلي باللُّغة الهدف.

كما حدّد بعض المتخصصين العرب (أبو عمشة وآخرون، ٢٠١٩، ص: ٢٨-٣٠) أهمّ خصائص امتحانات التصنيف في ثلاث خصائص أساسية، هي:

الموثوقية: ومن مظاهر موثوقية الاختبار، نجد: إدارة الاختبار، وإنجازه ونتائجه التي يجب أن تتساوى ظروفها وأحوالها وأوضاعها مع ظروف من يجتازونه.

الصلاحية: وتتمثّل في أقصر العبارات في: هل يقيس الاختبار ما وُضع لأجله؟ وعليه، هناك ثلاثة أنواع من التأكيدات المهمة على واضعي الاختبار أن يأخذوها بعين الاعتبار، هي: صلاحية المحتوى، والصلاحية الظاهرية، وصلاحية التركيب؛ بحيث لا يكون تناقض بينها، أو تشير لدى المتجّن تأويلات قد تُخرجه عن سياق الاختبار، ويُفهم منها ما لا يقصد الاختبار إليه.

الأصالة: وتعني درجة التوافق أو التطابق بين خصائص مهام اختبار معين وخصائص مهام اللُّغة الهدف. وهذا يعني أن مضمون الأسئلة أو الاختبار ينبغي أن يكون مماثلاً لما في «العالم الحقيقي» للُّغة الهدف. إنّ العديد من أنواع عناصر الاختبار تفشل في محاكاة مهام العالم الحقيقي. فقد تكون مبتكرة أو مصطنعة من خلال محاولتها استهداف تركيب قواعدي أو عنصر مفرد؛ فالعناصر المتسلسلة التي لا تربطها أي علاقة ببعضها البعض تفتقر إلى الأصالة. فليس على أحدنا أن ينظر مطوّلاً ليجد أن فقرات القراءة الاستيعابية في اختبارات القراءة تعكس بصعوبة جزء العالم الحقيقي.

٢- المرتكزات والعناصر الأساسية لاختبارات التصنيف:

يمكن تحديد أهم مرتكزات امتحانات التصنيف فيما يلي:

— **الإطار المرجعي الذي في ضوئه وتحت توجيهاته ومرجعياته ومستوياته يمكن تحديد عناصر الامتحان** وأقسامه وطبيعة الأسئلة ونوعها وعددها... وعليه، فإن أي اختبار تصنيف لا يعتمد في منطلقاته ومرتكزاته على إطار مرجعي واضح ومتفق عليه لا يمكن الوثوق بمصداقيته وأصاليته، ولن يعكس مستوى الكفاءة اللغوية التي يسعى إلى قياسها بدقة. ولأهمية الإطار المرجعي، فإننا سنعود إليه في آخر عنصر من هذه الورقة لتقديم رؤية لسانية عنه؛ لا سيما أننا ننشد إعداد إطار عربي مشترك للغة العربية، إن شاء الله.

— **العناصر اللغوية:** ويقصد بها في اللسانيات التطبيقية (الأصوات والمفردات والقواعد)؛ وعليه، ينبغي أن يشتمل امتحان التصنيف على أقسام من الأسئلة تشمل هذه الأنواع الثلاثة، وتختبر كفاءة الممتحن فيها من عدة جوانب؛ منها: جانب الفهم، وجانب القراءة والكتابة، وجانب الدقة اللغوية المتمثلة في فهم القاعدة وضبطها واستعمالها.

— **المهارات اللغوية:** حيث لا يعدُّ أيُّ امتحان تصنيفي جيداً إلا إذا تمَّ قياس مستوى المتعلم في المهارات الأربع (الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة). ونشير هنا إلى أن أغلب اختبارات التصنيف تعتمد، بالأساس، على الحاسوب باعتباره الوسيط الذي يجري من خلاله المتعلم الاختبار؛ فيدخل إلى المنصة الإلكترونية المعدة لذلك وفق معايير تكنولوجية خاصة لضمان صدقية الاختبار، وينتقل من خطوة إلى أخرى إلى أن يُنهي كلَّ المراحل الخاصة بذلك الاختبار. ما يُعاب على الاعتماد الكلي على الحاسوب هو صعوبة قياس مهارة المحادثة، على اعتبار أن المتعلم/الممتحن يستطيع إنجاز كلَّ الأسئلة المتعلقة ببقية المهارات الأخرى، في حين لا توجد طريقة تفاعلية بين الحاسوب وبينه، وحتى إن وُجدت فإن طريقة القياس ستكون غير ممكنة، على الأقل في وقتنا الراهن.

لذلك، فإن صدق الاختبار وعلميته وشموليته تقتضي الاعتماد على مرتكز آخر هو:

— **المقابلة الشفوية مع ممتحن، سواء بشكل حضوري وجهاً لوجه، أو عن بُعد من خلال منصة تفاعلية مُعدّة لهذا الغرض.**

— **التوازن في توزيع درجات الاختبار على كافة عناصره ومحاوره، دون أن تُعطى درجات أكثر لعنصر ما لأي اعتبار كان. ومع الأسف، نجد أن بعض اختبارات التصنيف «تتقيد إلى حدٍّ كبير بتخصّص المُعدِّين له، فمثلاً إذا كان المصمم متخصصاً في القواعد النحوية للغة العربية، نجد أن وزن الأسئلة المتعلقة بالقواعد النحوية يكون كبيراً، والشيء نفسه بالنسبة إلى مُعدّي الاختبارات في المقررات الأخرى كالأدب والترجمة والعلوم الإنسانية والثقافية» (ليانغ يانغ، ٢٠١٦، ص: ٢٠٢).** وعليه، فإنه في هذه الحالة لا يمكن الوثوق بالنتائج التي تم التوصل إليها؛ لأنها نتاج تقيس عنصراً أو محدداً أكثر دون بقية المحددات.

الحرية في اختيار الممتحن الشكل الذي يناسبه؛ كأن يُفضّل أن يجتازه ورقياً وحضورياً أو يجتازه حاسوبياً. إن اختبارات التصنيف التي تعتمد نمطاً أو شكلاً واحداً لا يمكن الوثوق بصدقيتها نتائجها مهما كانت المعايير العلمية والتقنية متحكماً فيها ومتوفرة لها، وخير مثال على ذلك: قياس مهارة الاستماع أو مهارة الكتابة، لأنها تطرح مشاكل متعددة؛ منها أن الممتحن يتعامل -في الاستماع مثلاً- مع نمط خاص في نطق أصوات اللغة والمفردات والعبارات اللغوية المختلفة، وعادةً ما يكون نطقها نُطقاً معدّاً للبرمجة الحاسوبية بمواصفات تقنية خاصة، وهذا يجعل عدداً من الممتحنين -لا سيما الذين هم في المستويات الابتدائية أو المتوسطة- غير قادرين على فهم ما يسمعون، كما أن الاعتماد على الحاسوب في مهارة الاستماع لا يعكس بصورة جلية وصادقة ما يُحقّقه الممتحن من نتائج.

المحور الثالث: نحو تصوّر لساني لمشروع إطار عربي لقياس الكفاءة اللغوية لمتعلمي العربية

الفكرة الأولى: حاجة الوطن العربي إلى إطار مرجعي عربي مشترك يكون القالب الأساس الذي يُعتمد في قياس الكفاءة اللغوية والتواصلية لمتعلم اللغة العربية؛ سواء للناطقين بها أو بغيرها، تماماً كالإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات، المعروف اختصاراً بـ: (CEFR)^(١)، والإطار الأمريكي المعروف باسم معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية، المعروف اختصاراً بـ (ACTFL)^(٢).

وعليه، فإنّ حاجة العالم العربي، ومعه كل المؤسسات المعنية بتعليم العربية في كافة دول العالم، إلى هذا الإطار الموحد والذي يكون المرجع الأساس في قياس الكفاءة اللغوية، أضحت ملحةً وعاجلةً. وما دام معجم الدوحة التاريخي معجماً عربياً شاملاً للألفاظ والكلمات منذ استعمالها أول مرة، وتطوّرها الدلالي عبر العصور إلى عصرنا هذا، فإنّه ينسجم -من هذه الناحية- مع فلسفة هذا الإطار اللساني التربوي وأسسها في قياس كفاءة متعلمي اللغة العربية. ومن أسسها وفلسفته أن يكون إطاراً شاملاً وموحّداً لمناهج تعليم العربية، بشكل عام، وأن يُحدّد المعايير اللسانية (المعجمية والدلالية تحديداً) التي لا اختلاف فيها بين الباحثين ومدرسي اللغة العربية في العالم.

الفكرة الثانية: ترتبط بطبيعة بعض المعايير التي بُنيت في قياس الكفاءة اللغوية والتواصلية؛ حيث إنها معايير تتسم بالجمود وعدم التطوّر؛ ولذلك نجد الألفاظ المعتمدة فيها ألفاظاً ثابتة شكلاً ودلالةً من جهة، وأحياناً يعتقدها واضعوها في المقررات

(١) يُنظر: الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعليم اللغات وتعلّمها وتقييمها. تأليف: مجموعة من الخبراء في المجلس الأوروبي. ترجمة: عبد الناصر عثمان صبير. (إشراف: جامعة أم القرى، معهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. الطبعة الأولى، ٢٠١٦).

(٢) يُنظر:

ACTFL Proficiency Guidelines 2012. (<https://www.actfl.org/resources/actfl-proficiency-guidelines-2012>)

أنها هي وحدها الألفاظ العربية الفصيحة، وغيرها ليس كذلك. ومن هنا يمكن القول إن أول معيار في بناء إطار عربي مشترك للغة العربية هو المعجم؛ لأنه يُشكّل الأساس الذي تُبنى عليه كثير من الأسئلة، خاصة إذا علمنا أن قياس الكفاءة اللغوية يعتمد بشكل محوري على فهم كلمات وألفاظ محددة، تارة بشكل مستقل، وأخرى في جمل محدودة وبسيطة؛ وتارة بتغييرها بما يناسب معناها، وأخرى بما يكون ضده. لذلك، سيُشكّل معجم الرياض للغة العربية المعاصرة، أو أي معجم معترف به آخر، أساساً علمياً ومنطقياً لسانياً في إعداد أسئلة الامتحان واختيار الألفاظ، واختيار ما يناسبها من الجمل والسياقات، دون ترك مجال للانطباعية أو الفهم الذي لا يستند إلى أساس علمي واضح. ولهذا، «لم تسلم كل المحاولات التي سعت إلى بناء إطار عربي مشترك في قياس الكفاءة اللغوية من الانتقاد بسبب عدم وجود مقياس محدد مُعتمد من جهة أو مؤسسة علمية محلية أو دولية لاعتماد نتائجه، ومن ثَمَّ الثقة في نتائجه»^(١). وهنا يمكن لمعجم الرياض للغة العربية المعاصرة، أو أي معجم عربي معترف به ومبني بطريقة علمية ولسانية مضبوطة، أن يسدّ هذه الثغرة.

وسيزيد هذا المعجم من قوة الإطار لكونه معجماً محوسباً، وهذا يتيح إمكانية استثماره بشكل بسيط ومباشر؛ بحيث يمكن ربط منصته الإلكترونية بالمنصة الخاصة بالإطار، والتي تتيح تغيير أسئلة الاختبار من ممتحن إلى آخر. وهذا سيسهل طبعاً عملية القياس من جهة، ويمكن من تغيير أسئلة الامتحان آلياً بشكل يجعل الأسئلة غير متشابهة، وهو ما يعطي لامتحان الكفاءة اللغوية مصداقيته وقوته. كما أن إعداد الأسئلة المتعلقة بالمفردات لن يطرح مشكلاً ما دام بين أيدينا معجم لساني مُعدّ وفق مواصفات علمية ولسانية مضبوطة.

(١) الشيخ، محمد عبد الرؤوف (٢٠١٦). إعداد اختبارات الكفاءة في العربية للناطقين بغيرها بين العالمية والمحلية: مشكلات وإضاءات. ط. ١. (ضمن كتاب مؤتمر إسطنبول الدولي الثاني: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها - إضاءات ومعالج. منشورات مؤسسة إيسار، إسطنبول)، ص: ٣٩.

ومن المعايير الأخرى التي يعتمد عليها الإطار العربي أن قياس الكفاءة اللغوية والتواصلية يرتكز بالأساس على قدرة متعلم العربية على التواصل بها بطلاقة ما أمكن^(١)، وهذا يعني قدرته على توظيف الألفاظ والكلمات العربية حسب قوة انتشارها من رقعة جغرافية إلى أخرى. وعليه، فإنَّ الألفاظ المتداولة في قُطرٍ عربي أو غربي دون غيرهما لا يعني أنها قريبة من العربية أو بعيدة عنها إلا بمقدار انتمائها إلى المعجم العربي المشترك والأكثر استعمالاً على ألسنة الناطقين بلغته.

الأسس اللسانية لإعداد إطار عربي مشترك للغة العربية:

نُسجِّل، بكل أسف، افتقار «اللغة العربية إلى وجود إطار مرجعي مُحدّد في تعليمها وتعلّمها وتقييم متعلميها بوصفها لغة ثانية أو أجنبية. كما يلحظ تباين في مناهجها، والمستويات التي تُقدّم لتعليمها في مؤسساتها ومعاهد تعليمها للناطقين بلغات أخرى. هذا فضلاً عن إغفالها وعدم اتفاقها على قضايا أساسية تتعلق بالمحتوى والأهداف في تعلّم اللغات الأجنبية وتعليمها»^(٢). ويعود سبب هذه المشكلة إلى غياب أسس لسانية واضحة لدى المؤسسات والمعاهد المعنية بتعليمها تكون بمثابة المبادئ الأساسية في تدريسها للناطقين بغيرها. لهذا، يصعب قياس القدرة اللغوية لمتعلمي العربية بسبب غياب هذه الأسس، أو بسبب عدم الاتفاق عليها. ومن الناحية اللسانية، فإنَّ هذه الأسس ينبغي أن تكون على النحو الآتي:

(١) أشرنا في كتابنا (القدرة التواصلية وتطبيقاتها في تعليم اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها) إلى الأسس العلمية اللسانية التي تعتمد في قياس الكفاءة اللغوية والتواصلية. (يُنظر كتابنا هذا الصادر عن دار كنوز المعرفة، الأردن، ٢٠٢٠).

ويُنظر كذلك - مزيد من التفصيل - مقالنا: «القدرة التواصلية في الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات» ضمن كتاب جماعي بعنوان: «تطبيقات الإطار المرجعي الأوروبي المشترك في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها». تنسيق وإعداد الدكتور خالد حسين أبو عمشة. (دار كنوز المعرفة، الأردن، ٢٠٢١).

(٢) يُنظر: الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات. (مرجع سابق)، مقدمة المترجم (ط).

أولاً: الأساس المعجمي (المفردات).

شكّل المعجم على الدوام في النظريات اللسانية الأساس الذي تُبنى عليه باقي المكونات، لا سيما في النظرية التوليدية التحويلية ونظرية النحو الوظيفي؛ لأهميته البالغة في تشكيل القدرة اللغوية للمتعلم، ولدوره الكبير في باقي المكونات اللسانية الأخرى (التركيب والدلالة والتداول). وقد أبدى اللسانيون تصوّراً لهذا بناءً على فطرية اللُّغة عند الإنسان؛ إذ إنه - بعد الاستماع إلى لغة قومه مدة سنتين تقريباً بعد الولادة - يبدأ الطفل التواصل بالمفردات / المعجم دون أن تُشكّل عائقاً في تواصله؛ لأنها تغني عن الجمل والتركيب. ويعدُّ المعجم في اللسانيات التطبيقية، كذلك، المكوّن الأساس في اكتساب اللُّغات وتعلّمها. لذلك، تُشكّل المفردات في بداية كل درس أو وحدة، وفي كل مستوى من مستويات التعلّم المدخل الذي تُبنى عليه باقي مراحل التعلّم الأخرى، سواء فيما ينتمي إلى عناصر اللُّغة (الأصوات والمفردات والقواعد)، أو ما ينتمي إلى مهاراتها (الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة).

نعني بهذا أن المعجم في دروس العربية للناطقين بغيرها لا يكون مجرد مكوّن / مدخل للدرس فقط؛ وإنما يصبح بمثابة المحور الذي تبنى عليه بقية المكونات (المهارات اللُّغوية الأربع) في أي مقرر تعليمي. لذلك، فإنّ المفردات الواردة في بداية كل درس هي نفسها - أو أغلبها على الأقل - التي نجدها في مُكوّن القراءة، ومكون المحادثة، ومكون الاستماع، ومكون الكتابة لتسهيل الفهم على المتعلمين وتيسير استخدامهم للُّغة العربية حسب سياقات تواصلية مختلفة.

مما تقدّم يمكن القول إنّ معاجم اللُّغة ستُشكّل السند الرئيس للمتعلمين في كلّ اللُّغات؛ لأنهم سيرجعون إليها في كل درس، وفي كل مرحلة من مراحل التعلّم، كما سيرجعون إليها في التعرف على المعاني الواردة في الجمل والتركيب والعبارات اللُّغوية المختلفة. ولهذا، فقد جعل الإطار الأوروبي المشترك للُّغات القدرة المعجمية أول قدرة

ضمن مكونات القدرة التواصلية، ويعتبرها المنطق الأساس لبقية المكونات الأخرى، ويعني بها «المعرفة والقدرة على استخدام المصادر الرسمية التي يمكن أن تُركَّب منها الجمل ذات المعنى، جيّدة الصياغة، والقدرة على استخدام هذه المصادر»^(١).

ولأهمية المعجم في عملية التعليم والتعلُّم، أجرى بعض الباحثين دراسات متخصصة لبيان الإمكانات الهائلة التي يمكن للمتعلمين أن يفيدوها منه. من هؤلاء الباحثان مارغريتا كونزاليس وكريستينا مارتينيز، حيث خلصتا إلى أن المعجم «يجب أن يلعب دوراً محورياً في عملية تعليم اللُّغات وتعلُّمها؛ لأنه يساعد المتعلمين، ليس فقط في تحسين مهاراتهم في توظيفه واستعماله؛ ولكن أيضاً يُسهم في تعزيز مهاراتهم في اللُّغة الثانية بشكل رئيسي في الكتابة وفهم القراءة والمفردات»^(٢).

وقد أظهرت نتائج دراسة ميدانية قامت بها الباحثة ما يلي:

أ- أدرك الطلاب أهمية توظيف المعاجم خلال عملية التعلُّم؛ لأنها ساعدتهم كثيراً في ذلك.

ب- زيادة الثقة لديهم خلال القيام بالأنشطة التربوية المختلفة.

ج- تحسُّن استخدامهم للُّغة وللمعرفة.

د- استمتعوا حقاً بالأنشطة المختلفة. ويمكن القول إنه باستخدام قاموس مناسب يكتسب الطلاب استراتيجيات التعلم الذاتي في تعلم لغة أجنبية^(٣).

وما يهمُّنا في دراسة هاتين الباحثتين أن المتعلم لا يحتاج إلى معرفة دلالات الألفاظ حسب سياقاتها فحسب، وإنما يحتاج كذلك إلى معرفة المعطيات المتعلقة بكل لفظ،

(١) يُنظر: «الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للُّغات»، ص: ١٦٣-١٦٤.

(2) Margarita Cote González, and Cristina Tejedor Martinez. The Effect of Dictionary Training in the Teaching of English as a Foreign Language. Revista Alicantina de Estudios Ingleses 24(2011): 31-52.

(3) Ibid:31-52.

وهو ما يمكن أن نُسمّيه بالمعطيات عن الألفاظ، كتاريخها وما يتعلق بها من معلومات قد تبدو غير أساسية خلال عملية التعلم^(١).

سبق التأكيد على أن المفردة في تعليم اللغات الأجنبية هي محور بقية الدروس والمهارات، ويُحدّدها اللسانيون التطبيقيون في أنواع، هي^(٢): الأفعال ومصادرها، والأسماء بأنواعها، والضمائر بنوعيتها، والمشتقات، والظروف، والحروف، والعبارات المتلازمة تلازماً تاماً، أو تلازماً غير تام. وهذه الأنواع كلها مُتضمّنة في معجم الدوحة التاريخي معزّزة بشواهد لغوية وفق سياقات محددة. بهذا المعنى، يكون معجم الدوحة المعجم الأنسب لمشروع قياس الكفاءة اللغوية، ما دام هذا المشروع يركز في أساسه وفي مستوياته وأُسسه اللسانية على المعجم باعتباره مكوّناً رئيساً ومدخلاً لبناء القدرة اللغوية عند المتعلم.

بالإضافة إلى هذا، فإن خبراء قياس مستوى الكفاءة يعتمدون على معيار الكم والكيف في المعجم الذي يُوظّفه المتعلم خلال عملية التعليم والتعلّم والتواصل مع محيطه. وعليه، فإن المستويات التربوية في أي إطار مرجعي تفرض حدّاً أدنى من المفردات في كل مستوى، يكون المتعلم/المتحقّق قادراً على توظيفها في تواصله، وتُمكنه من فهم أسئلة الامتحان والإجابة عنها. كما أن طبيعة هذه المفردات ودقتها في التحليل على المعاني معيار أساسي، كذلك، في منح المتعلم درجة متقدمة في المستويات العليا من مستويات الإطار. وبهذا، يمكن لمعجم الدوحة أن يعزز هذا العمق في توظيف الكلمات بما يجعل من لغة المتعلم وأسلوبه في مستوى عالٍ يُمكنه من التواصل باللغة - محادثة وقراءة وكتابة - في نفس مستوى المتكلم الأصلي بتلك اللغة.

(1) Ibid.

(٢) علوي، امحمد إسماعيلي. (٢٠١٧). تدريس المفردات: النظرية والتطبيق. ضمن كتاب جماعي: «الدليل التدريبي في تدريس مهارات اللغة العربية وعناصرها للناطقين بغيرها: النظرية والتطبيق». تحرير: خالد أبو عمشة. تأليف مجموعة من الباحثين. منشورات مركز الملك عبد الله الدولي لخدمة اللغة العربية، المملكة العربية السعودية، ص: ٧٦-٧٨.

ومن المعايير التي تعتمد عليها الأطر العالمية في قياس الكفاءة اللغوية للمتعلم قدرته على التقصي والبحث في معجم اللغة الهدف، وفهم الكلمات والألفاظ وسياقات استعمالها؛ لأن هذه الكلمات والألفاظ هي «عنصر أساس من عناصر أي لغة لدورها الجوهرية في عملية الاتصال وتحقيق الفهم والإفهام، ومن لا يسيطر عليها لا يتمكن من السيطرة على المهارات اللغوية الأربع في مستوياتها المتعددة؛ فهي المفتاح الحقيقي لعملية التعليم والتعلم»^(١).

بهذا، إذن، يُصبح معجم الرياض وثيقة مرجعية أساسية في عملية تعليم العربية وتعلمها، وفي عملية قياس كفاءة المتعلم اللغوية.

ثانياً: الأساس الحاسوبي:

ارتبطت المعاجم منذ القرن الماضي بالحاسوب وبنظم المعالجة الآلية للغة؛ نظراً لما تحقّقه من إفادات وخصائص تُيسّر على مستعمل اللغة توظيف هذه المعاجم بشكل أيسر وأسهل وأسرع وتوظيفات متعددة، وفي مقدمتها تعلم اللغات وإتقانها والتوسّع فيها. وقد «أسهم توفر المادة اللغوية في الحاسوب، وإمكانية تحليلها رقمياً، وتحديد المهمل والمندثر، واكتشاف الكلمات الجديدة في عمل مشروعات كبيرة»^(٢)؛ كمشروع القواميس التعليمية المتخصصة، ومشاريع قياس الكفاءة اللغوية في اللغات ككل، فضلاً عن مشاريع أخرى متعددة.

يعدّ هذا الأساس من مميزات معجم الرياض للبحث فيه إلكترونياً وبسهولة كبيرة وميسرة. سيمكننا هذا الأساس، إذن، من تحقيق جملة من الأمور، هي:

- (١) الرهبان، أحمد نواف، وآخرون. (٢٠١٧). دليل تطبيقي لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها (تجارب في الميدان). ط٢، دار أكاديمية إسطنبول، تركيا، ص: ٦٩.
- (٢) أبو عامر، يوسف. (٢٠١٤). بنية المعجم العربي واستخدامه بين البشر والآلة. ضمن كتاب: المعجمية العربية: قضايا وآفاق. الجزء الثاني، ط١. تأليف مجموعة من المؤلفين. إعداد وتقديم: منتصر أمين عبد الرحيم، وحافظ إسماعيلي علوي. دار كنوز المعرفة، الأردن، ص: ٩٣.

- تمكين المحكم من التقصي والبحث في المعجم وبسرعة قياسية جداً، فيتعرّف على اللفظ أو الألفاظ التي وظّفها المتعلم في تعبيره الشفوي أو الكتابي، ومدى صحتها لفظاً ومعنى وسياًفاً.
- تمكين مؤلّفي الكتب التعليمية من اختيار قائمة المفردات المناسبة لكل مستوى ولكل درس، وهو ما يتيح أن نضمن للمتعلّم تعلّم ألفاظ عربية متنوعة ومختلفة وفي سياقات تاريخية أو دلالية مختلفة. وبناءً على ما ستكون عليه هذه المقررات، ستكون درجة الحكم على الكفاءة اللغوية للمتعلّم جيدة أو غير جيدة.
- تمكين مُعدي أسئلة امتحان قياس الكفاءة - لا سيما في شقه الكتابي - من ربط أسئلة الامتحان المختلفة، خاصة التي لها علاقة بقياس معجم المتعلّم (مفردات وجمل وتعبيرات) بالمنصة الحاسوبية لمعجم الرياض، ويتولّى النظام الحاسوبي اختيار الأسئلة عشوائياً، وهو ما يزيد من قوة الامتحان وعلميته؛ لأن المتعلّم لن يكون بمقدوره - حينها - الرجوع إلى الورا للتحايل على الحاسوب في اختيار الإجابة الصحيحة؛ إذ إنّ الحاسوب سيختار تلقائياً سؤالاً جديداً بنفس معايير السؤال السابق وهدفه الذي يسعى إلى قياسه، ولكن في شكل سؤال آخر مختلف. وهذه الخاصية معلومة لدى المتخصصين في إعداد امتحانات قياس الكفاءة وتحديد المستوى، وتعدّ معياراً علمياً تقاس به درجة قوة الاختبار أو ضعفه.
- إمكانية «إجراء التعديلات التي تتماشى مع التطوّرات اللغوية على نحو يسمح بإضافة المفردات الجديدة، وتصحيح الأخطاء بشكل دائم ومتجدد»^(١).

الأسس الثقافية والحضارية في إعداد إطار عربي مشترك:

تعدّ المعاجم في كل المجتمعات ديوانها الذي يحفظ لسانها من الاندثار والزوال. فلولا هذه المعاجم لما بقيت آثار من لغات كثيرة، ولا أمكن ضبط أخرى وتطويرها وتعليمها. لهذا، تُشكّل المعاجم اللغوية المدخل الأساس لعدة قضايا، منها:

(١) حلمي، موسى علي. (١٩٧٨). دراسة إحصائية لجذور معجم الصحاح باستخدام الكمبيوتر. ط١. الهيئة المصرية العامة للكتاب، ص: ١٠.

— قضية اكتساب اللغات وتعليمها وتعلُّمها؛ وقد سبق أن فصلنا في هذا القول فيما سبق من محاور هذه الورقة.

— قضية حفظ تراث الأمم وتاريخها وتطوُّرها اللغوي. وقد أدركت كلُّ المجتمعات الحاجة إلى جمع لغاتها في معاجم تحفظها جيلاً بعد جيل؛ لأن المسألة ذات بُعد ثقافي وحضاري مهم. وتُقاس قوة الأمم وتقدُّمها الحضاري، ليس بما تمتلكه من عدة اقتصادية أو عسكرية فحسب؛ وإنما بقدرتها على حفظ لغتها وضمان استمرارها في الوجود لأطول فترة زمنية ممكنة. وهنا تلعب المعاجم دوراً مهماً يتجلى في بيان مسارات تطوُّر اللغات؛ لأنها تحفظ الألفاظ المولدة والمستعملة فيها، سواء كانت ما زالت مستعملة في التواصل اليومي أو طمرها النسيان والإهمال. وبهذا، تغدو المعاجم معياراً لغوياً تُقاس به قوة الحضارات، ويُستند إليها في التدليل على ذلك.

— قضية قياس قوة اللغات وسرعة تغيُّرها، ازدهاراً أو فناءً؛ إذ كلما انقطعت الصلة بين الألفاظ القديمة والألفاظ الحديثة، وتباعدت الشُّقة بينهما حتى صارت وكأن لا علاقة بينهما؛ كان ذلك مؤشراً على تغيُّر اللغة تغيُّراً جذرياً، وهو ما يعني تحوُّلها إلى وضع لساني جديد يُنبئ بموتها في صورتها الأولى وميلادها في صورة جديدة.

وهذه القضية مهمة للغاية عندما نربطها باللغة العربية وتاريخها؛ إذ إنها لغة متصلة ومستمرة مكاناً وزماناً وتاريخاً وثقافةً دون انفصال. فها نحن نستطيع أن نرجع إلى كتب الأولين في كل صنوف المعرفة الإنسانية التي أنتجها العلماء العرب والمسلمون دون أي مشكل في فهم ما كتبوه وقراءته والإفادة منه، خلافاً لما هو حاصل في اللغات الأخرى؛ حيث أصبح تاريخها تاريخاً منفصلاً بعضه عن بعض، كما هو الحال للغة اللاتينية خلال مسيرتها التطويرية إلى أن تغيرت جذرياً وتحولت إلى لغات جديدة لا تربط بينها صلات قوية قراءةً وكتابةً وفهماً. فغدت اللاتينية لغةً تراثيةً غير مستعملة في الواقع المعيش لمجتمعاتها الحالية.

تعدُّ إذن مسألة الاتصال التاريخي والثقافي والحضاري في اللُّغات مسألة حياة أو موت، ترتبط بها عدة أشياء، منها:

- أن اللُّغة التي ما زال فيها هذا الاتصال قائماً تضمن لنفسها الاستمرار والخلود لمدة طويلة في التاريخ البشري؛ خلافاً لغيرها من اللُّغات الأخرى التي يطالها الفناء.
- عدم ضياع التراث الهائل والضخم من المؤلَّفات والكتب في صنوف المعرفة المختلفة، وهو ما يضمن اتصال الأمة ماضيها بحاضرها، وأولها بآخرها، ويزيد من قوتها وقوة أهلها. إنَّ الحديث - مثلاً - عن اللُّغة الفرنسية وعن تاريخها لا يعدو أن يكون حديثاً عن مناطق جغرافية محدودة جداً، وعن تاريخ قصير جداً مقارنةً مع لغات أخرى، العربية في مقدمتها؛ حيث يُشكِّل تاريخها صرحاً ثقافياً وحضارياً بامتياز، ويزيد من رقعتها الجغرافية لتشمل كلَّ البلدان التي تتكلمها وتشترك في إنتاجها وحفظها. وبتخصيص الحديث عن اللُّغة العربية، فإنَّ المعاجم المؤلَّفة فيها لم تستوعب منها إلا القليل، وظلَّت الكثير من مفردات اللُّغة العربية المستعملة خارج دائرة المعاجم لأسباب عديدة^(١)، نذكر منها:
- السبب المنهجي الذي اختاره علماء العربية آنذاك، المتمثِّل في شرط الفصاحة، فأقصيت بموجبه كثير من المفردات اللُّغوية المستعملة على ألسنة الشعراء وأقلام الكتاب والأدباء المولدين (...)، ولم تُدرج تلك المعاجم كثيراً من المفردات ومعانيها المختلفة لسبب منهجي آخر تمثِّل في عدم إدراج المفردات المطردة في الاشتقاق. ولم تواكب المعاجم المؤلَّفة في العصور المتتالية حركة اللُّغة العربية في واقعها التاريخي، حيث يكاد يكون معظمها نسخة معدَّلة ومنقَّحة ومزيَّدة عن المعاجم القديمة، لا ترقى إلى تمثيل قدرة المتكلم العربي المعجمية المتسمة بالتجديد وبالإبداع^(٢). بهذه الصورة، «فإنَّ بناء المعجم التاريخي، بالرجوع إلى مادته ومصادره ونصوصه، ليعدَّ

(١) البوشيخي، عز الدين. بناء المعجم التاريخي للُّغة العربية واقتضاءاته النظرية. ضمن كتاب: المعجمية العربية - قضايا وآفاق. الجزء الثاني، ص: ٤٣.

(٢) نفسه، ص: ٤٣.

خطوةً في إعادة بناء الذات، وإعادة صياغة الذاكرة وتصحيح الطريق إلى استئناف العلم والمعرفة بعد الانقطاع الطويل». هكذا، يسهم معجم الدوحة التاريخي في وُضْع الأسس الثقافية والحضارية - فضلاً عن المنهجية والعلمية طبعاً- من أجل إعادة «إحياء كلمات فصيحة، يدعو المقام وظروف الخطاب والحاجات المتجددة إلى البحث عنها في المعجم، لسدِّ حاجة الدلالة. وكذلك إحياء ألفاظ مهمة ذات دلالات مستعملة، وترشيدها وتحديثها بناءً على مطالب البحث العلمي ونمو المعرفة. فكم مدلول نفتقر في استعماله وتداوله إلى الدال المناسب له! فنلجأ إلى استعادة الترجمات الجاهزة التي لا تخضع لمقاييس العربية الصرفية والصوتية، بينما تكون الألفاظ المناسبة لهذه المعاني ماثلة في بطون كتب اللغة والمعاجم، ولا تجد مَنْ يتصفَّحها وينقُر عنها ويستخرجها. وهناك ألفاظ كثيرة متداولة اليوم من دون استشارة الفصح من المعاجم العربية، وإنما مرجعها إلى الترجمات السيّارة المعاصرة التي لا يخضع كثير منها لمقاييس التوليد والاشتقاق»^(١). لهذا، يؤكّد عبد الرحمن بودرع على ضرورة استرجاع «الحالة اللغوية الفصحى إلى الحالة العصرية؛ لأن اللغة ملازمة للأمة، ترافقها في جميع خطواتها الدلالية (...) فينمو الرصيد اللفظي الفصح، ويُستغنى عن الاستعارات اللغوية الأعجمية الجاهزة، أو الاقتباسات اللهجية غير النظامية، التي تطغى على حقيقة الوضع اللغوي الأول»^(٢).

— تُسلّمنا هذه النقطة الأخيرة إلى نقطة أخرى غاية في الأهمية تتعلق بقضية التواصل بين الشعوب والحضارات؛ إذ إن العربية هي لسان اثنين وعشرين بلداً عربياً، فضلاً عن بلدان إسلامية تتخذها لغة رسمية في تواصلها وتعلّمها والعناية بها؛ لأنها لغة مرتبطة بالدين الإسلامي وبالشعائر الدينية فيه. وبهذا، يكون كلُّ مسلم في هذا العالم معنياً بهذه اللغة، ولا يقل درجةً عن غيره من المسلمين، سواء أكانوا عرباً لساناً أو عُجمًا.

(١) بودرع، عبد الرحمن. «المعجمية العربية: قضايا وآفاق»، ص: ٥٩-٥٠.

(٢) المرجع السابق، ص: ٥٠-٥١.

المحور الرابع: نحو بناء نموذج تصور لساني لبناء إطار عربي:

١- توطئة:

نعرض في هذا المبحث أفكاراً عامةً وتصوراً أولياً يهّم مشروع بناء إطار عربي مشترك لقياس الكفاءة اللغوية لمتعلمي العربية. ونشير في البداية إلى أن الوقت قد حان فعلاً لتحقيق هذا المشروع، فيكون لبنة علمية أخرى تُضاف إلى لبنة المعجم التاريخي للغة العربية، ويُساهم في فك التبعية في قياس الكفاءة اللغوية عن الأطر المرجعية العالمية الأخرى، لا سيما الإطارين الأوروبي والأمريكي.

ويمكن القول بدايةً: إنَّ هذين الإطارين أُعدَّا بناءً على الخصوصيات اللسانية للغات الهندو أوروبية، وبما يتناسب معها في تحديد مستويات التعلم في كل إطار؛ فلا يصح إذن أن نعتد - علمياً على الأقل - على هذين الإطارين في قياس الكفاءة اللغوية لمتعلمي العربية، وهي اللغة التي تختلف عن هذه اللغات اختلافات كثيرة: لسانياً وتاريخياً وثقافياً وحضارياً، كما بيّنا فيما سبق من هذه الدراسة.

تتميز العربية إذن عن غيرها من اللغات في العالم بتاريخها الثقافي والحضاري الطويل، فضلاً عن غناها من الألفاظ والعبارات؛ حيث استطاع معجم الدوحة التاريخي إحصاء ما يزيد عن مئة وخمسين (١٥٠) مليون كلمةٍ تظهر في جميع السياقات التي وردت فيها، خلال عشرة قرون فقط، والتي تُشكّل المرحلة الأولى من مراحل إنجاز المعجم^(١). وهذا خلاف اللغات الأخرى التي لا تصل إلى هذا الرقم الكبير جداً. فلو كان هذا معياراً وحيداً موجوداً بين العربية وغيرها من اللغات الأخرى لكان أوجب لضرورة التفكير في بناء مشروع قياس الكفاءة اللغوية، في حين أن الاختلافات كثيرة ومتعددة مما يدركه أهل اللغة والمتخصصون في اللسانيات. فلا يُعقل، إذن، قياس الكفاءة في العربية بناءً على معايير تناسب لغات أخرى.

(١) معجم الدوحة التاريخي على الإنترنت.

٢- تبني المشروع واحتضانه:

معلوم أن مشروع بناء إطار عربي مشترك لقياس الكفاءة اللغوية هو مشروع كبير وضخم، ويهمُّ كلَّ المؤسسات الحكومية والمنظمات الدولية والمعاهد والجامعات التي تُعنى بتعليم العربية ونشرها. وقد سبقت الإشارة في هذا البحث إلى محاولات كثيرة من مؤسسات ومنظمات عربية وإسلامية ومعاهد لتعليم العربية من أجل تنفيذ هذا المشروع العلمي والحضاري الهام. وستبقى المحاولات قائمةً إلى أن يُقيض الله لهذا المشروع جهة أو جهات داعمة تسهر على تنفيذه وتحقيقه على أرض الواقع؛ لأنه مشروع أمة حضارية ذات تاريخ عريق تتكلم لغةً حضاريةً ذات تاريخ ومؤهلات علمية ولسانية وثقافية متعددة.

وإنَّ ربط هذا المشروع بمعجم الدوحة التاريخي لهو ربط علمي ومنطقي ما دام معجم الدوحة التاريخي قد بُني على أسس علمية وتاريخية تتسم بالشمول والضبط للمفردات العربية منذ أن توفرت شواهد وآثار ومدونات مكتوبة بها. لهذا، سيكون ربط المشروعين فيما بينهما ربطاً مناسباً جداً.

٣- مدة المشروع:

يمكن أن يتحقَّق المشروع على أرض الواقع، إذا توفَّرت له الشروط العلمية والمادية المناسبة في غضون خمس سنوات كحد أقصى. ويمكن أن يتم التنفيذ الزمني له على النحو الآتي:

المرحلة الأولى: إطلاق المشروع وتهيئة أسسه العلمية والمنهجية وفق اجتماعات مكثفة ومحددة بتواريخ مضبوطة. وهذا يستغرق عامًا واحدًا.

المرحلة الثانية: تكليف اللجان (لجنة الإشراف العليا، واللجنة العلمية، واللجنة التقنية) للبدء في العمل وفق الخطة المحددة في المرحلة الأولى. وتستغرق هذه المرحلة عامًا واحدًا كذلك.

المرحلة الثالثة: مرحلة تقويم العمل وضبط المخرجات، والعمل على تجربتها تطبيقياً في معاهد مؤسسات مختلفة عبر العالم. وتستغرق هذه المرحلة سنتين.

المرحلة الرابعة: مرحلة التقويم النهائي للمشروع وتصحيح مساراته وتعديل ما يتطلب التعديل منه مع الإخراج النهائي له، وطبعه ونشره وإقراره.

٤- لجان المشروع:

٤-١- لجنة الإشراف العليا:

تقوم لجنة إشراف عليا على المشروع، يكون دورها تحديد الخطوات العلمية والتطبيقية وكل الأمور التنظيمية وسير العمل والاجتماعات، واختيار أعضاء اللجنة العلمية واللجنة التقنية للمشروع، وكل ما يتطلبه المشروع من خطوات من بدايته إلى نهايته.

٤-٢- اللجنة العلمية:

وتضم خبراء من مختلف مناطق العالم، يتم اختيارهم بناءً على التجربة العلمية الأكاديمية والبحثية والتجربة التربوية التطبيقية في تعليم العربية للناطقين بغيرها. يكون هدف اللجنة إعداد السياسة العامة للإطار، وإعداد دليله المرجعي، ومتابعة تنفيذ المشروع من الناحية العلمية، بالإضافة إلى الإشراف على إعداد أسئلة الامتحان التي سيتم تثبيتها حاسوبياً وفق برنامج إلكتروني خاص، وربطها بمعجم الدوحة التاريخي.

٤-٣- اللجنة التقنية:

وتضم مهندسين خبراء في الحوسبة وبناء الامتحانات الإلكترونية. ويكون هدف اللجنة إعداد المنصة الإلكترونية للإطار المرجعي، وربطها بمنصة معجم الرياض، وفق نظام لساني وتربوي وتقني محدد تُحدده اللجنة العلمية. كما تعمل اللجنة كذلك على برمجة أسئلة الامتحان في المنصة الإلكترونية.

٤-٤- لجنة إعداد أسئلة الامتحان:

وتضمُّ باحثين متخصصين في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، ويتركز عملهم على وضع أسئلة الامتحان، وفق الرؤية العامة للإطار المرجعي، وتكون متنوعةً وشاملةً للمعجم (المفردات) والمهارات اللغوية التي يتمُّ قياسها (الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة).

ويمكن إضافة لجان أخرى إذا اقتضى الأمر ذلك.

٥- التطوُّر العلمي للإطار العربي المشترك للغة العربية:

١-٥- الدليل المرجعي:

لا بد لكل إطار مرجعي من دليل علمي يتضمن الفلسفة العامة للإطار بشكل مفصّل، يشمل العناصر الآتية:

- الأسس الثقافية والحضارية.
- الأسس العلمية اللسانية والتربوية.
- الكفايات والمهارات المستهدفة.
- مستويات الإطار المرجعي.
- الكتب والمقررات والمناهج.
- تقييم الكفاءة التواصلية.
- عناصر أخرى.

٥-٢- المستويات المقترحة للإطار:

بناءً على خصائص اللغة العربية، يمكن اقتراح مستويات الكفاءة اللغوية لتعليمي العربية فيما يلي:

المستوى الأساس (أ/أ)، ويضمُّ ثلاثة مستويات:

- المستوى المبتدئ، ويُقسَّم بدوره إلى ثلاثة مستويات (مبتدئ أول، ومبتدئ ثانٍ، ومبتدئ ثالث).
- المستوى المتوسط، ويُقسَّم بدوره إلى ثلاثة مستويات (متوسط أول، ومتوسط ثانٍ، ومتوسط ثالث).
- المستوى المتقدم، ويُقسَّم بدوره إلى ثلاثة مستويات (متقدم أول، ومتقدم ثانٍ، ومتقدم ثالث).

المستوى المتميز، (ب/ب)، ويُقسَّم إلى مستويين:

- المستوى الفصيح، ويُقسَّم إلى مستويين (فصيح أول، وفصيح ثانٍ)، وفيه يكون المتعلم قادراً على قراءة الكتب المختلفة (روايات - دراسات نقدية - كتب فكرية وسياسية...)، والكتابة في الموضوعات المختلفة بمهارة عالية وفق آليات الكتابة المتخصصة. كما يكون المتعلم في هذا المستوى قادراً على مناقشة الموضوعات المختلفة حسب المستوى العلمي الأكاديمي لها.
- المستوى المتميز، ويكون بمثابة المستوى النهائي الذي يؤهل المتعلم ليكون مُتحدِّثاً فصيحاً باللغة العربية في نفس قوة المتكلم الأصلي، وبلغة عالية وخالية من أي نوع من الأخطاء. فضلاً عن قدرته الهائلة في الكتابة والتأليف باللغة العربية وفق اللغة العلمية والأدبية المتعارف عليها.
- المستوى العالم: (ج/ج): وفيه يكون المتعلم قد بلغ درجةً عاليةً جداً من التحدُّث والكتابة باللغة العربية في مستوياتها العلمية العالية. وما يُميز هذا المستوى أيضاً هو وصول المتعلم إلى درجة المترجم من وإلى اللغة العربية بدقة عالية.

المصادر والمراجع العربية:

- أبو عمشة، خالد وآخرون (٢٠١٩). التقويم اللغوي في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. سلسلة مباحث لغوية (٦٢)، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.
- أرسلان، فراس براق. الأطر والمعايير المرجعية الدولية لتعليم اللغات الثانية والأجنبية ومميزات الإطار المعياري الصيني لتعليم اللغة العربية. مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية. الإصدار ٢ (٨). المقال على الرابط الرسمي للمجلة: <https://doi.org/10.53796/hnsj281>
- الحديقي، علي إسلام (٢٠١٦). مراجعة كتاب الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات: دراسة، تدريس، تقييم. مجلة الدراسات اللغوية، كوالالمبور، الجامعة الإسلامية، ماليزيا.
- الخولي، محمد علي (٢٠٠٠). الاختبارات اللغوية، ط١، عمان: دار الفلاح للنشر والتوزيع.
- الدوسري، إبراهيم (٢٠٠٠). الإطار المرجعي للتقويم التربوي، مكتب التربية العربي، الرياض.
- سليمان، محمود دلال الدين (٢٠١٧). الإطار المرجعي لمعايير الكفاءة الاتصالية الشفوية لدارسي اللغة الناطقين بغيرها في ضوء مدخل تحليل الخطاب، بحث منشور بمؤتمر تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، توقعات وتحديات. جامعة كيرالا الهند، ١٣-١٥ فبراير.
- عبد الناصر عثمان صبير (مترجم) (٢٠١٦). الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعليم اللغات وتعلمها وتقييمها. تأليف: مجموعة من الخبراء في المجلس الأوروبي. إشراف: جامعة أم القرى، معهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. الطبعة الأولى.
- عميرة، إبراهيم بسيوني. (١٩٩١). المنهج وعناصره، القاهرة: دار المعارف للنشر.

- ليانغ ليانغ، هندية (٢٠١٦). اختبارات اللُّغة: تجارب وآفاق - منشورات مركز الملك عبد الله لخدمة اللُّغة العربية، ط١، الرياض.
- مذكور، علي أحمد، وآخرون (٢٠١٠). المرجع في مناهج تعليم اللُّغة العربية للناطقين بلغات أخرى، دار الفكر العربي، مصر.
- نايف، معروف (١٩٨٥). خصائص اللُّغة العربية وطرائق تدريسها، ط١، دار النفائس.

المصادر والمراجع الأجنبية:

- ACTFL Proficiency Guidelines 2012. (<https://www.actfl.org/resources/actfl-proficiency-guidelines-2012>)
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (2010). Language assessment in practice: Developing language: assessments and justifying their use in the real world. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Belfield, C., & Crosta, P. M. (2012). Predicting success in college: The importance of placement tests and high school transcripts (CCRC Working Paper No. 42). Retrieved from <http://ccrc.tc.columbia.edu/Publication>.
- Ockey, G. J. (2009). Developments and challenges in the use of computer-based testing for assessing second language ability. Modern Language Journal, 93, 836-847.
- Rusfandi, Rusfandi. (2014). Placement Test as an Attempt to Better Help Students in Learning a Second/Foreign Language: An Interview Report. Jurnal Ilmiah Bahasa dan Sastra. Vol 1, No 1 (ISSN: 23557083).
- Patrick Saxon and Edward A. Morante. (2021) Effective Student Assessment and Placement: Challenges and Recommendations. JOURNAL of DEVELOPMENTAL EDUCATION. VOLUME 44, ISSUE 3, SPRING. P: 13.
- Shin, S.-Y. (2012). Web-based language testing. In C. Coombe, B. O'Sullivan, P. Davidson, & S. Stoyanoff (Eds.), The Cambridge guide to language assessment (pp. 274-279). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

أثر الانعكاسية الاختبارية في قياس فاعلية برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

أ.د. نايف بن سعد البراق

جامعة الطائف - المملكة العربية السعودية

الملخص:

تسعى تلكم الدراسة إلى تقديم طرح جديد يتغيًا استثمار الانعكاسية (Washback) بوصفها مصطلحاً يرصد التأثير المباشر للاختبارات في جودة العملية التعليمية، وبيان مدى فاعلية البرامج المقدّمة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وذلك من خلال تجربته على برنامج وحدة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بكلية الآداب جامعة الطائف، بوصفه برنامجاً خاصاً بالوحدة يجمع بين الإطاريين الأوروبي والأمريكي في تعليم اللغات على نحو يراعي اختلاف مستوى الطلاب ومهاراتهم، وجنسياتهم، ويسهم في تصنيفهم تصنيفاً دقيقاً ضمن مستويات البرنامج، وذلك من خلال التحليل الإحصائي لنتائج اختبار تحديد المستوى الذي أعدته وحدة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في كلية الآداب بجامعة الطائف، وبيان أثره في إثبات فاعلية البرنامج الذي تقدّمه الوحدة على مستوى المهارات والكفايات والقياس والتقويم، وذلك من خلال تطبيق الاختبار على عينة من طلاب المنح الدوليين يُمثّلون عشر جنسيات مختلفة. وتمّ في ضوء نتائج تصنيف الدارسين إلى ثلاثة مستويات من مستويات البرنامج، وذلك بعد اختباره على شريحة أخرى من المستفيدين للتأكد من صدقه وثباته، ومقارنة تلك النتائج بنتائج الاختبار التحصيلي الذي اجتازه الطلاب بعد تصنيفهم في مستويات البرنامج على النحو الذي يبين مدى فاعلية البرنامج وجودته في تحسّن مستوى الطلاب في مهارات اللغة الأربع، ومدى صلاحيته للتدريس والتقويم.

الكلمات المفتاحية: الانعكاسية - فاعلية البرنامج - اختبار تحديد المستوى

مقدمة:

شهدت العقود الثلاثة الأخيرة تطوراً كبيراً في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقد تجلّى ذلك على أربعة مستويات: إنشاء المعاهد والمراكز المتخصصة في تعليم العربية للناطقين بغيرها، وإعداد المعلمين المؤهلين المتخصصين في تعليم العربية للناطقين بغيرها، وإعداد البرامج والمناهج المتخصصة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وإعداد آليات القياس والتقويم التي تساهم في تطوير مهارات الدارسين وكفاياتهم على نحو يمكن من خلاله الحكم على مدى فاعلية البرنامج.

وعلى الرغم من تعدد البرامج الموجهة لتعليم العربية للناطقين بغيرها؛ فإنها تسير وفق إطارين رئيسيين، هما: الإطار الأوروبي المشترك لتعليم اللغات (CEFR)، وإطار المجلس الأمريكي للغات (ACTFL). وعلى الرغم مما بين الإطارين من اختلافات في المستويات، ومخرجات التعلم، وطرائق التدريس؛ فإنهما يُمثّلان المظلة الرئيسة التي تعتمد عليها جُلُّ البرامج.

وحرصاً من وحدة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على تجسير الهوة بين الإطارين، والوصول إلى صيغة منهجية تُحقّق جودة البرنامج وتنوّعه؛ فقد جاء برنامجها مزيجاً بين الإطارين الأوروبي الأمريكي على النحو الذي يلبي احتياجات الدارسين من طلاب المنح الدوليين مستفيداً من الانغماس اللغوي للدارسين، ليأتي البرنامج موزعاً على ستة مستويات تتسم بالقدرة على تصنيف الدارسين ورصد الفروق المهارية الدقيقة بينهم من جانب، والوقوف على فاعلية البرنامج في تطوير مهارات الدارسين وكفاياتهم، وتقويم أدائهم من جانب آخر. وقد اعتمدت الوحدة في المرحلة الأولى على سلسلة العربية بين يديك لملاءمتها للسياق والإطار البرامجي للوحدة، ولقدرتها على تحقيق الانغماس اللغوي للطلبة الوافدين من طلاب المنح، على أن تقوم الوحدة بتأليف سلسلة تعليمية خاصة بها في السنوات القادمة، وقد جاء توزيع مستويات البرنامج على النحو الآتي:

المستوى	طبيعة المستوى وتصنيفه	عدد الأسابيع	عدد الساعات الأسبوعية	الجزء المقرر من الكتاب
الأول	ويُقصد بهذا المستوى في الإطار الأوروبي (A1)، وفي الإطار الأمريكي المستوى المبتدئ بقسميه (مبتدئ أدنى / مبتدئ أوسط)	٨	٢٠	الجزء الأول من الكتاب الأول
الثاني	ويُقصد بهذا المستوى في الإطار الأوروبي (A1)، وفي الإطار الأمريكي المستوى المبتدئ الأعلى	٨	٢٠	الجزء الثاني من الكتاب الأول
الثالث	ويُقصد به في الإطار الأوروبي (B1)، وفي الإطار الأمريكي المستوى المتوسط بقسميه الأدنى والأوسط	٨	٢٠	الكتاب الثاني بجزأيه الأول والثاني
الرابع	ويُقصد به في الإطار الأوروبي (B2)، وفي الإطار الأمريكي المستوى المتوسط الأعلى	٨	٢٠	الكتاب الثالث بجزأيه الأول والثاني
الخامس	ويُقصد به في الإطار الأوروبي (C1)، وفي الإطار الأمريكي المستوى المتقدم بأقسامه الأدنى والأوسط والأعلى	٨	٢٠	الكتاب الرابع بجزأيه الأول والثاني
السادس	ويُقصد به في الإطار الأوروبي (C2)، وفي الإطار الأمريكي يمثل المستويان المتميز والمتقن	٨	٢٠	ذو طبيعة تخصصية أكاديمية، ويركز على المهارات العليا
الإجمالي		٤٨	١٢٠	

ولما كانت محاولة إثبات فاعلية أي برنامج مُوجَّه لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تُمثِّل إشكالية كبيرة «لوجود تباعد بين اعتماد الأطر المرجعية ومعايير التقويم المنظَّمة لتطوير الأداء اللُّغوي والمهارات اللُّغوية والتواصلية لدى الناطقين بغير العربية، وبين الواقع الفعلي للبرامج من حيث توفرها على آليات التقييم الدقيقة التي تقيس مدى تمكُّن الدارسين من الكفايات اللُّغوية والتواصلية والثقافية، ومعدل التطوُّر

المهاري؛ فإن الوقوف على فاعلية البرامج تقتضي تحقيق نوع من التكامل بين عمليات التعليم والتعلُّم والتقويم في بعدها الوظيفي العملي (حسيني، ٢٠١٥).

ومن هنا تأتي أهمية تلك الدراسة؛ إذ تسعى إلى استثمار مفهوم «الانعكاسية Washbak» بوصفها مصطلحاً يرصد الأثر الانعكاسي للاختبارات على طريقة توجيه تعليم الدارسين وأساليب تعليمهم، وكذلك على تحديد المواد التعليمية التي تلقى عنايةً في عملية التعليم والتعلُّم، ومن ثمّ تقييم جودة البرنامج قبل التعلُّم وخلال له وبعد الانتهاء منه، وذلك في كل مستوى من المستويات المرجعية المحددة في البرنامج.

وتحقيقاً لتلك الغاية، التزمت الدراسة بثلاث خطوات رئيسة، هي: وضع اختبار لتحديد المستوى يتسم بالمصادقية والمعيارية والموضوعية والثبات يتجاوز ما في التجارب السابقة من أخطاء، ويسهم في تصنيف الطلاب على مستويات البرنامج تصنيفاً دقيقاً، والتحليل الإحصائي لنتائج الطلاب في اختبار تحديد المستوى بحسب المهارات المستهدفة، ومقارنة تلك النتائج بنتائج الاختبار التحصيلي للوقوف على مدى الصدق الاختباري (Test Validity)، ومن ثمّ مدى فاعلية البرنامج في تطوير مهارات الطلاب وكفاياتهم. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الإحصائي من خلال تحليل نتائج الاختبارات.

حدود الدراسة وعينة البحث:

طُبِّق الاختبار على عينة من طلاب المنح الدوليين بوحدة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وعددهم تسعة وخمسون طالباً (٥٩) طالباً، يُمثّلون فئات عمرية من (١٩ إلى ٣٠) عاماً، ويُمثّلون عشر جنسيات مختلفة (السنغال، مالي، نيجيريا، أفغانستان، المالديف، الفلبين، الصومال، إندونيسيا، ماليزيا، بريطانيا)، وأهم ما يُميّز تلك العينة أربعة أمور؛ أولها: اختلاف الفئات العمرية، وثانيها: اختلاف الجنسيات، وهو ما ترتب عليه اختلاف الثقافات؛ فالدارسون يمثلون ثلاث قارات: إفريقيا وآسيا وأوروبا، وثالثها: اختلاف المستويات اللغوية؛ فمن هؤلاء الطلاب من سبق له دراسة اللغة العربية،

ومنهم مَنْ لم يسبق له، ورابعها: تعدُّ البرامج التي درسها هؤلاء الطلاب؛ فمنهم مَنْ درس وفقاً للإطار الأوروبي، ومنهم مَنْ درس وفقاً للإطار الأمريكي، وفي ظني أن الأمور الأربعة السابقة تكشف عن صلاحية العينة للتطبيق، واختبار مدى فاعلية البرنامج.

أدبيات الدراسة:

تعدُّ عملية التقويم «عنصراً أساسياً في كل عملية تعليمية تعلمية» (مادسن، ١٩٨٣)؛ إذ تمثل «عملية منظمة ممتدة وشاملة للمكونات التي يُبنى عليها المنهاج، ومن خصائصها أنها منظمة وهادفة ومستمرة وتعاونية وشاملة ووظيفية». وإذا كان التقويم اللغوي هو «عملية تتعرف من خلالها مستوى الطلبة، ومقدار تحصيلهم، وكفاية أدائهم، ومواطن قوتهم، ونقاط ضعفهم في المهارات اللغوية» (الموسى، والكخن وطلمية، والخباص، وأبوزينة، ١٩٩٣)؛ فهو بالأحرى طريقة ناجعة في الوقوف على مدى فاعلية برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وانطلاقاً من الدور الذي تنهض به الاختبارات بوصفها أساس التقويم اللغوي لأي برنامج؛ فقد ظهر مصطلح الانعكاسية Washbak بوصفه «ظاهرة يدور مضمونها حول التأثير الراجع من الاختبارات في الطريقة التي تسير بها العملية التعليمية، أو بمعنى آخر السلطة التي تحملها الاختبارات على الطالب والمدرس» (الدامغ، ٢٠١١)، وهو ما يطرح سؤالاً مهماً حول مدى فاعلية الاختبارات سواء في طريقتها أو محتواها أو نتائجها في التأثير في «أساليب المعلمين فيما يُعلِّمون، وطريقة الدارسين فيما يتعلمون» (Muñoz & Álvarez, 2010)، وهو ما أكّده العديد من الدراسات من أن «الاختبارات تُوجّه الطريقة ونوع التعلُّم الذي يتبع الطلاب، وكذلك تُوجّه الأسلوب الذي يستخدمه المعلم في التعليم، سواء فيما يتعلق بالاختبارات الوطنية أو الاختبارات العالمية» (Gu, ٢٠٠٧)، وهذه الظاهرة تُعرف بالانعكاسية Washbak، وهي مصطلح حديث، وتعني «العلاقة بين الاختبار والتعلم» (Luxia, 2007)، كما تكشف عن «مدى تأثير الاختبار في معلمي اللغة ومتعلميها» (الدامغ، ٢٠١١). وقد مثّلت تلك الظاهرة أهمية بالغة في تعليم اللغة

العربية للناطقين بغيرها في البلاد العربية والإسلامية»، فتحت ضغط الحاجة المتزايدة تسعى المؤسسات للرفع من مستوى جودة مخرجاتها التعليمية من الناحية النوعية» (الدامغ، ٢٠١١)؛ الأمر الذي يتطلب تسليط الضوء على أثر الانعكاسية في قياس جودة البرامج وفعاليتها.

وعلى الرغم من الجهود المبذولة في مجال تعليم اللغة العربية وتعلّمها؛ فإن «مجال التقويم وإعداد الاختبارات لم ينل حظه بالشكل المطلوب، مما يُعمّق قصور الاختبارات وعدم توفّرها على مقومات الاختبارات الجيدة، والملائمة لتطوير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها استماعاً وتحديثاً وقراءةً وكتابةً تواصليةً» (حسيني، ٢٠١٥).

وإذا كان الاختبار في أدق تعريفاته «طريقة منظّمة لقياس مستوى الأفراد في مجال معين بالاعتماد على قواعد القياس من ثبات وصدق وموضوعية، ومراعاة الفروق الفردية بين الأفراد من أجل توجيههم وإرشادهم، وحل مشكلاتهم، وهو أيضاً موقف يُسأل به الطالب عن كمية المعلومات التي تخصّ موضوعاً من الموضوعات» (براون ودوجلاس، ١٩٩٤)؛ فإنه أيضاً أحد «موجهات دفة عملية التعليم بأهدافها ومحتواها ومناهجها وطرائق تدريسها» (أبو عمشة، ٢٠١٧).

ومن هنا تتجلى أهمية الانعكاسية الاختبارية لكلٍّ من «المعلم والمتعلم وواضع المنهج ومدير البرنامج، وواضعي السياسة اللغوية» (أبو عمشة، ٢٠١٧).

وليست الانعكاسية أمراً سهلاً؛ إذ إنه لكي تحقق تلك الانعكاسية مضامين إيجابية لا بد أن تتوافر لها عدة عوامل، هي:

- ١- وضوح الأهداف من الاختبار.
- ٢- تركيز الاختبار على القدرات التي نريد تشجيعها.
- ٣- أن يتأسس الاختبار على الأهداف لا على المحتويات.
- ٤- أن يكون الاختبار معياراً أو مقياساً مرجعياً (الدامغ، ٢٠١١).

وعلى الرغم من تعدد الاختبارات اللغوية من حيث أنواعها، وطرائق بنائها؛ فإنها تتفق في عدة أهداف رئيسة، هي:

١- قياس المهارات اللغوية الأربع، والعناصر اللغوية الثلاثة، وهو ما يُعبر عنه بالمدخل التواصل في تعليم اللغات.

٢- قياس الكفاية التواصلية التي تهدف إلى تنمية مهارات الاتصال باللغة مع أهلها من خلال السياق الاجتماعي، وفي بيئة لغوية طبيعية تُمكن الدارس من التفاعل مع المواقف الحياتية (حسيني، ٢٠١٥).

وقد اقتضت الدراسة على نوعين من الاختبارات؛ يمثل أحدهما المحدد الرئيس الذي تنبني عليه الدراسة، وهو اختبار تحديد المستوى أو الاختبار التصنيفي، ويمثل الآخر المحدد المُقوّم الذي يمكن من خلال المقارنة بينه وبين المحدد الأساسي الوقوف على مدى انعكاسية الاختبار، ومن ثَمَّ فاعلية البرنامج.

وينبغي لنا قبل الشروع في تعريف أي اختبار ومحدداته أن نطرح عدداً من الأسئلة هي جوهر عملية التقييم لأي برنامج، وهي:

ماذا أقوم؟

لماذا أقوم؟

متى أقوم؟

كيف أقوم؟

من أقوم؟

ومن خلال الإجابة عن الأسئلة السابقة نستطيع أن نبين الأثر الانعكاسي لأي اختبار في تحديد فاعلية البرنامج وجودته وصلاحيته.

أولاً: اختبار تحديد المستوى:

هو «الاختبار الذي تعقده معاهد اللغة العربية للناطقين بغيرها ومراكزها قبيل الشروع أو البدء في كل فصل دراسي جديد؛ بهدف تصنيف الطلبة الملتحقين بالمعهد أو المركز على المستويات اللغوية المبنية على مستويات الكفاءة، من أجل ضمان وضع الطالب في مستواه اللغوي الحقيقي» (أبو عمشة، ٢٠١٧)، ومن ثمَّ فهو اختبار «يقيس الأداء اللغوي الحقيقي الذي يعكس الكفاءة اللغوية والنحوية والتواصلية قراءةً وكتابةً واستماعاً وتحديثاً لدى المتعلم الجديد الراغب في تعلُّم اللغة العربية» (السيد علي، ٢٠١٦).

وعادةً ما يجتاز المتعلم هذا الاختبار مرةً واحدةً في حياته الجامعية؛ إذ يُجرى هذا الاختبار مرةً واحدةً قبل بداية التحاق الطالب ببرنامج تعليمي، ليتم في ضوء نتائجه توزيع الطلاب على المستويات المرجعية المحددة في البرنامج حتى يتسنى له الانخراط في الدراسة في المستوى اللغوي المناسب له.

ثانياً: الاختبار التحصيلي:

هو «اختبار يقيس مستوى المعارف والمهارات التي اكتسبها الطلبة في وحدات البرنامج الذي درسوا فيه، ومن أهم أهدافه: التشخيص، والكشف عن الفروق بين الطلاب، وتحديد احتياجاتهم التعليمية، وتحديد صعوباتهم وأخطائهم» (حسيني، ٢٠١٥)، ويُعرّف هذا الاختبار بالاختبار المصيري؛ إذ يتحدّد في ضوء نتيجته انتقال الطالب من مستوى إلى المستوى الذي يليه، كما يتحدّد في ضوءه صلاحية الطالب للتخرج إذا اجتاز آخر مستويات البرنامج.

وينبغي لنا هنا أن نُحدّد الفرق بين الاختبارين على النحو الآتي:

م	المقارنة	اختبار تحديد المستوى	الاختبار التحصيلي
١	متى يُعقد؟	قبل الالتحاق بالبرنامج	في نهاية المستوى أو البرنامج
٢	كم عدد مرات انعقاده	مرة واحدة	في ختام كل مستوى من مستويات البرنامج

م	المقارنة	اختبار تحديد المستوى	الاختبار التحصيلي
٣	ماذا يقيس؟	يقيس قدرات الطلاب اللغوية في مهارات اللغة الأربع، وتحديدًا المعارف والمهارات السابقة.	يقيس مستوى المعارف والمهارات التي اكتسبها الطلاب في وحدات البرنامج الذي درسوا فيه.
٤	ما أهدافه؟	التصنيف وتسكين الطلاب في مستويات البرنامج، ولا يستهدف معالجة الصعوبات في إنجاز الطلبة، بل وضعهم في مستويات تناسبهم.	التشخيص، والكشف عن الفروق بين الطلاب، وتحديد احتياجاتهم الفعلية وتحديد صعوباتهم وأخطائهم.
٥	كيف يُقوّم؟	لا تُقوّم درجته بالنجاح والرسوب، بل تُحدّد الدرجة المستوى اللغوي الذي سينتسب إليه الدارس.	تُقوّم درجته بالنجاح والرسوب من خلال أدوات التقويم الخاصة بكل مستوى.

ويجدر بنا أن نقف عند اختبار تحديد المستوى بوصفه الأساس الذي تتجلى من خلاله الانعكاسية اللغوية للاختبارات في إثبات جودة البرنامج وفاعليته؛ إذ يعدّ هذا الاختبار أول مراحل منظومة تعليم اللغات، فمن خلاله يمكن للقائمين على البرنامج التعرف على مؤشرات الكفاءة اللغوية لدى الطلاب الجدد، ومن ثمّ تكييف البرنامج وفق احتياجاتهم اللغوية.

وهناك مشكلتان أساسيتان في اختبار تحديد المستوى؛ أولاهما: عدم نشر المؤسسات ومعاهد تعليم اللغة العربية للناطقين اختبارات تحديد المستوى الخاصة بها ورقياً إلا على نطاق ضيق، وعدم نشرها إلكترونياً على نحو يتيح قياسها وتقويمها والتأكد من فاعليتها، والثانية أن معظم الاختبارات جاءت بعيدة عن مفهومات علم اللغة التطبيقي، واستغرقت في النظريات التربوية، وكان الأحرى بها أن تنطلق من المفهوم السليم للاختبارات بوصفها «مدخلات لغوية مفهومة مقننة يصممها المعلم لطلابه وفقاً لما اتفق عليه مختصو القياس والتقويم» (أسامة السيد علي، ٢٠١٦).

وعلى الرغم من جنوح معظم الدراسات التي اختصت بالاختبارات عامة، واختبار تحديد المستوى خاصة إلى الجانب النظري التربوي؛ فإن هناك دراسات متميزة اهتمت بالجانب التطبيقي لتلك الاختبارات على نحو يمكن في ضوءه تلمس أثر الانعكاسية الاختبارية في إثبات فاعلية البرامج وجودتها، وسنستعرض بعضاً منها. فلقد حاولت دراسة «أبو شريعة والنجران» (٢٠١٤) تحديد معايير الجودة الواجب توافرها في اختبارات تحديد المستوى من الصدق والثبات والمعيارية والموضوعية من خلال عينة التطبيق على طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

فيما تناولت دراسة أبو عمشة (٢٠١٥) التقييم اللغوي بوصفه خريطة الطريق التي تكشف عن فاعلية البرنامج وجودته وتشخيص المشكلات، وبيان نقاط القوة والضعف في البرنامج، ومدى حاجة الماسة إلى تعديل البرامج وتطويرها لتحقيق فاعليتها وجودتها. أمّا دراسة حسيني (٢٠١٥) فقد تناولت الصعوبات المنهجية والعملية في مجال بناء وإعداد الاختبارات اللغوية المعتمدة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من خلال دراسة تحليلية لعينة من الاختبارات اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومدى استثمار النتائج تدريسياً وتعلماً وتقويماً ودعمًا.

بالإضافة إلى ذلك، ناقش الدامغ في دراسة (٢٠١١) مصطلح الانعكاسية، وبيان سلطة الاختبارات المؤثرة في تطوير مهارات الطلاب، وبيان مدى فاعلية البرنامج المقدم وحاجته إلى التطوير. كذلك تناولت دراسة أسامة السيد علي (٢٠١٦) أهمية اختبارات تحديد المستوى في قياس جودة البرامج، وقدمت دراسة تجريبية على عدد من اختبارات تحديد المستوى العربية والعالمية، من خلال مقارنتها باختبار تحديد المستوى بجامعة الإمام محمد بن سعود، وحددت بعض الجوانب التطويرية التي ينبغي أن تُعتمد لتطوير اختبار تحديد المستوى.

فيما سعت دراسة غلبان (٢٠١٦) إلى تقديم أشكال فعّالة، وأساليب ناجعة لعملية تقييم برامج اللغة العربية، كما تضمّنت تطبيقات لآليات التقييم ومعاييرها، لتكون مرجعاً للمؤسسات والمعاهد. وقد حدّد الباحث سكر (٢٠١٦) مشكلة دراسته في ندرة

اختبارات تحديد المستوى في مجال تعليم اللغة العربية لغة ثانية، وقصور محتواها في ضوء معايير الكفاية اللغوية، كما أكد أن هناك حاجة ماسة إلى توحيد مستويات تعليم اللغة العربية ضمن المستويات الآتية (المبتدئ / المتوسط / المتقدم).

فيما تهدف تلك الدراسة التي أجراها طعيمة (١٩٧٨) إلى قياس كفاءة الطلاب في اللغة العربية من الناطقين بغيرها باستخدام أسلوب التتمة، والمقارنة بين اختبار التتمة، واختبار الاستعداد اللغوي للطلاب. وقد طُبِّقت الدراسة على عينة من الطلاب تتكون من ثلاثين طالباً، وقد خلص البحث إلى فاعلية الاختبارات في قياس عدد من القدرات اللغوية، مثل: فهم النص ككل، وفهم أجزائه، والقدرة على الاستنتاج والألفة بالتراكيب، وقدرة الطالب على الاستنتاج وربط المفهومات.

وتأسيساً على الدراسات السابقة كان لزاماً على الدراسة أن تطلع على عدد من اختبارات تحديد المستوى في عدد من الجامعات العربية والعالمية؛ للوقوف على ما بها من قصور، ومحاولة إعداد نموذج معياري مقنن لاختبار تحديد المستوى خاص بوحدة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في كلية الآداب - جامعة الطائف، يكون صالحاً للتطبيق، ويمكن من خلال بيان أثر الانعكاسية التأكد من فاعلية البرنامج، وإمكانية الحكم على مدى جوته وصلاحيته للتطبيق.

ومما يجدر ذكره أن هناك طريقتين متداولتين في إعداد اختبار تحديد المستوى، وهما كما حددهما أبو عمشة:

- ١- **الاختبار التصنيفي الشامل:** وهو اختبار تدريجي البناء، يشتمل على مهارات اللغة وعناصرها كلها من المستوى المبتدئ إلى المتميز، وتقوم فكرته على أن الطالب الجيد سوف يرتقي في الإجابة عن الأسئلة بشكل تصاعدي من السهل إلى الأصعب فالأكثر صعوبة، ولا بد من تركيز بنود الاختبار على المهارات والعناصر متكاملة.

٢- الاختبار متعدد المستويات: وهو اختبار تقوم فيه المؤسسة بتصميم عدد من الاختبارات يكافئ عدد المستويات المعتمدة لديها، وتقوم بسؤال الطلبة الجُدد عن خبراتهم السابقة في الدراسة، ويتم اختباره بما يضارع ما درسه للاطمئنان بأنهم على ذلك المستوى الذي يدعون، أو معرفة أنهم أدنى من ذلك، وتكون الاختبارات في هذا النوع اختبارات جزئية (اختبار الأصوات - اختبار المفردات - ..) (أبو عمشة، ٢٠١٧).

وقد حاولت الدراسة المزج بين الطريقتين، من خلال إعداد اختبار يصلح للتطبيق على جميع مستويات البرنامج من الأول إلى السادس، من خلال تحديد الأوزان النسبية لكل مستوى ولكل مهارة داخل الاختبار، وقياس المهارات اللغوية الأربع.

وعلى الرغم من حالة التكتّم الشديد على اختبارات تحديد المستوى التي تطرحها المعاهد والمراكز المختلفة المتخصصة في تعليم اللُغة العربية للناطقين بغيرها سواء أكان ذلك على المستوى العربي أم على المستوى الأجنبي؛ بحيث لا تقوم أغلب تلك المراكز بنشر الاختبار إلكترونياً على نحو يسمح بدراسته وتقويمه؛ فقد استطاع الباحث الاطلاع على اثني عشر اختباراً سواء من خلال الاطلاع المباشر أم من خلال الاعتماد على دراسات سابقة تناولت تلك الاختبارات بالتحليل والدراسة، وهي على النحو الآتي:

- ١- اختبار المركز الوطني للقياس والتقويم.
- ٢- اختبار جامعة ريدنج.
- ٣- اختبار جامعة كنت.
- ٤- اختبار جامعة كارلتون.
- ٥- اختبار مكتب الأمم المتحدة بنيروبي.
- ٦- اختبار معهد تعليم اللُغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود.
- ٧- اختبار المركز الدولي للُغات بالقاهرة.

- ٨- اختبار كلية جورج تاون.
- ٩- اختبار مركز جامعة يل لتعليم اللغات.
- ١٠- اختبار جامعة واشنطن.
- ١١- اختبار كلية الفنون والإنسانيات بجامعة ميريلاند.
- ١٢- اختبار مركز تعليم اللغة العربية للأجانب بجامعة الإسكندرية

ويُفرض تحليل الاختبارات السابقة إلى عدد من الملاحظات؛ منها:

- ١- تنوّعت الاختبارات ما بين اختبارات إلكترونية محوسبة، مثل: المركز الوطني للقياس والتقويم، وجامعة كارلتون، والمركز الدولي للغات بالقاهرة، وجامعة جورج تاون؛ واختبارات ورقية مثل: جامعة الإمام، ومركز تعليم اللغة العربية للأجانب بجامعة الإسكندرية.
- ٢- حدّدت بعض الاختبارات مثل (جامعة الإمام) وزناً نسبياً للمهارات الأربع يتم في ضوءه تنسيب الطلاب في مستويات البرنامج.
- ٣- أهملت بعض الاختبارات مثل المركز الوطني للقياس والتقويم مهارة التحدّث؛ مما يحدّ ضعفاً في الاختبار.
- ٤- مالت بعض الجامعات (مثل: جامعة كارلتون، وريدنج، وكنت، وواشنطن) إلى طرح السؤال باللغة الإنجليزية أو بلغة أخرى وسيطة، وهذا يضرّ بالبرنامج؛ إذ لا يسهم في قياس المستوى الحقيقي للطلاب والفروق المهارية الدقيقة بينهم.
- ٥- اقتصرت بعض الاختبارات على المقابلة الشفوية في تحديد مستوى الطلاب؛ مما لا يكشف عن الفروق الدقيقة بين الطلاب.
- ٦- مالت بعض الاختبارات إلى الاعتماد على ترجمة قطع من اللغات الأخرى إلى العربية، وهو ما يحدّ في ظني خطأ كبيراً يفقد الدارس علاقته باللغة المستهدفة.
- ٧- لم نشهد تحديداً معيارياً دقيقاً لأسئلة الاختبار من حيث العدد والنوع والوزن النسبي.

- ٨- لم نشهد ارتباطاً بين البرنامج الذي يطرحه المعهد أو الجامعة والبرنامج الذي يتم اعتماده؛ مما يخلق فجوةً بين البرنامج وقياس فاعليته وجودته.
- ٩- تخلو معظم الاختبارات من جدول المواصفات التي اعتمد عليها الاختبار، وكذلك الآلية المحددة لتوزيع الدرجات.
- ١٠- وُجِّهت بعض الاختبارات إلى الطلاب الذين لم يدرسوا العربية من قبل، ووُجِّهت أخرى إلى الطلاب الذين سبق لهم دراسة العربية، دون أن تضع آليات أو خيارات متعددة تُحدّد الفروق الدقيقة بينهم.
- ١١- لم تُحدّد معظم الاختبارات الوزن النسبي لكل مستوى من مستويات البرنامج في الاختبار؛ الأمر الذي يمثل إشكاليةً في التمييز بين المستويات، ويجعل الاختبار غير صالح للتصنيف.

وانطلاقاً مما سبق، رأت الدراسة ضرورةً تصميم اختبار لتحديد المستوى يتلافى الملاحظات السابقة، ويكون لبننةً صالحةً للتطبيق، ويمكن من خلال الاعتماد عليه بيان أثر انعكاسية الاختبار في قياس جودة البرنامج وفاعليته.

إجراءات الدراسة:

اعتمدت الدراسة عدداً من الإجراءات، هي:

- ١- الاطلاع على اختبارات تحديد المستوى بمعاهد ومراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بالجامعات العربية والعالمية، وتقييمها، وبيان أوجه القصور والتمييز فيها
- ٢- ضرورة وضع اختبار لتحديد المستوى الخاص بالوحدة، وذلك في ضوء المعايير العالمية المعتمدة، وتمّ تشكيل لجنة لوضع الاختبار تضم عدداً من الخبراء في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والمتخصصين في اللغويات التطبيقية.

٣- تحديد أهداف الاختبار:

- أ- قياس مستوى الطلاب وتحديد نقاط القوة والضعف.
- ب- تصنيف الطلاب بناءً على نتائج الاختبار.
- ج- الكشف عن الفروق الفردية بين الطلاب.
- د- الوقوف على مستوى الطالب في كل مهارة على حدة.

٤- تحديد المهارات التي يقيسها الاختبار:

م	المهارة	المطلوب قياسه
١	فهم المقروء والمفردات	قياس قدرة الطالب على فهم المقروء، والإجابة عن الأسئلة المطروحة، ومحصله اللغوي من المفردات.
٢	الكتابة والقواعد والتراكيب	قياس قدرة الطالب على التعبير الكتابي، من حيث الصحة اللغوية والإملائية، وكذلك الوقوف على مدى إتقانه القواعد النحوية.
٣	فهم المسموع والتمييز بين الأصوات	قياس قدرة الطالب على فهم النص أو الحوار المسموع، والإجابة عن الأسئلة المطروحة حوله، وكذلك قياس قدرته على التمييز بين حروف اللغة وأصواتها.
٤	التحدث والكلام	اختبار قدرة الطالب على التعبير عن نفسه، والحديث عن عدد من الموضوعات بطلاقة.

٥- تحديد السمات الواجب توافرها في الاختبار:

- ١- الصدق: ويُقصد به صلاحيته للاستخدام في ضوء الأهداف التي وُضع لأجلها.
- ٢- الثبات: ويُقصد به أن يعطي الاختبار النتائج نفسها حال تطبيقه أكثر من مرة.
- ٣- الموضوعية: ويُقصد بها أن يكون الاختبار بعيداً تماماً عن الجوانب الذاتية والأهواء الشخصية.
- ٤- سهولة التطبيق: بمعنى أنه يمكن تطبيقه بيسر ودون عناء.
- ٥- التمييز: ونعني به قدرة الاختبار على التمييز بين المستويات المختلفة.

٦- الوقوف على المعايير التي تم أخذها في الاعتبار عند تصميم الاختبار:

- أ- المعيارية: يجب أن تُصمَّم الاختبارات في ضوء معايير محددة ومقننة تُمكن الممتحن من الوقوف على المستوى الفعلي للطالب، ويمكن في ضوءها تصنيفه، وتتبع مراحل تقدُّمه، وتقديم التغذية الراجعة المناسبة له.
- ب- التطوُّر: في حالة إعادة الاختبار ينبغي أن تتم متابعة التغيرات التي طرأت على مستوى الطالب؛ بحيث يضمن الاختبار الوقوف على المعدل البياني لمستوى الطالب.

٧- بيان الخطوات التي تمَّ اتخاذها للاستعداد للاختبار:

- أ- تحديد الغرض من الاختبار.
- ب- تحليل المحتوى (صياغة الأهداف، وتحديد جدول المواصفات).
- ج- تصميم فقرات الاختبار.
- د- الإخراج الفني للاختبار (ترتيب الفقرات، الطباعة، التعليمات والإرشادات، وضع الإجابات النموذجية).
- هـ- تطبيق الاختبار (تنظيم الطلاب، توزيع الأوراق، المتابعة، جمع الأوراق).
- و- تصحيح الاختبار، وتحديد الطريقة الملائمة.
- ز- تحليل النتائج وتفسيرها.

أولاً- محتوى الاختبار:

- أ- تم تقسيم الاختبار من حيث عدد أجزائه، والوقت المخصَّص لكل جزء، ونسبة كل جزء من المجموع الكلي للاختبار (١٠٠) درجة على النحو الآتي:

م	الجزء	الوقت المخصص	نسبة الجزء
١	فهم المقروء والمفردات	٦٠ دقيقة	٣٥٪
٢	الكتابة والقواعد والتراكيب	٦٠ دقيقة	٣٥٪

م	الجزء	الوقت المخصص	نسبة الجزء
٣	الأصوات وفهم المسموع	٣٠ دقيقة	٪١٥
٤	التحدّث	٣٠ دقيقة	٪١٥
	المجموع	١٨٠ دقيقة	٪١٠٠

ب- تنوّعت أسئلة الاختبار بحسب المهارات الأربع على النحو الآتي:

م	المهارة	الأسئلة المطروحة على المهارة	طبيعة الأسئلة
١	فهم المقروء والمفردات	١- نص في حدود (٥٠) كلمة، تُطرح عليه أسئلة أكمل الفراغات، واستخرج، وتخيّر الصواب. ٢- نص في حدود (١٢٠) كلمة، تُطرح عليه أسئلة أكمل الفراغات، واستخرج، وتخيّر الصواب. ٣- وَضَعَ المفردات في مكانها من الجدول. ٤- أكمل الجمل بكلمات من عندك. ٥- حدّد الكلمة الغريبة عن السياق. ٦- رتّب الأعداد. ٧- صل الصورة بالكلمة المناسبة.	كتابية
٢	الكتابة والقواعد والتراكيب	١- صحّح الخطأ في القواعد. ٢- رتّب الكلمات لتكوين جملة. ٣- ضَع الكلمة في الفراغ لتستقيم الجملة. ٤- ضَع الكلمة في شكلها الصحيح نحوياً. ٥- ضَع الفعل في وزنه الصحيح. ٦- أكمل باسم الإشارة المناسب. ٧- صل أداة الاستفهام بما يناسبها. ٨- تخيّر الصواب من الكلمات لتستقيم العبارة.	كتابية

م	المهارة	الأسئلة المطروحة على المهارة	طبيعة الأسئلة
		٩- ضَع الحرف الناقص في موضعه. ١٠- تَحَيَّر الحرف الملائم، واكتبه في الفراغ. ١١- املأ البطاقة التعريفية. ١٢- اكتب فقرةً عن هواياتك في حدود خمسة أسطر. ١٣- اكتب فقرةً في حدود خمسة أسطر تُسجِّل فيها انطباعاتك عن الطائف.	
٣	الأصوات وفهم المسموع	١- استمع ثم ضَع الرقم المناسب في المربع المناسب. ٢- نص مسموع عن قصة كفاح شاب سعودي في حدود عشرة أسطر، عليه أسئلة تكشف عن فهم الطالب المسموع. ٣- نص في حدود ٢٠ سطراً عن جهود المملكة في تحقيق التنمية المستدامة، عليه أسئلة تكشف عن فهم الطالب المسموع. ٤- اختبار شفهي في التمييز بين الأصوات ونطق الحاء والخاء والتاء والطاء والذال والضاد والذال والزاي والظاء، والهمزة والعين.	شفاهية وكتابية
٤	التحدُّث	١- حوار شفهي مع الطالب يتضمَّن سؤال المعلم له عن المعلومات الأساسية (الاسم، الجنسية، العمر، السكن، العمل، الهوايات). ٢- موضوع بسيط يُطلب من الطالب أن يتحدث فيه. ٣- موضوع معقد يُطلب من الطالب أن يتحدث فيه.	شفاهية

ثانياً- تصحيح الاختبار وطرق التقييم:

أ- تصحيح الاختبار:

تم تصحيح الاختبار وفقاً للدرجات المحددة لكل سؤال مع مراعاة الآتي:

١- ضرورة الالتزام بالصحة النحوية والإملائية في جميع أجزاء الاختبار.

٢- مراعاة وضوح المخارج وقدرة الطالب على التمييز بين الأصوات.

٣- مراعاة الطلاقة اللغوية.

٤- تحديد جدول من عشرة عناصر لتقييم مهارة التحدث.

ب- التقييم:

فيما يخص تقييم أداء الدارسين، أعدت اللجنة نموذجاً للتقييم يضم درجات الطلاب بدءاً من اختبار تحديد المستوى، فالتكليفات اليومية، فالاختبارات الأسبوعية والربعية والنصفية حتى الاختبار النهائي، مع دراسة حالة كل طالب للوقوف على مدى استجابته وتحسُّن مستواه.

ثالثاً- توزيع الطلاب على مستويات البرنامج:

١- حدّدت اللجنة ضوابط لتوزيع الطلاب على مستويات البرنامج في ضوء النتائج على النحو الآتي:

م	الدرجة	المستوى	الضوابط
١	أقل من ٣٥٪	المبتدئ	
٢	من ٣٥ - أقل من ٦٠٪	المتوسط	ألا يقل متوسطه في كل مهارة عن ٣٥٪
٣	من ٦٠ - أقل من ٨٥٪	المتقدم	ألا يقل متوسطه في كل مهارة عن ٦٠٪
٤	أعلى من ٨٥٪	المتميز	ألا يقل متوسطه في كل مهارة عن ٨٥٪

٢- تمّ توزيع الطلاب وتصنيفهم على مستويات البرنامج وفقاً لنتائجهم على النحو الآتي:

عدد الطلاب المؤهلين له	المستوى	
٨	الخامس	١
٢٤	الثالث	٢
٢٧	الأول	٣

طرائق الدراسة:

اعتمدت الدراسة عدداً من الطرائق، منها:

- ١- طريقة شبه تجريبية من خلال جَمْع البيانات عن طريق اختباري تحديد المستوى والتحصيلي.
- ٢- طريقة تحليل البيانات باستخدام المتوسط الإحصائي الحسائي (SPSS).
- ٣- المقارنة بين نتائج اختباري تحديد المستوى والتحصيلي.
- ٤- التحقق من صدق الاختبارات وقياسها من خلال تطبيقها على العينة نفسها مرة أخرى، وذلك من خلال المقارنة بين نتائج الاختبارين على المستوى المهاري.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

ثمة مشكلات تواجهها معاهد تعليم اللغة العربية لدى تطبيق اختبار تحديد المستوى، وهي:

- ١- الطلاب ليسوا فئةً متجانسةً، وإنما أتوا من جامعات وجنسيات مختلفة.
- ٢- من الطلاب مَنْ سبق لهم دراسة اللغة العربية، ومنهم مَنْ لم يسبق له درسها.

٣- اعتمد الطلاب الذين سبق لهم الدراسة على برامج متعددة ومختلفة في مرجعياتها وأهدافها وأغراضها.

٤- يختلف هؤلاء الطلاب في طبيعة الرصيد المعجمي والمعرفي وفي مستويات الاستيعاب.

وبناءً عليه، يصعب الوقوف على مدى انعكاسية الاختبار وفاعليته في إثبات جودة البرنامج وفاعليته إلا من خلال المقارنة بين نتائج الطلاب قبل الدراسة في البرنامج من خلال اختبار تحديد المستوى، ونتائجهم في الاختبار التحصيلي الذي اجتازوه بعد دراسة مستويات البرنامج، ومن هنا طرحت الدراسة التساؤلات الآتية:

التساؤل الأول: هل نجح اختبار تحديد المستوى في الكشف عن مستوى الطلاب، وتحديد الفروق الدقيقة بينهم، على نحو يمكن من خلاله تصنيفهم وتوزيعهم على مستويات البرنامج بدقة؟

التساؤل الثاني: هل كشف الاختبار عن الفروق الدقيقة بين الطلاب على المستوى المهاري؟

التساؤل الثالث: هل نجح اختبار تحديد المستوى في الكشف عن الفروق الدقيقة في مستوى الطلاب بحسب الجنسية أم لا؟

التساؤل الرابع: هل تمّ قياس ثبات اختبار تحديد المستوى؟، وما نتيجة القياس؟

التساؤل الخامس: هل كشفت المقارنة بين نتائج الطلاب في اختبائي تحديد المستوى والاختبار التحصيلي عن تحسُّن مستوى الطلاب بوجه عام؟

التساؤل السادس: هل أبرزت المقارنة بين اختبائي تحديد المستوى والتحصيلي تفاوتاً بين الجنسيات المختلفة في المستوى العام والمهاري على نحو يمكن من خلاله قياس مدى قدرة البرنامج على تحقيق استجابات متوازنة بين الجنسيات المختلفة؟

النتائج وتفسيرها:

التساؤل الأول: هل نجح اختبار تحديد المستوى في الكشف عن مستوى الطلاب، وتحديد الفروق الدقيقة بينهم، على نحو يمكن من خلاله تصنيفهم وتوزيعهم على مستويات البرنامج بدقة؟

طُبِّق اختبار تحديد المستوى على طلاب المنح الدوليين (عينة الدراسة)، وعددهم تسعة وخمسون طالباً، يُمثِّلون عشر جنسيات مختلفة، هي (السنغال، الفلبين، أفغانستان، مالي، الصومال، نيجيريا، المالديف، إندونيسيا، ماليزيا، بريطانيا).

ويكشف الجدول الآتي عن متوسط درجات الطلاب في اختبار تحديد المستوى

جدول (١): متوسط درجات الطلاب في اختبار تحديد المستوى

	N	Range	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
LevelIT	59	92.00	.00	92.00	49.9153	25.99886

وقد كشف الإحصاء السابق عن تفاوت مستويات الطلاب؛ فجاءت الدرجة العليا (٩٢٪)، والدرجة الدنيا (صفر)، ومتوسط الدرجات (٤٩,٩١٪)، وبلغ المدى بين أقل درجة وأعلى درجة (٩٢٪)؛ وعليه فإن الاختبار صالح للتمييز بين الطلاب بحسب مستوياتهم، وتصنيفهم على مستويات البرنامج.

التساؤل الثاني: هل كشف الاختبار عن الفروق الدقيقة بين الطلاب على المستوى المهاري؟

تمَّ اختبار الطلاب في أربع مهارات، هي: القراءة، والكتابة، والتحدُّث، والاستماع، وقد كشفت نتائج الطلاب عن الآتي:

جدول (٢): درجات الطلاب في اختبار المهارات اللغوية

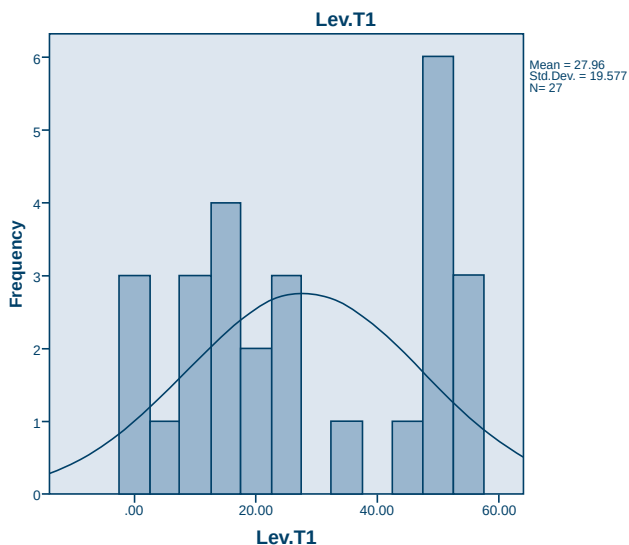
م	المهارة	أعلى درجة	أقل درجة	المتوسط	المدى
١	القراءة	%٩٩,٥	صفر%	%٦٢,٦٨	%٩٩,٥
٢	الكتابة	%٩٤,٣٠	صفر%	%٤٤,٧	٩٤,٣٠
٣	الاستماع	%٧٠	صفر%	%٣٤,٤	%٧٠
٤	التحدث	%١٠٠	صفر%	%٤٨,١	%١٠٠

وبناءً على الجدول السابق، نرى أن أعلى المهارات لدى الطلاب هي مهارة القراءة بواقع %٦٢,٦٨، تليها مهارة التحدث بواقع %٤٨,١، تليها مهارة الكتابة بواقع %٤٤,٧، ثم مهارة الاستماع بواقع %٣٤,٤.

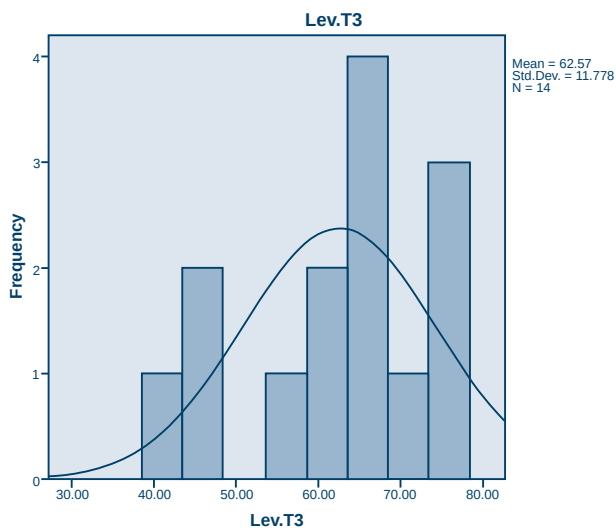
وبناءً على فحص المستوى العام للطلاب وكذلك المستوى المهاري، تمّ تصنيف الطلاب وتوزيعهم على ثلاثة مستويات على النحو الآتي:

- المستوى الأول بواقع سبعة وعشرين طالباً.
- المستوى الثالث بواقع أربعة وعشرين طالباً.
- المستوى الخامس بواقع ثمانية طلاب.

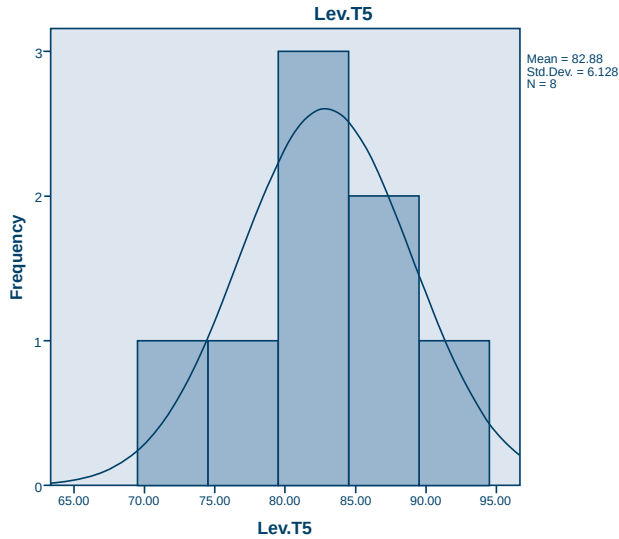
وتكشف الأشكال الآتية نسب الطلاب في مهارات اللُّغة العربية بحسب المستويات:



شكل (١): نسب الطلاب في مهارات اللُّغة العربية في المستوى الأول على اختبار تحديد المستوى



شكل (٢): نسب الطلاب في مهارات اللُّغة العربية في المستوى الثالث على اختبار تحديد المستوى



شكل (٣): نسب الطلاب في مهارات اللغة العربية في المستوى الخامس على اختبار تحديد المستوى

التساؤل الثالث: هل نجح اختبار تحديد المستوى في الكشف عن الفروق الدقيقة في مستوى الطلاب بحسب الجنسية أم لا؟

طُبِّق الاختبار على عشر جنسيات، وجاء متوسط درجاتهم على النحو الآتي:

جدول (٣): درجات الطلاب في اختبار تحديد المستوى بحسب الجنسية

م	الجنسية	العدد	المتوسط العام للدرجات بحسب المهارات والمستوى العام			
			القراءة	الكتابة	التحدُّث	الاستماع
١	الصومال	٤	٨٤,٢٥	٧٠,١٥	٧٢,٥	٥١,٢٥
٢	إندونيسيا	٥	٩٣,٦٥	٦٣,٤	٧٢,٥	٣٩,٠٠
٣	نيجيريا	١	٨٨,٥	٦٠	٩٠	٣٠
٤	السنگال	١٣	٧٧,٠٦	٦٦,٠٦	٥٩,١	٤٢,٦

م	الجنسية	العدد	المتوسط العام للدرجات بحسب المهارات والمستوى العام			
			القراءة	الكتابة	التحدث	الاستماع
٥	ماليزيا	٦	٨١,٣	٤٦,٦	٥٦,٦	٤٦,٦
٦	أفغانستان	١١	٧٢,٤	٤٤,١٤	٤٨,١٨	٣٥,٩
٧	بريطانيا	١	٢٥,٧	٨,٥	٧٠,٠٠	٣٥,٠٠
٨	مالي	٦	٢٣,٠٩	١٠,٦	٤٨,٣	٢٤,١
٩	الفلبين	١١	٢٣,٠٧	١٩,١٩	١٥,٤	١٦,٨
١٠	المالديف	١	صفر	صفر	١٠,٠٠	٠٥,٠٠

وتقودنا قراءة الجدول السابق إلى عدة نتائج؛ فعلى المستوى العام احتل الطلاب الصوماليون المركز الأول بمتوسط ٧١,٧٥٪، وجاءت المالديف في المركز الأخير بمتوسط ٢٪، وعلى مستوى المهارات احتل الإندونيسيون المركز الأول في مهارة القراءة بمتوسط ٩٣,٦٥٪، وجاءت المالديف في المركز الأخير بمتوسط صفر٪، واحتل الصوماليون المركز الأول في مهارة الكتابة بمتوسط ٧٠,١٥٪، وجاءت المالديف في المركز الأخير بمتوسط صفر٪، واحتل النيجيريون المركز الأول في مهارة التحدث بمتوسط ٩٠٪، وجاءت المالديف في المركز الأخير بمتوسط ١٠٪، واحتل الصوماليون المركز الأول في مهارة الاستماع بنسبة ٥١,٢٥٪، وجاءت المالديف في المركز الأخير بمتوسط ٥٪.

ونخلص من الإحصاء السابق إلى فاعلية اختبار تحديد المستوى في الوقوف على المستوى الحقيقي للطلاب؛ إذ طُبِّق الاختبار على عشر جنسيات مختلفة، وجاءت نتائجها متفاوتةً بمدى من صفر إلى ١٠٠٪، ومن ثَمَّ فهو صالح لتصنيف الطلاب وتوزيعهم على المستويات المختلفة للبرنامج، كما لم تقتصر فاعلية البرنامج وجودته في قياس المستوى العام للطلاب؛ بل كشف أيضاً عن التفاوت المهاري بين الطلاب، وتحديد مستواهم في كل مهارة بدقة، على نحو يتيح للمعلم التنبيه إلى المهارات التي شهدت ضعفاً، والتركيز عليها، وكذلك المهارات التي شهدت قوة لإثرائها وتنميتها من خلال البرنامج.

التساؤل الرابع: هل تم قياس ثبات اختبار تحديد المستوى؟ وما نتيجة القياس؟

بعد أن تمّ تصنيف الطلاب وتوزيعهم على مستويات البرنامج، تمّت إعادة الاختبار في كل مستوى على حدة، ويبين الجدول الآتي نسب الاختبار في المرتين الأولى والثانية:

جدول (٤): نتائج قياس ثبات اختبار تحديد المستوى

الاختبار	عدد العينة	المدى	أقل درجة	أعلى درجة	المتوسط
اختبار (١)	٥٩	٩٢,٠٠	٠,٠٠	٩٢,٠٠	٤٩,٩١٥٣
اختبار (٢)	٥٩	٩٣,٠٠	١,٠٠	٩٢,٠٠	٥١,٩٢٥١

اختبار (١): اختبار تحديد المستوى عند تطبيقه على العينة للمرة الأولى.

اختبار (٢): اختبار تحديد المستوى عند قياس ثباته وتطبيقه للمرة الثانية على العينة.

وتكشف المقارنة بين الاختبارين عن تقارب شديد بين الاختبارين؛ إذ لم تتجاوز الفروق بين متوسط الدرجات والدرجات الأعلى والأدنى ٢٪، وهو ما يؤكّد ثبات الاختبار، من خلال صلاحيته للتطبيق على العينة نفسها أكثر من مرة، وإعطائه النتائج نفسها بفروق دقيقة.

التساؤل الخامس: هل كشفت المقارنة بين نتائج الطلاب في اختباري تحديد

المستوى والاختبار التحصيلي عن تحسّن مستوى الطلاب بوجه عام؟

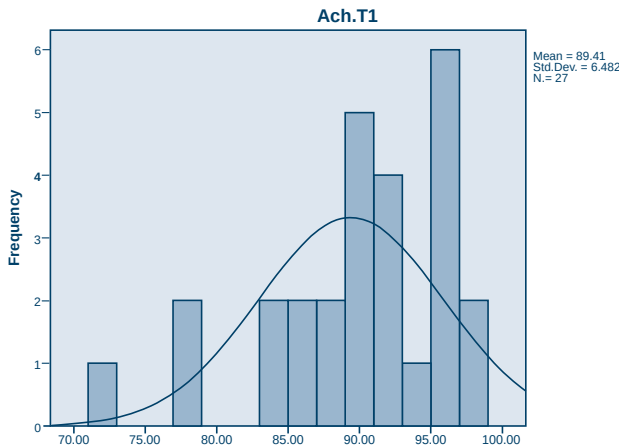
أولاً: تحليل نتائج الاختبار التحصيلي:

بعد توزيع الطلاب على مستويات البرنامج (الأول والثالث والخامس)، وبعد انخراطهم في الدراسة، عُقد الاختبار التحصيلي لطلاب كل مستوى في المقرر الذي درسه، وجاءت نتائجهم على النحو الآتي:

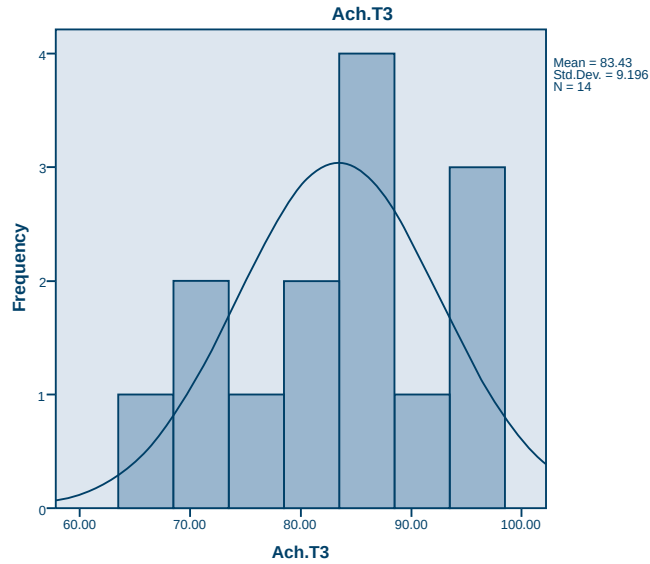
جدول (٥): درجات الطلاب في الاختبار التحصيلي بحسب المستوى

	N	Range	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
AchiT	59	37.00	61.00	98.00	85.7797	8.25471
Ach.T1	27	26.00	72.00	98.00	89.4074	6.48228
Ach.T3	24	30.00	66.00	96.00	83.4286	9.19627
Ach.T5	8	22.00	67.00	89.00	81.1250	6.64267

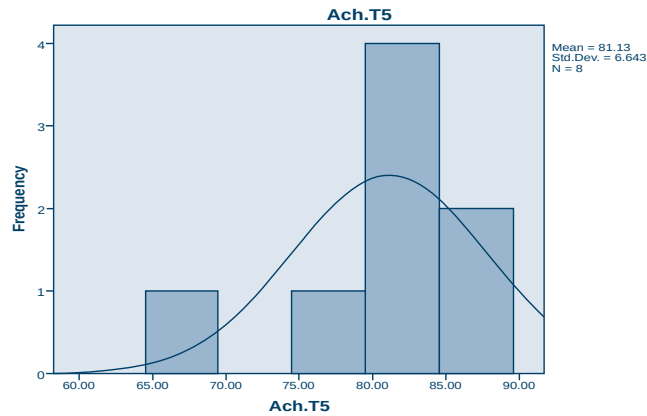
ويكشف الجدول السابق عن تفاوت مستويات الطلاب بحسب الشعب؛ إذ جاء المستوى الأول في المرتبة الأولى من حيث متوسط الدرجات بنسبة ٨٩,٤٪، يليه المستوى الثالث بنسبة ٨٣,٤٪، يليه المستوى الخامس بنسبة ٨١,١٪، وتكشف لنا الأشكال الآتية عن المنحنى البياني لنسب الطلاب في الاختبار التحصيلي في المستويات الثلاثة.



شكل (٤): نسب الطلاب في مهارات اللغة العربية في المستوى الأول على الاختبار التحصيلي



شكل (٥): نسب الطلاب في مهارات اللغة العربية في المستوى الثالث على الاختبار التحصيلي



شكل (٦): نسب الطلاب في مهارات اللغة العربية في المستوى الخامس على الاختبار التحصيلي

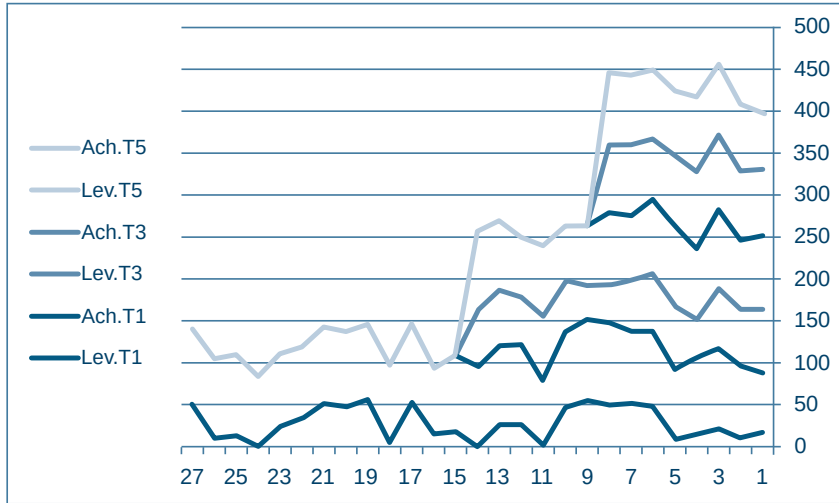
ثانياً: المقارنة بين نتائج اختبار تحديد المستوى والاختبار التحصيلي:

وإذا أردنا الحكم على مدى جودة البرنامج وفاعليته في تطور مستوى الطلاب، فينبغي لنا أن نقارن بين نتائج الطلاب في اختبار تحديد المستوى، ونتائجهم بعد الانخراط في دراسة البرنامج، واجتياز الاختبار التحصيلي؛ للوقوف بدقة على المنحنى المعياري لمستوى الطلاب، وبيان إلى أي مدى أسهم البرنامج في تطوير مستوى الطلاب، وهو ما يمكن الوقوف عليه من خلال المقارنة بين نتائج اختباري تحديد المستوى، والتحصيلي وفقاً لمستويات البرنامج.

جدول (٦): نتائج اختباري تحديد المستوى والتحصيلي وفقاً لمستويات البرنامج

	N	Range	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
LevelT	59	92.00	00.	92.00	49.9153	25.99886
AchiT	59	37.00	61.00	98.00	85.7797	8.25471
Level	59	4.00	1.00	5.00	2.3559	1.41132
Lev.T1	27	56.00	00.	56.00	27.9630	19.57723
Ach.T1	27	26.00	72.00	98.00	89.4074	6.48228
Lev.T3	14	35.00	41.00	76.00	62.5714	11.77817
Ach.T3	14	30.00	66.00	96.00	83.4286	9.19627
Lev.T5	8	20.00	72.00	92.00	82.8750	6.12810
Ach.T5	8	22.00	67.00	89.00	81.1250	6.64267

يُوضَّح الجدول السابق الفروق بين نتائج الطلاب في اختباري تحديد المستوى والتحصيلي بحسب مستويات البرنامج التي درسها الطلاب (الأول والثالث والخامس)، وهو نفسه ما يوضحه الشكل الآتي:

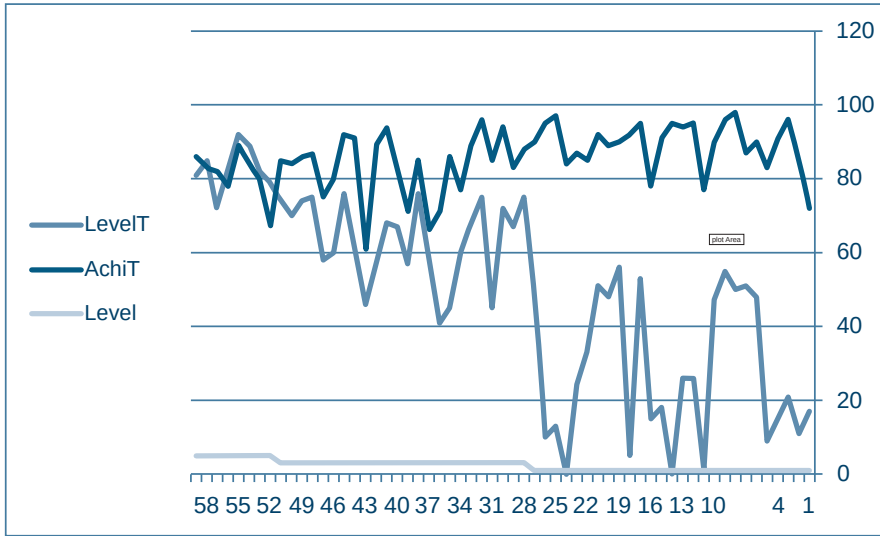


شكل (٧): نتائج اختباري تحديد المستوى والتحصيلي وفقاً لمستويات البرنامج

جدول (٧): الفروق في المهارات بين اختباري تحديد المستوى والتحصيلي

	N	Range	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Read.pre	59	99.50	00.	99.50	62.6831	32.93677
Writ.pre	59	94.30	00.	94.30	44.7136	28.62816
Listin.pre	59	70.00	00.	70.00	34.4068	17.12240
Speak.pre	59	100.00	00.	100.00	48.1186	29.41152
Read.post	59	44.30	55.70	100.00	84.0814	11.38931
Writ.post	59	46.60	53.40	100.00	82.0831	13.48239
Listin.post	59	40.00	60.00	100.00	88.2831	10.39392
Speak.post	59	46.40	53.60	100.00	81.0153	10.69210

يوضح الجدول السابق الفروق في المهارات بين اختباري تحديد المستوى والتحصيلي، وهو نفسه ما يوضحه الشكل الآتي:



شكل (٨): الفروق في المهارات بين اختباري تحديد المستوى والتحصيلي

جدول (٨): متوسط درجات اختباري تحديد المستوى والاختبار التحصيلي بحسب المستوى والمهارة اللغوية

م	المستوى	العدد	متوسط درجات اختبار تحديد المستوى					متوسط درجات الاختبار التحصيلي				
			قراءة	كتابة	تحدث	استماع	مجموع	قراءة	كتابة	تحدث	استماع	مجموع
١	الأول	٢٧	٣٩,٠٧	٢١,١٢	٢٩,٦	٢١,٦	٢٧,٩	٩١,٥	٨٨,٨	٨٥,٠٠	٨٨,٧	٨٩,٤
٢	الثالث	٢٤	٧٨,٦١	٥٨,١٥	٥٧,٥	٤٠,٢	٦١,١٦	٧٨,٣	٧٩,٦	٧٨,٧	٨٨,٧	٨٦,٧٠
٣	الخامس	٨	٩٤,٥	٨٣,٩	٨٢,٣	٦٠,٠٠	٨٣,١٢	٧٧,٧	٦٦,٦	٧٤,٤	٨٥,٢	٨١,٥٧

يقارن هذا الجدول بين المستوى العام والمهاري للطلاب في اختباري تحديد المستوى والتحصيلي، ويمكن لنا أن نخرج منه بالنتائج الآتية:

أولاً: فيما يخص طلاب المستوى الأول:

شهدت نتائجهم على المستوى العام تحسُّناً كبيراً بلغت نسبته في المتوسط العام للدرجات ٦٠,٥٪، وظهر هذا التحسُّن على مستوى المهارات الأربع؛ وفي مقدمتها مهارة الكتابة التي تحسَّنت بنسبة ٦٧,٦٨٪، تليها مهارة الاستماع التي تحسَّنت بنسبة ٦٧,١٪، تليها مهارة التحدُّث التي تحسَّنت بنسبة ٥٥,٤٪، ثم مهارة القراءة التي تحسَّنت ٥٢,٤٣٪.

تفسير تلك النتائج:

تؤكد تلك النتائج فاعلية البرنامج؛ إذ شهد المستوى العام تحسُّناً كبيراً، وهو ما يعني أن الطلاب الذين حقَّقوا مستوياتٍ متدنيةً في اختبار تحديد المستوى، وقد تطوَّروا مستواهم بعد دراسة المستوى الأول من مستويات البرنامج، ولم يكن هذا التحسُّن مقتصرًا على المستوى العام بل شمل جميع المهارات، ولعل الفرق الكبير بين الدرجات في الاختبارين يكشف مدى فاعلية البرنامج في تحقيق استجابة سريعة.

ثانياً: فيما يخص نتائج المستوى الثالث:

شهدت نتائجهم على المستوى العام تحسُّناً متوسطاً بلغت نسبته في المتوسط العام للدرجات ٢٥,٥٤٪، وظهر هذا التحسُّن على مستوى المهارات الأربع؛ وفي مقدمتها مهارة الاستماع التي تحسَّنت بنسبة ٤٨,٥٪، تليها مهارة الكتابة التي تحسَّنت بنسبة ٢١,٤٥٪، تليها مهارة التحدُّث التي تحسَّنت بنسبة ٢١,٢٪، ثم مهارة الكتابة التي جاءت على المستوى نفسه فنقصت بنسبة ٠,٣٪.

تفسير تلك النتائج:

على الرغم من أن نسبة التحسُّن في المستويين العام والمهاري بين اختباري تحديد المستوى والتحصيلي جاءت أقل من المستوى الأول؛ فهذا في ظني يؤكِّد فاعلية البرنامج وجودته؛ فهؤلاء الطلاب عندما خضعوا لاختبار تحديد المستوى جاء الاختبار موزعاً على جميع مستويات البرنامج الستة، وحينما اجتازوا الاختبار التحصيلي اختبروا فيما درسه من مقرر المستوى الثالث؛ وعليه فمن الطبيعي أن تكون نسبة التحسُّن أقلَّ مقارنةً بطلاب المستوى الأول، ولعل أهم ما يؤكد جودة البرنامج وفاعليته تركيزه على المهارة التي شهدت ضعفاً في اختبار تحديد المستوى، وهي مهارة الاستماع التي تحسَّنت بنسبة ٤٨٪، وكذلك مهارة التحدُّث التي تحسَّنت بنسبة ٢١,٤٥٪.

ثالثاً: فيما يخص المستوى الخامس:

لم تشهد نتائجهم على المستوى العام تحسُّناً؛ إذ بلغت نسبته في المتوسط العام للدرجات - ١,٥٥٪، ولم يظهر هذا التحسُّن على مستوى المهارات الأربع سوى في مهارة الاستماع التي شهدت تحسُّناً بنسبة ٢٥,٢٪، أما بقية المهارات فقد تراجعت نسبياً؛ إذ تراجعت مهارة القراءة بمتوسط ١٦,٨٪، والكتابة بنسبة ١٧,٣٪، والتحدُّث بنسبة ٧,٩٪.

تفسير تلك النتائج:

تؤكد نتائج المستوى الخامس على جودة البرنامج وفاعليته، ذلك على الرغم من تراجع المستوى العام بنسبة ١,٥٥٪، فالفرق كبيرين أن يجتاز الدارس اختبار تحديد المستوى الذي يشمل مستويات البرنامج الستة، ويقيس المعارف والمهارات السابقة للدارس قبل التحاقه بالبرنامج، وبين أن يجتاز اختبار المستوى الخامس المعد خصيصاً لطلاب المستوى المتقدم، ولا أدل على فاعلية البرنامج وجودته من تحسُّن المهارة التي شهدت ضعفاً كبيراً لدى الطلاب في اختبار تحديد المستوى، وهي مهارة الاستماع التي تحسَّنت بنسبة ٢٥,٨٪، وهو ما يؤكد قدرة البرنامج على تطوير المهارات بشكل فاعل ومتوازن.

التساؤل السادس: هل أبرزت المقارنة بين اختباري تحديد المستوى والتحصيلي تفاوتاً بين الجنسيات المختلفة في المستوى العام والمهاري على نحو يمكن من خلاله قياس مدى قدرة البرنامج على تحقيق استجابات متوازنة بين الجنسيات المختلفة؟

ينبغي لنا قبل الإجابة عن التساؤل السابق أن نقف على نتائج الجنسيات المختلفة في اختباري تحديد المستوى والتحصيلي على النحو الآتي:

جدول (٩): يوضح الفروق بين متوسط نسب الدرجات طبقاً لاختلاف الجنسية في تعلم مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها على اختبار تحديد المستوى والاختبار التحصيلي للمستوى الأول.

	Senegal	Philippines	Afghanistan	Somalia	Mali	Indonesia	Malaysia	Britain	Maldives
Read.pre	39.95	14.24	73.25	68.50	24.22	88.80	54.20	25.70	00
Writ.pre	35.65	10.12	39.17	28.50	10.67	40.00	14.20	8.50	00
Listin.pre	32.50	13.33	27.85	45.50	18.75	10.00	35.00	35.00	5.00
Speak.pre	35.00	8.88	42.85	50.00	40.00	30.00	30.00	70.00	10.00
Read.post	91.60	91.42	91.35	100.00	89.95	93.00	93.30	96.60	70.00
Writ.post	85.65	92.98	94.24	91.40	78.50	85.70	77.10	94.20	68.50
Listin.post	74.25	93.93	92.21	91.40	77.22	94.20	85.70	97.10	80.00
Speak.post	77.50	86.11	85.71	00,85	88.75	80.00	75.00	95.00	75.00

ونخلص مما سبق إلى الجدول الآتي:

جدول (١٠): متوسط نسب الدرجات في اختبار تحديد المستوى والاختبار التحصيلي للمستوى الأول طبقاً لاختلاف الجنسية في تعلم مهارات اللغة العربية لغير الناطقين

م	الجنسية	العدد	اختبار تحديد المستوى					الاختبار التحصيلي				
			المتوسط العام للدرجات بحسب المهارات والمستوى العام					المتوسط العام للدرجات بحسب المهارات والمستوى العام				
			القراءة	الكتابة	التحدث	الاستماع	العام	القراءة	الكتابة	التحدث	الاستماع	العام
١	الصومال	4	84.25	70.15	72.5	51.25	71.75	89.85	74.6	84.05	92.00	87.05
٢	إندونيسيا	5	93.65	63.4	72.5	39.00	68.42	87.2	86.8	71.6	92.4	87.00
٣	نيجيريا	1	88.5	60	90	30	67.00	77.1	74.1	89.9	80	83.00
٤	السنغال	13	77.06	66.06	59.1	42.6	64.9	79.86	78.43	83.7	86.3	84.6
٥	ماليزيا	6	81.3	46.6	56.6	46.6	62.8	78.2	73.4	70.08	71.8	78.25
٦	أفغانستان	11	72.4	44.14	48.18	35.9	52.8	84.51	83.6	79.9	88.3	86.3
٧	بريطانيا	1	25.7	8.5	70.00	35.00	26.00	96.6	94.2	95.00	97.1	95.00
٨	مالي	6	23.09	10.6	48.3	24.1	17.8	85.6	78.8	85.8	77.9	85.00
٩	الفلبين	11	23.07	19.19	15.4	16.8	17.2	88.6	85.1	82.9	86.5	90.4
١٠	المالديف	1	صفر	صفر	10.00	05.00	2.00	70.00	68.5	75.00	80.00	77.00

ويقودنا الجدول السابق إلى النتائج الآتية:

جدول (١١): نسبة تطور المتوسط العام لدرجات الطلاب بحسب المهارات والجنسية

م	الجنسية	العدد	النسبة المئوية لتطور المتوسط العام للدرجات بحسب المهارات والمستوى العام			
			القراءة	الكتابة	التحدث	الاستماع
١	المالديف	١	٪٧٠	٪٦٨,٥	٪٦٥	٪٧٥
٢	الفلبين		٪٦٤,٩	٪٦٥,٩	٪٦٧,٥	٪٦٩,٧
٣	بريطانيا		٪٧٠,٩	٪٨٥,٧	٪٢٥	٪٦٢
٤	مالي		٪٦٢,٥	٪٦٨,٢	٪٣٧,٥	٪٥٣,٨
٥	ماليزيا		٪٣,١-	٪٢٦,٨	٪١٣,٤	٪٢٥,٧
٦	أفغانستان		٪١٢,١١	٪١١,٢	٪٣١,٨	٪٣٢,٤
٧	السنغال		٪٢,٨	٪١٢,٣٧	٪٢٤,٦	٪٤٣,٧
٨	إندونيسيا		٪٦,٤٥-	٪٢٣,٤	٪٠,٩-	٪٤٣,٤
٩	نيجيريا		٪١١,٤-	٪١٤,١	٪٠,٠٠	٪٥٠
١٠	الصومال		٪٥,٦	٪٤,٤٥	٪٨,٥٥	٤٠,٧٨

تفسير النتائج:

أولاً: شهدت جميع الجنسيات تحسُّناً وتطوُّراً على المستوى العام، وقد بلغت أعلى نسبة تطوُّر لدى المالديف بنسبة ٪٧٥، وكانت النسبة الأقل للصومال بـ ٪١٥,٣، ولعل مما يُفسِّر التفاوت عدد الطلاب؛ إذ كان يمثل جنسية المالديف طالب واحد يجهل مهارات اللُّغة العربية تماماً، ومن ثَمَّ فقد أسهم البرنامج في تحسُّن مستواه من ٪٢ إلى ٪٧٧،

أما طلاب الصومال فكانوا أربعة طلاب يُمثلون مستوى مرتفعاً يبلغ ٧١٪، ومن ثَمَّ كان التطوُّر قليلاً بنسبة ١٥٪.

ثانياً: ظهرت فاعلية البرنامج على المستوى المهاري؛ إذ شهدت المهارات الأربع تحسُّناً على نحو متفاوت بين الجنسيات.

ثالثاً: شهدت جميع الجنسيات تطوُّراً في معظم المهارات على نحو متفاوت بين الجنسيات؛ فكانت أعلى الجنسيات تحسُّناً في مهارة الكتابة البريطانية بنسبة ٧٠,٩٪، وأقل الجنسيات تحسُّناً ماليزيا بنسبة ٣,١٪، ومما يفسر ذلك أن الطالب البريطاني الوحيد كان لديه بعض الإلمام بمهاري التحدُّث والاستماع؛ لأنه يمني الأصل، لكنه لم يدرس اللُّغة العربية؛ ومن ثَمَّ كان مستواه ضعيفاً جداً في مهارة القراءة، أما الطلاب الماليزيون فقد سبق لهم دراسة اللُّغة العربية وبعض العلوم الشرعية، وبخاصة القرآن الكريم مما أسهم في تطوُّر مستواهم في القراءة، ومن ثَمَّ كان التطوُّر قليلاً. وعلى مستوى الكتابة نجد النسبة الأعلى للتحسُّن لدى الجنسية البريطانية بنسبة ٨٥,٧٪، والنسبة الأقل لدى الجنسية الصومالية بنسبة ٤,٤٥٪، للأسباب نفسها التي ذكرناها في مهارة القراءة. وفيما يخصُّ مهارة التحدُّث، فقد جاءت أولى الجنسيات تحسُّناً الجنسية الفلبينية بنسبة ٦٧٪، والسبب في ذلك أن الطلاب ممثلي تلك الجنسية لم يعيشوا في بيئة عربية، ومن ثَمَّ افتقدوا الانغماس اللُّغوي، الذي يتيح لهم إتقان مهارة التحدُّث، وسجلت نيجيريا التي يمثلها طالب واحد أقل مستويات التحسُّن في التحدُّث؛ إذ نشأ الطالب في وسط لغوي، واجتاز برنامجاً يركز على مهارة التحدُّث، فوصل مستواه في اختبار تحديد المستوى إلى ٩٠٪، ومن ثَمَّ لم يتحسَّن مستواه. ولعل أهم المهارات التي شهدت تحسُّناً هي مهارة الاستماع، ويتضح ذلك في الفرق بين النسبة الأعلى لتحسُّن المهارة لطالب المالديف ٧٥٪، والنسبة الأقل للطلاب الماليزيين بنسبة ٢٥٪.

ولعل النجاح الحقيقي للبرنامج لا يتجلى في تطوير مستوى طلاب المستوى المتقدم؛ بل يتجلى في تطوير مهارات طلاب المستوى المبتدئ الذين لم يسبق لهم دراسة اللغة العربية، ومن ثَمَّ فقد تلقى معارفه ومهاراته كاملة من خلال البرنامج، وهو ما يؤكد فاعلية البرنامج وجودته.

التوصيات:

توصي الدراسة بالآتي:

- ١- ضرورة الاهتمام باختبارات تحديد المستوى لكونها وسيلة ناجعة تبرز من خلالها انعكاسية الاختبارات على قياس فاعلية البرامج وجودتها.
- ٢- ضرورة تصميم برامج خاصة لإعداد الاختبارات المحوسبة، وطرائق قياسها وفقاً لمعايير الجودة الشاملة.
- ٣- ضرورة تدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها على إعداد الاختبارات اللغوية وتصميمها من خلال عقد دورات وورش عمل.
- ٤- ضرورة أن يبدأ تصميم البرنامج من الاختبارات بوصفها الوسيلة التي نقيس من خلالها نجاح البرنامج ومدى فاعليته في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

المصادر والمراجع العربية:

- أبو شريعة، عبد الرحمن محمود؛ والنجران، عثمان بن عبد الله بن محمد (٢٠١٤). تقويم اختبارات تحديد المستوى للطلبة الوافدين للدراسة في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء معايير الجودة. مجلة مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية، مج. ٢، ع. ٦، ص. ٤٩-٤٠٦.
- أبو عمشة، خالد (٢٠١٧). اختبار تحديد المستوى أو الاختبارات التصنيفية على الرابط <http://www.m-a-arabia.com/vb/showthread.php?t=19858>

- أبو عمشة، خالد حسين (٢٠١٥). التقويم اللُّغوي: أسسه ومنطقاته ومصطلحاته الأساسية (القياس والتقويم والتقييم والتشخيص) وأبرز قضاياها في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها. إصدارات مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.
 - حسيني، فاطمة (٢٠١٦). اختبارات اللغة العربية للناطقين بغيرها، ضمن كتاب التقويم اللُّغوي في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، إصدارات مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.
 - الدامغ، خالد بن عبد العزيز (٢٠١١). الانعكاسية والاختبارات الاتصالية وأثرهما في البرامج التعليمية، مجلة جامعة دمشق، المجلد ٢٧، العدد الثالث والرابع.
 - الدامغ، خالد بن عبد العزيز (٢٠١٠). انعكاسية الاختبارات واتصاليتها وأثرهما على البرامج التعليمية. العربية للناطقين بغيرها، ع ١٠، ٣٠-٣١.
- <http://search.mandumah.com/Record/791030>
- دوجلاس، براون (١٩٩٤). أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي وعلي شعبان، دار النهضة العربية، بيروت.
 - سكر، شادي مجلي عيسى (٢٠١٦). اختبارات تحديد المستوى لتعليمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، بحث منشور على شبكة الألوكة بتاريخ ٢١/٨/٢٠١٦م.
 - طعيمة، رشدي (١٩٧٨). استخدام اختبارات التتمة لقياس كفاءة دارسي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى في الجامعات الأمريكية، القاهرة.
 - علي، أسامة زكي السيد (٢٠١٦). الاختبارات اللُّغوية: مقارنة منهجية تطبيقية، منشورات مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.
 - غلبان، محمد (٢٠١٦). أهمية التقويم الأكاديمي في تجويد عملية تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وأشكاله، ضمن كتاب القياس والتقييم في مجال

- تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، منشورات مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية
- منتدى مجمع اللغة العربية. اختبار تحديد المستوى أو الاختبارات التصنيفية -
منتدى مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية (m-a-arabia.com)
- الموسى، نهاد؛ والكخن، أمين؛ وطلمية، فخري؛ والخباص، عبد الله؛ وأبوزينة، عواد (١٩٩٣). اللغة العربية وطرائق تدريسها. الطبعة الأولى، الأردن: منشورات جامعة القدس المفتوحة.

المصادر والمراجع الأجنبية:

- Alderson JC and Wall D. (1993). Does Washback exist? Applied Linguistics, 14, 115-129.
- Bachman L. and Palmer A. (1996). Language testing in practice. Oxford: Oxford University Press.
- Bailey K. (1996). Working for Washback: a review of the Washback concept in language
- Brown, Douglas (1993). Principles of language learning and teaching. Third edition, USA: Tina Carver
- Gu, X.D. (2007). The empirical study of CET Washback on college English teaching and learning in China. Journal of Chong Qing University (Social Science Edition), 13(4), 119-125
- Hughes A. (1989). Testing for language teachers. New York: Cambridge University Press.
- Madsen, H.S. 1983: Techniques in testing. New York and Oxford: Oxford University Press. Viii + 212pp. ISBN 0-19-434132-1

- Messick S. (1996). Validity and Washback in language testing. *Language Testing* 13(3), 241-256.
- Munoz, Ana and Marta Alvarez (2010). Washback of and oral assessment system in the Language Testing, (27) one, p33-49.
- Muñoz, A. P., & Álvarez, M. E. (2010). Washback of an oral assessment system in the EFL classroom. *Language Testing*, 27(1), 33 49.
<https://doi.org/10.1177/0265532209347148>
- Shohamy E. (1992). Beyond proficiency testing: A diagnostic feedback testing model for assessing foreign language learning. *Modern Language Journal*, 76, 513-521.
- Shohamy E., Donitsa-Schmidt S. and Ferman I. (1996). Test impact revisited Washback effect over time. *Language Testing*, 13, 298-317.
- Wall D. and Alderson JC (1993). Examining Washback: The Sri Lankan impact study. *Language Testing*, 10, 41-69.

الجلسة الثانية

◆ معايير بناء الاختبارات اللُّغوية



المعايير العامة لبناء اختبار قياس الكفاءة اللُّغوية لدى متعلمي اللُّغة العربية الناطقين بلغات أخرى

د. بدر بن هديان الحري

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة - المملكة العربية السعودية

الملخص:

هدف البحث إلى تحديد المعايير اللازمة لبناء اختبار قياس الكفاءة اللُّغوية لدى متعلمي اللُّغة العربية الناطقين بلغات أخرى، بالإضافة إلى تقديم تصوّر مقترح لبناء اختبار قياس الكفاءة اللُّغوية للأغراض العامة. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي عند جمع البيانات. وللإجابة عن أسئلة البحث، أعدَّ الباحث قائمتين: الأولى خاصة بالمعايير اللازمة لبناء اختبار لقياس الكفاءة اللُّغوية لدى متعلمي اللُّغة العربية الناطقين بلغات أخرى، والأخرى بمعايير الكفاءة اللُّغوية لمتعلمي اللُّغة العربية الناطقين بلغات أخرى في الأغراض العامة.

وتوصّل البحث إلى قائمةٍ بالمعايير لبناء اختبار قياس الكفاءة اللُّغوية لدى متعلمي اللُّغة العربية الناطقين بلغات أخرى، تضمّنت سبعة مجالات انبثق عنها عشرون محوراً، وتفرّع عن هذه المحاور خمسة وتسعون معياراً، وقائمةٍ أخرى بمعايير الكفاءة اللُّغوية في الأغراض العامة، تضمّنت اثني عشر مجالاً؛ انبثق عنها واحد وأربعون معياراً؛ وُضعت لها مئة وثلاثة وثلاثون مؤشراً؛ وبناءً على هذه المعايير توصل البحث إلى تصوّر مقترح لبناء اختبار قياس الكفاءة اللُّغوية لدى متعلمي اللُّغة العربية الناطقين بلغات أخرى، للأغراض العامة. وفي ضوء ما توصّل إليه البحث الحالي من نتائج تم تقديم بعض التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية:

الكفاءة اللُّغوية - اختبارات الكفاءة اللُّغوية - متعلمو اللُّغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

مقدمة:

يعتبر التقويم عنصراً أساسياً في المنظومة التعليمية، حيث يمكن القول إن التقويم يعمل على التوازن والتكامل بين مختلف عناصر المنظومة التعليمية، ومن هنا جاءت أهمية التقويم التربوي في العملية التعليمية، وفي تعليم اللُّغات بشكل خاص، حيث أدى المنظور الجديد الذي يستند إلى الكفاءة اللُّغوية في الاتصال إلى تحولات في أساليب تدريس اللُّغات، وتقويم نواتجها التعليمية. وقد تزايد الاهتمام بالتوجهات الجديدة في التقويم التربوي في اللُّغات التي تؤكد ضرورة المزيد من الواقعية في اختبارات الكفاءة اللُّغوية؛ لذلك انتشر استخدام التقويم اللُّغوي القائم على الأداء، والذي يعني الانتقال من الاختبارات المقننة التقليدية إلى أساليب التقويم اللُّغوي البديل.

ويعتبر التقويم اللُّغوي مقوِّماً رئيساً من مقومات تعليم اللُّغة، وعلى الرغم من تنوع وسائل التقويم اللُّغوي - من مقاييس، وبطاقات ملاحظة، وملفات إنجاز- فإن الاختبارات اللُّغوية بأشكالها المختلفة تبقى الأداة الأكثر شيوعاً من أدوات قياس الكفاءة اللُّغوية لمتعلمي اللُّغات (الفوزان، ٢٠٢٠، ٢٩٥).

وبالرغم من الجهود المبذولة في تعليم اللُّغة العربية وتعليمها على مستوى تأليف الكتب والمواد التعليمية، وإعداد المناهج، وملاءمتها للأغراض التي وُضعت من أجلها؛ إلا أن هناك بعض جوانب القصور في إعداد وتطوير اختبار معياري يقيس الكفاءة اللُّغوية لمتعلمي اللُّغة العربية الناطقين بلغات أخرى، حيث لا يوجد اختبار معياري ومقنن للعربية منتشر حول العالم، كما هو الحال مع لغات أخرى كالإنجليزية، وهذا ما أكدته دراسة (موسى، ٢٠١٦م).

ومع وجود عدد من المحاولات لبناء اختبارات تحديد الكفاءة اللُّغوية المقدّمة لمتعلمي اللُّغة العربية الناطقين بغيرها، إلا أنها ما زالت تفتقر إلى كثير من الأسس والمعايير السليمة سواء على مستوى الشكل، أو على مستوى المضمون، أو التطبيق؛ وهو نتيجة توصلت إليها دراسة (الغفير، ٢٠٢١).

كما أكدت دراسة (الدامغ، والهاجري، ٢٠١٨م) ضرورة تحديد الأطر العامة في تصميم الاختبارات الإلكترونية للغة العربية لغةً ثانيةً، وأشارت دراسة (علام، ٢٠١٧م) إلى وجود حاجة لبناء الاختبارات الإلكترونية وفق معايير محددة.

ولذا يمكن القول إنه أينما توجد اختبارات الكفاءة اللغوية توجد أيضاً معايير الكفاءة اللغوية؛ فلا يمكن أن تُبنى اختبارات دون تحديد دقيق لمعايير الكفاءة اللغوية، فمُصمّم الاختبار يستلزم أن تكون لديه مواصفات للكفاءة اللغوية؛ التي يصوغ على أساسها أسئلة الاختبار على مستويات توازي التدرُّج في مستويات الكفاءة (شرابي، ٢٠١٩، ٦٤).

وبالتالي، فإن عدم وضوح المعايير التي ينبغي أن نعتمد عليها في بناء اختبار قياس الكفاءة اللغوية، يُشكّل تحدياً أمام مُعدّي الاختبارات، كما أن وجود قائمة بمعايير الكفاءة اللغوية تعدّ من أهمّ متطلبات معايير بناء اختبارات الكفاءة اللغوية؛ لذلك جاءت فكرة البحث الحالي في وضع المعايير العامة لبناء اختبار قياس الكفاءة اللغوية لتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؛ واقترح تصوّر لبناء اختبار قياس الكفاءة اللغوية في الأغراض العامة؛ والذي يتطلب إعداد قائمة بمعايير الكفاءة.

مشكلة البحث:

هناك عدة أمور دعمت الشعور بمشكلة البحث، أهمها:

- بالرغم من المحاولات المتعددة لبناء اختبار لقياس الكفاءة اللغوية للناطقين بغير العربية؛ إلا أنها لم تتوصل إلى اختبار عالمي معتمد، وهذا ما أكدته دراسات، منها: دراسة (موسى، ٢٠١٦).
- الحاجة إلى وجود معايير وأطر محدّدة لبناء اختبارات الكفاءة اللغوية، وهو ما أكدته دراسة (علام، وآخرون، ٢٠١٧م)، ودراسة (الدامغ، والهاجري، ٢٠١٨).
- واقع اختبارات الكفاءة اللغوية المقدمة لتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، حيث إنها تفتقر إلى كثير من الأسس والمعايير السليمة للاختبارات اللغوية،

وهو ما أكدته دراسة (الفوزان، ٢٠٢٠م)، ودراسة (شرابي، ٢٠١٩م)، ودراسة (موسى، ٢٠١٦م)

وفي ضوء ما سبق تتحدّد مشكلة البحث في:

الحاجة إلى وجود معايير محددة علمية معتمدة لبناء اختبار قياس الكفاءة اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؛ والحاجة كذلك إلى معايير للكفاءة اللغوية تستند إلى إطار مرجعي عام معتمد.

أسئلة البحث:

للتغلب على المشكلة السابقة؛ حاول البحث الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ١- ما المعايير العامّة اللازم توافرها لبناء اختبار قياس الكفاءة اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟
- ٢- ما معايير الكفاءة اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في الأغراض العامة؟
- ٣- ما التصوّر المقترح لبناء اختبار قياس الكفاءة اللغوية في الأغراض العامة، لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

- ١- تحديد المعايير العامة لبناء اختبار قياس الكفاءة اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- ٢- اقتراح تصوّر لبناء اختبار قياس الكفاءة اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في الأغراض العامة.

مصطلحات البحث:

١- المعايير:

تعرّف بأنها «مجموعة من المقاييس والقواعد المنظمة للقيام بالأشياء، وهي الخطوط العامة التي يرجع إليها أصحاب القرار». كما يُعرف المعيار بأنه: «جملة خبرية تصف ما ينبغي أن يصل إليه المتعلم من معارف ومهارات وقيم، ويتكوّن من عدد من مؤشرات الأداء التي يُتوقع من المتعلمين أدائها» (الحديبي وآخرون، ٢٠١٧م، ١٣).

٢- اختبار الكفاءة اللُّغوية:

هناك العديد من التعريفات لاختبار قياس الكفاءة اللُّغوية، منها: «اختبار يقيس المقدرة اللُّغوية لدى الفرد؛ لمعرفة مدى استطاعته - في ضوء خبراته السابقة - مواصلة الدراسة باللُّغة الأجنبية» (السيد علي، ٢٠١٦، ٢٢٢). كما يعرفه دوجلاس براون بأنه «اختبار يهدف إلى قياس القدرة الإجمالية في لغة ما، ولا يقتصر على قياس التحصيل في دورة لغوية واحدة أو مقرر واحد، ولا يقيس مهارة واحدة من مهارات اللُّغة، ومن ثمَّ يُصاغ من عناصر معيارية، يجاب عنها بالاختيار من متعدد في النحو والمفردات، وفهم المقروء وفهم المسموع، وقد يشتمل على نماذج من الكتابة» (العُمري، ٢٠١٦م، ١٥).

ويعرف اختبار الكفاءة اللُّغوية أيضاً بأنه اختبار يقيس مدى تمكّن الطلاب من المهارات اللُّغوية المكتسبة من مصادر مختلفة سواء كانت مناهج أم كتباً أم معلمين؛ وإنما تنطلق من تصوّر واضح للمهارات اللُّغوية التي يُفترض أن يكون الطلاب قد اكتسبوها (طعيمة، ٢٠٠٠، ٤٦).

أما التعريف الإجرائي لمعايير اختبار قياس الكفاءة اللُّغوية فهو «مجموعة العبارات التي تصف الضوابط المتبعة لبناء أداة لتقييم مستوى المتعلم في المهارات اللُّغوية الأربع (الاستماع، والقراءة، والتحدّث، والكتابة)، وكذلك العناصر اللُّغوية (المفردات، والتراكيب) في كل مرحلة من مراحله.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث في رسم خارطة طريق واضحة لمُعَدّي اختبارات الكفاءة اللُّغوية وفقاً لمعايير محكمة.

كما يمكن أن يُستفاد منه في الوصول إلى اختبار عالمي مُعتمد في قياس الكفاءة اللُّغوية لدى الناطقين بغير العربية للأغراض الأكاديمية، والعامّة.

الإطار النظري للبحث:

يهدف هذا الجزء من البحث إلى التوصل إلى قائمتين: الأولى خاصة بمعايير بناء اختبار قياس الكفاءة اللُّغوية؛ والأخرى خاصة بمعايير الكفاءة اللُّغوية في الأغراض العامّة؛ وذلك لتقديم تصوّر مقترح لبناء اختبار قياس الكفاءة اللُّغوية لدى متعلمي اللُّغة العربية الناطقين بلغات أخرى في الأغراض العامّة. وفيما يأتي عرض للقائمتين في المحورين التاليين:

المحور الأول: معايير بناء اختبار قياس الكفاءة اللُّغوية

هناك مجموعة من المعايير اللازمة لبناء اختبار قياس الكفاءة اللُّغوية لمتعلمي اللُّغة العربية الناطقين بلغات أخرى، حيث أشارت دراسة (شتوح؛ ابن الدين؛ ٢٠٢١؛ ٥٢٧-٥٢٨) إلى مواصفات الاختبار الجيد التي حددها خبراء الاختبارات، ومن أهمها: الصدق، والثبات، والموضوعية، وسهولة التطبيق، والتمييز؛ كما تناولت دراسة (الدامغ؛ والهاجري، ٢٠١٨، ٨٦٤-٨٦٥) الأطر العامّة للاختبارات الإلكترونية للُّغة العربية لغة ثانية كما يأتي:

المحور الأول: يشمل صفحة المقدمة (بيانات المتعلم، وعنوان الاختبار، وتعليمات الاختبار، ونوع الاختبار).

المحور الثاني: ويشمل المهارات والعناصر اللغوية التي يغطيها الاختبار.

المحور الثالث: ويشمل المثيرات الاختبارية (أسئلة الاختبار وبنوده).

المحور الرابع: ويشمل أنماط الاستجابة (السحب، الإسقاط، القائمة المنسدلة... إلخ).

المحور الخامس: ويشمل الزمن المحدد (للاختبار كاملاً، ولكل سؤال).

المحور السادس: ويشمل أساليب التحكم بالاختبار (اختيار التتابع، تغيير الإجابة... إلخ).

المحور السابع: ويشمل طريقة تقديم الاختبار (معتمدة على الكمبيوتر دون اتصال بالإنترنت، أو اختبارات معتمدة على الشبكات).

المحاور الثامن والتاسع والعاشر: التغذية الراجعة والنتائج، وتأمين الاختبار على التوالي.

كما أشار (الفوزان، ٢٠٢٠م، ٣٠٦) إلى مواصفات الاختبار، وقسمها قسمين: مواصفات شكلية (تعليمات الاختبار، وإخراج الاختبار بشكل جيد)، ومواصفات ضمنية (الشمولية، والصدق، والثبات، والموضوعية، سهولة التطبيق، والتمييز).

كما أعدّ (علام، ٢٠١٧، ٣٥٠-٣٥١) قائمةً بمعايير جودة الاختبارات الإلكترونية؛ حيث تناولت معايير ضبط خصائص الاختبار ككل، وضبط خصائص الأسئلة، وخصائص صفحة المقدمة، ومعايير تتعلق بالمحتوى، والبُعد الشكلي.

وتوصلت دراسة (الشمراي، ٢٠١٦) إلى مجموعة من النتائج منها: الأطر والمعايير التي بُني عليها اختبار اللغة المعياري، ومكوناته كما يأتي:

أولاً: الأطر والمعايير: تَبَيَّنَ الاختبار الإطار الأوروبي المرجعي للغات (CEFR)، واستأنس بتجارب بعض الاختبارات العالمية، مثل (تجربة جامعة ميشيغان في اختبار اللغة الإنجليزية، اختبار التوفل (TOEFL) وتجربة اختبار آيلتس (IELTS)).

ثانياً: تحديد أهداف الاختبار: ومن أهمها قياس القدرة اللغوية لدى غير الناطقين بالعربية.

ثالثاً: مكونات الاختبار: يتكون الاختبار من خمسة أقسام: اللغة (النحو، الصرف، المعجم، الدلالة)، والاستماع والمشاهدة، والقراءة، والتحدث، والكتابة.

المحور الثاني: معايير الكفاءة اللغوية:

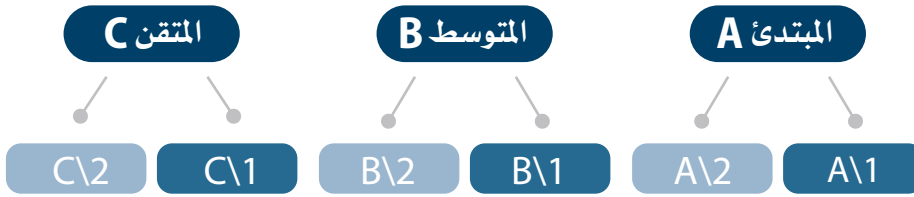
المتأمل لتعريفات اختبار الكفاءة اللغوية السابقة يجد أن الكفاءة تُمثل المستوى المهاري الذي يمتلكه المتعلم وفقاً لمعايير محددة، كما أن هذه المعايير يجب أن تصف جميع المهارات اللغوية الأربع (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة) حيث يتم وضع معايير لكل مهارة من المهارات اللغوية الأربع في كل مستوى؛ كما أن هذه المعايير تكون متدرجة وفقاً للمستوى الذي تُمثل في الإطار المحدد. ولأهمية أطر تعليم اللغات الأجنبية، كانت هناك كثير من الجهود العلمية المبذولة فيها؛ ونتيجة لذلك ظهرت مجموعة من الأطر العالمية المعتمدة نتناول أهمها في الفقرة التالية.

أطر الكفاءة اللغوية:

نظراً لأهمية وجود إطار عام يضع خطوطاً عامة وحدوداً تُعين واضعي المناهج التعليمية ومعدّي الاختبارات اللغوية، ظهرت أطر عالمية مرجعية للكفاءة اللغوية؛ لتضع سلالمة تقييم من مستويات وواصفات تحدّد ما يستطيع أن يفعله متعلمو اللغات في كل مستوى، ومن أبرز هذه الأطر: إطار المائدة المستديرة (ILR)؛ حيث صُنّفت فيه مستويات الكفاءة اللغوية إلى ستة مستويات أساسية، تبدأ بالمستوى الصفر، وتنتهي بالمستوى الخامس؛ وفي كل مستوى هناك وواصفات تحدّد ما يمكن القيام به من متعلم اللغة (ELhadky, ٢٠٢١، ٤٠٥-٤٠٦). كما وضع المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL) عام ٢٠١٢م تصنيفاً وإرشادات للكفاية اللغوية موزعة على خمسة مستويات رئيسية، تفصيلها على النحو التالي: (الحجوري؛ والجراح، ٢٠١٦، ٨٦).

- ١- المبتدئ، ويتفرع عنه ثلاثة مستويات، هي: الأعلى، والأوسط، والأدنى.
- ٢- المتوسط، ويتفرع عنه ثلاثة مستويات، هي: الأعلى، والأوسط، والأدنى.
- ٣- المتقدم، ويتفرع عنه ثلاثة مستويات، هي: الأعلى، والأوسط، والأدنى.
- ٤- المتفوق.
- ٥- المتميز.

وشرعت كثير من البلدان الأوروبية في وضع معايير محددة من قبل المجلس الأوروبي للسياسة اللغوية؛ وذلك ما دفع المجلس إلى تصميم الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات (CEFR). ويتكون الإطار من ستة مستويات كبيرة، تفي بغرض متعلمي اللغات الأوروبية، حيث يبدو أن هناك إجماعاً عريضاً - إن لم يكن عالمياً - على توصيف هذه المستويات، وهي كما تظهر في الشكل الآتي: (CEFR, 2016, 37-38)



شكل (١)

وقد وُضع لكل مستوى من هذه المستويات واصفات توضح الكفاءة اللغوية التي ينبغي أن يصل إليها المتعلم أو التي تقاس كفاءته في ضوءها.

كما أشارت دراسة (شتوح؛ ابن الدين، ٢٠٢١: ٥٢٧-٥٢٨) إلى مجموعة من المعايير الخاصة بكل مستوى حسب التقسيم الشائع (المبتدئ، المتوسط، المتقدم)، وقُسم كل مستوى من المستويات الرئيسة إلى ثلاثة مستويات فرعية رُمز لها بالرمز (A-B-C)؛ وتناول الوصف المهارات اللغوية (الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة) في كل مستوى من المستويات الفرعية.

وتناول (شعيب، ٢٠١٤: ٣٣-١٢٠) الأهداف الخاصة للمهارات اللغوية (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة) حيث قسّم الأهداف في كل مهارة إلى ثلاثة مستويات: المستوى الأول يقابل المستوى المبتدئ، والمستوى الثاني يقابل المستوى المتوسط، والمستوى الثالث يقابل المستوى المتقدم.

ووضعت (ACTFL OPI، ٢٠١٢) معايير لمهارة التحدث تصف مستويات التحدث بدءاً بالمبتدئ ووصولاً إلى المتميز؛ وهي تقييم شامل للقدرة على التحدث من منظور عالمي يستند إلى مجموعة معايير عامة:

- الوظائف أو المهام التي يقوم بها المتحدث.
- السياقات الاجتماعية ومجالات المحتوى الخاصة التي يمكن للمتحدث أداء تلك الوظائف فيها.
- الدقة (أي الدرجة التي يتم فيها فهم الرسالة).
- نوع النص الشفوي أو الخطاب الذي يستطيع المتحدث إنتاجه.

بناءً على ما عُرض في الإطار النظري، فقد تَمَّت الاستفادة منه في إعداد قائمة المعايير اللازمة لبناء الاختبارات لتعليمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وكذلك قائمة معايير الكفاءة اللغوية في الأغراض العامة؛ وذلك بهدف وضع تصوّر مقترح لبناء اختبار لقياس الكفاءة اللغوية لدى الناطقين بلغات أخرى في الأغراض العامة.

إجراءات البحث:

يهدف هذا الجزء إلى بيان الإجراءات التي اتُبعت في البحث، للإجابة عن أسئلته؛ لذلك يتناول منهج البحث المستخدم، وكذلك أدواته، والمعالجة الإحصائية المستخدمة، وفيما يأتي تفصيل ذلك:

منهج البحث:

استخدم هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي؛ لتحديد قائمة بمعايير بناء اختبار قياس الكفاءة اللُّغوية لدى متعلمي اللُّغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وقائمة أخرى بمعايير الكفاءة اللُّغوية في الأغراض العامة. حيث إن هذا المنهج يتوافق مع تحقيق أهداف هذا البحث في تحليل تجارب معيّنة بهدف الاستفادة منها عند اتخاذ قرارات مشابهة لها (العساف، ٢٠١٢م، ١٨٠)

أدوات البحث:

لتحقيق هدف في البحث أعدَّ الباحث أداة لجمع البيانات، وهي عبارة عن إعداد قائمة بمعايير بناء اختبار قياس الكفاءة اللُّغوية لدى متعلمي اللُّغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وقائمة أخرى بمعايير الكفاءة اللُّغوية لدى متعلمي اللُّغة العربية الناطقين بلغات أخرى للأغراض العامة. وفيما يأتي توضيح للإجراءات التي اتبعها الباحث للإجابة عن أسئلة البحث:

أولاً: إعداد قائمة بالمعايير اللازمة لبناء اختبار قياس الكفاءة اللُّغوية لدى متعلمي اللُّغة العربية الناطقين بلغات أخرى:

تم إعداد قائمة بمعايير بناء اختبار قياس الكفاءة اللُّغوية لدى متعلمي اللُّغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وفقاً للخطوات الآتية:

— تحديد الهدف من إعداد القائمة: تَمَثَّل الهدف في تحديد قائمة بمعايير بناء اختبار قياس الكفاءة اللُّغوية لدى متعلمي اللُّغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وبناء الاختبار على ضوءها.

— تحديد مصادر إعداد القائمة: تَمَثَّلَت مصادر إعداد القائمة في الآتي:

- ١- الدراسات السابقة التي تناولت بناء اختبارات الكفاءة اللُّغوية، مثل: دراسة (عيسى، ٢٠١٦م)، ودراسة (الهاجري، ٢٠١٨م)، ودراسة (الفوزان، ٢٠٢٠م)، ودراسة (آل ملوذ؛ والشرييني، ٢٠١٥)

- ٢- الكتب المتخصصة في الاختبارات اللغوية لتعليمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، مثل: كتاب «الاختبارات اللغوية: مقارنة منهجية تطبيقية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها»، وكتاب «القياس والتقييم في مجال تقييم العربية للناطقين بغيرها».
- ٣- اختبارات الكفاءة اللغوية العالمية، مثل: اختبار (IELTS) آيلتس، واختبار (TOEFL) توفل.

— إعداد القائمة في صورتها الأولية: تضمّنت القائمة في صورتها الأولية ما يأتي:

- ١- مقدمة توضّح للمحكّمين الهدف من إعداد القائمة.
- ٢- المطلوب من المحكّمين إبداء الرأي فيه.
- ٣- كيفية تدوين الاستجابة التي تتناسب ورأي المحكم.
- ٤- التعريف الإجرائي لاختبارات الكفاءة اللغوية.

وقد اشتملت قائمة المعايير في صورتها الأولية على ستة مجالات رئيسة، هي: الإطار العام للاختبار، والمواصفات الشكلية للاختبار، وتحديد معايير كتابة كل نمط من أنماط أسئلة الاختبار، والمعايير الضمنية للاختبار، والجانب الثقافي المضمّن في الاختبار، وتأمين الاختبار؛ انبثق عنها عشرون محوراً؛ وتفرّع عن هذه المحاور ستة وتسعون معياراً (الملحق ١).

— عرض القائمة في صورتها الأولية على المحكّمين: وقد بلغ عددهم (٩) محكّمين مختصين في مجال علم اللغة التطبيقيّ والمناهج وأصول التربية، والإحصاء التطبيقي، وعلوم الحاسبات (الملحق ٢).

— إجراء التعديلات التي أشار بها المحكّمون.

— حساب ثبات القائمة: وذلك عن طريق معادلة معامل الاتفاق (المفتي، ١٩٨٤: ١٠-٦٢):
معامل الاتفاق = عدد مرات الاتفاق / (عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف).

وبناءً على نتيجة المعادلة السابقة تم حذف معيار واحد؛ لأن قيمة معامل الاتفاق فيه نقصت عن ٨٥٪؛ أما باقي المعايير التي تم اعتمادها في القائمة النهائية فقد تراوحت نسب الاتفاق بين المحكمين لمعايير القائمة بين ٨٦٪ - ٩٤٪.

— إعداد قائمة نهائية بمعايير بناء اختبار إلكتروني لتحديد الكفاءة اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (الملحق ٣)، وذلك كما يتضح في الجدول الآتي:

جدول (١): توصيف قائمة معايير بناء اختبار متعلمي العربية الناطقين بلغات أخرى في صورتها النهائية

م	المجالات	عدد المحاور	عدد المعايير في كل مجال	النسبة المئوية للمعايير
١	الخلفية النظرية للاختبار	٢	٩	٩٪
٢	إطار الاختبار العام	٤	٢٠	٢١٪
٣	المواصفات الشكلية للاختبار	٣	١٣	١٤٪
٤	فنيات صياغة أنماط الأسئلة المختلفة.	٤	٢٢	٢٣٪
٥	المواصفات الضمنية للاختبار	٣	١٣	١٤٪
٦	الجانب الثقافي المضمن في الاختبار	٢	٦	٧٪
٧	تأمين الاختبار	٢	١٢	١٣٪
المجموع	٧	٢٠	٩٥	١٠٠٪

ثانياً: إعداد قائمة بمعايير الكفاءة اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في الأغراض العامة.

ولتحديد معايير الكفاءة اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؛ تم إعداد قائمة بهذه المعايير، وفقاً للخطوات الآتية:

— تحديد الهدف من إعداد القائمة: تمثّل الهدف في تحديد قائمة بمعايير الكفاءة اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى للأغراض العامة، وبناء الاختبار في ضوءها.

— تحديد مصادر إعداد القائمة: تمثّلت مصادر إعداد القائمة في الآتي:

- ١- الإطار المرجعي الأوروبي العام للغات (دراسة، تدريس، تقييم)
- ٢- الدراسات السابقة التي تناولت معايير الكفاءة اللغوية، مثل: دراسة محمد (٢٠٢٢م)، ودراسة الغفير (٢٠٢١م)، ودراسة (شتوح، ابن الدين، ٢٠٢١: ٥٢٧-٥٢٨).
- ٣- الكتب المتخصصة في المهارات اللغوية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، مثل: كتاب «المهارات اللغوية»: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها (طعيمة، ٢٠٠٩)؛ كتاب المهارات اللغوية: مفهوماتها، أهدافها، طرق تدريسها، تقويمها (شعيب، ٢٠١٤م)؛ وكتاب «الاختبارات اللغوية: مقارنة منهجية تطبيقية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها» (السيد علي، ٢٠١٦)؛ وكتاب «القياس والتقييم في مجال تقييم العربية للناطقين بغيرها» (موسى وآخرون، ٢٠١٦)؛ وكتاب «الكتابة الوظيفية والإبداعية» (عبد الباري، ٢٠٠٩).

— إعداد القائمة في صورتها الأولية: تضمّنت القائمة في صورتها الأولية ما يأتي:

- ١- مقدمة توضح للمحكّمين الهدف من إعداد القائمة.
- ٢- المطلوب من المحكّمين إبداء الرأي فيه.
- ٣- كيفية تدوين الاستجابة التي تتناسب ورأي المحكّم.
- ٤- التعريف الإجرائي للكفاءة اللغوية.

وقد اشتملت قائمة المعايير في صورتها الأولية على اثني عشر مجاًلاً رئيساً تمثّل المهارات اللغوية الأربع، موزعة على المستويات الرئيسة (مبتدئ - متوسط - متقدم)، انبثق عنها أربعة وأربعون معياراً، ووُضعت لها مائة وواحد وثلاثون مؤشراً (الملحق ٤).

- عرض القائمة في صورتها الأولية على المحكمين: وقد بلغ عددهم (٩) محكمين، مختصين في مجال علم اللغة التطبيقي والمناهج وأصول التربية (الملحق ٥).
- إجراء التعديلات التي أشار بها المحكمون.
- حساب ثبات القائمة: وذلك عن طريق معادلة معامل الاتفاق (المفتي، ١٩٨٤: ١٠-٦٢):
معامل الاتفاق = عدد مرات الاتفاق / (عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف).
- وبناءً على نتيجة المعادلة السابقة تم حذف ثلاثة معايير؛ لأن قيمة معامل الاتفاق فيها نقصت عن ٨٥٪؛ أما باقي المعايير التي تمّ اعتمادها في القائمة النهائية فقد تراوحت نسب الاتفاق بين المحكمين لمعايير القائمة بين ٨٨٪ - ٩٦٪.
- إعداد قائمة معايير الكفاءة اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى للأغراض العامة، في صورتها النهائية (الملحق ٥)، وذلك كما يتضح بالجدول الآتي:

جدول (٢): توصيف قائمة معايير الكفاءة اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى للأغراض العامة

م	المجالات	عدد المعايير	عدد المؤشرات للمعايير	النسبة المئوية للمؤشرات
١	الكفاءة اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية - المستوى الابتدائي في فهم المسموع	٤	١٢	٩٪
٢	الكفاءة اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية - المستوى الابتدائي في التحدث	٣	٩	٦٪
٣	الكفاءة اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية - المستوى الابتدائي في القراءة	٣	١٠	٧٪
٤	الكفاءة اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية - المستوى الابتدائي في الكتابة	٢	٦	٥,٥٪

م	المجالات	عدد المعايير	عدد المؤشرات للمعايير	النسبة المئوية للمؤشرات
٥	الكفاءة اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية - المستوى المتوسط في فهم المسموع	٤	١٢	٩٪
٦	الكفاءة اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية - المستوى المتوسط في التحدث	٤	١٤	١١٪
٧	الكفاءة اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية - المستوى المتوسط في فهم المقروء	٤	١٤	١١٪
٨	الكفاءة اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية - المستوى المتوسط في الكتابة	٣	٩	٦٪
٩	الكفاءة اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية - المستوى المتقدم في فهم المسموع.	٤	١٣	١٠٪
١٠	الكفاءة اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية - المستوى المتقدم في التحدث	٣	١٠	٧٪
١١	الكفاءة اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية - المستوى المتقدم في فهم المقروء.	٤	١٣	١٠٪
١٢	الكفاءة اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية - المستوى المتقدم في الكتابة	٣	١١	٨,٥٪
المجموع		٤١	١٣٣	١٠٠٪

نتائج البحث:

الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث، والذي نصّه: «ما المعايير العامة اللازم توافرها لبناء اختبار قياس الكفاءة اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟»

تم التوصل إلى المعايير العامة اللازم توافرها في اختبار قياس الكفاءة اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؛ حيث قُسمت على مجموعة مجالات؛ يشتمل كل مجال على مجموعة محاور، وينبثق عن كل محور مجموعة معايير؛ وذلك على النحو الآتي:

المجال الأول: الخلفية النظرية للاختبار: ويتضمن المحاور الآتية:

• الهدف من الاختبار: ويتضمن المعايير الآتية:

- ١- تحديد الكفاءة اللغوية المستهدفة (تواصلية عامة / أكاديمية خاصة).
- ٢- تحديد الفئة العمرية المستهدفة من الاختبار.
- ٣- تحديد نسبة أسئلة كل مهارة لغوية في الاختبار.
- ٤- تحديد الأهداف التي يُراد قياسها.

• بناء الاختبار وفقاً لإطار مرجعي محدّد: ويتضمن المعايير الآتية:

- ١- اعتماد إطار مرجعي عالمي معتمد.
- ٢- الالتزام بمستويات الإطار المعتمد.
- ٣- كتابة وصفٍ دقيقٍ للأداء اللغوي المتوقع عند كل مستوى من مستويات الإطار المعتمد.
- ٤- ارتباط مهارات الاختبار المستهدفة بمستويات إطار الاختبار المعتمد.
- ٥- اتساق الأسئلة مع مستوى الإطار المعتمد الذي تندرج تحته وتقيسه.

المجال الثاني: إطار الاختبار العام: ويتضمن المحاور الآتية:

• كتابة المهارات الإجرائية في كل مستوى من المستويات: ويتضمن المعايير الآتية:

- ١- صياغة المهارات بطريقة علمية صحيحة.
- ٢- تدرج المهارات حسب مستويات الإطار المعتمد للاختبار.
- ٣- توزيع المهارات على مستويات تصنيف بلوم.

- ٤- تغطية المهارات لفنون اللغة المُستهدف قياس الكفاءة فيها.
- ٥- قابلية المهارات الإجرائية للقياس.
- مراعاة قياس التدرُّج في مستوى الكفاءة اللغوية عمقاً واتساعاً: ويتضمن المعايير الآتية:
 - ١- إعداد معايير الكفاءة اللغوية وفقاً لمصفوفة المدى والتتابع.
 - ٢- دقة مصفوفة المدى والتتابع للكفاءة المستهدف قياسها.
 - ٣- مراعاة الأسئلة للتكامل الرأسي بين المهارات اللغوية.
 - ٤- مراعاة الأسئلة للتكامل الأفقي بين مستويات الإطار.
- اختيار نصوص فهم المسموع، وفهم المقروء: ويتضمن المعايير الآتية:
 - ١- تكون النصوص المختارة أصيلة قدر المستطاع.
 - ٢- اختيار النصوص بطريقة تضمن أن تكون إجابة المختبر من فهمه للمسموع أو المقروء، وليس من خبراته السابقة.
 - ٣- مراعاة معياري الشيع والشدُّج في مفردات النصوص المختارة.
 - ٤- تدرُّج نصوص فهم المسموع المختارة في المدة الزمنية.
 - ٥- تدرُّج نصوص فهم المقروء المختارة في عدد الكلمات.
 - ٦- مناسبة النصوص المختارة للغرض العام من الاختبار.
- تقدير الأداء لمستويات الكفاءة اللغوية في التحدُّث والكتابة: ويتضمن المعايير الآتية:
 - ١- تكون الأسئلة في موضوعات مألوفة لدى المختبر، مبنية على الخبرات السابقة للمتعلم.
 - ٢- قياس الجانب الإنتاجي في اللغة.
 - ٣- تحديد مؤشرات الأداء المراد تقويمها.
 - ٤- صياغة عبارات وصفية تفصيلية للحكم على الأداء (محكات تقدير الأداء).
 - ٥- استخدام موازين التقدير الرقمية.

المجال الثالث: المواصفات الشكلية للاختبار: ويتضمّن المحاور الآتية:

- كتابة أسئلة الاختبار: ويتضمّن المعايير الآتية:
 - ١- ترجمة المهارات الإجرائية إلى أسئلة.
 - ٢- تحديد عدد الأسئلة للاختبار كاملاً.
 - ٣- تحديد نمط الأسئلة في كل قسم من أقسام الاختبار.
 - ٤- بناء جدول المواصفات.
 - ٥- مناسبة نمط الأسئلة لوقت الاختبار.
 - ٦- موازنة عدد الأسئلة في كل قسم من أقسام الاختبار.
 - ٧- تحديد الدرجة الإجمالية للاختبار.
- السلامة اللغوية للاختبار: ويتضمّن المعايير الآتية:
 - ١- خلوّ الاختبار من الأخطاء الإملائية.
 - ٢- خلوّ الاختبار من الأخطاء المطبعية.
 - ٣- خلوّ الاختبار من الأخطاء النحوية.
- كتابة تعليمات عامة للاختبار؛ وخاصة لكل قسم فيه، ويتضمّن المعايير الآتية:
 - ١- بيان عدد أقسام الاختبار.
 - ٢- بيان عدد الأسئلة الإجمالية، وفي كل قسم.
 - ٣- وضع نموذج إجابة لكل نمط من أنماط الأسئلة.

المجال الرابع: فنيات صياغة أنماط الأسئلة المختلفة: ويتضمّن المحاور الآتية:

- كتابة أسئلة الصواب والخطأ: ويتضمّن المعايير الآتية:
 - ١- صياغة السؤال بعبارة لا يحتمل معناها الخطأ والصواب في آنٍ واحد.
 - ٢- صياغة السؤال بعبارة لا تُستخدم فيها كلمات التعميم.

- ٣- صياغة السؤال بعبارة لا تُستخدم فيها كلمات التخصيص.
 - ٤- كتابة السؤال بعبارة تتضمن فكرةً واحدةً، وليس أكثر.
 - ٥- مراعاة التوازن بين العبارات الصحيحة والعبارات الخطأ.
 - ٦- تجنب ترتيب الاستجابات وفقاً لمتوالية بعينها.
- كتابة أسئلة الاختيار من متعدد: ويتضمن المعايير الآتية:
 - ١- طرح مشكلة محددة في رأس السؤال.
 - ٢- صياغة البدائل بحيث تكون قصيرة ما أمكن.
 - ٣- تجنب استخدام صيغ النفي في رأس السؤال.
 - ٤- وجود إجابة صحيحة واحدة.
 - ٥- كتابة البدائل، خاليةً من استخدام عباراتٍ من نوع (جميع ما يُذكر - كل ما ذكر - جميع ما سبق ذكره - أ، ج صواب، كل ما سبق خطأ...).
 - ٦- صياغة البدائل بطول متقارب نسبياً.
 - كتابة أسئلة التكملة: ويتضمن المعايير الآتية:
 - ١- صياغة سؤال التكملة بشكلٍ يراعي تضمُّن المكان الخالي إجاباتٍ قصيرة.
 - ٢- صياغة سؤال التكملة بشكلٍ يراعي تضمُّن المكان الخالي إجاباتٍ محددة.
 - ٣- وضع احتمال صحيح واحد ليكمل المختبر به الإجابة.
 - ٤- مراعاة مناسبة المكان الخالي مع طول الإجابة المطلوبة.
 - ٥- مراعاة تساوي الأماكن الخالية في طولها قدر الإمكان.
 - كتابة أسئلة المزاجية: ويتضمن المعايير الآتية:
 - ١- صياغة بنود القائمة الأولى (قائمة المقدمات) بطريقة متجانسة.
 - ٢- صياغة بنود القائمة الثانية (قائمة الاستجابات) بطريقة متجانسة.
 - ٣- كتابة العبارات في كل قائمة بطريقة مختصرة.

- ٤- يكون عدد البنود في إحدى القائمتين أكثر أو أقل من البنود في القائمة الأخرى.
- ٥- كتابة عدد مناسب من البنود (يُفضَّل أن يكون من ٤ إلى ٧ بنود) في كل قائمة؛ منعاً للإرباك المختبر.

المجال الخامس: المواصفات الضمنية للاختبار: ويتضمَّن المحاور الآتية:

● صدق الاختبار: ويتضمَّن المعايير الآتية:

- ١- قياس الاختبار للصفة المراد قياسها كمًّا ونوعًا.
- ٢- تحقُّق الصدق التنبؤي.
- ٣- تحقُّق الصدق الذاتي في الاختبار.
- ٤- تحقُّق الصدق التلازمي.
- ٥- تحقُّق الصدق التجريبي في الاختبار.
- ٦- تحقُّق الصدق العاملي.

● ثبات الاختبار: ويتضمَّن المعايير الآتية:

- ١- إعطاء الاختبار نفس النتائج إذا أُعيد على نفس الأفراد وفي الظروف نفسها.
- ٢- ارتفاع درجة انسجام مكَّونات الاختبار.
- ٣- ارتفاع نسبة معامل ألفا كرونباخ لقياس الثبات.
- ٤- الثبات بالتجزئة النصفية أيضًا باستخدام معاملي سبيرمان (Spearman) أو جوتمان (Guttman)

● معامل السهولة والصعوبة، والتمييز للاختبار: ويتضمَّن المعايير الآتية:

- ١- تحقُّق التدرُّج في مستوى صعوبة وسهولة فقرات الاختبار.
- ٢- قدرة فقرات الاختبار على التمييز.
- ٣- توزع معامل السهولة والصعوبة للاختبار بين ١٥٪ و ٨٥٪.

المجال السادس: الجانب الثقافي المضمّن في الاختبار: ويتضمّن المحاور الآتية:

● مراعاة خصائص الثقافة العربية: ويتضمّن المعايير الآتية:

- ١- التعبير عن محتوى الثقافة العربية.
- ٢- تجنّب إصدار أحكام متعصبة للثقافة العربية أو ضد الثقافات الأخرى.
- ٣- التعبير عن القيم الأصيلة، التي تصوّر بصدق شخصية الإنسان العربي.

● مراعاة خصائص الثقافة العالمية: ويتضمّن المعايير الآتية:

- ١- تأكيد ضرورة تقدير ثقافات الشعوب.
- ٢- الإسهام في نشر ثقافة التفاهم والتسامح الدولي.
- ٣- انتقاء ما هو جيد من الثقافة العالمية، مما لا يتعارض مع القيم والأخلاق الفاضلة.

المجال السابع: تأمين الاختبار: ويتضمّن المعايير الآتية:

● حماية قاعدة بيانات إجابات المختبرين: ويتضمّن المعايير الآتية:

- ١- استخدام برامج حماية متطورة.
- ٢- معالجة البيانات بصورة دقيقة.
- ٣- حماية برنامج الاختبار ذاته من الاختراق أو إجراء التعديل فيه.
- ٤- تحديد المصرّح لهم بالوصول لقاعدة البيانات وصلاحياتهم.
- ٥- وجود متصفح آمن لأنظمة الاختبار.
- ٦- حفظ ومتابعة سجلات الدخول والخروج والتعديل على قاعدة البيانات.

● منع الغش أثناء الاختبار: ويتضمّن المعايير الآتية:

- ١- منع الوصول لقاعدة البيانات من خارج الشبكة.
- ٢- تكون الأسئلة مهارية وليست معرفية.
- ٣- استخدام كاميرات مراقبة للتأكد من هوية المختبر.

- ٤- تهيئة مراكز خاصة لإجراء الاختبار
- ٥- توفير أنظمةٍ للتحقق من هوية المختبر.
- ٦- توفير نظام المراقب الآلي.

الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث، والذي نصّه: «ما معايير الكفاءة اللُّغوية لدى متعلمي اللُّغة العربية الناطقين بلغات أخرى في الأغراض العامة؟»
تمّ التوصل إلى معايير الكفاءة اللُّغوية لدى متعلمي اللُّغة العربية الناطقين بلغات أخرى في الأغراض العامة، وهي على النحو الآتي:

تتكون القائمة من اثني عشر مجالاً؛ يُمثّل كلُّ مجال مجموعةً من المعايير، عددها واحد وأربعون معياراً؛ ووُضعت مؤشرات لكل معيار من هذه المعايير، بلغ عددها مئةً وثلاثة وثلاثين مؤشراً؛ انظر: (الملحق ٥).

الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث، والذي نصّه: «ما التّصوُّر المقترح لبناء اختبار قياس الكفاءة اللُّغوية في الأغراض العامة، لدى متعلمي اللُّغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟»

في ضوء ما تمّ التوصل إليه من المعايير اللازمة لبناء اختبار قياس الكفاءة اللُّغوية، وكذلك معايير الكفاءة اللُّغوية لمتعلمي اللُّغة العربية الناطقين بلغات أخرى في الأغراض العامة؛ تمّ وضع تصوُّر مقترح لبناء اختبار قياس الكفاءة اللُّغوية لدى متعلمي اللُّغة العربية الناطقين بلغات أخرى في الأغراض العامة وفقاً للمكونات الآتية:

الخلفية النظرية للاختبار:

١- الهدف من الاختبار:

يتحدد الهدف من الاختبار في قياس الكفاءة اللُّغوية في اللُّغة العربية لغير الناطقين بها في الأغراض العامة.

٢- بناء الاختبار وفقاً لإطار مرجعي محدّد:

نظراً لأهمية التعامل مع إطار عمل محدّد، يكون مرجعاً في تعلّم اللُّغات وتعليمها وتقييمها؛ فقد اقترح عدد من النماذج، ومن النماذج المناسبة نموذجُ الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للُّغات (CEFR)، والذي يتضمّن ستة مستويات متدرجة، وفي كل مستوى يوجد وصف لما ينبغي أن يصل إليه المتعلم في جميع المهارات والعناصر اللُّغوية وفقاً لقائمة معايير الكفاءة اللُّغوية من خلال وضع المعايير لكل مستوى فرعي في الإطار المعتمد، على غرار النموذج الآتي للمستوى (A)؛ ويُطبّق على جميع مستويات الإطار.

جدول (٤): مصفوفة بنية اختبار الكفاءة اللُّغوية وفقاً للإطار الأوروبي

المستوى الابتدائي				
المهارات	فهم المسموع	الإنتاج الشفهي	فهم المقروء	الكتابة المقيدة الكتابة المفتوحة
درجة المستوى				
A1				
A2				
المستوى المتوسط				

٣- محتوى الاختبار:

حسب هدف الاختبار يتم إضافة المهارات والعناصر اللُّغوية بالنسب التي تناسب الهدف من الاختبار؛ وعند عمل مقارنة مع بعض الاختبارات العالمية مثل اختبار آيلتس العام وُجد أن النسب قريبة من نموذج الاختبار المقترح الموضّحة في الجدول أدناه:

جدول (٥): محتوى الاختبار

المهارات والعناصر اللغوية	الوزن النسبي
فهم المسموع	٣٠٪
فهم المقروء	٣٠٪
الإنتاج الشفهي	١٥٪
الكتابة المقيدة (المفردات - التراكيب)	١٥٪
الإنتاج الكتابي	١٠٪
٤	١٠٠٪

إطار الاختبار العام:

١- إعداد المهارات الإجرائية وتحكيمها:

في ضوء قائمتي معايير الكفاءة اللغوية للأغراض العامة، ومعايير بناء الاختبار؛ اللتين تمّ التوصل إليهما؛ يتم إعداد المهارات الإجرائية لكل المهارات اللغوية في كل مستوى من مستويات الإطار المرجعي الأوروبي المشترك، ومن ثمّ تحكيمها، تمهيداً لوضع أسئلة الاختبار وفقاً لهذه المهارات الإجرائية.

٢- جدول مواصفات بنود الاختبار:

ويتكون جدول المواصفات من بُعدين: أحدهما رأسي يمثل مستويات المهارات اللغوية الستة، والآخر أفقي يُمثّل الأهداف الإجرائية، كما يشتمل الجدول على أوزان الأهمية النسبية لكل مهارة، وعدد أسئلة كل مهارة، كما يشتمل أيضاً على نصوص فهم المسموع والمقروء، وموضوعات التحدّث والكتابة المقيدة والإبداعية وذلك وفقاً للمعايير التي تمّ التوصل إليها في قائمة معايير بناء الاختبار؛ وذلك حسب الجدول الآتي:

جدول (٦): مواصفات بنود الاختبار

مستويات المهارات		محتوى الأسئلة	طريقة الأسئلة		تصنيف الأسئلة وفقاً لمستويات بلوم	عدد المهارات الإجرائية	الوزن النسبي للأسئلة
فهم السمعوع	A1	٤ نصوص استماع (محادثة بسيطة - نص قصير - نص متوسط - نص مطوّل)	تكون هناك أسئلة تحت كل نص (استماع - قراءة) ومرتبطة به؛ مثل: - الاختيار من متعدد. - الصواب أو الخطأ. - التكملة.			٣٦	٣٣٪
	A2						
	B1						
	B2						
	C1						
	C2						
فهم المقروء		٣ نصوص قراءة (تتنوع النصوص بين البسيط والمتوسط والمتقدم)				٣٦	٣٣٪
الإنتاج الشفهي		تكملة الحوار بالتعبيرات المناسبة. التعليق على صورة حسب شروط معينة. التحدّث لمدة دقيقتين حول موضوع محدد.	الاستجابة تكون شفهيّة			١٨	١٧٪
الإنتاج الكتابي		قياس القدرة الكتابية المقيدة (الاستبدال - التحويل... إلخ) الكتابة حول موضوع محدد بعدد محدد من الكلمات، مثلاً ٢٠٠ كلمة	الاستجابة تكون كتابيّة	مقيدة	إبداعية	١٨	١٨
						١٠٨	١٠٠٪

٣- تقدير الأداء لمستويات الكفاءة اللُّغوية في التحدُّث، والكتابة:

بناءً على ما تمَّ التوصل إليه في القائمة النهائية لمعايير بناء اختبار قياس الكفاءة اللُّغوية؛ وكذلك القائمة النهائية لمعايير الكفاءة اللُّغوية؛ يتم بناء موازين التقدير الوصفية وفقاً للخطوات الآتية:

● إعداد صورة أولية لميزان التقدير الوصفي (Rubric):

- تحديد الهدف: يهدف ميزان التقدير الوصفي إلى قياس الكفاءة اللُّغوية في المهارات الإنتاجية.
- تحديد أنماط الأداء المراد تقويمه: ويكون ذلك في ضوء القائمتين النهائيتين اللتين تمَّ التوصل إليهما.
- تحديد محكات تقدير الأداء.
- وضع ميزان متدرج من القيم في تقدير كل مهارة، ثم تحديد مستويات الأداء لكل مهارة، بحيث يتم تحديد مستويات الأداء بنسب أو أرقام مثلاً، أو درجات معينة.

● تحكيم الميزان الوصفي، ثم تطبيقه على عينة استطلاعية:

يتم إجراء التجربة الاستطلاعية على مجموعة من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وبعد الانتهاء من تعبئة الموازين الوصفية يتم تفرغ النتائج بهدف حساب ثبات الميزان، وصدقه، وزمن تطبيقه.

● الصورة النهائية للميزان الوصفي:

بعد عرض الميزان الوصفي على المحكمين، وبعد تطبيق التجربة الاستطلاعية يتم تحديد صدق الميزان الوصفي وثباته وزمنه، وتتم صياغة الميزان الوصفي في صورته النهائية.

المواصفات الشكلية للاختبار: وتشمل الخطوات الآتية:

١- كتابة أسئلة الاختبار:

بحيث تغطي المهارات التي تمّ التوصل إليها في جدول المواصفات، وجميعها أسئلة موضوعية، باستثناء مهاراتي التحدّث والكتابة.

٢- صياغة تعليمات الاختبار:

يتم تدوين تعليمات الاختبار في الصفحة الأولى من الاختبار، حيث يتم فيها توضيح: عدد الأسئلة، وزمن الإجابة، وكيفية تدوين الإجابة، بالإضافة إلى بعض الإرشادات للمتعلّم، وإيراد مثال توضيحي للمتعلّمين يبين لهم طريقة الحل فعلياً.

٣- مصفوفة الاختبار:

القسم الأول: فهم المسموع: وفقاً لمعايير اختيار نصوص فهم المسموع في قائمة معايير بناء اختبار قياس الكفاءة اللغوية يتم اختيار أربعة نصوص؛ يرتبط بكل نصّ مجموعة من الأسئلة الموضوعية بحيث يُكتب النص الأول وتحتّه مصفوفة الاختبار، والثاني، وهكذا... كما في النموذج الآتي.

جدول (٧): مصفوفة مهارات فهم المسموع

نص الاستماع الأول: (مدة النص المسموع: نوعه:)

المجال	المستويات	المعايير	المؤشرات	الأهداف الإجرائية	السؤال الذي يقيس المهارة
الكفاءة اللُّغوية لدى متعلمي اللُّغة العربية - المستوى الابتدائي في فهم المسموع	A1	فهم الجمل البسيطة الدارجة عن العمل، والتسوق، والأسرة، والبيئة القريبة...	يحدد المعنى العام لنص الاستماع.	يختار الصورة التي تناسب الحوار.	(اختيار من متعدد) س١: الصورة التي تناسب نص الاستماع السابق هي..... أ / ب / ج / د /
				يتعرّف على الشخصيات التي وردت في نص الاستماع.	(الصواب والخطأ) س٢: من الأسماء التي وردت في نص الاستماع.... ()

القسم الثاني: فهم المقروء: وفقاً لمعايير اختيار نصوص فهم المقروء في قائمة معايير بناء اختبار قياس الكفاءة اللغوية، يتم اختيار ثلاثة نصوص؛ يرتبط بكل نص مجموعة من الأسئلة الموضوعية بحيث يُكتب النص الأول وتحت مصفوفة الاختبار، والثاني، وهكذا... كما في النموذج الآتي.

جدول (٨): مصفوفة مهارات فهم المقروء

نص القراءة الأول: (عدد الكلمات: نوعه:)

المجال	المستويات	المعايير	المؤشرات	الأهداف الإجرائية	السؤال الذي يقيس المهارة
الكفاءة اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية - المستوى الابتدائي في فهم المسموع	A2	امتلاك مهارات الفهم القرائي الحُر في النصوص المألوفة.	العثور على المعلومات المطلوبة مثل نصوص الحياة العامة: قائمة الطعام، مواعيد السفر.	يُميز ما يتصل بالنص القرائي.	(اختيار من متعدد) س١: من أنواع العَصير التي وردت في النص القرائي ... أ / ب / ج / د /
				يجيب عن أسئلة مباشرة من النص القرائي.	(الصواب والخطأ) س٢: موعد الرحلة المتجهة إلى الرياض الساعة الخامسة ()

القسم الثالث: التحدُّث: في ضوء القائمتين اللتين تم التوصل إليهما، يتم بناء مقياس مهارة التحدُّث؛ كما في كما في النموذجين الآتيين:

جدول (٩): مصفوفة مهارات التحدُّث

المجال	المستويات	المعايير	المؤشرات	الأهداف الإجرائية	السؤال الذي يقيس المهارة
الكفاءة اللُّغوية لدى متعلمي اللُّغة العربية - المستوى الابتدائي في التحدُّث	A2	وصف البيئة المحيطة بشكل مختصر.	يصف محل إقامته بشكل مختصر.	أن يُحدِّد موقع منزله بدقة.	(الاستجابة شفوية) س١: حدِّد موقع سكنك.
				أن يذكر أهم مرافق منزله بشكل صحيح.	(الاستجابة شفوية) س٢: اذكر أهم مرافق المنزل الذي تسكنه.

جدول (١٠): ميزان تقدير وصفي (Rubric) لبعض مهارات التحدُّث

1	يذكر أهم مرافق منزله بشكل صحيح.				
التقدير الكمي	$\frac{4}{4}$	$\frac{3}{4}$	$\frac{2}{4}$	$\frac{1}{4}$	$\frac{0}{4}$
الميزان الوصفي	يذكر أربعة فأكثر من مرافق منزله بشكل صحيح.	يذكر ثلاثة من مرافق منزله بشكل صحيح.	يذكر اثنين من مرافق منزله بشكل صحيح.	يذكر واحدًا من مرافق منزله بشكل صحيح.	لا يذكر شيئاً

القسم الرابع: الكتابة: في ضوء القائمتين اللتين تم التوصل إليهما، يتم بناء مقياس مهارة الكتابة؛ كما في النموذجين الآتيين:

جدول (١١): مصفوفة مهارات الكتابة

المجال	المستويات	المعايير	المؤشرات	الأهداف الإجرائية	السؤال الذي يقيس المهارة
الكفاءة اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية - المستوى المتوسط في الكتابة	B1	كتابة مترابطة في الموضوعات التي تدخل في دائرة اهتمام المختبر.	يستخدم أدوات الربط بين الفقرات وداخل الفقرات.	أن يكتب وصفاً للمدينة التي يعيش فيها وفق المطلوب.	(الاستجابة كتابية) س١: صف المدينة التي تسكن فيها مُبيناً الآتي: - موقعها. - أهم المعالم فيها. - طبيعة طقسها.
				أن يكتب عن دراسته الجامعية وفق المطلوب.	(الاستجابة كتابية) س٢: اكتب عن دراستك الجامعية مُبيناً الآتي:

جدول (١٢): ميزان تقدير وصفي (Rubric) لمهارات الكتابة

1	يكتب وصفاً للمدينة التي يعيش فيها وفق المطلوب				
التقدير الكمي	$\frac{4}{4}$	$\frac{3}{4}$	$\frac{2}{4}$	$\frac{1}{4}$	$\frac{0}{4}$
الميزان الوصفي	يستخدم السبك والحبك بشكل صحيح.	يستخدم السبك بشكل صحيح.	يفتقد لروابط السبك في بعض الفقرات.	يفتقد لروابط السبك في أغلب الفقرات.	لا يستخدم أدوات الربط

٤- حساب الدرجة الإجمالية للاختبار:

الدرجة الإجمالية للاختبار تساوي ٦؛ حيث يتم احتساب الدرجة بناء على متوسط أقسام الاختبار الأربعة.

ولتوضيح ذلك أكثر، لاحظ آلية احتساب الدرجة وفقاً للجداول أدناه، مع مثال تطبيقي.

جدول (١٣): آلية حساب درجة الاختبار لكل قسم؛ والدرجة الإجمالية (١٠٨)

فهم المقروء				فهم المسموع		
الدرجة	عدد الإجابات الصحيحة	مستوى الكفاءة	وصف مستوى الكفاءة باللغة العربية	الدرجة	عدد الإجابات الصحيحة	مستوى الكفاءة
6	34-36	C2	فائق	6	34-36	C2
5.5	31-33		متميز	5.5	31-33	
5	28-30	C1	متمكن	5	28-30	C1
4.5	25-27		متقدم	4.5	25-27	
4	22-24	B2	مستقل	4	22-24	B2
3.5	19-21		متوسط متقدم	3.5	19-21	
3	16-18	B1	متوسط	3	16-18	B1
2.5	13-15		متوسط مبتدئ	2.5	13-15	
2	10-12	A2	مبتدئ متقدم	2	10-12	A2
1.5	7-9		مبتدئ متوسط	1.5	7-9	
1	4-6	A1	مبتدئ	1	4-6	A1
0.5	1-3		تمهيدي	0.5	1-3	
0	0	0	صفري	0	0	0

الإنتاج الكتابي				الإنتاج الشفهي		
الدرجة	عدد الإجابات الصحيحة	مستوى الكفاءة	وصف مستوى الكفاءة باللغة العربية	الدرجة	عدد الإجابات الصحيحة	مستوى الكفاءة
6	18	C2	فائق	6	18	C2
5.5	16-17		متميز	5.5	16-17	
5	15	C1	متمكن	5	15	C1
4.5	13-14		متقدم	4.5	13-14	
4	12	B2	مستقل	4	12	B2
3.5	10-11		متوسط متقدم	3.5	10-11	
3	9	B1	متوسط	3	9	B1
2.5	7-8		متوسط مبتدئ	2.5	7-8	
2	6	A2	مبتدئ متقدم	2	6	A2
1.5	4-5		مبتدئ متوسط	1.5	4-5	
1	3	A1	مبتدئ	1	3	A1
0.5	1-2		تمهيدي	0.5	1-2	
0	0	0	صفر	0	0	0

جدول (١٤): مثال تطبيقي: درجات الطالب في كل قسم. (درجة الاختبار الإجمالية ١٠٨)

المهارات	الدرجة التي حصل عليها الطالب	معادلة الدرجة	مستوى الكفاءة وفقاً لـ CEFR	وصف مستوى الكفاءة
فهم المسموع	26	4.5	C1	متقدم
فهم المقروء	22	4	B2	مستقل

المهارات	الدرجة التي حصل عليها الطالب	معادلة الدرجة	مستوى الكفاءة وفقاً لـ CEFR	وصف مستوى الكفاءة
الإنتاج الشفهي	12	4	B2	مستقل
الإنتاج الكتابي	9	3	B1	متوسط
الدرجة الإجمالية	69	$4 = 4 \div 15.5$	B2	مستقل

المواصفات الضمنية للاختبار:

للتأكد من إجراءات إعداد الاختبار، يمرُّ الاختبار بالخطوات الآتية:

١- عرض الاختبار بصورته الأولى على المحكمين:

(يُستثنى من هذه الخطوة المهارات الإنتاجية؛ لمعالجتها سابقاً).

يتم عرض الاختبار في صورته الأولى على فريق التحكيم بهدف إجراء التعديلات المناسبة وفق ما يروونه صواباً من حيث:

- مناسبة الاختبار لقياس الكفاءة اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- قياس كل مفردة من مفردات الاختبار لما وُضعت لقياسه.
- صحة التعليمات.
- إضافة أو تعديل أو حذف ما يروونه مناسباً.

٢- تعديل الاختبار وفقاً لنتائج التحكيم.

٣- تطبيق الاختبار على مجموعة استطلاعية:

ويهدف التطبيق الاستطلاعي للاختبار إلى حساب الآتي:

- معاملات السهولة والصعوبة والتمييز.
- معامل صدق الاختبار.
- معامل ثبات الاختبار.
- زمن تطبيق الاختبار. (هنا يتم التركيز على زمن كل قسم من أقسام الاختبار)

٤- الاختبار في صورته النهائية:

بعد عرض الاختبار على المحكمين، وبعد تطبيق التجربة الاستطلاعية، يتم كتابة الاختبار في الحاسوب، وإدراج الوسائط المتعددة باستخدام البرنامج المناسب للاختبارات؛ ومن ثمَّ نشر الاختبار في صورته النهائية.

تأمين الاختبار: ويحتاج تأمين الاختبار إلى مجموعة من الإجراءات تقع تحت المحورين الآتيين:

- حماية قاعدة بيانات إجابات المختبرين، ويتم تحقيق ذلك وفقاً لمجموعة معايير وردت في القائمة النهائية لمعايير بناء الاختبار.
- منَع الغش أثناء الاختبار، ويتم ذلك وفقاً لمجموعة معايير وردت في القائمة النهائية لمعايير بناء الاختبار.

توصيات البحث:

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- ١- بناء مصفوفة اختبار قياس الكفاءة اللغوية للأغراض العامة تحتوي على الأهداف الإجرائية.
- ٢- بناء قائمة معايير الكفاءة اللغوية لمتعلمي اللغة العربية للأغراض الأكاديمية.
- ٣- بناء ميزان تقدير وصفي للمهارات الإجرائية لمهارة التحدث، وآخر لمهارة الكتابة؛ وذلك وفقاً لقوائم معايير الكفاءة اللغوية.

مقترحات البحث:

- في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج، يمكن تقديم المقترحات البحثية الآتية:
- بناء اختبار قياس الكفاءة اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى للأغراض العامة.
- بناء اختبار قياس الكفاءة اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى للأغراض الأكاديمية.

المصادر والمراجع:

- CEFR تأليف مجموعة من الخبراء في المجلس الأوروبي، ترجمة عبد الناصر عثمان صبير (٢٠١٦م). الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الإطار المرجعي الأوروبي العام للغات (دراسة، تدريس، تقييم)، الطبعة العربية، دار إلياس العصرية للطباعة والنشر بالتعاون مع معهد جوته (٢٠٠٨م)، ترجمة عبد الجواد، عادل؛ وآخرون.
- آل ملوذ، حصة؛ والشربيني، غادة (٢٠١٥). معايير جودة الاختبارات الإلكترونية من وجهة هيئة التدريس والطلّابات في جامعة الملك خالد، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، العدد (٤)، ص ٢٥-٤٢.
- الحجوري، صالح عياد؛ الجراح، محمد إبراهيم (٢٠١٦): إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL)، دراسة وصفية تحليلية للمستويات والمهارات والكفايات، مجلة الأثر، العدد ٢٥.
- الحدقي، إسلام يوسف (٢٠٢١م). تصوّر مقترح لمقرر مادة الكفاءة اللغوية في برامج إعداد باحثي تعليم العربية للناطقين بغيرها، مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، مج ٢، ٦٤، ص ٢٠١-٢١٧.

- الحديدي، علي عبد المحسن؛ قاسم. محمد جابر؛ الحجوري، صالح عياد؛ شيخ، أحمد محمد (٢٠١٧). معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية، الرياض.
- الدلالة، أسامة سليم عودة (٢٠١٩م). أثر الاختبارات الإلكترونية ونمط التفكير على التحصيل وقلق الاختبار والكفاءة الذاتية لدى طلبة الجامعات الأردنية، مجلة العلوم التربوية، مج ٤٦، ع ٣، ص ٣٩١-٤١١.
- السيد علي، أسامة زكي (٢٠١٦). الاختبارات اللغوية - مقارنة منهجية تطبيقية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية، الرياض.
- الشمراني، حسن محمد (٢٠١٦). اختبار العربية المعياري: تجربة الجامعة السعودية الإلكترونية في قياس الكفاية اللغوية لمعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، مجلة جامعة الملك خالد للعلوم الإنسانية، مج ٢٥، ع ١، ص ٣٠٩-٣٢٩.
- العساف، صالح محمد (٢٠١٢). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، دار الزهراء، الرياض.
- علام، عمرو جلال الدين (٢٠١٧). المهارات اللازمة لبناء الاختبارات الإلكترونية في ضوء معايير الجودة لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، العدد ٣٣، ص ٣٢٧-٣٦٤.
- العُمري، عبد الحق؛ وآخرون (٢٠١٦). القياس والتقييم في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها: اختبار الكفاءة اللغوية لدى متعلم العربية الناطق بغيرها، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية، الرياض.
- الغفير، فائزة (٢٠٢١م). معايير اختبار تحديد الكفاءة اللغوية القبلي في اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، مج ٢، ع ٦، ص ٢٠١-٢١٧.
- الفوزان، محمد إبراهيم (٢٠٢٠). واقع الاختبارات اللغوية لمعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في جامعة الملك سعود، جامعة سوهاج، كلية التربية، المجلد ٧٦، ص ٢٩٣-٣٢٤.

- شتوح، زهور؛ ابن الدين، بخولة (٢٠٢١). نحو بناء أمثل لاختبارات الكفاءة اللُّغوية للناطقين بغير العربية: دراسة لأسس التصميم وآليات التنفيذ، مجلة (لغة - كلام)، مج ٠٧، ٠٢٤، ص ٥٢٤ - ٥٣٥.
- شرابي، محمود علي (٢٠١٩). تحليل اختبار الكفاءة اللُّغوية في اللُّغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء الكفايات التواصلية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللُّغة العربية، مج ١، ١٤، ص ٥٩ - ١٢٩.
- شعيب؛ أبو بكر عبد الله (٢٠١٤). المهارات اللُّغوية (مفهومها - أهدافها - طرق تدريسها - تقويمها)، ط١، مكتبة المتنبي، الدمام.
- طعيمة، رشدي (٢٠٠٠). نماذج من الاختبارات الموضوعية في اللُّغة العربية للمرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، ط٢، القاهرة.
- طعيمة، رشدي (٢٠٠٩). المهارات اللُّغوية (مستوياتها، تدريسها، صعوباتها)، دار الفكر العربي، ط١، القاهرة.
- عبد الباري، ماهر شعبان (٢٠١٤). الكتابة الوظيفية (المجالات، المهارات، الأنشطة، التقويم)، دار المسيرة، ط١، الأردن.
- موسى، أيمن أحمد؛ والعمرى، عبد الخالق؛ وحسني، فاطمة؛ وطيب، قاسم؛ وغلبنان، محمد (٢٠١٦). القياس والتقييم في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها، أبحاث المؤتمر السنوي العاشر؛ معهد ابن سينا للعلوم الإنسانية بالتعاون مع مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللُّغة العربية، باريس.
- موسى، أيمن حامد (٢٠١٦). اختبار الكفاءة اللُّغوية للُّغة العربية للناطقين بغيرها بين الواقع والمأمول، معهد ابن سينا ومركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللُّغة العربية، مج ٤، ص ١٢١ - ١٥٥.

— ORAL PROFICIENCY INTERVIEW, Familirization Guide , 2012.

خصائص اختبارات مادة اللهجات العربية اختبارات مادة اللهجة الشامية في قسم الدراسات العربية لجامعة يريفان الحكومية أنموذجاً

د. صونا طونيكيان

جامعة يريفان الحكومية - أرمينيا

لمحة عامة عن تعليم اللهجات في قسم الدراسات العربية في جامعة يريفان الحكومية:

مرّ تعليم اللُّغة العربية في جامعة يريفان الحكومية بنفس المراحل منذ تأسيسها في أوائل القرن العشرين. فكان التركيز في الأول على اللُّغة العربية الفصحى؛ لكن في أواخر القرن العشرين وأوائل القرن الواحد والعشرين تغيّر الوضع في مجال تعليم اللُّغة العربية للناطقين. لقد مرّت بمراحل مختلفة في معظم الجامعات خارج البلاد العربية^(١) حيث شكّلت عدة مناهج لتعليم العربية ولهجاتها في الجامعات الغربية، أهمها:

- ١- تعليم اللُّغة العربية الفصحى فقط.
- ٢- تعليم اللُّغة العربية الفصحى خلال الفصول الدراسية الأولى ثم إضافة تعليم لهجة (أو أكثر) من اللهجات العربية إليها.
- ٣- التعليم المتزامن للُّغة العربية الفصحى ولهجة أو لهجتين من اللهجات العربية.
- ٤- تعليم اللُّغة العربية الفصحى مع تناول بعض عناصر لهجة (أو أكثر) من اللهجات العربية^(٢).

(1) Eisele John. One Path or Multiple Paths: Munther Younes on the integrated approach to Arabic instruction. Al-'Arabiyya, Vol. 51 (2018), pp. 6-7. <https://www.jstor.org/stable/26578115>

(2) Eisele John (2018). 9-12.

ولمواكبة الواقع العربي وضرورة تعليم لغة محكية في المجتمعات العربية بالإضافة إلى تواجد الكوادر المؤهلة لتعليم ذلك؛ اختار القسم المنهج الثاني، أي: تعليم اللُّغة الفصيحة خلال الفصول الدراسية الأولى ثم إضافة تعليم لهجة (أو أكثر) من اللهجات العربية إليها، ومنذ منتصف التسعينيات وبداية الألفية الثالثة بدأ القسم بإدخال مادة خاصة لتعليم اللهجة الشامية (بالأخص السورية). وتم اختيار اللهجة الشامية لسببين:

أولاً: كانت هناك اتفاقية أرمينية - سورية منذ عام ١٩٩٥، وكانت جامعة يريفان ترسل تقريباً ثلاثين طالباً سنوياً إلى دمشق للدراسة في معهد تعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها. وبالتالي كان طلاب القسم بحاجة لأن يكون لديهم تصوُّر عام عن اللهجة السورية لكي يتمكّنوا من فهم أساسيات اللهجة ويستطيعوا التواصل مع السوريين هناك بسهولة أكثر قدر المستطاع، وللتقليل من صدمة الهوّة ما بين الفُصحى والعامية.

وثانياً: كان هناك عدة أساتذة أرمن سوريين ضمن الكادر التدريسي في القسم، وبالتالي كان تعليم اللهجة السورية يتم من قبل الناطقين باللُّغة. وهذا كان سبباً أساسياً لتدريس اللهجة السورية.

الجدير بالذكر أنه منذ عام ٢٠١١ وأسباب الوضع الأمني الصعب في سوريا، لا ترسل الجامعة طلابها للدراسة هناك، لكن منذ عام ٢٠١٤ يسافر من ١٠ إلى ٢٥ طالباً سنوياً إلى الأردن للدراسة في جامعة عمّان، وبالتالي لا يزال تدريس اللهجة الشامية مهماً جداً لقسم الدراسات العربية.

خصائص تدريس مادة اللهجات العربية في الدول غير الناطقة بالعربية:

انطلاقاً من وجود محيط ناطق بالعربية أو عدم وجوده، فتختلف مناهج تعليم اللهجات إلى حدٍّ كبير. في الدول العربية يتم إغارة الأهمية إلى مهارات الاستماع والفهم

والتحدُّث بشكل متساوٍ، أما في الدول غير الناطقة بالعربية، فيكون التركيز على مهارتي الاستماع والفهم أكثر من التحدُّث؛ لأن في الدول العربية يمكن للطالب أن يمارس ما درسه مباشرة بعد الدرس (على سبيل المثال: المقهى، شراء ثياب، السؤال عن الاتجاهات، زيارة متحف؛ حيث كلها تحدث بالعربية، ويتم تكرارها مع أشخاص مختلفين وناطقين باللُّغة، وليسوا مدرسي لغة). أما في الدول غير الناطقة بالعربية فالفرصة الوحيدة لممارسة محتوى الدرس تتم في الصف عن طريق تبادل الأدوار أو بعض التدريبات الأخرى ومع نفس الأشخاص (المدرس وزملاء الصف).

التركيز على تكرار محادثات متشابهة بهدف حفظ المفردات والتعبيرات الأكثر استخداماً في الحياة اليومية:

في الدول العربية، يمكن للطالب أن يُطبِّق ما تعلَّمه ضمن الدرس خارج الصف بشكل طبيعي ويومي، ويمكنه أن يحفظ ما درسه في الصف عن طريق تكراره مع الناطقين باللُّغة. أما خارج البلاد العربية فيحتاج الطالب إلى المراجعة والتكرار بشكل دائم ومنتظم في الصف، ولكن ذلك صعب بسبب قلة الساعات الأكاديمية المخصَّصة لها (حالياً في قسمنا، يتم تدريس اللهجة الشامية مرتين بالأسبوع لفصل واحد فقط، أي: ٦٠ ساعة أكاديمية). لذلك، يتم التغلب على ضيق الوقت من خلال الاستماع إلى تسجيلات ومحادثات نمطية وتكرارها وحفظها وتسجيل المحادثات خارج الصف عبر المنصات الحديثة، واستخدام مفردات تلك المحادثات أثناء الدروس عن طريق ألعاب وتبادل أدوار مختلفة. هذا طبعاً يزيد من جهد المدرس خارج أوقات التدريس لكن يأتي بنتائج جيدة.

يعدُّ تعلُّم المفردات أحد العناصر الحاسمة سواءً في اكتساب اللُّغة الأم أو تعلُّم لغة أجنبية^(١). أما تعليم اللُّغة وبالأخص لهجاتها في محيط غير الناطق بها، فتحتاج إلى جهود

(1) Phani Kumar and Dr. N S R Murthy. 1. Techniques for Teaching/Learning Vocabulary: A Brief Study. Journal for Research Scholars and Professionals of English Language Teaching. Issue 19, Vol. 4, 2020.

إضافية، مثلاً تمارين لربط الكلمات الفصيحة والعامية مع بعض، أو ربط المرادف، أو ربط الكلمة بالصورة... إلخ.

بالإضافة إلى ذلك، يتم التركيز على مهارة الاستماع؛ لأن متعلمي اللغة يرغبون في فهم المتحدثين باللغة المستهدفة، ويريدون أن يكونوا قادرين على الوصول إلى مجموعة غنية من النصوص السمعية والمرئية المتاحة اليوم عبر الوسائط المتعددة القائمة على الشبكة، مثل: يوتيوب، والبودكاست، والمدونات. علاوة على ذلك، فإن الفهم السمعي يقع في قلب عملية التعلم؛ وقد يؤثر تطوير مهارات الاستماع تأثيراً مفيداً على تنمية المهارات الأخرى⁽¹⁾. فلذلك أثناء دورس اللهجة الشامية كثيراً ما نلجأ إلى مشاهدة أفلام ومسلسلات، والاستماع إلى أغاني باللهجة الشامية داخل الدرس، وتكوين مهارات لدى الطلاب لمتابعة ذلك النشاط خارج الدرس بشكل دائم كي يتمكن الطالب من تعميق معلوماته بنفسه ودون مساعدة من الأساتذة، ويبقى ما درسه خلال الساعات الأكاديمية معرفةً فعّالة، ولا يتحوّل إلى معرفة غير فعّالة.

وكان لانتشار المنصات الحديثة وأساليب التعليم التكنولوجية بسبب جائحة كورونا دوراً إيجابياً في رفع مستوى التدريس وفعالية تطبيق المناهج الجديدة في تعليم اللهجات، وبفضل كل ذلك أصبح من الممكن الاعتماد على المحتوى الموجود على الإنترنت بتوجيه من الأساتذة غير الناطقين الذين أصبح بعضهم يدرّسون اللهجات في قسمنا لعدم وجود ناطقين حالياً في القسم.

خصائص اختبارات مادة اللهجة الشامية:

تختلف اختبارات المواد ذات العلاقة باللغة العربية اختلافاً جذرياً، وسبب ذلك الاختلاف في الأهداف والنتائج المرجو منها لتلك المواد. إن تعليم اللغة العربية الفصحى

(1) Vandergrift Larry (2007), p. 191.

يسعى إلى تغطية اللغة بكل جوانبها ومهاراتها لكي يتمكّن الطالب بعد التخرج في الجامعة من العمل في مجالات مختلفة؛ لذلك تعتمد اختبارات هذه المادة على اختبار مهارات اللغة الأربع بشكل متساوٍ، كما أنها تتركز على اختبار معرفة قواعد اللغة. أمّا تعليم اللهجات في المجتمعات غير الناطقة بها فيسعى إلى التركيز على مهارة الاستماع بشكل أكثر؛ لأنّ الطالب لا يستطيع أن يمارس ما درسه خلال الدرس في الشارع والأسواق كما هو الوضع في الدول العربية. فترمي اختبارات اللهجات إلى اختبار مهارة الاستماع والفهم بشكل أكثر، مع الأخذ في عين الاعتبار أنّ اللهجات لغات محكية ولا يوجد محيط لممارسة التحدث بها، وأنّ مهارتي الكتابة والقراءة هما فرعيتان وليست أساسيتين بالنسبة للناطقين بها. بالإضافة إلى أنّه لا توجد قوانين متفق عليها أو ثابتة لها في الكتابة.

للأسباب الأنفة الذكر، ولتوفير صورة أكثر اكتمالاً ووضوحاً⁽¹⁾، ومعرفة مستويات الطلاب في اتقان اللهجة، فأساتذة اللهجات العربية في القسم يستخدمون عدة أساليب ومناهج عند وضع أوراق الامتحانات والاختبارات. حيث تمّ تقسيم امتحان مادة اللهجة الشامية في قسم الدراسات العربية لجامعة يريفان الحكومية إلى قسمين: امتحان شفهي، واختبار كتابي. يمتحن القسم الأول بشكل عام مهارات التحدّث عند الطالب، أما الثاني فيتركز على مهارة الاستماع والفهم.

يتكون الامتحان الشفهي من مجموعتين يمكن تسميتهما مجموعتي المهام. ترمي الأولى إلى التأكد من معرفة الطالب أساسيات اللهجة، مثل: تصريف الأفعال، والأعداد، والضمائر، وما إلى ذلك. أما الثانية فترمي إلى التأكد من تمكّن الطالب من الكلام باللهجة، مثل: الحديث عن نفسه، أو وصف مدينة أو بيت أو غرفة أو شخص ما.

(1) Vandergrift Larry (2007), pp. 192-193.

مهام الاختبار الكتابي تسعى إلى التأكد من:

- أن الطالب يفهم ما يقرأ، وذلك عن طريق ملء الفراغات في النص المكتوب بكلمات مناسبة.
- أن الطالب يفهم ما يسمعه فهمًا دقيقًا، وذلك عن الطريق ملء الفراغات في النص المكتوب بالكلمات التي يسمعها.
- أن الطالب يستطيع أن يفهم ما يسمعه فهمًا عامًا، ويقوم بإخراج المعلومات المطلوبة.

كيف يتم ذلك؟ في هذا المقال سنركز على هذه المهام بشكل خاص.

أثناء اختبارات اللهجة الشامية، من أولوياتنا أن نتأكد من أن الطالب يفهم ما يسمعه بشكل عام؛ أي سيتمكن من التعامل مع الناطقين باللهجة الشامية إلى الحد الذي لا يحدث سوء تفاهم بينهم، وهذا هو الهدف الأساسي من تعليم اللهجات العربية في قسمنا، إذ إن معرفة اللغة العربية الفصحى تتيح لطلابنا فرصة للتعبير عن أفكارهم بطريقة مفهومة للناطقين باللغة العربية في معظم البلاد العربية.

للاستماع إلى نصٍّ بأي لغة ثلاث مراحل: الإدراك والتحليل والاستخدام، حيث يكون الإدراك هو الأدنى. جميع المراحل الثلاث مترابطة ومتكررة، ويمكن أن تحدث بشكل متزامن خلال حدث استماع واحد⁽¹⁾. من أهداف أساتذة اللهجات في قسمنا أن تتناول أوراق الامتحانات والاختبارات مهامً ترمي إلى إظهار إمكانية الطلاب في التغلب على كل المراحل الثلاث.

(1) Goh, C. C. A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. System, 28(1), (2000), p.57.

أوراق الامتحانات والاختبارات التي تُستخدم في قسمنا حالياً تمتحن الطالب عن طريق:

١- الاستماع إلى نصّ، والإجابة على أسئلة معينة أو اختيار الجواب الصحيح.

٢- رسم غرفة وتفاصيلها أثناء الاستماع.

فيما يلي سنتطرق إلى بعض ملاحظات حول هاتين المهمتين.

المهمة الأولى: الاستماع إلى نص ما والإجابة على أسئلة:

يُعطى الطالب ورقة الامتحان ويمكنه أن يقرأ الأسئلة قبل الاستماع إلى النص، ثم يستمع إلى النص أو يشاهد الفيديو الذي مدته أربع دقائق^(١)، ويجيب عن الأسئلة. قد تكون في النص مفردات لا يعرفها، لكن لا بد أنها لا تمنعه من فهم المعنى العام للنص، ويستطيع الطالب إيجاد الأجوبة المطلوبة.

المهمة الثانية: رسم غرفة وتفاصيلها أثناء الاستماع:

مثلاً: يستمع الطالب إلى النص التالي، وينبغي له أن يرسم أو يكتب أسماء الأشياء حسب موقعها في الغرفة، لقد وضعنا خطأً تحت الأشياء التي لا بد من رسمها أو كتابة أسمائها مع الأخذ في عين الاعتبار مكان وجودها في الغرفة:

«هي أوضة القعدة، مكاني المفضّل بيت جدّي، هاي الكنبه اللي بالنص كبيرة، وعليها مخدة ملونة. ها المخدة هدية من أختي لستي. المخدة شغل إيدها لأختي، هي درست تصميم داخلي وبتحب هيك الشغلات. ع الطرف اليسار من الكنباية فيه لمبير خشب عتيق. هاد كمان شغل جدّي. كل العيلة فنانين. وقُدّام الكنباية فيه طاولة القهوة، نحنا منشرب قهوة كثير، الصبح بالجنينة والمسا هون. ع يمين الطاولة كرسي

(١) يمكن استخدام فيديوهات جاهزة من الإنترنت، مثلاً:

<https://www.youtube.com/watch?v=FoSPLDCSo1s&t=174s>

جدي. هو يبقعد عليه وتيته بتقعدع الكنبه وقت يكونوا لحالهم. وهاد الشباك ورا الكرسي بيطلع الحديقة. الشباك كبير وبخلي الأوضة مشمسة».

يمكن ملاحظة أن النص أوسع من الوصف البسيط؛ وذلك بهدفين، الأول: أن يكون لدى الطالب وقت كافٍ كي يرسم (أو يكتب أسماء) الأشياء الموجودة في الغرفة (حتى لو بأبسط شكل)، والثاني: أن تتمكّن من جعل الطالب يُركّز على ما هو أساسي.

اختتاماً لموضوع اختبارات مادة اللهجات العربية، يجدر الذكر بأن هيئة التدريس في قسمنا تعمل على تطوير المناهج التعليمية وتحديثها باستمرار، ونتيجة ذلك تتغير وتتطور كذلك أوراق الامتحانات والاختبارات التي تتم باستخدام التقنيات الحديثة. لكن أساتذة القسم يحتاجون إلى فرص تبادل خبراتهم مع زملائهم الذين يدرّسون اللهجات العربية.

المصادر والمراجع:

- Eisele John. One Path or Multiple Paths: Munther Younes on the integrated approach to Arabic instruction. Al-'Arabiyya, Vol. 51 (2018), pp. 1-23.
<https://www.jstor.org/stable/26578115>
- Goh, C. C. A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. System, 28(1), (2000), 55–75.
- Kumar Phani and Murthy N S R. Techniques for Teaching/Learning Vocabulary: A Brief Study. Journal for Research Scholars and Professionals of English Language Teaching. Issue 19, Vol. 4, 2020
- Vandergrift Larry. Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. Language Teaching / Volume 40/ Issue 03 / July 2007, pp. 191-210. http://journals.cambridge.org/abstract_S0261444807004338

اختبارات مترجمي النزاعات الحربية وتقويماتهم: بين العشوائية والتنظيم

أ.د. محمد مازن جلال

جامعة السويس - جمهورية مصر العربية

الملخص:

تهدف الورقة إلى تحليل معايير كفاءة المترجم العسكري، لا سيما معيار النيتو القياسي للغة STANAG 6001؛ ومن ثمّ تتبع الدراسة آليات تقييم مترجمي النزاعات الحربية من خلال الاستقراء التاريخي لواقع الانتقاء، وبخاصة في إطار الحروب الكبرى التي خاضها العالم خلال النصف الثاني من القرن العشرين، لا سيما الحرب العالمية الثانية (١٩٣٩-١٩٤٥)، وحرب البوسنة والهرسك (١٩٩٢-١٩٩٥)؛ حيث اتسمت عمليات اختبار وتقييم مستوى المترجم الحربي بالعشوائية والانطبائية، دون تدقيق في المراحل الأولى، ولم تظهر ملامح محددة لمعايير التقييم إلا مؤخراً مع ظهور معيار النيتو القياسي للغة STANAG 6001. وتكمن أهمية الموضوع في تحديد الملامح التي يمكن من خلالها فرز وتقييم مستويات المترجم الحربي الكفاء. وتستقرى الدراسة مراحل ممارسات التقييم التي اتسمت بالعشوائية، والتخبط والارتجالية؛ وصولاً إلى التقييمات المعيارية لانتقاء المترجم العسكري، لا سيما معيار النيتو القياسي للغة STANAG 6001. تستنتج الورقة أهمية هذا النموذج ومدى قدرته على معالجة مشكلات تنظيم عمل المترجم الحربي.

١- تمهيد:

من الحقائق المؤلمة أن البشرية لم تأخذ درساً من آثار العنف الجماعي المنظم لتتعلم منه كيف تتذوق متعة الحياة في سلام، فتاريخ الجنس البشري مليء بالصراعات، ولا تزال الحروب مستعرة في بقاع كثيرة من العالم. والحرب نزاع عنيف بين جماعات متصارعة يمكن أن يحدث بين الأفراد أو العائلات أو القبائل أو العشائر أو الدول أو حتى التحالفات الدولية. يورد «قاموس أكسفورد» في تعريفه للحرب أنها نشاط يتعلق بخوض غمار الصراع الحربي الذي غالباً ما يشتمل على استخدام الأسلحة وأساليب القتال، وتفضل اللجنة الدولية للصليب الأحمر استخدام مصطلح «النزاع المسلح» بدلاً من مصطلح «الحرب»، (International Committee of the Red Cross. March 2008). كما أنها تميز بين النزاع الدولي وغير الدولي، فالنزاعات الدولية تنشأ بين دولتين أو أكثر، أما النزاعات المسلحة غير الدولية فهي مواجهات مسلحة طويلة الأمد بين القوات الحكومية ومجموعات مسلحة واحدة أو أكثر، أو بين هذه الجماعات الناشئة وبعضها البعض. ولكي يعتبر النزاع مواجهة مسلحة ينبغي أن يبلغ الصراع حده الأدنى من الشدة، وأن يكون لدى الأطراف المشاركة الحد الأدنى من التنظيم. الحرب، إذن، هي حالة من الصراع بين قوتين أو مجموعات من القوى تتصارع باستخدام الوسائل الحربية المختلفة لتحقيق أهداف متباينة، وهناك مَنْ يُفضّل استخدام كلمة الصراع conflict بدلاً من الحرب، مثل منى بيكر Mona Baker في دراستها الشائقة عن الترجمة والصراع Translation and Conflict (Baker, 2007)؛ إذ ترى أن الصراع بمعناه الأوسع يشير إلى الحالة التي يسعى فيها طرفان أو أكثر إلى تقويض بعضهم البعض بسبب وجود أهداف غير متوافقة، وتنافس في الاهتمامات، أو اختلاف جوهري في القيم (ص ١).

٢- اللغة والحرب:

لا بد من التخطيط طويل الأمد للحرب حتى تُحقّق أهدافها، ويشمل التخطيط كافة الجوانب الاقتصادية والاجتماعية، ومعرفة نقاط القوة والضعف لدى الأعداء. عندما تستعد دولة ما للحرب، هناك العديد من العوامل التي يجب أخذها في الاعتبار. العامل الأول والأهم: الحاجة إلى التأكد من أن القوات المسلحة للبلاد قوية بما يكفي ومُجهّزة للدفاع عن الأمة ضد أعدائها تجهيزاً جيداً، بالإضافة إلى نظام متطور من التحصينات والدفاعات، والحاجة إلى تخزين إمدادات الغذاء والوقود والسلع الأساسية الأخرى، ويجب أن تكون الدولة مستعدة أيضاً لتعبئة مواطنيها لدعم المجهود الحربي، ولا يشمل ذلك تزويدهم بالتدريب والمعدات اللازمة فحسب؛ بل أيضاً ضمان استعدادهم نفسياً وعاطفياً لمواجهة أهوال الحرب. غير أنه قد يتجاهل البعض أن فعل الحرب ينطوي من أوله إلى آخره على استخدام اللغة والترجمة. فكما يرى شيلتون (في بيكر 2007، Baker)، فإن إعلان الحرب، قبل كل شيء، «فعل لغوي»، ومن الواضح أن هذا الإعلان الشفهي أو المكتوب يتم إيصاله لأطراف أخرى بلغاتهم الخاصة. العامل الثاني: متى ما تمّ إعلان الحرب، يتم تنفيذ العمليات العسكرية والاستمرار فيها من خلال النشاط اللفظي (شيلتون Chilton في 2007، Baker)، وكثيراً ما تعتمد الحرب الحديثة على التنسيق بين عدة جيوش من دول ومجتمعات لغوية مختلفة، مثلما رأينا من قوات الأمم المتحدة في البوسنة والولايات المتحدة في العراق. إذن، عملية تعبئة القوة العسكرية ذاتها هي عملية تقوم على أعمال لغوية مستمرة من الترجمة والترجمة الفورية، بما في ذلك - بشكل حاسم - أعمال الترجمة والترجمة الفورية التي تسمح للأفراد العسكريين بالتواصل مع المدنيين الذين يعيشون في المنطقة. ويتمثّل العامل الثالث في أن اللغة تُستخدم بشكل فعّال ليس في حشد الجيش فقط، بل أيضاً عامة الناس لبدء الحرب ودعمها. وهذا ما أكّده سميث Smith (١٩٩٧ ص ٢٠٠، في Baker، 2007) أنه في أعقاب تفكك الاتحاد السوفيتي ويوغوسلافيا كان نجاح القادة السياسيين يعتمد على استخدامهم لاستراتيجيات لغوية فعّالة لتعبئة عامة الناس.

وكما ترى بيكر (p. 2, 2007) فإن إعلان وتبرير الحرب وإضفاء الشرعية عليها يكون مبنياً على الخطاب اللُّغوي؛ إذ يجب على السياسيين تمهيد الطريق لقبول الحرب، وتبرير التضحية، ويجب تسويق الحروب إلى شعوب العالم، وهنا تعدُّ الترجمة متغيراً رئيساً يؤثر في تداول الروايات التي تدعم هذه الأنشطة، وحتى حينما تضع الحرب أوزارها، تلعب الترجمة دوراً حاسماً، فمحاولات الوساطة وإدارة نهاية الصراع عادة ما تأخذ شكل اجتماعات، ومؤتمرات وندوات عامة ومفاوضات سرية تتطلب وساطة المترجمين التحريريين والفوريين. وربما الأهم من كل ما سبق، كما ترى بيكر، هو الدور الحاسم للمُترجم في دعم أو ودحض الروايات التي تخلق البيئة الفكرية والأخلاقية للصراع.

ومن الغريب أنه على الرغم من الدور الحاسم للُّغة والترجمة في الحرب، لم يكن واضحاً في عالم التخطيط للحروب التخطيط لاستخدام الموارد اللُّغوية وإدارتها، والتيقن من كفاءة مُقدِّمها وتمحيص كفاءاتهم، ومن العجب أنه نادراً ما كان يُشار في الحروب إلى تقييم كفاءة المترجم، ومن هنا يشير فوتيت وكيلي (Fottit and Kelly, 2012) إلى أن موضوع اللُّغة لم يكن يُتطرق إليه عند الحديث عن الحرب، فلم تكن اللُّغة تظهر إلا في نهاية سرديّة الحرب، وبالتالي لم يكن هناك إظهار لكيفية تقييم كفاءة المترجم الحربي، ولم تظهر ملامح تخطيط واضحة لإعداداته راجع (Roland, 1999).

٣- مجال الدراسة:

تنصبُّ هذه الدراسة على تتبُّع وفهم سياسات تقييم كفاءة وانتقاء المترجم الحربي لا سيما في الحروب الكبيرة التي خاضها العالم خلال النصف الثاني من القرن العشرين وبخاصة الحرب العالمية الثانية (١٩٣٩-١٩٤٥)، وحرب البوسنة والهرسك (١٩٩٢-١٩٩٥)، وغيرها من النزاعات الحربية التي تورطت فيها عدة قوى عالمية، وما استتبعها من تنظيم لمعايير الكفاءة والفرز والانتقاء كما يتبدى من خيار معيار النيتو القياسي للُّغة STANAG.

الحرب العالمية الثانية (١٩٣٩-١٩٤٥) هي الحرب العظمى الأكثر دموية في التاريخ، إذ شارك فيها أكثر من ١٠٠ مليون جندي ومات على إثرها الملايين، وانقسم فيها العالم إلى معسكرين: معسكر الحلفاء بقيادة إنجلترا وفرنسا، ومعسكر المحور بقيادة ألمانيا وإيطاليا، وسرعان ما بدأت القوى الكبرى الأخرى تتحيز بدورها إلى أي من الفريقين المتناحرين، فانحازت اليابان لمعسكر المحور، بينما انحازت أمريكا وحلفاؤها لمعسكر الحلفاء، وتعددت جبهات الحروب لتشمل: فرنسا وبريطانيا وألمانيا، وروسيا، وإيطاليا، واليابان، وغيرها، ووضعت الحرب أوزارها في نهاية المطاف بنظام دولي جديد أعقب انتصار قوات الحلفاء على قوات المحور.

أما حرب البوسنة والهرسك (١٩٩٢-١٩٩٥) فهي حرب ضروس طاحنة أدت التوترات العرقية والدينية فيها بين مسلمي البوسنة والصرب الأرثوذكس والكروات الكاثوليك إلى تحوّل يوغوسلافيا إلى منطقة ملتهبة داخل أوروبا. نشأت تلك الحرب واشتد أوارها إثر انهيار ما كان يُعرف بالاتحاد السوفيتي؛ إذ دبّ صراعٌ مسلحٌ سرعان ما تحوّل إلى حرب طاحنة بين العناصر المكوّنة لجمهورية البوسنة والهرسك (إحدى جمهوريات يوغوسلافيا الاتحادية السابقة) التي تباينت رغباتها في الانضمام إلى الاتحاد اليوغوسلافي الناشئ، حيث رفض البوسنيون والكروات مقترح الاتحاد، بينما وافق الصرب على الاتحاد؛ وهو ما أدى إلى نشوب صراع دموي بين الصرب من ناحية والبوسنيين والكروات من ناحية أخرى، وحدثت فظائع مخزية جماعية لا مثيل لها، وتطهير عرقي، لا سيما ما حدث من قبل قوات صرب البوسنة ضد السكان المسلمين البوسنيين بلغ أوجّه مع مذبحّة سربرينيتسا التي ارتكبتها الصرب ضد البوسنيين، التي كانت نقطة التحوّل التي قادت إلى حملة دولية للنااتو ضد جيش جمهورية صرب البوسنة في أغسطس ١٩٩٥، مع مساندة برية للقوات المتحالفة من الكروات والبوسنيين لطرد القوات الصربية من مناطق غرب البوسنة، أفضت إلى توقيع اتفاقية دايتون في مدينة دايتون الأمريكية في عام ١٩٩٥ بعد مقتل أكثر من ١٠٠ ألف شخص. كانت الحرب في البوسنة مأساةً ليس فقط لشعب يوغوسلافيا، ولكن للمجتمع الدولي أيضاً.

٤- أهداف الدراسة وتسؤولاتها ومنهجيتها:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- ١- فهم واقع تقييم واختبار مُترجمي النزاعات الحربية، لا سيما خلال الحرب العالمية الثانية (١٩٣٩-١٩٤٥) وحرب البوسنة والهرسك (١٩٩٢-١٩٩٥).
- ٢- التعرف على أسباب عشوائية تقييم المترجم الحربي في الفترات الماضية.
- ٣- تحليل بعض النماذج المضئية التي يمكن الاسترشاد بها لتقييم وانتقاء مُترجمي الحروب، لا سيما نموذج معيار النيتو القياسي للغة STANAG، والتعرف على مدى قدرته على حل مشكلات عشوائية التخطيط.

تساؤلات الدراسة:

- ١- ما واقع تقييم المترجم الحربي في فترات النزاعات الحربية خلال الحقبة الزمنية للدراسة؟
- ٢- ما أسباب العشوائية في تقييم مُترجم النزاعات الحربية خلال الحقبة الزمنية للدراسة؟
- ٣- إلى أي مدى يمكن لمعيار النيتو القياسي للغة STANAG أن يتعامل مع عشوائية الانتقاء؟ وما أهم المزايا التي يقدمها في تقييم واختيار مُترجمي النزاعات الحربية؟

منهجية الدراسة:

ولكي تُحقّق الدراسة أهدافها، فإنها تسعى إلى استخدام المنهج الوصفي - التحليلي الاستقرائي الذي يسعى إلى تحليل الظواهر محل الدراسة واستقرائها، وما ينجم عنها من استقصاءات ومتابعات ودراسات للحالة؛ وصولاً لاستنتاجات يمكن الاعتماد عليها واستنباط ما يلزم عنها من نتائج ودروس.

٥- واقع اختبار وانتقاء مُترجمي النزاعات الحربية في العصر الحديث:

في الأحاديث عن الحرب لم تفرض اللغة نفسها بقوة؛ فالمتتبع لواقع تجارب التخطيط في العصر الحديث يجد أن مؤرخي الحروب قد يتجاهلون - في الغالب - الدور

اللُّغوي في الحروب أو التخطيط لها؛ إذ كان المتعارف عليه أن الحروب الدولية بشكل عام يخوضها حلفاء ضد أعداء يتكلمون لغتهم (Kelly 2012 b) غير أن الحروب كما يؤكد كيلي (Kelly 2012 b) منذ القرن الثامن عشر حتى الحربين العالميتين الأولى والثانية؛ ومن الحرب الكورية والصراعات في قبرص، حتى أيرلندا الشمالية والبوسنة والهرسك، ثم إلى العراق وأفغانستان، نادراً ما كانت أحادية اللُّغة؛ وكان التواصل فيها حتماً يتم عبر لغات مختلفة. وفي مسارح الصراع، تُثبت اللُّغات أنها أساس في الفعالية التشغيلية، وفي التواصل على الأرض، وفي الوساطة وبناء السلام، فهي جزء لا يتجزأ من الحرب من بدايتها إلى نهايتها. ومن هذا المنظور، فإن اللُّغات ليست منفصلةً عن الاشتباك العسكري، بل هي، بالأحرى، جزء من المشهد العام للحرب.

غير أن واقع التخطيط اللُّغوي لا يتواءم واختبار مَنْ يقومون بالفعل اللُّغوي لم يلتفت إليه عند الإعداد للحروب؛ ربما بسبب ما يسميه كلاوسفيتز «الضبابية» التي تكتنف الحروب دائماً (von Clausewitz 1968, p. 140)، إذ تكتنف الحروب حالة من عدم اليقين؛ فكثير من الأشياء التي يَعدُّ لها في الحروب، تختفي بشكل أو بآخر في غياهب من الشكوك والأوهام، واللُّغات ضباب من هذا النوع، والمتتبع لواقع تجارب التخطيط اللُّغوي للحروب لا سيما تجربة الحرب العالمية الثانية (١٩٣٩-١٩٤٥ م)، والحرب في يوغوسلافيا السابقة والتي يُطلق عليها أحياناً حرب البوسنة (١٩٩٢-١٩٩٥ م)، يجد أن عمليات التخطيط اللُّغوي للحروب على نحو عام وكذلك عمليات الاختيار والتقويم اللُّغوي على نحو خاص قد اعترتها الكثير من المثالب التي يمكن تلخيصها في عشوائية الانتقاء والإعداد، ونقص الوعي الثقافي لدى القوات، وغياب المعايير المهنية التي تُحدّد دور المترجم. فيما يلي فصل القول في كلٍّ من هذه العوامل.

١-٥ عشوائية الانتقاء والإعداد:

تؤكد تجربة الحرب البوسنية أن العشوائية اللُّغوية في الاستجابة للأحداث هي السائدة، فلم تكن قوات التحالف على استعداد جيد لمجابهة ما تحتاجه الحرب من

احتياجات لغوية من إتقان وفعالية لاستخدام اللغة الصربو-كرواتية وما تمخض عنها من لغات أو لهجات مشتقة، تحمل كلُّ منها هوية طائفة إثنية تحوّلت إلى دولة لاحقاً (كيللي وبيكر Kelly and Baker, 2013)؛ ومن ثمّ لم تثمر استجابة قوات النيتو على الأرض سوى حلول مرتجلة ومؤقتة في دعم اللغة بصفة عامة، فيرى كيللي وبيكر (Kelly and Baker, 2013) أن الحرب الباردة بين معسكري الشرق والغرب التي استمرت حتى حلّ الاتحاد السوفيتي في عام ١٩٩١م وجّهت الانتباه للغات معينة على حساب لغات أخرى، فلم يكن للغة الصربو-كرواتية تصوّر واضح لدى قوات الحلفاء، مثل الروسية أو العربية في نهاية الحرب الباردة، أو كالألمانية أو الفرنسية خلال الحرب العالمية الثانية؛ نتيجة لذلك، فإن انحراط بريطانيا بشدة في الأزمة اليوغوسلافية والإهمال المؤسسي للغة الصربو-كرواتية؛ بسبب التركيز على الروسية، جعل القائمين على أمر تقييم وتلبية الاحتياجات اللغوية يضطرون في كثير من الأحيان إلى استراتيجيات ارتجالية في معايير التقييم (Baker 2012a).

وهناك أمثلة عديدة لعدم المعيارية وللعشوائية في انتقاء المترجمين في ظل ضبابية الحرب والعجلة في مواكبة أوارها المشتعل. يرى بايغوري - جالون (Baigorri-Jalon, 2011) أنه قَبْلَ في حياته المهنية العديد من المترجمين الفوريين، بَمَن فيهم بعض من محاكمات نورنبيرغ، الذين لم يكن لهم ليصلوا إلى المهنة إلا بمحض الصدفة، دون اختبار محدد أو وسيلة تقييم، إلا أنهم كانوا على «دراية» باللغات المطلوبة فحسب، وتصادف أن كانوا في المكان المناسب، وفي الوقت المناسب، ولم يكن اكتسابهم للغة مدفوعاً سوى بالأحداث الاجتماعية والسياسية التي مروا بها في حياتهم. على سبيل المثال: العديد من المترجمين الفوريين الذين اعتبروا اللغة الروسية واحدة من لغاتهم في نورنبيرغ أو في الأيام الأولى للأمم المتحدة وُلدوا في روسيا في وقت قريب من الثورة السوفيتية والحرب الأهلية اللاحقة، وغادروا البلاد مع والديهم، وانتهى بها المطاف في برلين أو في باريس. نشأ متعدّدو اللغات هؤلاء في منازلهم ليجدوا أنفسهم لاحقاً يقدمون الخدمات اللغوية خلال الحرب العالمية الثانية وما بعدها.

يروى بايغوري - جالون أيضاً أنه خلال الحرب الأهلية الإسبانية (١٩٣٦-١٩٣٩) أرسل عدة آلاف من الأطفال إلى الخارج لحمايتهم من أهوال القصف، والتقى معظمهم بوالديهم بعد انتهاء الحرب بعد أن شهدوا اندلاع الحرب العالمية الثانية، لكن نحو ٣٠٠٠ من هؤلاء الأطفال ظلوا مأكثين في الاتحاد السوفيتي، غير قادرين على العودة بسبب الحرب العالمية الثانية وانقطاع العلاقات بين اتحاد الجمهوريات الاشتراكية السوفياتية وإسبانيا تحت حكم فرانكو، وأصبح هؤلاء هم المترجمين الفوريين من أصل إسباني - سوفيتي، كما أطلق عليهم، والذين ساعدوا المستشارين والمهندسين والقوات المسلحة السوفيت في بعثاتهم إلى كوبا في عهد فيدل كاسترو بعد ثورة ١٩٥٩. لقد تمكّنوا من أن يحافظوا على إتقانهم للغة الإسبانية؛ لأنهم كانوا برفقة مدرسين إسبان عندما غادروا إسبانيا، وتعلّموا اللغة الروسية في المدرسة الثانوية فصاعداً. ويضيف جالون أن معظم أولئك الذين لعبوا دور (أدوار) المترجمين الفوريين أثناء النزاعات أو بعدها مباشرة، تمّ استدعاؤهم للقيام بواجباتهم في الترجمة على أساس الإتقان العام للغة وتدريبهم أثناء العمل، والتخلي عن نشاطهم اللغوي بمجرد انتهاء الحرب وزوال آثارها. كانت العشوائية أو الصدفة هي سيدة الموقف هنا.

تؤكد بعض الأدلة الحكائية والمرويات أيضاً عشوائية اختيار المترجمين الحربيين أثناء الحرب العالمية الثانية. تشرح الرواية التالية التي رواها فيرنون والتر في مذكراته الطريقة التي أصبح بها - فجأة - حين كان برتبة ملازم - مترجماً للغة لم يتقنها تماماً؛ إنما دفعه إليها دفعاً ضابط برتبة عقيد يعلوه في الرتبة: [أبريل ١٩٤٣] (...). يحكي والتر تجربته قائلاً:

كنّا نأخذ ثلاث مجموعات من الضباط البرتغاليين في زيارة مكثّفة لإقناعهم بقوة وتصميم الولايات المتحدة المتزايدتين، وإقناعهم بأننا سننجز بالتأكيد في الحرب. (...). أخبرني الكولونيل ليونارد أنه يريدني صباح اليوم التالي في الساعة التاسعة صباحاً. قلتُ له: إنني اعتقدت أن هناك بعضاً من سوء الفهم؛ لأنني لا أتحدث البرتغالية. أجاب: «لا، لكنك تتحدث الإسبانية والفرنسية والإيطالية وكل هذه الأشياء، وستفهم بالتأكيد ما

يقولونه. «احتججتُ وقلت: «سيادة العقيد، أحبُّ سماع أغاني كارمن ميراندا، لكنني لا أستطيع أن أفهم ما تعنيه الكلمات. أنا لا أفهم البرتغالية. ثم قال: أيها الملازم، هناك سوء تفاهم. يبدو أنك تعتقد بأنني «أدعوك» للتواجد هنا صباح الغد الساعة التاسعة صباحاً. لا. هذا أمر. تعال هنا، وتحدّث البرتغالية!». (...) (Walters, 1978, p. 61)

بمثل هذه العشوائية كان الانتقاء والتقييم اللغوي للمترجم الحربي، أيضاً عندما انخرطت القوات البريطانية في إطار عملية الأمم المتحدة في البوسنة والهرسك خلال عام ١٩٩٢؛ إذ فوجئت بمطلب ضرورة معرفة وإتقان اللغة الصربو - كرواتية (كما كانت تُسمّى آنذاك)؛ إذ عمدت الحلول إلى نشر أفراد كانوا يتحدثون اللغة الصربو - كرواتية التراثية، ولم تكن الاستجابة على النطاق المطلوب، وكان عدد هؤلاء الأشخاص في القوات صغيراً جداً، ليس سوى مجموعة من الجنود درسوا تلك اللغة في الجامعة. ومن ثمّ فقد ظهرت خلال الحرب البوسنية عيوب الارتجال والتخبط في تقديم الخدمات اللغوية.

كانت عشوائية الاختيار تنبع جزئياً كذلك من مشكلة فهم الواقع المحلي اللهجي لبعض اللغات، فكما يشير ماتيوي بولز لم تكن العربية الفصحى هي المطلوبة في العراق بقدر ما كان المطلوب هو الحاجة لفهم اللهجات العربية والسريانية والتركية والكردية، وفي أفغانستان دعت الحاجة إلى معرفة لهجات الناطقين بالأوزبكية والبشتون. ناهيك عن اللغات الإفريقية المتنوعة؛ وكان يصعب على الجيوش والمنظمات غير الحكومية العثور على مثل هؤلاء الأشخاص إلا بشق الأنفس؛ لذلك كانوا يقومون بالترويج لحملات للعثور على مترجمين فوريين لمساعدتهم في الحملات العسكرية في هذه الدول، وبالتأكيد دون وجود آليات اختبار واختيار محكمة.

هذا الواقع نفسه كان مشكلة كبرى في حرب البوسنة؛ فقد اتضح من خلال تجربة تلك الحرب، في كرواتيا والبوسنة والهرسك، أن المشكلة لم تكن في معرفة الجندي بلغات كبرى مثل الألمانية أو الإيطالية، بل في المعرفة المفصلة الدقيقة باللغات الأقل شهرةً مثل الصربو - كرواتية، فقد ظهر العجز عن فهم أن اللغة الصربو - كرواتية ذاتها ليست لغةً متجانسةً واحدة، بل ثلاث لغات. وكان إدراك هذا الأمر هو الذي جعل مجلس تمويل

التعليم العالي لإنجلترا (HEFCE)، وفق التقرير الصادر عام ١٩٩٥، يسعى جاهداً لتنفيذ توجيهات وزارة الخارجية وشؤون الكومنولث، والمجلس الثقافي البريطاني، لإنشاء برامج بالجامعات للغات شرق أوروبا، غير أن التخطيط لم يكن محكماً؛ إذ خلا فريق العمل الذي كان يضطلع بالمهمة من ممثل لوزارة الدفاع، للنظر في الاحتياجات العسكرية الواقعية من اللغات، اعتماداً على أن الجيش يقدم دورات لغة وظيفية قصيرة، وكانت العشوائية هي سيدة الموقف (بيكر 2012 a, Baker).

ومما زاد الطين بلة أن اللغة البوسنية، تحديداً، لم تكن تُدرس في أي جامعة بريطانية، وكان على معلمي الصربو-كرواتية أن يقرروا كيف وإلى أي مدى يمثل الاختلاف في اللغة البوسنية المتغيرات ومعانيها السياسية (بيكر Baker، الفصل الثاني، 2012 a)؛ وكان الحال ذاته مع اللغة العربية، فعندما عادت القوات البريطانية إلى الشرق الأوسط في عام ٢٠٠٣، بزغت ضرورة التنبيه إلى الاختيار بين تدريس لغة عربية أدبية أو واحدة من أكثر اللهجات المنطوقة بها. فالخصائص الفريدة لكل لغة ولهجاتها لم يكن مُخطّطاً لها.

تمّة مشكلة أخرى واجهت متخذي القرار، ألا وهي كيفية ورمزية الإشارة إلى «لغة» البوسنة والهرسك (أهي لغة أم لغات؟). عند مَنْ لم يدركوا بواطن الأمور كانت هناك لغة واحدة، يُشار إليها عادةً باسم الصربو-كرواتية (تُسمى أيضاً «الصربية الكرواتية»، أو «الكرواتية الصربية»). لقد كان هناك عجز عن إدراك طبيعة ولهجات اللغة المتنازع عليها، ولم يتبين للكثيرين أن قضية التعددية اللغوية هي - في نهاية المطاف - قضية سياسية، وليست لغوية، حيث إن لهجات اللغة الصربو-كرواتية داخل يوغوسلافيا السابقة لم تكن تختلف كثيراً - بل هي أقل تنوعاً - من لهجتين للغة واحدة مثل اللهجتين الأمريكية والبريطانية للغة الإنجليزية (كيلي وبيكر Kelly and Baker, 2013).

كان التحضير اللغوي عفويًا وسريعًا وعشوائيًا لمواجهة الأوضاع، كما يبين كيلي وبيكر (Kelly and Baker 2013). فقد تمّ، على عجل، خلال الأشهر الأولى من العملية، تعليم اللغة الصربو-كرواتية للأغراض العسكرية العامة، وفي دورات قصيرة لا تتجاوز خمسة عشر يومًا، مع تقديم معلومات يسيرة لا تربو عن كونها مجموعة من الجمل التواصلية

السريعة، وبعض الإشارات والإيماءات من لغة الجسد، وبطاقات المفردات السريعة. ولم تؤت هذه التجربة ثمارها، بل كانت النتائج عكسية في بعض الأحيان، وبخاصة في حالة الجنود الذين أُجبروا على حضور مثل هذه الدورات من غير المجهزين بأي استعداد لغوي ولا وسيلة لانتقاء الأفضل. وقد أدى هذا العجز إلى نوع من الإحباط بين القادة؛ إذ كانت اللغات البوسنية/الكرواتية/الصربية صعبة التعلم من قبل المتحدثين باللغة الإنجليزية.

٥-٢ نقص الوعي الثقافي لدى القوات:

يرى جوزيف إرنست (Josef Ernst 2019) أن إعداد القوات المسلحة لا يتطلب الكفاءة في اللغات الأجنبية فقط، ولكن أيضاً الكفاءة الثقافية المناسبة لفهم الآخر. ونظراً لأن الكفاءة اللغوية والكفاءة الثقافية تُشكّلان معاً ضماناً للتفاعل الناجح في دعم عمليات السلام، يوصي إرنست بتضمين التعددية اللغوية والتعددية الثقافية في مقررات الأنشطة التدريبية لجميع العسكريين المحترفين في جميع المستويات، سواء في شكل دورات مهنية أو ندوات تدريبية. بالإضافة إلى أن الحساسية الثقافية للعسكري تعدّ من أهم المتطلبات الأساسية لتحقيق تفاعل ناجح في بيئات الحرب الدولية. ينظر عالم العلاقات الدولية ألكسندروندت (Wendt 1992, p. 399) إلى إنتاج المعاني والتصورات الجماعية كمحرك للسياسة الدولية؛ وهذا ما يؤكّده بيكر (Baker، (الفصل الثاني، 2012a)، إذ يرى أن وجود تصوّر ما للأمور على المدى الطويل يؤثر في توارث الأفكار التاريخية المتداولة حول البلدان والثقافات الأجنبية. وفي إطار الحرب البوسنية، نلاحظ أنه بعد الحرب الباردة، كانت المعرفة بالصربو-كرواتية في المملكة المتحدة، مثلاً، لا يتم تصوّرها إلا عاملاً مساعداً للغة الروسية، اللغة ذات الأولوية للخصم التقليدي، وهو خطأ في حصر الاحتياجات اللغوية العسكرية بحيث يتم قصرها على عدد قليل من اللغات، مع إهمال سواها من اللغات والثقافات الأخرى؛ وهو ما يوجي بوجود عجز معرفي في بريطانيا عن فهم بعض الحقائق عن البوسنة والبلقان.

وكما يرى سيمز (Simms 2002, pp. 178 - 180)، كان للعسكريين في البوسنة أفكارٌ جامدةٌ حول البوسنة والبلقان؛ فقد توارث الجنود وغيرهم بعض الأساطير المتداولة القديمة عن البلقان، وأنها مرتعٌ للثارات العرقية المعقدة والرغبات العنيفة للانتقام؛ كما توارث الجنود فهمًا ساذجًا لبعض المجموعات العرقية، تأسس على ما رُوج له في الحرب العالمية الثانية، وتمّ اجتراره تارة أخرى في سياق التسعينيات في شكل قوالب نمطية خاطئة؛ وهذا ما ذهب إليه روبنشتاين (Rubinstein, 2008)؛ إذ يرى أن المعلومات المقدّمة للجنود كانت تقوم على مفاهيم موروثّة حول الثقافات الأخرى، وأدّى ذلك كله، وفق ما يرى بيكر (٢٠١٢)، إلى نقص في الاستثمار العام في اللّغة الصربي- كرواتية.

٥-٣ عدم وجود توصيف محدد لدور المترجم وغياب المعايير المهنية:

يعدّ وصف «مترجم» غامضاً في السياق العسكري (كيللي وبيكر Kelly and Baker, 2013)، ومن الواضح أنه رغم ارتباط مهن المترجمين العسكريين بالمترجمين المدنيين؛ إلا أنها ليست متطابقةً. فكما يرى ستانكوفيتش (Stankovic 2000)، كان اللّغويون العسكريون في البوسنة والهرسك أفراداً عسكريين، ولكنهم كانوا منتدبين للأعمال اللّغوية إلى جانب مجموعة من الأدوار العسكرية الأخرى، غير أن إقبالهم على هذا العمل كان أقل قبولاً عندهم إذا ما قُورن بالأدوار القتالية الخالصة التي تجلب لهم التميّز، والتقدير والترقيات. ويرتبط هذا كثيراً بالتقدير العام والرؤية السلبية للأعمال اللّغوية؛ فلم تكن اللّغات ولا الترجمة محلّ تقدير كبير في الصراعات، فكما يرى فوتيت وكيلي (Footitt and Kelly 2012a)، نادراً ما كانت تعتبر السلطات العسكرية، أثناء الحرب العالمية الثانية وبعدها، اللّغات شكلاً قيماً من أشكال رأس المال الثقافي؛ بل كانت محض مهارات لأداء واجبات وظيفية في وقت معين، دون النظر إلى أنها مجموعة معقدة من المهارات المهنية الرفيعة.

لقد كان مُسمّى «المترجم» فضفاضاً أكثر مما ينبغي؛ إذ كان يُطلق على أفراد يقومون بمهام لا تتعلق بالترجمة على نحو دقيق أو مباشر، فقد كان هذا المسمى يشمل الأفراد الذين كانوا يقومون بتيسير التواصل أثناء المحادثات، وأثناء الاجتماعات أو التحقيقات، أو الاستجابات، أو الدوريات، بل وحل المشكلات، وتقديم المعلومات

لأرباب العمل العسكريين حول تاريخ وثقافة مجتمع المنطقة محل العمليات (بيكر Baker، الفصل العاشر، 2012a)، وقليل منهم فقط كان يمكن أن يندرج تحت تصنيف «المترجم» وفق نموذج ومعايير المهنة؛ وهذا ليس بغريب نظراً لأن تجنيدهم، كما في حالة الحرب البوسنية، كان متعجلاً، وكان مدرسو اللغة يُصنّفون على أنهم مترجمون دون تدقيق في أن يكون لديهم اختصاص احترافي في الترجمة (كيللي 2012؛ توبيا، 2012). ويرجع ذلك بالأساس إلى فجائية المتطلب اللغوي في الحرب؛ حيث كان المسعى الرئيس البحث المتعجل عمن يستطيع القيام بالحد الأدنى من المهمة التي لم تكن الكفاءة اللغوية المهنية فيها سوى جزء من المطلوب في حالة الصراع، كما كان هناك خلطٌ فيما هو منوط بالترجم، ما بين إجراء التحقيقات أو الاستجابات إلى الاتصالات.

تبين في أعقاب الحرب العالمية الثانية، ومحاكمات نورنبيرغ أنه لم يكن هناك تنظيم واضح لطبيعة مهنة الترجمة، وكان جُلُّ الاهتمام هو الفعالية في "إنجاز المهمة"، وليس بالضرورة الامتثال لقواعد ثابتة مستقرة؛ فقد كان المترجمون الفوريون في محاكمات جرائم الحرب الخاصة يمارسون مهامهم في بيئة مضطربة للغاية، وغير مستقرة، لا تحكمهم قواعد تشغيلية، ولا مدونة لممارسات المهنية؛ بل كانت أخلاقيات المهنة تُمارَس حسب المواقف، في غياب ميثاق أخلاقي أو مهني واضح، ولم تكن هناك شخصية أو كيان يتولى تنظيم الترجمة، ويكون مسؤولاً عن اختيار المترجمين، وتدريبهم أثناء العمل والإشراف عليهم (توبيا 2012، Tobia).

لم تتوافر للمترجم مدونة مهنية أو أخلاقية يمكن التعامل بها، كتلك التي نجدها في وظائف أخرى مثل وظيفة الطبيب. فوفقاً لبيكر وتوبيا (2012a) لا تكون مقارنة المترجمين بالأطباء في مصلحة المترجمين دائماً؛ ففي حين يمتلك الأطباء موثيقاً معترفاً بها على نطاق واسع لمهنتهم تتوخى الحياد، والجميع على علم بأنها تلتزم معايير أخلاقية معينة، لا يحتل المترجمون نفس المكانة والتقدير، «فمترجم الحرب»، على خلاف «طبيب الحرب»، ليس له هوية مقننة، ومثلما رأينا في العديد من المواقف التي

تواجهها القوات متعددة الجنسيات في البوسنة والهرسك، لا يعتمد اللغويون على أكثر من مهاراتهم الشخصية والمكتسبة عفوياً (جلال، ٢٠٢٢).

هذا الواقع الملاحظ من استقراء تجارب تقييم مترجمي الحروب هو ما نجحت معايير التقييم والانتقاء التي سنعرضها في معالجته، ومنها اختبار معيار النيتو القياسي للغة وغيره من وسائل التقييم، كما سنعرض ذلك في المبحث التالي.

٦- خطوات نحو إصلاح معايير اختبار وانتقاء المترجم الحربي:

لقد جاءت آليات إصلاح معايير اختبار المترجم الحربي وسط حزمة إصلاحات للواقع اللغوي في الاستعداد للحروب بشكل عام، وقد كانت للدول الأوروبية المنضوية تحت جناح النيتو - وفي القلب منها بريطانيا - جهودٌ حثيثةٌ في هذا المضمار. فقد كان من المشجع تأكيد وزير الدولة البريطاني للدفاع بأن حكومته - ممثلة في وزارة الخارجية وشؤون الكومنولث (FCO) - قد عملت بنشاط من أجل تحسين تعليم بعض اللغات واللهجات، ليشمل نطاق التدريب بها الانغماس اللغوي immersion training، مع دعم الميزانية السنوية للغة الأساسية بنسبة ١٢٪، وتأكيد الحكومة البريطانية على أهمية فعالية القدرة اللغوية المحلية، سواء كانت مدنية أو عسكرية، والقدرة على التواصل مع الشركاء المحليين (كوسينز وهاردنج إيش) (Coussins and Harding-Esch, 2018, p.2)، والعمل مع الأمم المتحدة والهلال الأحمر والصليب الأحمر، وكذلك مركز وزارة الخارجية وشؤون الكومنولث (FCO)، وتوفير التدريب في ٨٦ لغةً مختلفةً، ووضع الكفاءة اللغوية شرطاً من شروط الترقية، حيث يجب أن يتمتع الضباط بالحد الأدنى من مهارات التحدث والاستماع بلغة أجنبية قبل ترقيتهم لرتبة رائد، والعمل على التعاون المكثف مع الحلفاء في برنامج التبادل اللغوي واستثمار المشاركين المؤهلين باعتبارهم «موارد دفاعية defence resource» يتم إعادة استخدامها في المستقبل. ومن الجهود الرائدة التي كللت تلك الجهود ضمان أن يتوافق ما يُؤدَّى من إعداد لغوي مع اتفاقية النيتو للتوحيد القياسي ٦٠٠١ في إجادة اللغة، وهو ما سنفرد له مساحةً من التحليل في الصفحات التالية.

أوضحنا من خلال المبحث السابق (١-٥، ٢-٥، ٣-٥) بعض العيوب الواضحة لعمليات تقييم كفاءة المترجم الحربي وفي القلب منها عدم وجود معيار واضح لمعرفة كفاءة المترجم، غير أنه باستقراء معيار النيتو القياسي للغة STANAG 6001 (راجع لويس (b) 2012، Lewis) الذي تبنته وزارة الدفاع البريطانية يتضح أنها تضع نظاماً لتصنيف كفاءة المترجم العسكري. ورغم وجود العديد من مقاييس اللغة الأخرى، يضع معيار النيتو القياسي للغة تصنيفاً دقيقاً يمكن من خلاله فرز المستويات اللغوية المختلفة. يصف الجدول (١) (Lewis, 2012 (b), p.63) السمات الرئيسة لمعيار النيتو STANAG، ويربطه بمعيار التكافؤ في الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (CEFR). فمن خلال قراءة الجدول التالي يتضح لنا أنه يصنف مستوى المهام / الوظائف اللغوية ومستوى المحتوى / الموضوعات ومستوى الدقة؛ وهذا التحديد يعد ذا أهمية في تقييم مستوى المتعلم، وبالتالي يسهل إسناد المواد المناسبة له، على النحو التالي، الذي يوضح المستويات من المستوى صفر حتى المستوى (٢).

الجدول (١): السمات الأساسية لمعيار اتفاقية النيتو STANAG 6001 (المستويات صفر-٢)

المستوى وفق معايير النيتو STANAG	المستوى التقريبي وفق الإطار الأوروبي المرجعي المشترك	مستوى المهام / الوظائف اللغوية	مستوى المحتوى / الموضوعات	مستوى الدقة
المستوى: صفر		لا توجد لديه قدرة وظيفية	كلمات معزولة / لا كلمات على الإطلاق	غير مفهوم
المستوى: ما فوق الصفر	A1	يستطيع أن يُعبّر بكلمات قصيرة، ويسأل أسئلة بسيطة جداً باستخدام تعبيرات محفوظة.	الاحتياجات الفورية: التحيات، التفاصيل الشخصية والأرقام والأوقات، الأشياء الشائعة والأوامر	يمكن فهمه بسهولة، حتى لناطقين الأصليين المعتادين على التعامل مع الأجانب.

المستوى وفق معايير النيو STANAG	المستوى التقريبي وفق الإطار الأوروبي المرجعي المشترك	مستوى المهام / الوظائف اللغوية	مستوى المحتوى / الموضوعات	مستوى الدقة
المستوى ١: مستوى البقاء	A2	يستطيع أن يصنع جملاً؛ يبدأ محادثات قصيرة، ويستمر فيها، ويغلقها بطرح أسئلة بسيطة والإجابة عنها. يلبي احتياجات يومية بسيطة، ويحل المواقف الأساسية.	موضوعات البقاء اليومية ومتطلبات المجاملة.	مفهوم بالكاد لمتحدث أصلي اعتاد على التعامل مع الأجانب غالباً يسيء التواصل.
المستوى ٢: المستوى الوظيفي	B1	يستطيع وصف الأشخاص والأماكن والأشياء؛ يسرد الأنشطة الراهنة والماضية، والمستقبلية في فقرات كاملة، يقدم حقائق، يعطي تعليمات أو توجيهات؛ يسأل ويجاوب عن أسئلة في مكان العمل؛ يتعامل مع المواقف اليومية غير المعتادة.	موضوعات محددة، مثل: الخلفية الخاصة، الأسرة، الاهتمامات، العمل، السفر، الأحداث الجارية.	مفهوم لدى المتحدث الأصلي غير المعتاد على التعامل مع الأجانب أحياناً يسيء التواصل.

يضع الجدول السابق - الذي يمثل القسم الأول من مجموعة المعايير - تصنيفاً مهماً يصف بدقة القدرات المتصلة بالمستويات الوظيفية التي تتدرج من المستوى صفر وهو المستوى الذي قد لا يُمكن الفرد من التواصل اللغوي على الإطلاق والذي يحسن استيعاده في إطار استخدام اللغة حتى المستوى ٢، أي المستوى الوظيفي الذي يُمكن الأفراد من القيام ببعض المهام، مثل: الوصف والتعبير في الإطار الزمني وإعطاء توجيهات، كما يمكنه إجراء محادثات بسيطة وفي مواقف وسياقات محدودة. ولهذا أهمية كبرى كما سنعرف لاحقاً في ربط هذه القدرات بمهام عسكرية معينة. والمتفحص لهذا التصنيف يجد أن المستوى (١) - مستوى البقاء - هو المستوى الذي لا يمكنه القيام

بمهام التواصل أثناء النزاعات، بل يُفضَّل أن يظل بعيداً عن المتحدث الأصلي؛ إذ إنه قد يُساء فهمه، وقد يتسبب في خَلْق مشكلات أكثر من إيجاد حلول. وهو ما ينطبق أيضاً على المستوى (٢) «المستوى الوظيفي»، إذ إن مَنْ يتم تصنيفه وفق هذا المستوى - كما يُشار في معيار الدقة - يُسيء التواصل مع الناطقين الأصليين غير أنه أكثر تقدُّماً من المستوى السابق من ناحية إمكانية تبادله لبعض العبارات الودية حول الأسرة والعمل، كما أنه قد يفيد وظيفياً في إعطاء بعض التوجيهات والتعليمات التي تخص عمله.

يُوضَّح الجدول التالي (٢) (Lewis, 2012 (b), p.63) القدرات التي يتمتَّع بها مَنْ ينجزون المستويات العليا بدءاً من المستوى ٣ (المستوى الاحترافي)، وحتى المستوى ٥ (مستوى المتحدث الأصلي الطليق).

الجدول (٢): السمات الأساسية لمعيار اتفاقية النيتو STANAG 6001 (المستويات ٣-٥)

المستوى وفق معايير النيتو STANAG	المستوى التقريبي وفق الإطار الأوروبي المرجعي المشترك	مستوى المهام / الوظائف اللغوية	مستوى المحتوى / الموضوعات	مستوى الدقة
المستوى ٣: المستوى الاحترافي	B2	يستطيع التحدُّث في معظم المواقف الرسمية وغير الرسمية، يناقش موضوعات مجردة. يدعم الآراء، يفترض، يتعامل مع موضوعات ومواقف غير مألوفة، يصف بالتفصيل، يوضِّح نقاط.	موضوعات عملية، اجتماعية، مهنية، مجردة.	يتحدث بسهولة، مع أخطاء متقطعة في التراكيب الأساسية، لا تعوق الفهم، ونادراً ما تزعج المتحدث الأصلي.

المستوى وفق معايير النيو STANAG	المستوى التقريبي وفق الإطار الأوروبي المرجعي المشترك	مستوى المهام / الوظائف اللغوية	مستوى المحتوى / الموضوعات	مستوى الدقة
المستوى ٤: مستوى الخبير	C1	يستطيع أن يؤقلم اللُّغة لتناسب المستمع؛ يتشاور، يقنع، يتفاوض، يُقدّم وجهة نظر رسمية، يدافع عن مواقف باستفاضة. يمكن أن يعبر عن الخفايا ويصنع إحالات ثقافية مناسبة.	كل الموضوعات ذات الصلة بشكل معتاد بالحاجات بالمهنية	مكافئ تقريباً للمتحدث الأصلي المتعلم. الكلام مستفيض ودقيق ومناسب لكل حالة، مع وجود أخطاء عارضة.
المستوى ٥: مستوى المتحدث الأصلي الطليق	C2	يعمل بطريقة مكافئة للمتحدثين الأصليين المتعلمين.	كل الموضوعات	كل الموضوعات، أداء يعادل أداء المتحدث الأصلي جيد التعلُّم.

يتضح من الجدول أعلاه أن المصنّفين وفق هذه المعايير يتمتعون بمستويات لغوية فائقة فيما يتعلق بمعايير المهام / الوظائف اللغوية والمحتوى / الموضوعات والدقة، وربما يكون بمقدورهم التصدي للمهام اللغوية العليا. فالمستوى ٣ (المستوى الاحترافي) الذي يعادل المستوى B2 وفق المعيار الأوروبي يُمكن - وظيفياً - من المناقشة وإبداء الدعم التفصيلي، وأداء لغوي رسمي وغير رسمي، وهذا يتيح للمتعلّم العمل شبه القيادي، ولعل ما يدعم موقفه هنا أيضاً قدرته على طرح الموضوعات العملية والاجتماعية والمهنية، وربما يُمكنه ذلك أيضاً من أن يكون في فريق الدعم المساند، ولكن يستبعد لمن يقف عند هذا المستوى أن يكون في موقع قيادة؛ نظراً لوجود أخطاء لغوية متقطعة في التراكيب الأساسية للُّغة. أما المستوى ٤: مستوى الخبير الذي يعادل المستوى C1 وفق المعيار الأوروبي فتمتعه بكفاءة أكبر من سابقه مما يؤهّله للارتقاء القيادي والوظيفي؛ إذ يتمتع بمقدرة مفيدة في الإطار العسكري، وهي القدرة على التشاور والإقناع والتفاوض،

كما يُمكنه من لعب دور ثقافي مهم وقدرة على الإحالات الثقافية التي تعدُّ مهمةً للغاية في فهم الواقع الثقافي في مواضع النزاعات. ولعل المستوى (٥) - مستوى المتحدث الأصلي الطليق - الذي يعادل المستوى C٢ وفق المعيار الأوروبي، هو المستوى الأكثر كفاءة لغوياً مما يمكن صاحبه من الارتقاء إلى أعلى سلم الكفاءات اللغوية، وربما الوظيفية، فتتوافر له ما يتوافر للمتحدث الأصلي من القدرة على التعامل اللغوي في كافة المواقف.

يتضح من الجدول أعلاه أن المهارات السابقة مهارات عامة يمكن أن يتسم بها العسكريون والمدنيون على السواء، ومن هنا يُطرح السؤال حول المزايا والعيوب التي يمكن أن تُرجح كفة عمل أيٍّ من الفريقين في ضوء المهارات السابقة. وتأتي الإجابة هنا من واقع آليات التوظيف لدى وزارة الدفاع البريطانية؛ حيث ترى أن ٢٠٪ فقط من الأفراد يمتلكون الكفاءة للتدريب عالي المستوى، ومن ثمَّ ترى الوزارة ضرورة أن تتوازن القدرة اللغوية عالية المستوى في قواتها بين: لغويين عسكريين، ومدنيين متعاقدين، وموظفين محليين متعاقدين (LEC)؛ حيث لدى كل مجموعة نقاط قوة ونقاط ضعف يمكن أن تتطابق بشكل أفضل مع مواقف معينة؛ يتم تلخيص مقارنة عوامل التوظيف للغويين المتخصصين في الجدول (٣) (Lewis, 2012 (b), p.65).

الجدول (٣): عوامل توظيف اللغويين

العيوب	المزايا	العسكريون
- "إهدار" المهارات العسكرية الأخرى. - احتمالات التأثير السلبي على التطلّعات المستقبلية في الترقيات. - إهدار وقت التدريب على القتال. - إدارة القدرة والتدريب المستقبلي. - أساليب التسريح من جانب أرباب العمل.	- الاستعداد. - عدم وجود مخاوف أمنية. - المرونة. - التعمّد على العمل في بيئات معادية. - التعمّد على الحياة العسكرية. - موثوقية المعلومات. - توكيد جودة اللغويين الآخرين. - الإسهام في التدريب اللغوي.	

العيوب	المزايا	
- تشتت الخبرات.	- مورد يمكن تفعيله عند الحاجة. - لا توجد تأثيرات من وظائف أخرى. - الدافعية.	العسكريون (الاحتياطيون)
- قابلية محدودة للنشر والفائدة في مسرح الحرب. - قلة الرغبة في العمل كـلغويين. فرص محدودة للتقدم لـ / التدريب على الاختبارات MoDLEB.	- مورد متاح. - قدرات يمكن إعادة استخدامها. - طيف واسع من المهارات اللغوية. - يمكن ترقية مهاراتهم. - مدربون ذوو كلفة فعّالة.	المدنيون (من موظفي وزارة الدفاع)
- تكلفة توظيفهم عالية. - غير معلوم أعداد من يمكن توظيفهم منهم. - وجود مخاوف أمنية.	موارد خارجية / وسائل إمداد قدرات قليلة الخطورة. يمكن استخدامهم في مسارح الحرب الأقل خطورة.	المتعاقدون
- مخاطر أمنية على القاعدة وأثناء العمليات. - الولاء. - عدم القدرة على التدريس. - الضعف الشخصي تحت الضغوط. - بطء التحرك. - تشتت مهارات اللغة الإنجليزية وعدم تقييمها.	- متحدثون أصليون بتكلفة قليلة. - متاحون وكثيرون. - لديهم فهم للثقافة المحلية.	المدنيون الموظفون محلياً

يتضح لنا من الجدول أعلاه وعي المخطط بضرورة موازنة المزايا والعيوب عند الاختيار للقيام بوظائف الترجمة والتوسط اللغوي في النزاعات، وهو أمر مهم يؤكد أهمية تطبيق المعايير السابقة في تطبيق النيتو لمعايير كفاءة المترجم، فعند خضوع الجميع لهذا المعيار يمكن تفعيل تكاملية الأدوار بحسب معيار الكفاءة وإن كانت المعايير العسكرية الصارمة وطبيعة القيادة والسيطرة وطبيعة وحساسية المواقف العملية والاستخباراتية تتحكم في تطبيق هذا النظام وفعاليته. ويجب في كل حالة موازنة العيوب والمزايا.

غير أنه في حال توفيق أوضاع المعايير (الجدولان ٢ و ١) مع الواقع العسكري والعملياتي تأتي أهمية ربط هذه المعايير بالمهام العسكرية، وهو ما يتضح من خلال الجدولين التاليين (٤، ٥) لمعيار اتفاقية النيتو الذي أصدره مكتب التنسيق الدولي للغات (BILC) BUREAU FOR INTERNATIONAL LANGUAGE COORDINATION) BILC February 2019) حول كيفية تهيئة معيار اتفاقية النيتو للأغراض العسكرية، وكيفية التوافق مع المهام العسكرية المختلفة. في الجدول التالي من المستوى صفر حتى المستوى ٢ (الوظيفي)، تتضح لنا طبيعة المهام العسكرية التي تتفق مع تلك المستويات.

الجدول (٤): ربط معيار النيتو STANAG بالمهام العسكرية للمستويات اللغوية (صفر - ٢)

المهام العسكرية للمستوى	المستوى التقريبي وفق الإطار الأوروبي المرجعي المشترك	المستوى وفق معايير النيتو STANAG
		المستوى : صفر
	A1	المستوى: ما فوق الصفر
القدرة على طلب معلومات أساسية عند نقاط التفتيش، مثل: الاسم والوجهة وأوراق الهوية. فهم محتوى الإعلانات والرسائل الإذاعية القصيرة والإشعارات المكتوبة. القيام بأداء المهام المألوفة مثل: زيارة الطبيب، أو ترتيب وسائل النقل، أو تقديم الإسعافات الأولية، أو كتابة ملاحظات قصيرة.	A2	المستوى ١: مستوى البقاء

المهام العسكرية للمستوى	المستوى التقريبي وفق الإطار الأوروبي المرجعي المشترك	المستوى وفق معايير النيتو STANAG
القدرة على متابعة / تقديم الإحاطات الفنية الروتينية وتقارير الحوادث وتعليمات التشغيل. مرافقة الوفود الأجنبية وتنفيذ مهام الترجمة البسيطة لحل المشكلات العملية، مثل مسارات السفر والإقامة. التعامل مع المواقف ووثائق العمل المألوفة (الأوامر واللوائح والوثائق الفنية). استخدام إجراءات اللاسلكي القياسية وفهم النقاط الرئيسية للإشارات اللاسلكية المتعلقة بحركة القوات. إرسال/استلام المعلومات (على سبيل المثال حول الظروف الجوية) اللازمة لتنفيذ واجبات معينة.	B1	المستوى ٢: المستوى الوظيفي

يتضح من الجدول السابق أن من تقف كفاءتهم عند المستوى صفر، وما فوق الصفر، يصعب عليهم القيام بأي معاونة لغوية أثناء النزاعات؛ ومن ثمَّ يُستحسن تركهم للمهام الحربية الأخرى توفيراً للوقت والموارد، وهو ما يجعل الاختبارات والمعايير ذات فائدة كبرى في حُسن استخدام الموارد وتوزيعها. وليس من عجب أن يكون المستوى: «١» (مستوى البقاء)، والمستوى «٢» (المستوى الوظيفي) هما من المستويات التي يمكن استثمارها في النزاعات الحربية، كلٌّ حسب طاقته اللغوية؛ إذ يكون المستوى «١» (مستوى البقاء) قادراً على أداء المواقف الحربية البسيطة المعتادة عند نقاط التفتيش، وبحث واستقبال الرسائل الإذاعية القصيرة والإشعارات المكتوبة، بينما المستوى «٢» (الوظيفي) يستطيع الاضطلاع بالمهام الأكثر أهميةً المتعلقة بتقارير الحوادث والإحاطات الفنية، وتعليمات التشغيل، إلخ. يبين الجدول التالي المهام العسكرية التي يمكن أن تضطلع بها الفئات الأكثر كفاءةً من الناحية اللغوية.

الجدول (٥): ربط معيار النيتو STANAG بالمهام العسكرية للمستويات اللغوية (٣-٥)

المهام العسكرية للمستوى	المستوى التقريبي وفق الإطار الأوروبي المرجعي المشترك	المستوى وفق معايير النيتو STANAG
القدرة على المشاركة في المحادثات والمناقشات العسكرية غير المخطّط لها خلال الاجتماعات الرسمية والزيارات البروتوكولية. التعامل مع المشكلات الخاصة بالوحدة، مثل: المشكلات المتعلقة باللوجستيات والأفراد والقضايا المالية والدعم الطبي. أداء وظيفة تمثيلية، على سبيل المثال: العمل ملحقاً عسكرياً. إجراء عمليات تفتيش على الأسلحة كجزء من معاهدات نزع السلاح. التدريس في مجال الخبرات الخاصة. إجراء / متابعة إحاطات مُفضّلة حول العمليات العسكرية المعقدة. جمع المعلومات الاستخباراتية عن طريق الاستجواب. استخراج المعلومات الاستراتيجية من إشارات العدو واللاسلكية. قراءة ما بين السطور للتعرف على الغموض المتعمد أو مؤشرات النوايا العدائية.	B2	المستوى ٣: المستوى الاحترافي
القدرة على العمل متحدّثاً رسمياً مسؤولاً عن البيانات الصحفية والمؤتمرات الصحفية التي تتطلب اتصالات دقيقة ومناسبة ثقافياً لكسب الدعم للسياسات أو الإجراءات الوطنية أو سياسات النيتو. المشاركة بنشاط في المناقشات حول موضوعات معقدة للغاية أو حساسة تتطلب الوعي بالخلفيات الاجتماعية والثقافية. العمل محكّماً بين الفصائل المتحاربة خلال مهمة حفظ السلام الحساسة. تحليل المقصد التواصل الحقيقي للتصريحات الدبلوماسية.	C1 C2	المستوى ٤: مستوى الخبير المستوى ٥: مستوى المتحدث الأصلي الطليق

يوضح الجدول أعلاه القدرات العسكرية المتطورة التي يمكن أن تتوافر لمستويات الكفاءة العليا لغوياً؛ حيث يتمتع المستوى ٣ (المستوى الاحترافي) بالصلاحية لأداء المهام العسكرية العليا مثل الاجتماعات الرسمية والزيارات البروتوكولية واللوجستيات والأفراد والقضايا المالية والدعم الطبي، بل ويتمكّن من أداء المهام الإشرافية العليا

والدبلوماسية أيضاً، مثل: العمل ملحقاً عسكرياً، إجراء تفتيش عسكري، أداء المهام العسكرية الحساسة مثل قراءة ما بين السطور للتعرف على الغموض المتعمد أو مؤشرات النوايا العدائية. ولا شك أن المستويات اللغوية الفائقة مثل: المستوى ٤ (الخبير) والمستوى ٥ (المتحدث الأصلي الطليق) تكون مُسوَّغاً لأصحابها للقيام بالمهام العسكرية الاستراتيجية الكبرى مثل: تولي مسؤولية المتحدث الرسمي، والمسؤولية عن البيانات الصحفية الصادرة، والمؤتمرات الصحفية ومهام التنسيق على أعلى المستويات الوطنية أو على مستوى النيتو، فضلاً عن المهام الحساسة ذات الطابع الاجتماعي والثقافي. ولعل المهمة الكبرى على مستوى استراتيجيات النزاعات الحربية (مثل: مهام الفصل بين الفصائل المتحاربة خلال مهمة حفظ السلام الحساسة) لا يقوم بها إلا ذوو المستويات اللغوية العليا مثل المستوى ٥: مستوى المتحدث الأصلي الطليق.

يتضح من خلال معيار النيتو القياسي للغة وكذلك المعايير الملحقه أنها يمكن أن تحلّ كثيراً من مثالب التخطيط والعشوائية اللغوية التي سبق سردها في المبحث (٥)، إذ يمكن تحقيق الاستفادة من هذه المعايير فيما يلي:

١- تصنيف القدرات القيادية والقدرات المساندة التي يمكن استخدامها، وكذلك الأفراد الذين ينبغي توجيههم لأغراض لا تستلزم اللغة، وهذا من شأنه تحقيق أفضل توجيه للموارد البشرية؛ ومن ثمَّ يحدُّ من العشوائية والتخبط اللذين أُشير إليهما سابقاً.

٢- من بين العيوب التي سبق ذكرها عند الاستعداد للحروب أو الدخول في نزاعات أو عمليات صنع السلام العجز الثقافي (راجع المبحث ٥)، أي عدم القدرة على فهم ثقافة المجتمع محل النزاع، كما رأينا في حالة حرب البوسنة والهرسك وتوارث أفكار مغلوطة عن ثقافة البلقان. من الواضح أن معيار النيتو القياسي للغة يفرض ذوي القدرات الثقافية القادرة على فهم الآخر، لا سيما في المستويات ٣ (الاحترافي)، ٤ (الخبير)، ٥ المتحدث الأصلي، حيث يمكن لهؤلاء الأفراد التصدي للمعضلات الثقافية أو التدريب الثقافي لباقي الأفراد.

٣- من المعضلات التي واجهها التخطيط العسكري لدور المترجم عدم وجود توصيف محدد لدوره (راجع المبحث ٥-٣) حيث لم يكن واضحاً طبيعة الأدوار التي يمكن للمترجم القيام بها، وهنا نجد أن معيار النيتو القياسي للغة يضع النقاط فوق الحروف من حيث وضع مهام محددة يكون منوطاً بها كل مَنْ يتمتع بمستوى لغوي محدد، كما أن المعايير تفرق بين مَنْ ينبغي أن يندرجوا في سُلّم القيادة وَمَنْ يمكنهم القيام بالمهام المساندة أو المحدودة.

٤- يتضح من الجدول (٤) الذي يضع المهام العسكرية لكل مستوى أنه يربط ربطاً محكماً بين المستويات اللغوية والمهام العسكرية على نحو مباشر ييسر لمتخذ القرار طبيعة المهام العسكرية المنوط بها كل مستوى، وهذا من شأنه أن يحول دون العشوائية في توزيع الأدوار أو التخطيط في اتخاذ قرارات، ولعل هذا التصنيف يحلّ كثيراً من المعضلات المشار إليها في المبحث (٥).

٥- من الواضح أن الجدول (٣) الذي يقارن مزايا وعيوب استخدام العسكريين وغير العسكريين لأداء مهام محددة يضع أمام المخطط الحربي صورة واضحة لطبيعة مَنْ ينبغي الاستعانة بهم في وظائف محددة، وأدوار المترجمين المدنيين الذين ينبغي الاستعانة بهم في أضيق حدود؛ نظراً لما قد ينتج عن استخدامهم من مشكلات تتعلق بالسرية والولاء... إلخ.

لقد فتحت مثل هذه المعايير الباب أمام تنظيم عمل المترجم وآليات التقييم والانتقاء، غير أن هذه التقييمات ومعايير الكفاءة لم تكن لتؤتي ثمارها لولا إنشاء العديد من الآليات الأخرى التي تدعم عمل المترجم الحربي، وترفع من كفاءته، والتي لا بد أن تتكامل مع وسائل التقييم لتقديم رؤية شاملة لما ينبغي أن يكون عليه التخطيط، وهو ما أشار إليه جستن لويس (Lewis, 2012 b) في رؤيته؛ حيث يرى أنه لا بد من وضع موضوع الثقافة واللغات (حيث الاثنان مرتبطان ارتباطاً وثيقاً) موضع الصدارة في قائمة القدرات التي تندرج تحت استراتيجية المراجعة الأمنية والدفاعية. فلا بد من وجود سياسة لحوكمة اللغويين وتنظيم عملهم داخل قوات الجيش، الذي اتسم

في بعض المراحل بالعشوائية (راجع المبحث ٥)، ويتضح ذلك من خلال جهود وزارة الدفاع البريطانية في إدارة وحوكمة القدرة اللغوية في وزارة الدفاع البريطانية، والتي يأتي في القلب منها امتلاك وبناء آليات القدرة اللغوية؛ حيث قامت وزارة الدفاع بوضع مسؤولية ضمان «امتلاك» القدرة اللغوية تحت إمرة مسؤولية قائد عالي الرتبة، a Senior Responsible Owner (SRO)، وهو نائب رئيس أركان الدفاع (للأفراد والتدريب)، وهو ضابط كبير قادر على إدارة القدرات العسكرية على أعلى المستويات في وزارة الدفاع وفي الحكومة وتوجيه سياسات اللغة تدريباً وأفراداً، ويعمل تحت إمرته مدير تنفيذي، وهو رئيس قسم التدريب والتعليم والمهارات وإعادة التوطين (TESR).

كما لا يخفى أهمية أن تتكامل معايير الكفاءة مع التحفيز المالي لضمان ديمومتها؛ حيث يؤكد لويس على أهمية التحفيز المالي الذي نراه رئيسياً في شحذ العسكريين على امتلاك القدرات اللغوية ورفع مستواهم وترغيبهم في القيام بمهامهم، وهنا نجد أن وزارة الدفاع البريطانية تمنح اللغويين مبلغاً مقطوعاً يتوافق مع مستوى اجتياز اللغة وصعوبتها يتراوح بين (١٤٠) إلى (٢٣٠٠) جنيه إسترليني، بالإضافة إلى حوافز إعادة التأهيل تُمنح ثلاث مرات سنوياً. كما يوجد هيكل منفصل لتحفيز ما يُسمّى باللغات العملية، بمكافآت تأهيل تتراوح بين ١٨٠٠ جنيه إسترليني و١١٧٠٠ جنيه إسترليني (وحوافز ثلث سنوية لإعادة التأهيل). فضلاً عن ذلك، يمكن أن يُمنح اللغويون في اللغات العملية مكافأة «الاستخدام النشط»، وهي مكافأة يومية تتراوح بين (٣,٦٠) جنيه إسترليني (تُمنح للغوي من المستوى الأول) و(٧٠,٢٠) جنيه إسترليني (تُمنح للغوي من المستوى الرابع) يومياً. تعدّ هذه الحوافز جزءاً مهماً من اجتذاب اللغويين للتدريب وتشجيعهم بشكل أكبر في اكتساب القدرة الأساسية اللغوية، والحفاظ عليها على المدى الطويل.

ولكي تكون معايير الانتقاء والتقييم ناجعةً لا بد من الإصلاح اللغوي والتنسيق بين كافة القطاعات العسكرية والحكومية في بناء القدرات؛ فيرى لويس أن إدارة جهد حكومي مشترك، تقوده الذراع السياسية / الدبلوماسية للسلطة، ينبغي أن تقوم على

التنسيق مع الإدارات الحكومية الأخرى في قضايا اللُّغة (من خلال اللجنة الدائمة المشتركة بين الإدارات في المملكة المتحدة في اللُّغات (UKIDSCOL)؛ والتعاون مع هيئة خارجية أخرى، مثل المكتب الدولي للتنسيق اللُّغوي (BILC) التابع للنيو، الذي تشتق منه وزارة الدفاع في المملكة المتحدة معايير ومستويات اللُّغة العسكرية، والعمل على ديمومة امتلاك الموارد اللُّغوية.

٧- الخلاصة والتوصية:

لقد نجحت معايير الكفاءة التي وضعها النيتو STANAG في حلّ كثير من العضلات التي انتابت إعداد المترجم الحربي، لا سيما مشكلة عشوائية وارتجالية الانتقاء؛ حيث نجحت في تحديد الوظائف التي يمكن لكل مستوى أدائها، ولعل ما أسهم في نجاعة هذه المعايير وقابلية تنفيذها ربطها بمهام عسكرية محددة، والتنظيم المتقن للمهام بين المدني والعسكري، وربما تنجح الإجراءات المالية والتنظيمية التي أدخلتها المؤسسات العسكرية (مثل وزارة الدفاع في بريطانيا) في رفع كفاءة المترجم الحربي واستدامتها.

وهنا لا بد من كلمة أخيرة تمثل توصية نتوجه بها للمهتمين بالإعداد اللُّغوي للجنود في عالمنا العربي، ألا وهي ضرورة الاستفادة من آليات تقييم المترجم الحربي في فرز وتصنيف مَنْ ينبغي الاستعانة بهم في العمليات الحربية التي تنخرط فيها قوات دولية، وكذلك ضرورة الاستفادة منها في الإعداد اللازم للكفاءات اللُّغوية في حالات الصراع الدولي وعمليات حفظ السلام.

المصادر والمراجع العربية:

— جلال، محمد مازن. (٢٠٢٢). السياسات اللُّغوية والتخطيط اللُّغوي. القاهرة: وكالة الصحافة العربية.

المصادر والمراجع الأجنبية:

- Baker, C. (2012a). Frameworks for Understanding. In Footitt, H & Kelly, M (Eds), Languages at War Policies and Practices of Language Contacts in Conflict (pp. 37- 49). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Baker, C. (2012a). Civilian Interpreting in Military Conflicts. In Footitt, H & Kelly, M (Eds), Languages at War Policies and Practices of Language Contacts in Conflict (pp.184 - 196). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Baker, C & Tobia, S. (2012a). Being an Interpreter in Conflict. In Footitt, H & Kelly, M (Eds), Languages at War Policies Policies and Practices of Language Contacts in Conflict . (pp. 201-219). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Baker, M. (2007). Translation and Conflict: A narrative account. London & New York. Routledge.
- Baigorri-Jalón, J. (2011). Wars, languages and the role(s) of interpreters. Ms University of Salamanca. <https://confremo.hal.science/hal-00599599/document> Accessed on 22, Sept.2023.
- BUREAU FOR INTERNATIONAL LANGUAGE COORDINATION (BILC). 2019. NATO STANAG 6001, Ed. 5. BILC Website <http://www.dlielc.org/bilc/Constitution2004.doc>
- Chilton, P. (1997) 'The Role of Language in Human Conflict: Prolegomena to the Investigation of Language as a Factor in Conflict Causation and Resolution', Current Issues in Language & Society 4(3): 174–89.
- Coussins, J & Harding-Esch, P. (2018). Introduction. In M. Kelly (Ed), Languages after Brexit: How the UK Speaks to the World (pp. 1-10). Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.
- Ernst, J. (2019).Multilingualism as an intercultural phenomenon in the framework of Peace support operations. Vienna: Sonderpublikation der Landesverteidigungsakademie.

- Footitt, H & Kelly, M (Eds). (2012 a). Languages at War Policies and Practices of Language Contacts in Conflict. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Footitt, H & Kelly, M (Eds). (2012b). Languages and the Military Alliances, Occupation and Peace Building. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Kelly, M. (2012 a). Conclusion: Communication, Identity and Representation through Languages in War. In Footitt, H & Kelly, M (Eds), Languages at War Policies and Practices of Language Contacts in Conflict (pp. 236-244). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Kelly, M. & Baker, C. (2013). Interpreting the Peace: Peace Operations, Conflict and Language in Bosnia-Herzegovina. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Lewis, J. (2012 b). Languages at War: a UK Ministry of Defence Perspective. In Footitt, H & Kelly, M (Eds) Languages and the Military Alliances, Occupation and Peace Building. (pp.58 -69). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Rubinstein, R. (2008). Peacekeeping under Fire: Culture and Intervention. Boulder: Paradigm Press.
- Stankovic, M. (2000). Trusted Mole: a Soldier's Journey into Bosnia's Heart of Darkness. London: HarperCollins. Šmihula, D. (2013): The Use of Force in International Relations. London: VEDA, Publishing House of the Slovak Academy of Sciences.
- Simms, B. (2002). Unfinest Hour: Britain and the Destruction of Bosnia. Harmondsworth: Penguin.
- Von Clausewitz, C. (1968). On War. London: Penguin.
- Walters, V. (1978). Silent Missions, Doubleday: Garden City, New York.

الجلسة الثالثة

◆ اتجاهات حديثة في التقويم اللُّغوي



استثمار تقنيات الذكاء الاصطناعي في تطبيق اختبارات الكفاية اللُّغوية العربية للناطقين بغيرها

أ. د. بسمة عيسى أحمد السليم

رئيس مجلس إيتيرن الدولي لتعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها - الأردن

الملخص:

تسعى التقنيات الحديثة إلى تطوير طرق التقييم في مجال التعليم، وتتيح المنصات الرقمية فرصاً جديدة لتحسين جودة وفعالية الاختبارات. تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف فعالية استخدام منصة Edulastic " المدعومة بتقنيات الذكاء الاصطناعي في تطبيق اختبارات الكفاية اللُّغوية العربية للناطقين بغيرها. تمَّ استخدام منصة Edulastic لإعداد وتقديم اختبارات مخصَّصة باستخدام تقنيات التعلم الآلي لتقييم مستوى الكفاءة اللُّغوية للمتعلمين. أظهرت نتائج الدراسة أن ٨٥٪ من المتعلمين وجدوا اختبارات المنصة ملائمة وفعّالة. كما تمكَّنت المنصة من تقديم تغذية راجعة سريعة ودقيقة للمتعلمين. توصي الدراسة بأنه يُفضَّل استخدام منصة Edulastic في الأوساط التعليمية التي تسعى لاعتماد التقنيات الحديثة، ويُنصَح بتوفير تدريبات للمعلمين لاستغلال المنصة بفعالية أكبر.

الكلمات المفتاحية:

اختبارات، العربية للناطقين بغيرها، طلبة، الذكاء الاصطناعي، التعليم، Edulastic.

Language Proficiency Improvement:

Before taking the Edulastic-AI assessment, how would you rate your Arabic language proficiency?

- Beginner
- Intermediate
- Advanced

After taking the Edulastic-AI assessment, do you believe your Arabic language proficiency has improved?

- Yes, Significantly
- Yes, Slightly
- No, Not Noticeably

If your proficiency improved, what aspects of the Edulastic-AI assessment contributed to this improvement? (Select all that apply)

- Real-time feedback
- Personalized assessment content
- Detailed insights into performance
- Clear instructions
- Other (please specify)

- Not User-Friendly at All
- Did you find the instructions provided on Edulastic clear and easy to follow?
- Very Clear and Easy to Follow
- Somewhat Clear and Easy to Follow
- Neutral
- Somewhat Unclear and Difficult to Follow
- Very Unclear and Difficult to Follow

How satisfied were you with the immediate feedback provided by Edulastic after completing assessments?

- Very Satisfied
- Satisfied
- Neutral
- Dissatisfied
- Very Dissatisfied

Did you feel that the assessments on Edulastic were personalized to your learning style and needs?

- Strongly Agree
- Agree
- Neutral
- Disagree
- Strongly Disagree

Demographic Information:

- Age:
- Under 18
- 18-24
- 25-34
- 35-44
- 45+
- Gender:
- Male
- Female
- Education Level:
- High School
- Bachelor's Degree
- Master's Degree
- Ph.D. or Equivalent

Edulastic-AI Assessment Experience:

Have you used the Edulastic platform for Arabic language assessments before this study?

- Yes
- No

How would you rate the overall user-friendliness of the Edulastic platform for language assessments?

- Very User-Friendly
- Somewhat User-Friendly
- Neutral
- Somewhat Not User-Friendly

- Wang, T., Lund, B., Marengo, A., Pagano, A., Mannuru, N., Teel, Z., & Pange, J. (2023). Exploring the Potential Impact of Artificial Intelligence (AI) on International Students in Higher Education: Generative AI, Chatbots, Analytics, and International Student Success. *Applied Sciences (Switzerland)*, 13(11).
<https://doi.org/10.3390/app13116716>
- Xu, X., Dugdale, D., Wei, X., & Mi, W. (2023). Leveraging Artificial Intelligence to Predict Young Learner Online Learning Engagement. In *American Journal of Distance Education* (Vol. 37, Issue 3). <https://doi.org/10.1080/08923647.2022.2044663>
- Yu, H., & Nazir, S. (2021). Role of 5g and artificial intelligence for research and transformation of English situational teaching in higher studies. In *Mobile Information Systems* (Vol. 2021). <https://doi.org/10.1155/2021/3773414>
- Zhang, X., Sun, J., & Deng, Y. (2023). Design and Application of Intelligent Classroom for English Language and Literature Based on Artificial Intelligence Technology. *Applied Artificial Intelligence*, 37(1).
<https://doi.org/10.1080/08839514.2023.2216051>

Appendix

Questionnaire: Assessing the Edulastic-AI Arabic Language Proficiency Assessment Experience

Introduction:

Thank you for participating in our research on the effectiveness of the Edulastic platform integrated with artificial intelligence (AI) for assessing Arabic language proficiency among non-native speakers. Your feedback is invaluable in helping us understand the user experience and its impact on language learning outcomes. Please answer the following questions honestly and to the best of your ability.

- Ma, J. (2021). Teaching mode of sports swimming video in colleges and universities based on artificial intelligence. In Mathematical Problems in Engineering (Vol. 2021). <https://doi.org/10.1155/2021/4076905>
- Mediyawati, N., Young, J., & Nusantara, S. (2021). U-tapis: Automatic spelling filter to improve Indonesian language competencies of journalistic students. *Cakrawala Pendidikan*, 40(2). <https://doi.org/10.21831/cp.v40i2.34546>
- Miranda, J., Dianelo, R., Yabut, A., Paguio, C., Cruz, A., Dela, H., & Malabasco, K. (2021). Development of INSTAGRAM: An English Subject-Verb Agreement Mobile Learning Application. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 16(19). <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i19.24071>
- Muthmainnah, Ibna Seraj, P., & Oteir, I. (2022). Playing with AI to Investigate Human-Computer Interaction Technology and Improving Critical Thinking Skills to Pursue 21st Century Age. *Education Research International*, 2022. <https://doi.org/10.1155/2022/6468995>
- Sarma, J. (2021). Role of Artificial Intelligence in Medicine and Clinical Research. *International Journal for Research in Applied Science and Engineering Technology*, 9(8). <https://doi.org/10.22214/ijraset.2021.37617>
- Shin, D., Kim, H., Lee, J., & Yang, H. (2021). Exploring the use of an artificial intelligence chatbot as second language conversation partners*. *Korean Journal of English Language and Linguistics*, 2021(21). <https://doi.org/10.15738/kjell.21..202104.375>
- Tang, H., Deng, L., Yao, S., Yan, X., Wu, Y., &... (2020). The Uses, Impacts, and Future of Artificial Intelligence in the Hospitality Industry. *Frontiers in Economics*
- Wahyuni, D. (2022). Integrated Classroom-Chatbot Experience : An Alternative Solution For English As Foreign Language Learners. *English Language Education and Current Trends (ELECT)*. <https://doi.org/10.37301/elect.v1i1.36>
- Wahyuni, T., Purwo, A., Utomo, Y., Fitrianingrum, I., Ambarwati, H., Bahasa, P., Indonesia, S., & Semarang, U. N. (2023). Implementasi Media Edulastic sebagai Instrumen Asesmen dalam Pembelajaran Teks Eksplanasi di SMP Negeri 2 Semarang. In *Concept: Journal of Social Humanities and Education* (Vol. 2, Issue 1).

- Febriyanti, E., Fadilla, R., Pasani, C., & Amelia, R. (2022). NovoLearning: A strategic response to large class problems in teaching non-English department students. *JOALL (Journal of Applied Linguistics and Literature)*, 7(2). <https://doi.org/10.33369/joall.v7i2.20117>
- Islamov, R. (2021). The Risky Influence of Artificial Intelligence Technologies on the Foreign Language Proficiency of Eurasian Students in Mining. *E3S Web of Conferences*, 278. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202127803028>
- Javaid, M., Haleem, A., Singh, R., Khan, S., & Khan, I. (2023). Unlocking the opportunities through ChatGPT Tool towards ameliorating the education system. *Benchmark Council Transactions on Benchmarks, Standards and Evaluations*, 3(2). <https://doi.org/10.1016/j.tbench.2023.100115>
- Jiang, H. (2021). Correlation between coastline soil loss rate and artificial intelligence English vocabulary based on GIS system. *Arabian Journal of Geosciences*, 14(6). <https://doi.org/10.1007/s12517-021-06804-1>
- Klimova, B., Pikhart, M., Benites, A., Lehr, C., & Sanchez-Stockhammer, C. (2023). Neural machine translation in foreign language teaching and learning: a systematic review. *Education and Information Technologies*, 28(1). <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11194-2>
- Kumah-Crystal, Y., Mankowitz, S., Embi, P., & Lehmann, C. (2023). ChatGPT and the clinical informatics board examination: The end of unproctored maintenance of certification-. *Journal of the American Medical Informatics Association*, 30(9). <https://doi.org/10.1093/jamia/ocad104>
- Kumar, S. (2020). Guiding Kindergarten to Grade 12 Students to Mastery with Next Generation Digital Assessments. In *Education in the Asia-Pacific Region (Vol. 55)*. https://doi.org/10.1007/978-981-15-7018-6_10
- Liu, C., Liao, M., Chang, C., & Lin, H. (2022). An analysis of children's interaction with an AI chatbot and its impact on their interest in reading. *Computers and Education*, 189. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104576>

Edulastic. Continued exploration of AI's role in language learning and assessment is crucial for ongoing improvement.

Diverse Participant Pools: Future research should aim to include more varied participant pools to ensure a broader representation of non-native speakers from different backgrounds and demographics.

In conclusion, integrating AI technologies in language proficiency assessment can potentially revolutionize language learning outcomes. This research underscores the positive impact of AI-driven assessments and the need for inclusive assessment design practices. By embracing AI and conducting further research, educational institutions can enhance language learning experiences for non-native speakers and improve proficiency assessment practices in the digital age.

References:

- Abalkheel, A. (2021). Amalgamating Bloom's Taxonomy And Artificial Intelligence To Face The Challenges Of Online EFL Learning AMID Post COVID-19 In Saudi Arabia. *International Journal of English Language and Literature Studies*, 11(1). <https://doi.org/10.18488/5019.v11i1.4409>
- Andreevich, K. (2023). Language Learning 2.0: Artificial Intelligence's Role in Facilitating Second Language Acquisition. *Актуальные Проблемы Педагогики и Психологии*, 4(1).
- Araştırmalar Bürosu, B., Uygulamalarının Geliştirilmesi, A., & Yaşar, E. (2022). Ensuring Equality of Opportunity in Foreign Language Education: Development of Artificial Intelligence Based IOS and Android Applications. *Dergipark.Org.Tr*.
- El Shazly, R. (2021). Effects of artificial intelligence on English speaking anxiety and speaking performance: A case study. *Expert Systems*, 38(3). <https://doi.org/10.1111/exsy.12667>

Age and Proficiency Improvement: Age showed a weak positive correlation with proficiency improvement, but the effect size was relatively small. This suggests that AI-driven assessments can be practical for learners of various age groups, emphasizing the inclusivity of personalized learning experiences facilitated by AI.

Gender-Based Differences: Gender was correlated with assessment satisfaction, with a higher proportion of male participants reporting satisfaction than females. Further investigation is needed to understand the underlying factors contributing to this gender disparity in satisfaction and to ensure gender-inclusive assessment design.

Education Level Matters: Higher education-level participants achieved significantly higher proficiency scores. This highlights the role of educational background in language proficiency and suggests that advanced educational backgrounds may enhance the effectiveness of AI-driven assessment tools.

9-Recommendations:

Based on the research findings, the following recommendations are made:

Integration of AI in Language Learning: Educational institutions and language learning programs should consider integrating AI-driven assessment tools like Edulastic to enhance language learning outcomes. AI can personalize learning experiences, offer real-time feedback, and improve proficiency.

Gender-Inclusive Assessment Design: To address gender-based differences in assessment satisfaction, educators and assessment designers should conduct user-centered design research to create assessments catering to all genders' preferences and needs.

Tailored Programs for Diverse Educational Backgrounds: Language programs should be designed to accommodate learners with varying educational backgrounds. Adaptive AI-driven assessments can be particularly beneficial for tailoring instruction to the needs of different learners.

Further Research: The study highlights the potential of AI-driven assessments and calls for further research into the AI algorithms employed by assessment platforms like

Gender Disparities: The gender-based differences in assessment satisfaction call for further investigation into the design and delivery of AI-powered assessments to ensure gender-inclusive learning experiences.

Educational Background Matters: The influence of education level on proficiency scores suggests that higher education may equip learners with skills that translate into more effective language learning. Institutions should consider tailoring language programs to meet the needs of learners at different educational levels.

7.Limitations and Future Research:

It is essential to acknowledge certain limitations of this study. The research sample, while diverse, may only partially represent some demographics and backgrounds of non-native Arabic speakers. Future research should aim for a more extensive and diverse participant pool. Additionally, the study did not delve into the specific AI algorithms employed by Edulastic, which could be an avenue for further investigation.

In conclusion, the integration of AI technologies, exemplified by the Edulastic platform, holds promise in enhancing language proficiency assessment and learning outcomes for non-native speakers. This research contributes to the growing body of knowledge on the intersection of AI and education and encourages further exploration of AI-driven solutions in language learning and assessment.

8-Conclusion:

In this study, the researcher investigated the efficacy of the Edulastic platform, integrated with artificial intelligence (AI), in assessing Arabic language proficiency for non-native speakers. The research yielded valuable insights into the impact of AI-driven assessments on language learning outcomes. Here are the key conclusions drawn from the study:

Positive Impact of Edulastic-AI Assessment: The integration of AI technologies into language proficiency assessment, as demonstrated by the Edulastic platform, significantly improved language proficiency levels among non-native Arabic speakers. The post-assessment scores were notably higher than pre-assessment scores, indicating the positive influence of AI-driven assessments on learning outcomes.

affect language proficiency gains. This finding underscores the inclusive nature of AI-driven assessments, as learners of varying age groups can benefit from personalized learning experiences(Shin et al., 2021).

6.2.Correlation of Gender with Assessment Satisfaction:

The significant relationship between gender and assessment satisfaction indicates that there may be gender-based differences in how participants perceive the Edulastic-AI assessment. Specifically, a higher proportion of male participants reported satisfaction compared to females. Further qualitative research is needed to explore the underlying factors contributing to this gender disparity in satisfaction(Liu et al., 2022).

6.3.Correlation of Education Level with Proficiency Scores:

The significant difference in proficiency scores across education levels highlights the role of educational background in language proficiency. Participants with higher education levels, particularly those with Ph.D. or equivalent degrees, achieved significantly higher proficiency scores. This suggests that individuals with advanced educational backgrounds may have a propensity for accelerated language learning or may be more adept at utilizing AI-driven assessment tools effectively(Klimova et al., 2023).

6.4.Implications for Education and Assessment:

The findings of this study have several implications for education and language proficiency assessment:

Enhanced Learning Outcomes: The significant improvement in language proficiency scores underscores the potential of AI-driven assessments to improve learning outcomes. Educational institutions and language learning programs can leverage AI-powered platforms like Edulastic to enhance language instruction and assessment practices.

Personalized Learning: The positive correlation between age and proficiency improvement highlights the adaptability of AI-driven assessments to learners of different age groups. Customized learning experiences can cater to individual learners' unique needs and pace.

Education Level vs. Proficiency Scores	Mean Score (X)	Standard Deviation (SD)	F-Value	p-Value	Interpretation
Bachelor's Degree	48.7	7.3			
Master's Degree	56.2	6.5			
Ph.D. or Equivalent	60.5	6.9			

The ANOVA results in Table 5 indicate a significant difference in proficiency scores among different education levels ($p < 0.001$). Post-hoc tests revealed that participants with a Ph.D. or equivalent degree achieved significantly higher proficiency scores than those with lower education levels.

6-Discussion:

The findings of this study provide valuable insights into the effectiveness of the Edulastic platform, integrated with artificial intelligence (AI), in Arabic language proficiency assessment for non-native speakers. In this discussion, we analyze the results, consider their implications, and discuss the broader impact of the research.

Effectiveness of Edulastic-AI Assessment:

The results revealed a substantial improvement in language proficiency levels following the Edulastic-AI assessment. The mean post-assessment score (56.8) was significantly higher than the mean pre-assessment score (40.5), with a highly significant p-value (< 0.001) from the paired t-test. This suggests that the integration of AI-driven assessment tools can have a positive impact on language learning outcomes. These findings align with the growing body of research highlighting the benefits of personalized and data-driven learning experiences facilitated by AI.

6.1. Correlation of Age with Proficiency Improvement:

The weak positive correlation between age and proficiency improvement suggests that while older participants showed some improvement, age alone does not significantly

The correlation analysis in Table 3 reveals a weak positive correlation ($r = 0.12$, $p = 0.045$) between participants' age and language proficiency improvement. While the correlation is statistically significant, the effect size is relatively small, suggesting that age has a limited impact on proficiency improvement.

5.5.2. Correlation of Gender with Assessment Satisfaction:

To examine whether gender influences participant satisfaction with the Edulastic-AI assessment, a chi-square test was conducted. The results are summarized in Table 4.

Table 4: Correlation of Gender with Assessment Satisfaction

Gender vs. Satisfaction	Satisfied (n)	Not Satisfied (n)	Chi-Square Value	p-Value	Interpretation
Male	120	20	5.38	0.021	Significant Relationship
Female	140	20			

The chi-square test in Table 4 reveals a significant relationship between gender and assessment satisfaction ($p = 0.021$). Specifically, a higher proportion of male participants reported being satisfied with the assessment compared to females.

5.5.3. Correlation of Education Level with Proficiency Scores:

To assess the relationship between education level and language proficiency scores, an analysis of variance (ANOVA) was conducted. Table 5 summarizes the results.

Table 5: Correlation of Education Level with Proficiency Scores

Education Level vs. Proficiency Scores	Mean Score (X)	Standard Deviation (SD)	F-Value	p-Value	Interpretation
High School	42.3	6.8	8.21	< 0.001	Significant Difference

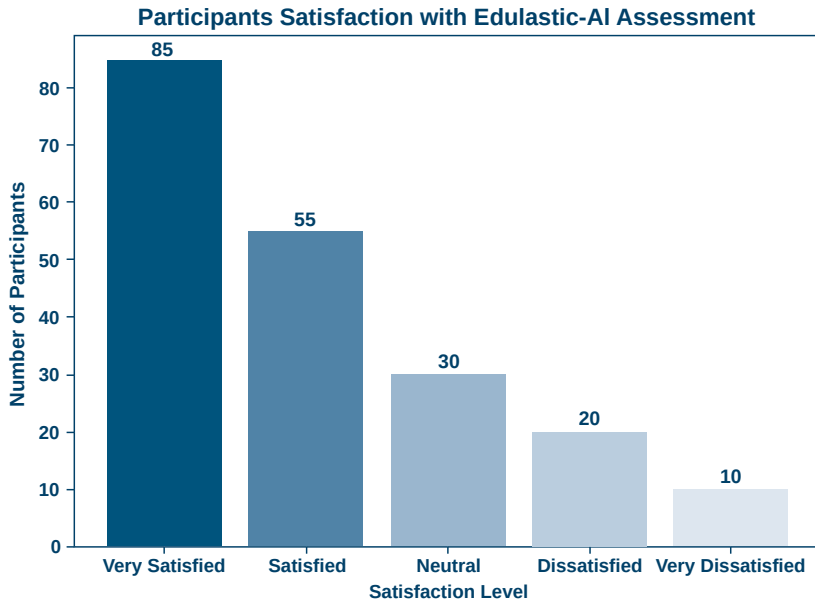


Figure 5: Participant Satisfaction with Edulastic-AI Assessment

In Figure 5, most participants reported high levels of satisfaction with the Edulastic-AI assessment, reflecting the positive impact of AI-driven assessment on the learning experience.

5.5. Correlation Analysis:

5.5.1. Correlation of Age with Proficiency Improvement:

A correlation analysis was conducted to explore the relationship between age and language proficiency improvement. Table 3 presents the correlation coefficients.

Table 3: Correlation of Age with Proficiency Improvement

Variable	Pearson Correlation Coefficient (r)	p-Value	Interpretation
Age vs. Improvement	0.12	0.045	Weak Positive Correlation

Table 2: Paired T-Test Results for Pre-Assessment and Post-Assessment Scores

Assessment Pair	t-Value	Degrees of Freedom (df)	p-Value	Significance
Pre-Assessment vs. Post-Assessment	12.37	299	< 0.001	Highly Significant

The paired t-test results in Table 2 indicate a highly significant difference between the pre-assessment and post-assessment scores ($p < 0.001$). This demonstrates that the language proficiency improvement observed in the post-assessment is not due to random chance but is indeed a result of the Edulastic-AI assessment intervention.

5.3. Qualitative Analysis of Participant Feedback:

Qualitative data from the questionnaire responses were subjected to thematic analysis. Several themes emerged from the participant feedback:

Ease of Use: Many participants praised the user-friendly interface of the Edulastic platform, noting that it made the assessment experience more enjoyable.

Satisfaction with Feedback: Most participants expressed satisfaction with the immediate and detailed feedback provided by Edulastic-AI. They found it helpful for identifying and correcting language errors.

Personalized Learning: Some participants highlighted the customized nature of the assessment, indicating that it catered to their individual learning needs and styles.

Suggestions for Improvement: Several participants suggested adding more interactive elements to the assessment and expanding the variety of questions.

5.4. Participant Satisfaction Figures:

Figure 1 illustrates the overall participant satisfaction with the Edulastic-AI assessment experience.

5. Results

5.1. Descriptive Analysis of Proficiency Scores:

Table 1 presents the descriptive statistics of the pre-assessment and post-assessment proficiency scores for the 300 participants.

Table 1: Pre-Assessment and Post-Assessment Proficiency Scores (N=300) As shown in Table 1, the mean score for the pre-assessment was 40.5, with a standard deviation of 6.2. In contrast, the mean score for the post-assessment was 56.8, with a standard deviation of 7.5. This indicates a substantial improvement in language proficiency levels following the Edulastic-AI assessment.

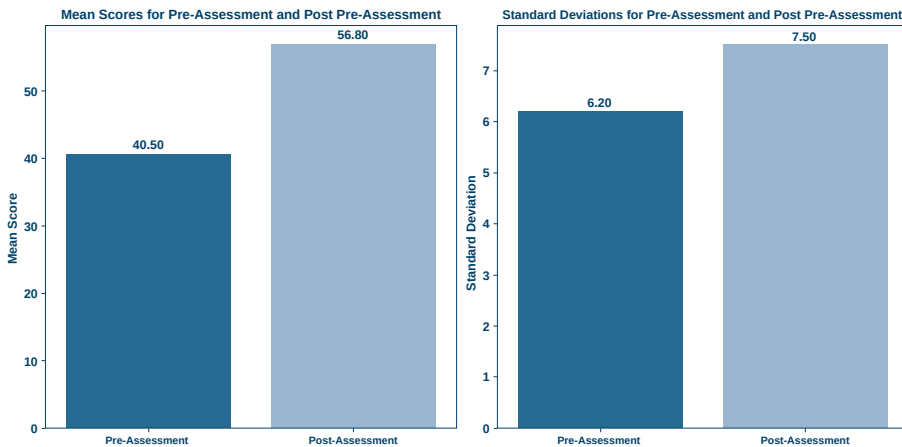


Figure 4 Pre-Assessment and Post-Assessment Proficiency Scores (N=300)

5.2. Statistical Analysis:

To determine the statistical significance of the improvement in proficiency levels, paired t-tests were conducted, comparing the pre-assessment and post-assessment scores. The results of the paired t-tests are summarized in Table 2.

User-Friendliness: Participants were questioned about their perception of the overall user-friendliness of the Edulastic platform for language assessments.

Clarity of Instructions: Participants were asked to rate the clarity and ease of following the instructions provided within the Edulastic platform.

Satisfaction with Feedback: Participants were questioned regarding their satisfaction levels with the immediate feedback provided by Edulastic after completing assessments.

Personalization of Assessments: Participants were asked if they felt that the assessments on Edulastic were personalized to their learning styles and needs.

Language Proficiency Improvement: The questionnaire included questions to assess the impact of the Edulastic-AI assessments on participants' language proficiency:

Initial Proficiency Rating: Participants were asked to rate their Arabic language proficiency before taking the Edulastic-AI assessment.

Perceived Improvement: Participants were questioned whether they believed their Arabic language proficiency improved after taking the Edulastic-AI assessment.

Factors Contributing to Improvement: For those who believed their proficiency improved, participants were given options to select the factors they believed contributed to this improvement, including real-time feedback, personalized assessment content, detailed performance insights, and clear instructions.

4.4. Data Analysis:

Quantitative Analysis: Descriptive statistics, including means, standard deviations, and frequency distributions, were computed to analyze the pre-assessment and post-assessment proficiency test scores. Paired t-tests were used to assess the statistical significance of improvements in proficiency levels.

Qualitative Analysis: Qualitative data from the questionnaire responses were subjected to thematic analysis. Common themes related to participant experiences, satisfaction, and suggestions for improvement were identified.

4.3. Data Collection:

Pre-Assessment Proficiency Test: Participants completed a pre-assessment Arabic language proficiency test using the Edulastic platform. This test served as a baseline measure of their language skills.

Edulastic-AI Assessment: Participants were then administered an Arabic language proficiency assessment using Edulastic's AI-powered assessment tools. The evaluation consisted of various question types, including multiple-choice, short answers, and reading comprehension.

Post-Assessment Proficiency Test: After completing the Edulastic-AI assessment, participants took a post-assessment proficiency test identical to the pre-assessment test. This allowed for comparing proficiency levels before and after the AI-assisted assessment.

Questionnaire: Participants were asked to complete a questionnaire to gather qualitative feedback on their experiences with the Edulastic-AI assessment. The questionnaire included items related to ease of use, satisfaction with feedback, and overall assessment experience.

- Questionnaire Description:

A questionnaire was developed and administered to gather data from participants regarding their experiences with the Edulastic platform integrated with artificial intelligence (AI) for Arabic language proficiency assessment. The questionnaire was designed to obtain information on participant demographics, the user experience with Edulastic, satisfaction levels, perceived improvements in language proficiency, and additional qualitative feedback.

Demographic Information: The questionnaire began with a section to collect demographic data from participants, including age, gender, and education level. These demographic details were crucial for segmenting and analyzing responses based on participant characteristics.

Edulastic-AI Assessment Experience: The following set of questions focused on participants' experiences with the Edulastic platform:

Usage of Edulastic: Participants were asked if they had prior experience with the Edulastic platform for Arabic language assessments.

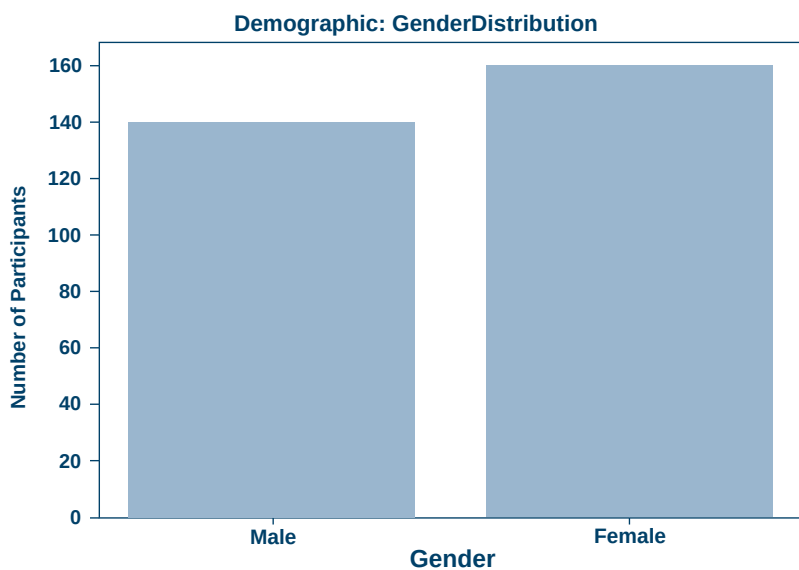


Figure 2 distribution of the study participants according to gender

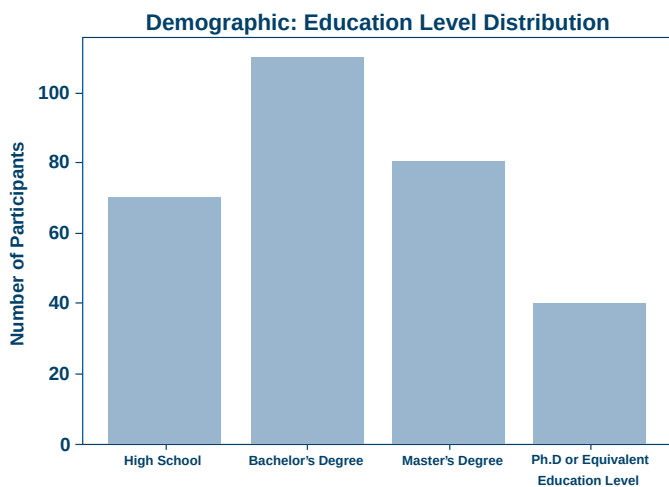


Figure 3 Distribution of the study participants according to education level

Demographic	Number of Participants
35-44 -	60
45+ -	60
Gender	
Male -	140
Female -	160
Education	
High School -	70
Bachelor's Degree -	110
Master's Degree -	80
Ph.D. or Equivalent -	40

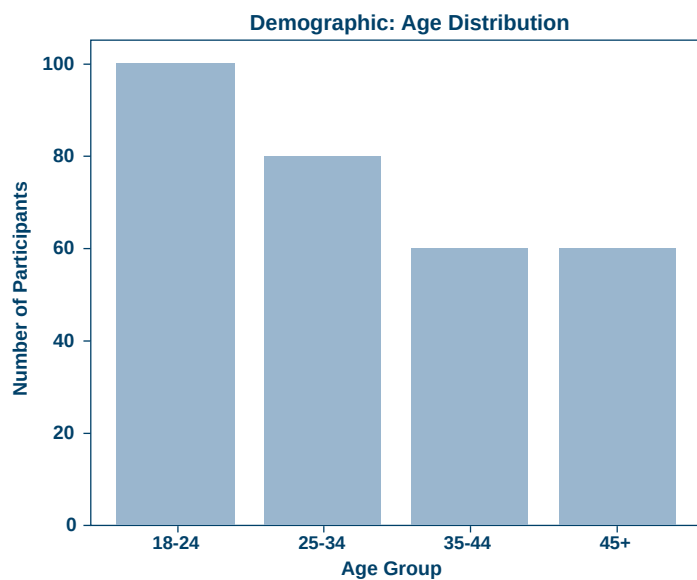


Figure 1 Distribution of the study participants according to age

3.2 Research Rationale:

This study explores integrating AI technologies, specifically through the Edulastic platform, in Arabic language proficiency assessments for non-native speakers. By investigating the effectiveness of this digital solution, the researcher aims to shed light on its potential benefits for educational institutions looking to enhance language proficiency assessment practices in a tech-driven era.

In the following sections, the researcher will explore the methodology, results, and recommendations based on the findings of this research.

4. Methodology

4.1. Research Design:

This research employs a mixed-methods approach, combining quantitative and qualitative methods to assess the effectiveness of the Edulastic platform integrated with artificial intelligence (AI) in Arabic language proficiency assessment for non-native speakers. The study aims to comprehensively analyze the platform's impact on assessment outcomes and learners' experiences.

4.2. Participants:

The research sample consists of 300 non-native speakers of Arabic, representing various age groups and educational backgrounds. Participants were recruited from language learning institutions and online language courses. The sample includes individuals at different proficiency levels, from beginners to advanced learners.

Table 1 Participant Demographics

Demographic	Number of Participants
Age Group	
18-24 -	100
25-34 -	80

Real-Time Monitoring: Edulastic provides real-time monitoring during assessments, allowing educators to track student progress, identify areas of difficulty, and address issues promptly.

AI-Driven Insights: Edulastic's AI capabilities enable the platform to offer insights into student performance. It can identify response patterns, helping educators understand the effectiveness of questions and the overall assessment.

Instant Feedback: Edulastic offers instant feedback to students. This timely feedback helps learners comprehend their mistakes and areas requiring improvement, contributing to a more effective learning process.

2.4.3. The Role of AI in Edulastic:

At the core of Edulastic's effectiveness lies its utilization of artificial intelligence. AI algorithms are employed to analyze student responses, identify trends, and offer meaningful insights to educators. These insights go beyond mere assessment scores, providing a deeper understanding of student learning and comprehension.

2.4.4. Edulastic in Language Proficiency Assessment:

Edulastic's AI-driven features can be particularly advantageous in language proficiency assessment for non-native speakers. The platform's ability to adapt assessments, offer real-time feedback, and provide data-driven insights aligns well with the needs of language learners. When coupled with AI, Edulastic's comprehensive suite of assessment tools provides the potential to enhance language proficiency assessment practices.

3. Research Objectives:

3.1 Research Objective

This study centers on integrating AI technologies, specifically through the Edulastic platform, in the context of Arabic language proficiency assessment for non-native speakers. The research aims to evaluate the effectiveness of Edulastic's AI-driven approach and its implications for improving language proficiency assessment. By exploring the potential benefits of AI integration, this study seeks to contribute to the ongoing discourse on innovative assessment practices in education.

courses, virtual classrooms, and AI tutors, geographical barriers are diminishing, and education is becoming more inclusive(Kumah-Crystal et al., 2023).

As AI advances, it is poised to redefine the future of education. Educators and institutions that embrace AI technologies can provide more effective, personalized, and data-driven learning experiences. In the context of language proficiency assessment for non-native speakers, AI can play a vital role in delivering accurate evaluations and tailored support, ultimately facilitating the achievement of language learning goals. This study investigates the integration of AI in language proficiency assessment, with a specific focus on the Edulastic platform, to explore its potential to enhance language learning outcomes(Araştırmalar Bürosu et al., 2022).

2.4. The Edulastic Platform:

Edulastic, a digital assessment platform, has gained prominence for using AI in educational assessment. This platform offers educators the tools to efficiently design, administer, and evaluate tests. By harnessing AI algorithms, Edulastic can provide a more holistic view of a student's language proficiency and offer rapid, targeted feedback(Kumar, 2020).

2.4.1. Introduction to Edulastic:

Edulastic is a digital assessment platform that has gained prominence in education due to its innovative approach to assessment and its incorporation of artificial intelligence (AI). Designed with educators in mind, Edulastic offers a comprehensive suite of tools to efficiently create, deliver, and evaluate assessments. Edulastic's integration of AI-driven features enhances the assessment experience for educators and learners(T. Wahyuni et al., 2023).

2.4.2. Key Features of Edulastic:

Customization: Edulastic allows educators to create customized assessments tailored to their learning objectives. This flexibility enables the design of assessments that align with curricula and individual learning goals.

Question Bank: The platform boasts an extensive question bank encompassing various question types, including multiple-choice, short-answer, and essay questions. This diverse range of question formats caters to different assessment needs.

2.3.1. Personalization of Learning:

One of the fundamental contributions of AI to education is its ability to personalize learning experiences. AI-powered systems can analyze individual student data, including learning preferences, strengths, and weaknesses. With this information, educators can tailor instruction to cater to the unique needs of each learner. Personalization enhances engagement and comprehension as students receive content that aligns with their learning styles and pace (Sarma, 2021).

2.3.2. Data-Driven Decision-Making:

AI enables educators to make data-driven decisions. By collecting and analyzing vast amounts of data, AI can provide insights into student performance trends, areas of improvement, and areas of strength. This data-driven approach empowers educators to adjust teaching strategies, curricula, and assessments in real time, ensuring that students receive the support they need to succeed (Miranda et al., 2021).

2.3.3. Adaptive Learning Systems:

AI-driven adaptive learning systems are designed to adapt to the needs of individual learners. These systems continuously assess a student's progress and adjust the difficulty level of content accordingly. This ensures that learners are appropriately challenged, preventing boredom or frustration and promoting continuous growth (Jiang, 2021).

2.3.4. Automated Assessment and Feedback:

AI has revolutionized the assessment process in education. Automated assessment tools can grade assignments and exams swiftly and accurately. Additionally, AI can provide immediate feedback to students, allowing them to promptly understand their mistakes and areas for improvement. This real-time feedback loop enhances the learning experience and promotes self-directed learning.

2.3.5. Access to Quality Education:

AI-powered education platforms have the potential to democratize education by making high-quality educational resources accessible to learners worldwide. With the rise of online

proficiency to ensure that candidates can effectively engage in academic coursework or perform job-related tasks. Achieving proficiency in Arabic, for example, may open doors to academic scholarships, job placements, or business opportunities in Arabic-speaking regions(Shin et al., 2021).

2.2.4. Cultural Understanding and Integration:

Language proficiency goes hand in hand with cultural understanding. Learning a language often involves gaining insights into the culture, customs, and traditions associated with that language. This cultural awareness is essential for fostering cross-cultural understanding and integration, facilitating harmonious interactions in multicultural settings (D. S. Wahyuni, 2022).

Considering these factors, language proficiency assessment holds a central place in education. The ability to accurately evaluate language skills is paramount for non-native speakers aspiring to become proficient in languages like Arabic. As technology and AI-driven assessment tools continue to evolve, there is an opportunity to enhance the accuracy and effectiveness of language proficiency assessments, making them a critical component of modern education. This study explores the integration of AI technologies, specifically through the Edulastic platform, in improving Arabic language proficiency assessments for non-native speakers(Febriyanti et al., 2022).

2.3. The Role of AI in Education:

Artificial intelligence has emerged as a powerful ally in education. Its ability to analyze vast amounts of data, personalized learning experiences, and provide real-time feedback has the potential to revolutionize the way assessments are conducted. AI-powered platforms can adapt to individual learning styles and provide tailored assessments, making them an attractive option for educators.

Artificial Intelligence (AI) has emerged as a transformative educational force, reshaping traditional teaching and learning paradigms. This section explores AI's significant role in education and how it is revolutionizing how educators approach pedagogy and assessment(Tang et al., 2020).

2.2. The Significance of Language Proficiency Assessment:

Language proficiency assessment is critical to education, particularly for non-native speakers seeking proficiency in languages like Arabic. Accurate assessments are essential for evaluating learner progress and facilitating effective communication and integration into Arabic-speaking communities(Zhang et al., 2023).

Language proficiency assessment plays a pivotal role in education, holding great significance for both learners and educators. In an increasingly interconnected world, where communication spans linguistic and cultural boundaries, assessing and demonstrating proficiency in a language is crucial(Andreevich, 2023). This section delves into the importance of language proficiency assessment, particularly in the context of non-native speakers seeking proficiency in languages like Arabic.

2.2.1. Facilitating Effective Communication:

Language is the primary means of communication, enabling individuals to convey thoughts, ideas, and emotions. Proficiency in a language ensures effective and accurate communication, reducing the likelihood of misinterpretation and misunderstanding. For non-native speakers who wish to integrate into Arabic-speaking communities, demonstrating language proficiency is essential for meaningful interaction and successful integration(Klimova et al., 2023).

2.2.2. Evaluating Learner Progress:

Language proficiency assessments are valuable tools for educators to gauge the progress and development of learners. These assessments provide insights into a student's language skills, identifying areas of strength and areas needing improvement. By measuring proficiency levels at various stages of learning, educators can tailor their teaching methods to address individual needs, ultimately enhancing the overall learning experience(Liu et al., 2022).

2.2.3. Academic and Professional Advancement:

Proficiency in a language is often a prerequisite for academic and professional opportunities. Many educational institutions and employers require evidence of language

The education landscape is experiencing a profound and ongoing transformation, marked by the rapid integration of advanced technologies. In recent years, traditional teaching and learning methods have been significantly augmented and reshaped by the emergence of digital tools, online platforms, and artificial intelligence (AI). This shift has altered how students access information and prompted a fundamental reevaluation of pedagogical approaches(El Shazly, 2021).

Digital technology has democratized education, breaking down geographical barriers and providing learners unprecedented access to knowledge. With the rise of e-learning platforms, Massive Open Online Courses (MOOCs), and virtual classrooms, education is no longer confined to the physical confines of a school or university(Mediyawati et al., 2021). Learners of all ages and backgrounds can now engage with educational content at their own pace and convenience(Islamov, 2021).

Moreover, AI has emerged as a transformative force in education. Its capabilities extend beyond merely automating administrative tasks; AI can personalize learning experiences, analyze learner data to identify areas of improvement, and provide real-time feedback(Javaid et al., 2023). These AI-driven tools empower educators to tailor instruction to individual student needs, enhancing the overall quality of education.

As the digital and AI-driven revolution in education continues to unfold, the focus is shifting towards more innovative and practical assessment methods. Traditional assessments, such as standardized tests, are being supplemented or replaced by technology-enhanced evaluations that can provide deeper insights into student performance(Yu & Nazir, 2021). The ability to harness AI for assessment purposes can revolutionize how we evaluate and measure learning outcomes.

In this dynamic educational landscape, where technology and AI are integral, this study explores the application of AI-driven assessment in the context of Arabic language proficiency testing for non-native speakers, with a particular emphasis on the Edulastic platform. This research aims to assess the effectiveness of Edulastic's AI-powered approach and its implications for enhancing language proficiency assessment practices in today's digitally-driven educational ecosystem(Abalkheel, 2021).

AI-driven evaluations on language learning outcomes. The investigation goes beyond just assessing competency; it attempts to comprehend how the incorporation of Edulastic affects the whole learning experience, offering significant insights into the possible advantages and concerns connected with this novel method. However, to maximize the benefits, it is imperative to provide educators with comprehensive training, ensuring they are well-equipped to navigate and exploit these platforms optimally (Ma, 2021). This research delves into the efficacy of the "Edulastic" platform, augmented with artificial intelligence, in administering Arabic language proficiency tests for non-native speakers. Employing machine learning algorithms, Edulastic was harnessed to design and deliver customized tests to evaluate learners' linguistic abilities.

The continuous technological revolution in education, characterized by integrating AI and digital platforms, has produced an environment where evaluations are adaptable, customized, and efficient rather than static. Investigating the Edulastic platform in the context of Arabic language competency examinations for speakers of other languages contributes significantly to our knowledge of technology's transformational potential in language instruction. We want to offer a complete evaluation of the changing environment of language assessments via this paper, with implications for educators, policymakers, and learners navigating the complexity of language acquisition in the digital era.

2. Background:

The convergence of language proficiency assessment and AI technology is a frontier where pedagogical requirement meets innovation. As educational institutions attempt to provide more customized and adaptable learning experiences, digital platforms such as Edulastic use AI to reinvent how language competency is measured. These systems dynamically adapt tests, allowing for a more nuanced knowledge of learners' language abilities and focused interventions to meet individual learning needs.

2.1. The Shifting Landscape of Education:

Education is profoundly transformed by integrating technology and artificial intelligence (AI). This digital revolution has changed how students access information and opened new avenues for innovative teaching and assessment methods (Muthmainnah et al., 2022).

1-Introduction:

Integrating artificial intelligence with digital platforms has ushered in creative ways to evaluate the ever-changing environment of education (Xu et al., 2023). The introduction of platforms has significant potential for educational institutions moving towards contemporary, technology-infused approaches (Wang et al., 2023). Technological breakthroughs have caused a significant paradigm change in education in recent years. With the extensive integration of digital technology, the traditional educational environment, typified by standard pen-and-paper examinations, is undergoing fast upheaval. This change is more than just cosmetic; it fundamentally rethinks how academic tests are designed, delivered, and assessed.

Digital platform usage in education has become linked with innovation, enabling more dynamic, adaptable, and individualized assessment approaches. The shift from conventional exams to digital platforms symbolizes a change from static evaluation tools to systems that can adapt and react in real time to everyone's unique learning requirements. Artificial intelligence (AI) has emerged as a significant force in this environment, giving capabilities that go beyond the restrictions of human grading and traditional testing frameworks.

Language competency examinations, a vital component of language instruction, have yet to be spared from the effects of technological change. Traditional ways of assessing language abilities are progressively losing way to digital platforms that use AI to deliver a more nuanced and accurate assessment of linguistic competence. This change is especially relevant for speakers of other languages who want to learn languages like Arabic.

The "Edulastic" platform exemplifies the creative convergence of technology and language instruction. Edulastic uses AI technology to build a dynamic, adaptable, and responsive assessment environment, going beyond the static character of standard assessments. The platform tailors language competency assessments to each learner's strengths and weaknesses using machine learning algorithms, providing a customized learning experience.

This study aims to investigate the efficacy of the Edulastic platform in the field of Arabic language competency assessments designed expressly for speakers of other languages. By concentrating on this junction, the research seeks to uncover the complex influence of

Utilizing Artificial Intelligence Technologies in the Application of Arabic Language Proficiency Tests for Speakers of Other Languages

Abstract

Modern technologies are continually reshaping assessment methods in education, with digital platforms offering novel opportunities to enhance the quality and effectiveness of tests. This study explores the effectiveness of the “Edulastic” platform, integrated with artificial intelligence technologies, in administering Arabic language proficiency tests for speakers of other languages—The Edulastic platform designed and delivered customized tests using machine learning techniques to assess learners’ linguistic competence. The study revealed that 85% of the learners found the platform’s tests relevant and effective. Additionally, the platform provided quick and precise feedback to the learners. Based on the study results, it is advisable to utilize the Edulastic platform in educational settings that are keen on adopting modern technologies. Training sessions for educators are recommended to leverage the platform more efficiently.

Keywords:

Test, Arabic for speakers of other languages, Artificial Intelligence, Education, Edulastic, TASOL, AI

الجلسة الرابعة

◆ اختبارات الكفاية اللُّغوية: الأساليب والمنهجيات

مركز
الدراسات
اللسانية

اختبار اللُّغة العربية للتقويم النهائي للمستوى الثانوي في إندونيسيا: عرضاً وتقويماً

د. نصر الدين إدريس جوهر

الجامعة الإسلامية الحكومية سونن أمبيل بسورابايا - إندونيسيا

الملخص:

يتناول هذا البحث اختبار اللُّغة العربية كأداة للتقويم النهائي لمادة اللُّغة العربية على المستوى الثانوي في إندونيسيا؛ وذلك لتحقيق هدفين: أولهما وصفي، وثانيهما تقويمي. أما الأول وهو الهدف الوصفي فهو بيان أهداف هذا الاختبار ومواده وأشكاله وطريقة تصميمه والاتجاهات التي يتبعها. وأما الثاني وهو الهدف التقويمي فيعني تحليل هذا الاختبار وتقويمه لاكتشاف مدى انسجامه مع منهج تعليم اللُّغة العربية، ومدى صدقه، ومدى اتصافه بالموضوعية والشمولية والاستمرارية، ومدى استيعابه لاتجاهات التقويم اللُّغوي الحديث. وتُستمد بيانات هذا البحث من وثائق الاختبار ووثائق منهج تعليم اللُّغة العربية للمستوى الثانوي في إندونيسيا، كما تُستمد من نتائج المقابلات مع معلمي اللُّغة العربية المشاركين في وضع الاختبار. ومن أهم نتائج هذا البحث أن الاختبار يفتقر إلى حدٍّ كبير إلى الموضوعية حيث إن مواده لم تغط جميع ما ورد في المنهج، ولم تُمثل بشكل كامل ما تمَّ تعليمه في حجرة الدراسة، وأنه لم يتمتع بالشمولية حيث إن مواده تركز على مهارة القراءة على حساب المهارات الثلاث الأخرى. كما أنه لم يتبنَّ اتجاهات الاختبارات اللُّغوية الحديثة وفي مقدمتها الاتجاه الاتصالي الإنتاجي؛ وذلك لتركيزه على قياس الإلمام النحوي وفهم المقروء. ومن أهمية هذا البحث أنه يكشف ما يمكن أن

تنطلق منه برامج تأهيل معلمي اللغة العربية في مجال تطوير اختبارات اللغة العربية على المستوى الثانوي.

ويوصي الباحث بالاستفادة من نتائج هذا البحث في تطوير اختبارات اللغة العربية من خلال تأهيل المعلمين والاستعانة في تطوير الاختبارات بالبرمجيات الحاسوبية التي تدعم أسئلة جميع المهارات اللغوية الأربع، كما يوصي بدراسة جوانب أخرى من هذا الموضوع مثل ثبات الاختبار.

كلمات البحث:

اللغة العربية، الاختبارات، الكفاءات اللغوية، المنهج.

مقدمة:

تُعَدُّ الاختبارات اللُّغوية من أهم وسائل التقويم المستخدمة في تعليم اللُّغة، والمعوَّل عليها قياس الكفاءات اللُّغوية لدى متعلمي اللُّغة العربية للناطقين بغيرها، ومعرفة مدى تحقُّق الأهداف التي تستهدفها البرامج اللُّغوية الصباحية والمسائية المنفَّذة في معاهد تعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها^(١). وتأتي أهمية الاختبارات اللُّغوية من كونها أداة تقويمية أساسية تُشكِّل نتائجها بيانات عما ينتهي به التعليم في مرحلة معينة، وتوفِّر معلومات موضوعية يمكن الاعتماد عليها في تحديد مدى حصيللة الطلاب وإنجازهم ونجاحهم في مستوى معين من برامج تعليم اللُّغة العربية، كما أنها ترسم خريطة واضحة عما يجدون فيه من السهولة والصعوبة؛ لأن نتائجها تبرز جوانب من المواد التعليمية التي يُيسَّر عليهم تعلُّمها فنجحوا فيها، والمواد التعليمية التي يشكل عليهم تعلُّمها فلم ينجحوا فيها.

إلى جانب ذلك، تأتي أهمية الاختبارات اللُّغوية من الوظيفة الاستمرارية التي تؤديها، إذ إن نتائجها في مرحلة معينة من تعليم اللُّغة تُشكِّل مدخلات مهمة ينطلق منها ويستمر بها التعليم في المرحلة بعدها. فإذا أشارت نتائج الاختبارات إلى أن التعليم في مرحلة معينة بما فيه من أهداف ومواد وطرائق قد أحدث تعلُّمًا ناجحًا لدى الطلاب ويزودهم بالمهارات اللُّغوية بشكل فعَّال، فهذا التعليم يمكن مواصلته في المرحلة بعدها، وإذا ما حدث العكس فالتعليم يحتاج إلى إعادة النظر والتغيير والتطوير. وقد أشار لوسي مساد -كما نقله يونس والشيخ- إلى أن الاختبارات تفيد واضعي المنهج ومُصمِّمي البرامج التعليمية؛ فهي توقفهم على مشكلات الاختياريين جوانب التحصيل المهمة والحقيقية، ومن ثَمَّ يقررون نوع البرنامج التعليمي المناسب لنوع معين من التلاميذ،

(١) علي، أسامة زكي السيد (٢٠١٦). الاختبارات اللُّغوية مقارنة منهجية تطبيقية، الرياض: مركز

الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللُّغة العربية، ص ١٩.

كما تكون مفيدةً بوجه خاص في تقويم التلاميذ في المستويات المختلفة أو طرق التدريس المناسبة وفقاً لاتجاهاتهم^(١).

ولما لها من أهمية تعليمية وتقويمية كبيرة، أصبحت الاختبارات اللغوية موضع الدراسة والتطوير، فوُضعت لها ضوابطها ومواصفاتها لتؤدي وظيفتها التعليمية والتقويمية بشكل جيد. فلأجل تأدية وظيفتها التعليمية والتقويمية بصورة جيدة، يجب أن تكون الاختبارات اللغوية جيدة، ليس فقط من حيث إعدادها ومحتواها؛ وإنما أيضاً من حيث نتائجها ووظيفتها، وإلى جانب ذلك فإن الاختبارات اللغوية أصبحت موضع التطبيق لنظريات تربوية معينة، فأصبح إعدادها ليس بهدف قياس مدى استيعاب الطلاب للمواد اللغوية المدروسة فحسب؛ وإنما أيضاً لقياس كيف يستوعب الطلاب تلك المواد اللغوية. فارتبطت الاختبارات اللغوية في ضوء ذلك -مثلاً- بنظريات المستويات المعرفية ومستويات مهارات التفكير. كما أن الاختبارات اللغوية أصبحت موضع التطوير من حيث إجرائها، فظهر في السنوات الأخيرة مثلاً ما يُطلق عليه الاختبار الافتراضي بلا ورق (PTO-Paperless Test Online)، الذي يتخذ أشكالاً، منها الاختبار المعتمد على الكمبيوتر (CBT-Computer Based Test).

وبما أن الاختبارات اللغوية جزء لا يتجزأ من تعليم اللغة، فيجب أن تتجه إلى ما يتجه إليه تعليم اللغة، وتتطور نحو ما يتطور إليه. ولعل من أحسن ما يصف العلاقة بين الاختبارات والتعليم ما أشارت إليه ليانغ يانغ في بحثها عن اختبارات اللغة العربية في الجامعات الصينية: إن الاختبار صدى وانعكاس لنظرتنا إلى التدريس، ولا يمكن تطويره إلا بالقدر الذي نُطوِّره مناهجنا وأساليبنا وفاعليتنا في التدريس، فهو أداة متى ما أحسنا استخدامها حققنا من خلالها فوائد عظيمة في دفع عملية التدريس حتى تجري وتستمر وتتطور بصورة سليمة، ومتى أسأنا استخدامها كان لها آثار سلبية كبيرة في عرقلة عملية

(١) يونس، فتحي علي؛ والشيخ، محمد عبد الرؤوف (٢٠٠٣). المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب من النظرية إلى التطبيق، القاهرة: مكتبة وهبة، ص ١٤٧-١٤٨.

التدريس^(١). على سبيل المثال: فتعليم اللُّغة الذي يتبنى الاتجاه الاتصالي الذي يركز على تمكين الطلاب من استخدام اللُّغة الهدف في المواقف الاتصالية الحياتية يجب أن يقيس نتائجه الاختبار اللُّغوي الاتصالي الذي يركز على قياس استعمال اللُّغة الواقعي في المواقف الحياتية واتساق اللُّغة مع المواقف الاتصالية لا على الإلمام بقواعدها أو القدرة على وصف قوانينها^(٢).

وتطوير الاختبارات اللُّغوية لا ينحصر على تطوير مداخلها ومحتواها، وإنما يشمل تطوير تكنولوجياتها مواكباً للتطورات التكنولوجية التي كادت أن تعمَّ اليوم جميع جوانب التربية والتعليم. ولعل أبرز ما يتمثل فيه هذا النوع من التطور تحوُّل الاختبارات من شكلها التقليدي إلى شكلها المعروف بـ «بلا ورقة» (Paperless) كأداة من أدوات ما يُسمَّى بالتقويم الرقمي (Digital Assessment). فقد أشارت الدراسات إلى أن التقويم الرقمي يعدُّ أكثر موضوعيةً وعمليةً، وأسهل وأسرع في الإجراء، وله آثار إيجابية على الممتحنين؛ إذ إنه يزيد دافعتهم وأداءهم التعليمي، وبذلك أصبح ضرورياً في تطوير التقويم في تعليم اللُّغة العربية من الشكل التقليدي إلى الآخر الرقمي^(٣).

ولكن على الرغم مما وُضع لإعدادها من الضوابط والمواصفات وما استُخدم في تصميمها وإجرائها من التكنولوجيات المتطورة؛ فإن الاختبارات اللُّغوية تتعرض لمشكلات مما يؤثر على فاعلية كونها أداة التقويم في برامج تعليم اللُّغة. وفيما يخص اختبارات اللُّغة العربية وخاصة لتعليمها الناطقين بلغات أخرى، فتتمثل هذه المشكلات فيما

(١) ليانغ يانغ، هندية (٢٠١٦). اختبارات اللُّغة العربية في الجامعات الصينية بين الواقع والمأمول، ضمن كتاب «اختبارات اللُّغة العربية: تجارب وآفاق»، تحرير: خالد بن أحمد الرفاعي، الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللُّغة العربية، ص ١٧٧.

(٢) الدامغ، خالد بن عبد العزيز (٢٠١١). الانعكاسية والاختبارات اللُّغوية وأثرهما في البرامج التعليمية، مجلة جامعة دمشق، المجلد ٢٧، العدد ٣-٤، ص ٨١٣.

(3) Nur Fuadi Rahman (2022). Transformation of Arabic Assessment in Indonesia: Conventional Assessment Toward Digital Assessment, Al-Ta'rib, Vol.10 No.2, P.200-201. <https://doi.org/10.23971/altarib.v10i2.4510>.

يتعلق بصدق الاختبارات وشموليتها وعمليتها واستمراريتها وموضوعيتها؛ لذلك فمن الضروري بمكان أن تُجرى دراسات لتقويم اختبارات اللغة العربية لتعليمها الناطقين بلغات أخرى لتقديم مدخلات بناءً لواقعها، وفي مقدمتهم المعلمون في رفع مستوى أعمالهم حتى تكون أداةً تقويميةً يمكن الاعتماد عليها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتطوير مناهجه وإدارة برامجها.

منهج البحث:

يسعى هذا البحث إلى تحقيق هدفين: أولهما وصفي، وثانيها تقويمي. أما الهدف الوصفي فيتحقق من خلال عرض الاختبار المدرس وهو اختبار اللغة العربية كأداة التقويم النهائي (Assesmen Madrasah)^(١) لطلاب المستوى الثانوي بالمدارس الثانوية الإسلامية الحكومية بمدينة جومباج إندونيسيا، ووصفه من حيث أهدافه ومواده وأشكاله وطريقة تصميمه والاتجاهات التي يتبناها. وأما الهدف التقويمي فيتحقق من خلال تقويم هذا الاختبار لاكتشاف مدى انسجامه مع منهج تعليم اللغة العربية على المستوى الثانوي في إندونيسيا، ومدى صدقه، ومدى اتصافه بالموضوعية، والشمولية والاستمرارية، ومدى استيعابه لاتجاهات الاختبارات اللغوية الحديثة.

وتحقيقاً لهذا الهدف يتبع هذا البحث المنهج الوصفي والتقويمي. أما كونه بحثاً وصفيّاً فيركز على ما يهدف إليه البحث الوصفي بصفة عامة، وهو وصف واقع المشكلات والظواهر كما هي^(٢)، أو وصف ظواهر أو أحداث أو أشياء معينة وجمع

(١) Asesmen Madrasah أو التقويم المدرسي أو التقويم النهائي هو التقويم الذي أجري على الطلاب الثانوي بعد أن يكملوا السنوات الثلاث من دراستهم الثانوية وقبل تخرجهم في المدرسة. ويهدف هذا التقويم إلى قياس حصيللة الطلاب التعليمية بصفة عامة، وتُستمد أسئلة الاختبارات لهذا التقويم من جميع المواد الدراسية التي مرَّ بها الطلاب أثناء دراستهم الثانوية.

(٢) النعيمي، محمد عبد العال وآخرون (٢٠١٥). طرق ومناهج البحث العلمي، عمان: الورق للنشر والتوزيع، ص ٢٧٧.

الحقائق والمعلومات والملاحظات عنها، ووصف الظروف الخاصة بها وتقرير حالتها كما توجد عليه في الواقع^(١).

وأما كونه بحثاً تقويمياً فيركز على تقويم الاختبار المدروس لاكتشاف مدى انسجامه مع منهج تعليم اللغة العربية، ومدى صدقه، ومدى اتصافه بالشمولية والاستمرارية، ومدى استيعابه لاتجاهات التقويم اللغوي الحديث. واستُمدت بيانات هذا البحث من وثائق الاختبار، ووثائق قرار وزارة التربية الوطنية الإندونيسية عن المنهج مريديكا (Kuri-kulum Merdeka)^(٢) للتعليم الثانوي، وآراء المعلمين المشاركين في تصميم الاختبار. وتمّ جمع هذه البيانات بطريقتين هما: طريقة الوثائق، وطريقة المقابلة.

الإطار النظري:

الاختبارات اللغوية:

عرّف كرونباخ الاختبار - كما نقله عبد الرحمن - بأنه أي إجراء منظم لملاحظة سلوك شخص ما، ووصفه بوسائل مقياس عددي^(٣). وعرّفه براون بأنه طريقة لقياس قدرة شخص ما، أو معرفته في مجال معين، فهو مجموعة من الإجراءات أو الأسئلة التي يُشكّل مجموعها أداة قياس من نوع ما، وتتطلب هذه الطريقة بشكل عام أداءً أو نشاطاً من قبل الممتحن أو الممتحن^(٤). وعرّفه الفوزان بأنه أسئلة بعد مجموعة من الدروس

(١) المحمودي، محمد سرحان علي (٢٠١٥). مناهج البحث العلمي، صنعاء: دار الكتب، ص ٤٦.

(٢) Kurikulum Merdeka (منهج مريديكا) هو الاسم الذي يُطلق على المنهج المتبع حالياً في إندونيسيا للتعليم من مستوى الحضانة إلى المستوى الثانوي. ومن أهم خصائص هذا المنهج في مجال تعليم اللغات الأجنبية أنه يهدف إلى تكوين المهارات اللغوية الاتصالية من خلال المواد التعليمية اللغوية المثيرة للتفكير والإبداع اللغوي باستخدام طرائق التدريس التي تحمل كل طالب نحو التعلم المهاري حسب مستواه.

(٣) عبد الرحمن أحمد محمد (٢٠١٤). تصميم الاختبار، الأردن: دار أسامة، ص ١٣.

(٤) براون، دوجلاس (١٩٩٤). مبادئ تعليم وتعلّم اللغة، ترجمة إبراهيم بن محمد القعيد وعبد الله الشمري، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ص ٣٧٠.

أو الوحدات، أو في نصف الفترة الدراسية أو في آخرها؛ لقياس تحصيل الطلاب الماضي وإعطاء نتيجة من النجاح والرسوب^(١). ويعدُّ الاختبار في مجال التعليم أحد العناصر الثلاثة الرئيسة في بناء العملية التعليمية وفي ضمان نجاحها؛ وهي: الهدف التعليمي ويتضمن المهارات التي يمكن الوصول إليها بعد التعليم، وتنفيذ التعليم ويتضمن النشاطات للوصول إلى الهدف المنشود، والتقويم الذي يتعلق بالعملين السابقين^(٢).

أما الاختبار في مجال تعليم اللغة أو ما يُطلق عليه مصطلح الاختبار اللُّغوي فهو على حدِّ تعريف طعيمة: مجموعة من الأسئلة التي يُطلب من الدارس أن يستجيب لها، بهدف قياس مستواه في مهارة لغوية معينة، وبيان مدى تقدُّمه فيها ومقارنته بزملائه^(٣). وعرفه العصيلي بأنه نوعٌ من الاختبارات التي يُراد لها أن تقيس ما حصَّله المتعلم في برنامج معين أو مستوى معين، أو تقيس كفايته العامة في اللغة، أو تقيس استعداده اللُّغوي^(٤). وعرفه السيد علي بأنها المدخلات اللُّغوية المفهومة التي يُصمَّمها المعلم في صيغة أسئلة تحريرية أو شفوية تُوجَّه للمتعلِّم كي يجيب عنها بهدف تقييم أداء المتعلم فيما تضمَّنه الاختبار من كفاءات نحوية وكفاءات تواصلية أو مهارات اللغة أو عناصرها التي اكتسبها المتعلم عبر الخطاب الصفِّي، ويُقاس هذا الأداء بدرجات كمية تُسمَّى الدرجات الخام، أو يُقيَّم أداء المتعلم بدرجات كيفية. في ضوء هذه الدرجات نتخذ قراراً بترفيه المتعلم لمستوى أعلى أو ببقائه في المستوى اللُّغوي نفسه لتعثره في اجتياز الاختبار^(٥).

(١) الفوزان عبد الرحمن بن إبراهيم (١٤٣٥). إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية، ص ٢١٤.

(٢) الندوي، محمد أيوب؛ وعالم، صهيب (٢٠١٦). تجارب اختبارات اللغة العربية في الهند، ضمن كتاب «اختبارات اللغة العربية: تجارب وآفاق»، تحرير: خالد بن أحمد الرفاعي، الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ص ٢١٤.

(٣) طعيمة، رشدي أحمد (١٩٨٦). المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، الجزء الثاني، مكة المكرمة: معهد اللغة العربية جامعة أم القرى، ص ٧٢٠.

(٤) العصيلي، عبد العزيز إبراهيم (١٤٤٢). أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ص ٤٢٠.

(٥) علي، مرجع سابق، ص ٣٠.

والاختبار اللغوي يتم وضعه وتصميمه بطريقة علمية من حيث أهدافه ومحتواه ونتائج ووظيفته وطريقة تطبيقه. ويخضع الاختبار للتقويم على هذه الجوانب؛ فقد يكون هناك اختبار جيد، واختبار غير جيد. ولكي يوصف الاختبار بأنه جيد، فيجب أن تتوافر فيه مواصفات الاختبار الجيد، وهي^(١):

— **الصدق validity**: ويُقصد به أن الاختبار يقيس ما وُضع لأجله، مما يعني أن أسئلته يجب أن تكون ذات علاقة بالجانب اللغوي المراد قياسه، ولا تُقدّم أية مشكلة ثانوية لا علاقة لها به، والتي قد تكون أصعب منه. الصدق بذلك عبارة عن العلاقة بين الاختبار بوصفه مقياساً أو أداة القياس والجوانب اللغوية المراد قياسها. كلما كانت علاقة الاختبار بالموضوع المراد قياسه قوية، كانت درجة صدقه عالية؛ والعكس صحيح. فاختبار النحو - على سبيل المثال - يعتبر صادقاً إذا كانت أسئلته تقيس قدرة الدارس على النحو أو إلمامه به دون غيره. أما إذا كانت أسئلته تتكون من كلمات صعبة تتطلب فهم الدارس لها أولاً قبل أن يجيب عن الأسئلة النحوية فلا يعتبر اختباراً صادقاً؛ لأنه يقيس قدرة الدارس على تعرف المفردات إلى جانب القواعد النحوية.

— **الثبات reliability**: ويُقصد به أن الاختبار يعطي نفس النتائج لنفس المجموعة من الدارسين إذا ما طُبّق مرة أخرى في نفس الظروف، وبعد مسافة زمنية قصيرة. فالاختبار يعتبر ثابتاً إذا كانت النتيجة التي حصل عليها الدارس فيه في وقت معين وفي مكان معين وعلى تصحيح شخص معين، لا تتغير كثيراً أو لا تختلف كثيراً عندما أجري عليه الاختبار ذاته في وقت آخر وفي مكان آخر ويصححه شخص آخر. أما إذا جاءت النتيجة مختلفة اختلافاً بيّناً، فيمكن القول في هذه الحالة إن هذا الاختبار يفتقر إلى الثبات؛ مما يعني أنه اختبار غير جيد.

— **الموضوعية objectivity**: ويُقصد بها أن الاختبار تُستمدّ موارده مما تمّ تعليمه للدارسين، ويتم تقديم أسئلته من خلال التعليمات التي تحمل معنى واحداً

(١) الفوزان، المرجع السابق، ٢١٤-٢١٧؛ وطعيمة، المرجع السابق، ٧٢٠-٧٢١.

وتفسيراً واحداً، ولا تترك مجاًلاً للمعنى الآخر غير المقصود به. فالاختبار الذي يقيس قدرة الدارسين على الجوانب اللغوية التي لم يتم تعليمهم إياها، أو يقيس الجوانب التي تم تعليمهم إياها ولكن من خلال أسئلة تحمل أكثر من معنى أو يمكن تفسيره تفاسير مختلفة؛ لا يعتبر موضوعياً. وموضوعية الاختبار أيضاً تعني عدم تأثير شخصية المصحح على تقييم نتائج الدارس في الاختبار. فيُعَدُّ الاختبار موضوعياً إذا كان يعطي الدرجة نفسها بغض النظر عن من يُصحّحه.

— **العملية practicality:** ويُقصد بها أن الاختبار لا يتطلب من المعلم والدارسين جهوداً كبيرة سواءً في وضعه أو تطبيقه أو تصحيحه. فيُعَدُّ الاختبار عملياً إذا كان قابلاً للتطبيق بسهولة في حدود الإمكانيات المادية والزمانية والمكانية المتاحة. فلا يعتبر الاختبار عملياً إذا فرض على الدارسين استخدام الأدوات الكتابية التي يصعب توفيرها، كما لا يعتبر عملياً الاختبار الذي يحتاج الدارسون لإكماله إلى ساعات طويلة، أو الذي يحتاج الدارسون في تأديته إلى دقائق ويحتاج المعلم في تصحيحه إلى ساعات.

— **التمييز discrimination:** ويُقصد به أن الاختبار يستطيع أن يبرز الفروق بين الدارسين، فُتُبَيِّن المتفوقين منهم والضعاف ومتوسطي الأداء. ولكي يحقق الاختبار التمييز بين هذه الفئات ينبغي أن يكون فيه مدى واسع بين السهل والصعب من الأسئلة بحيث لا تكون كلها صعبةً يبرز فيها المتفوقون فقط، أو متوسطةً يجيب عنها المتفوقون والمتوسطون دون الضعاف، أو سهلةً كلها بحيث تُفَرِّق بين الفئات الثلاث.

مستويات أسئلة الاختبار اللغوي:

إن الاختبار بكونه أداةً من أدوات التقويم لا يهدف إعداداً وتقديمه فقط للإجابة عن السؤال «هل يفهم الطلاب المواد التي درسوها؟»؛ وإنما يهدف أيضاً إلى الإجابة عن السؤال: «إلى أي مدى وعلى أي مستوى يفهم الطلاب ما درسوه ويطبقونه؟». وتحقيقاً

لهذه الأهداف فتتدرج مستويات الأسئلة من أبسط وأسهل أشكالها إلى أصعبها وأكثرها تعقيداً. وقد قسم أندرسون وكراتھول بصورة متدرجة ستة جوانب من المستويات المعرفية، وهي: التذكر (Remembering)، والفهم (Understanding)، والتطبيق (Applying)، والتحليل (Analyzing)، والتقويم (Evaluating)، والإبداع (Creating)⁽¹⁾. وصنّف أندرسون وكراتھول هذه المستويات المعرفية الستة إلى ثلاث طبقات من مهارات التفكير، وهي: مهارات التفكير عالي الرتبة، ومهارات التفكير متوسط الرتبة، ومهارات التفكير متدني الرتبة، ووضع لكل رتبة من هذه المهارات التفكيرية الثلاث معاييرها الإجرائية كما يتضح من الجدول الآتي:

الإبداع	• إبداع فكرة خاصة. • الأفعال: يُركَّب، يُصمَّم، يُنتج، يُطوَّر، يكتب، يصوغ.	مهارات التفكير عالي الرتبة Higher Order Thinking Skills
التقويم	• اتخاذ قرار خاص. • الأفعال: يقوم، يعارض، يقر، يختار، يؤيد.	
التحليل	• تفصيل العناصر. • الأفعال: يقارن، يفتش، ينتقد، يختبر.	
التطبيق	• استخدام المعلومات في مجالات مختلفة. • الأفعال: يستخدم، يعرض، يصوّر، يشغل.	مهارات التفكير متوسط الرتبة Middle Order Thinking Skills
الفهم	• توضيح الأفكار. • الأفعال: يوضح، يُصنّف، يستقبل، يقرر.	
الاستدكار	• استدكار. • الأفعال: يستذكر، يسجل، يكرر، يحاكي.	مهارات التفكير متدني الرتبة Lower Order Thinking Skills

(1) Lorin W. Anderson and David R. Krathwhol (2001). A Taxonomy For Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives, New York: Longman, p. 268.

يمكن تقسيم أسئلة الاختبار في ضوء هذه المستويات التفكيرية الثلاثة إلى ستة أنواع، وهي:

- أسئلة المستوى الأول التي تقيس القدرة على الاستدكار.
- أسئلة المستوى الثاني التي تقيس القدرة على الفهم.
- أسئلة المستوى الثالث التي تقيس القدرة على التطبيق.
- أسئلة المستوى الرابع التي تقيس القدرة على التحليل.
- أسئلة المستوى الخامس التي تقيس القدرة على التقويم.
- وأسئلة المستوى السادس التي تقيس القدرة على الإبداع.

تعليم اللغة العربية على المستوى الثانوي في ضوء المنهج "مردیکا"

فيما يلي نظام تعليم اللغة العربية في ضوء المنهج مردیکا^(١):

— الأهداف العامة:

يهدف تعليم اللغة العربية في ضوء المنهج مردیکا إلى تمكين الدارسين من الاتصال باللغة العربية بكونها لغة التواصل العالمي، وإجادتها كأداة دراسة الإسلام من مصادره الموثوق بها المكتوبة باللغة العربية.

— الاتجاهات التعليمية:

يتجه تعليم اللغة العربية في ضوء المنهج مردیکا إلى تزويد الطلاب بالكفايات الثلاث، وهي: (١) الكفاية اللغوية: وهي التي تتمثل في المهارات اللغوية الأربع (وهي: الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة)، والعناصر اللغوية الثلاثة وهي: الأصوات،

(١) قرار المدير العام للتربية الإسلامية بوزارة الشؤون الدينية الإندونيسية رقم ٣٢١١ عام ٢٠٢٢ حول معايير التحصيل لتعليم التربية الإسلامية واللغة العربية على مستوى المدارس في ضوء المنهج «مردیکا».

والكلمات، والتركيب. (٢) الكفاية الاتصالية: وهي التي تتمثل في القدرة على استخدام اللغة العربية وظيفياً أو استخدامها شفهيًا وتحريريًا في المواقف المختلفة. (٣) الكفاية الثقافية: وهي التي تتمثل في القدرة على إجادة اللغة العربية في إطار الثقافة العربية الإسلامية والثقافة العالمية العامة والثقافة المحلية.

- معايير تحقيق الأهداف التعليمية:

هناك معايير يستند إليها تحقيق تعليم المهارات اللغوية في ضوء المنهج مديكا. ومعايير تحقيق تعليم مهارة الاستماع هي: القدرة على الفهم والتحديد والتفسير والتلخيص لما في النصوص المسموعة من الواقع، والأفكار الرئيسية، والحوادث، والمعنى المسطور والضمني، والقيم، والآراء. أما معايير التحقيق لتعليم مهارة الكلام فهي القدرة على: إيصال الرسائل البسيطة، وطرح الأسئلة، وإعطاء المعلومات عن موضوعات معينة، والإدلاء بالرأي بشكل صحيح وسليم في ضوء ثقافة اللغة الهدف. أما معايير التحقيق لمهارة القراءة فهي القدرة على الفهم والتحديد والتفسير والتلخيص لما في النصوص المقروءة من الواقع، والأفكار الرئيسية، والحوادث، والمعنى المسطور والضمني، والقيم، والآراء. وأما معايير التحقيق لتعليم مهارة الكتابة فهي القدرة على: كتابة الكلمات والعبارات، وإيصال الرسائل، وعرض الوقائع والأفكار من خلال فقرات النص مع مراعات التراكيب النحوية وثقافة اللغة الهدف.

- أهداف تعليم اللغة العربية على المستوى الثانوي:

يتم تعليم اللغة العربية في ضوء هذا المنهج على شكل المهارات الأربع، ولكل مهارة أهداف يجب أن يحققها تعليمها. يهدف تعليم مهارة الاستماع إلى تمكين الطلاب من تقويم المعلومات المسموعة والاستجابة لها. ويهدف تعليم مهارة الكلام إلى تمكين الطلاب من التعامل مع اللغة العربية كأداة التواصل الدولي والتعبير بها بشكل إنتاجي. ويهدف تعليم مهارة القراءة إلى تمكين الطلاب من استيعاب النصوص المقروءة والاستجابة لها. ويهدف تعليم مهارة الكتابة إلى تمكين الطلاب من كتابة الكلمات والجمل في فقرة حول موضوعات معينة مع مراعاة القواعد وترتيب الأفكار.

نتائج البحث:

عرض الاختبار:

الاختبار الذي أجري عليه هذا البحث هو الاختبار الذي وُضع لقياس التحصيل النهائي لطلاب المستوى الثانوي في مادة اللغة العربية في المدارس الثانوية الإسلامية الحكومية بمدينة جومبانج بولاية جاوة الشرقية إندونيسيا. وتُستمد مادة هذا الاختبار من دروس اللغة العربية التي تمّ تعليمها في الفصول الدراسية الثانوية الستة، وقُدِّم للطلاب في نهاية دراستهم الثانوية أو بعد أن يجتازوا اختبارات الفصل الدراسي السادس من المستوى الثانوي. ويقوم بتصميم هذا الاختبار مجموعة من معلمي اللغة العربية على المستوى الثانوي في عدة مدارس وفقاً للمحاور والموضوعات التي وضعتها وزارة الشؤون الدينية، والتي تغطي المهارات اللغوية الأربع، وهي: الاستماع والكلام والقراءة والكتابة إلى جانب العناصر اللغوية الداعمة لتنمية هذه المهارات، مثل المفردات والتراكيب النحوية.

تتمحور أسئلة هذا الاختبار حول الموضوعات النحوية: تقسيم الكلمة، التذكير والتأنيث، أدوات الاستفهام، الإضافة، النعت والمنعوت، الفعل المعلوم والمجهول، واسم التفضيل. ويتم تقديم الأسئلة حول هذه الموضوعات النحوية من خلال الموضوعات: التحيات والتعارف، الأسرة والبيت، الهوايات، الطعام والشراب، الرياضة، الشباب، الشعر العربي^(١).

وتتمحور أسئلة هذا الاختبار حول مهارة القراءة والمفردات والنحو، وتحلو من المهارات الثلاث الأخرى، وهي الاستماع والكلام والكتابة. وقال الأساتذة المصمّمون لهذا الاختبار: إن غياب هذه المهارات الثلاث يرجع إلى أسباب تقنية، حيث إن برمجيات

(١) وثيقة محاور اختبار اللغة العربية لطلاب برنامج اللغة العربية الإجمالي.

الكمبيوتر التي وُضع فيها هذا الاختبار لا تدعم المواد المسموعة لاختبار مهارة الاستماع، كما لا تدعم الكتابة بالحروف العربية لاختبار مهارة الكتابة^(١).

وكانت جميع أسئلة هذا الاختبار من نوع الاختيار من متعدد، وتتخذ أشكالاً متنوعة، وهي: ربط الجمل بالصور، وتحديد الفكرة الرئيسية، وترتيب الكلمات لتكوّن جملة مفيدة، وربط الأرقام بالكلمات، وتحديد المقابل الإندونيسي للكلمات العربية، وتحديد إعراب الكلمات في الجملة، وتعيين صحة الجمل وخطئها، وتحويل الجمل، وتعيين موضوع النص، وتكملة الجمل.

وتستعرض السطور التالية بعض النماذج لأسئلة هذا الاختبار:

١- تحديد إعراب الكلمة في الجملة:

مُحَمَّدٌ تَلِمِيذٌ جَدِيدٌ يَتَعَلَّمُ فِي الصَّفِّ الْعَاشِرِ مِنَ الْمَدْرَسَةِ الثَّانَوِيَّةِ الْإِسْلَامِيَّةِ
الْحُكُومِيَّةِ جُومَبَانْجَ جَاوَا الشَّرْقِيَّةِ.

الفعل في هذه الجُمْلَة ...

أ- مُحَمَّدٌ

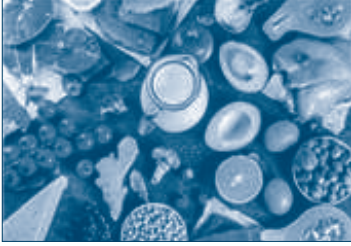
ب- تَلِمِيذٌ

ج- جَدِيدٌ

د- يَتَعَلَّمُ

هـ- الْمَدْرَسَةُ

(١) مقابلة مع الأستاذة نورية من المدرسة الثانوية الحكومية في مدينة سيدوارجو، والأستاذة مصلحة من المدرسة الثانوية الحكومية في مدينة جومبانج، والأستاذ مغني إلياس من المدرسة الثانوية الحكومية في مدينة كديري.



٢- ربط الجملة بالصورة:

أَنْسَبُ الْعِبَارَةِ لِهَذِهِ الصُّورَةِ...

- أ- أهذه الأَطْعَمَةُ يَجِبُ عَلَيْنَا أَنْ نَأْكُلَهَا
- ب- الْأُمُّ تَطْبَخُ الْأَطْعَمَةَ الْكَثِيرَةَ فِي الْمَطْبَخِ
- ج- الْغَدَاءُ الصَّحْيُ هُوَ هَيْدُرُوكَرْبُونٌ وَبُرُوتِينَ فَقَطْ
- د- لَا تَنْسَ أَلَّا تُسْرِفَ فِي الْمَأْكُولَاتِ وَالْمَشْرُوبَاتِ كُلِّهَا
- هـ- الْغَدَاءُ الصَّحْيُ يَجِبُ أَنْ يَحْتَوِيَ عَلَى جَمِيعِ الْعَنَاصِرِ الْغِذَائِيَّةِ

٣- ترتيب الكلمات لتكوّن جملة:

رَتِّبِ الْكَلِمَاتِ الْآتِيَةَ لِتَكُونْ جُمْلَةً مَفِيدَةً:

- مُبَاشَرَةٌ - وَالْبَائِعُ - تَحَدَّثُ - بَيْنَ - عَمَلِيَّةُ - الْمُشْتَرِي - الْبَيْعِ وَالشَّرَاءِ - فِي - السُّوقِ التَّقْلِيدِي
- أ- تَحَدَّثُ مُبَاشَرَةً بَيْنَ عَمَلِيَّةِ الْمُشْتَرِي الْبَيْعِ وَالشَّرَاءِ فِي السُّوقِ التَّقْلِيدِي وَالْبَائِعِ.
 - ب- تَحَدَّثُ الْمُشْتَرِي وَالْبَائِعُ بَيْنَ عَمَلِيَّةِ الْبَيْعِ وَالشَّرَاءِ فِي السُّوقِ التَّقْلِيدِي مُبَاشَرَةً.
 - ج- تَحَدَّثُ الْبَيْعِ وَالشَّرَاءِ فِي السُّوقِ التَّقْلِيدِي بَيْنَ عَمَلِيَّةِ الْمُشْتَرِي مُبَاشَرَةً وَالْبَائِعِ.
 - د- تَحَدَّثُ عَمَلِيَّةِ الْبَيْعِ وَالشَّرَاءِ مُبَاشَرَةً بَيْنَ الْبَائِعِ وَالْمُشْتَرِي فِي السُّوقِ التَّقْلِيدِي.
 - هـ- تَحَدَّثُ بَيْنَ عَمَلِيَّةِ الْمُشْتَرِي الْبَيْعِ وَالشَّرَاءِ مُبَاشَرَةً وَالْبَائِعِ فِي السُّوقِ التَّقْلِيدِي

٤- ربط الأرقام بالكلمات:

سِعْرُ السَّيَّارَةِ (Rp300.000.000)

- أ- ثَلَاثُمِائَةِ رُوْبِيَّةٍ
- ب- ثَلَاثُمِائَةِ مِليُونِ رُوْبِيَّةٍ
- ج- ثَلَاثُمِائَةِ أَلْفِ رُوْبِيَّةٍ

د- ثَلَاثُمِائَةٍ مِليَارِ رُوبِيَّةٍ

هـ- ثَلَاثُمِائَةٍ بِلْيُونِ رُوبِيَّةٍ

٥- تحويل الجملة:

قَرَأَ الطَّالِبُ الْمَجَلَّاتِ فِي الْمَكْتَبَةِ

حوّل الجملة السابقة إلى الفعل المبني للمجهول

أ- قُرِئَ الْمَجَلَّاتُ فِي الْمَكْتَبَةِ

ب- قُرِئَتِ الْمَجَلَّاتُ فِي الْمَكْتَبَةِ

ج- قُرِئَ الطَّالِبُ الْمَجَلَّاتِ فِي الْمَكْتَبَةِ

د- قُرِئَتِ الْمَجَلَّاتِ فِي الْمَكْتَبَةِ

هـ- قَرَأَتِ الْمَجَلَّاتُ فِي الْمَكْتَبَةِ

٦- تحديد معنى الكلمة العربية في اللغة الإندونيسية

وَيَهْدَفُ بِهِ كَثِيرٌ مِنَ الشُّعْرَاءِ إِلَى مَدْحِ رَسُولِ اللَّهِ مُحَمَّدٍ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ سَيِّدِ الرُّسُلِ وَالْأَنْبِيَاءِ وَأَكْرَمِ النَّاسِ وَأَحْسَنِهِمْ خَلْقًا وَخُلُقًا

معنى اسم التفضيل السابق....

أ- Paling baik

ب- Lebih baik

ج- Sebaiknya

د- Semakin baik

هـ- Berbuat baik

٧- تحديد موضوع النص:

المَوْضُوعُ الْمُنَاسِبُ لِهَذِهِ الْعِبَارَةِ...

قَدَّمَ الْإِسْلَامُ لِلْعَالَمِ قَوَاعِدَ رَاسِخَةً وَمَبَادِئَ سَامِيَةً وَقِيَمًا شَامِلَةً تُوَدِّي إِلَى الْخَيْرِ لِلْحَيَاةِ الْبَشَرِيَّةِ، هَذِهِ هِيَ خَصَارُتُنَا الْإِسْلَامِيَّةُ الَّتِي تَشْتَمِلُ عَلَى جَمِيعِ أَطْرَافِ الْحَيَاةِ، وَتَنْبِثُكَ مِنْ مَجَالَاتٍ مُتَنَوِّعَةٍ، مِنْهَا الْمَجَالُ الدِّينِي، وَالْمَجَالُ الْاِقْتِصَادِي، وَالْمَجَالُ الْاجْتِمَاعِي، وَالْمَجَالُ الْعِلْمِي وَغَيْرَ ذَلِكَ مِمَّا اشْتَمَلَتْ عَلَيْهِ الْحَضَارَةُ الْإِنْسَانِيَّةُ، وَالْحَضَارَةُ الْإِسْلَامِيَّةُ مَرَّتْ بِعِدَّةِ عُصُورٍ.

أ- المجال الديني

ب- المجال الاقتصادي

ج- المجال العلمي

د- الحضارة الإنسانية

هـ- الحضارة الإسلامية

٨- تكملة الجملة:

وَلَكِنِّي..... نَاجِحِينَ فِي الدِّرَاسَةِ الْجَامِعِيَّةِ، أَوَّلَ خُطْوَةٍ يَجِبُ أَنْ..... بِهَا هِيَ أَنْ.....
التَّخَصُّصَ الْمُنَاسِبَ لِمُيُولِكُمْ وَقُدْرَاتِكُمْ. فَإِذَا لَمْ..... اخْتِيَارَ التَّخَصُّصَ بِمُفْرَدِكُمْ،
فَعَلَيْكُمْ أَنْ..... وَالِدَيْكُمْ أَوْ مُدَرِّسَتَكُمْ.

الأفعال المضارعة المعربة الصحيحة....

أ- تَكُونُونَ، تَهْتَمُّوْا، تُقَرِّرُونَ، تَسْتَطِيعُونَ، تَسْتَشِيرُونَ

ب- تَكُونُوا، تَهْتَمُّوا، تُقَرِّرُوا، تَسْتَطِيعُوا، تَسْتَشِيرُوا

ج- تَكُونُوا، تَهْتَمُّوا، تُقَرِّرُوا، تَسْتَطِيعُونَ، تَسْتَشِيرُونَ

د- تَكُونُوا، تَهْتَمُّونَ، تُقَرِّرُونَ، تَسْتَطِيعُوا، تَسْتَشِيرُوا

هـ- تَكُونُونَ، تَهْتَمُّونَ، تُقَرِّرُونَ، تَسْتَطِيعُوا، تَسْتَشِيرُوا

تقويم الاختبارات:

تتناول السطور التالية تتأج تحليل الاختبار وتقويمه من حيث إعداداته وانسجامة مع المنهج، ومدى صدقه واتصافه بالشمولية والاستمرارية واستيعابه اتجاهات التقويم اللُّغوي الحديث:

تقويم الاختبار من حيث إعداداته:

من حيث الإعداد يتصف هذا الاختبار بدرجة لا بأس بها من الموضوعية، إذ شارك في تصميمه معلمو مادة اللُّغة العربية من المدارس المختلفة سواء في عملية وضع محاوره أو في عملية تطوير أسئلته. وهذا يعني أن هذا الاختبار بكل جوانبه يُمثل ما اتفق عليه المعلمون، كما يعني أن موادّه هي بالضرورة تمثل وتغطي ما تمّ تعليمه وتعلّمه في حجرات الدراسة. وبما أن عملية إعداد هذا الاختبار تتم بهذه الطريقة، فإنه يشكل قناة التنسيق والتعاون بين معلمي اللُّغة العربية في توحيد مستوى تعليم اللُّغة العربية وسد فجوة تفاوت محتوى تعليم اللُّغة العربية بين المدارس.

إلى جانب ذلك، فإن إعداد هذه الاختبارات يمرُّ بجميع المراحل الإعدادية اللازمة، وهي: مرحلة تحديد الكفاءات المراد تقويمها وأهداف تصميم الاختبار، واختيار مواد الاختبار، وتحديد المؤشرات المراد تقويمها، ووضع محاور الاختبار، ووضع أسئلة الاختبار، ومراجعة الاختبار. هذا يعني أن المعلمين المصمّمين لهذه الاختبارات قد قاموا بإجراءات تجعل هذه الاختبارات صالحةً لتكون أداة التقويم التي يمكن الاعتماد عليها.

أما من حيث البنية فهذا الاختبار يتمتع بدرجة لا بأس بها من الجودة حيث تم وضع تعليماته وخياراته ومشتتاته بشكل صحيح باستخدام اللُّغة العربية السليمة. ولكن مع ذلك، فهناك ملاحظات على بعض الجوانب من بنية هذا الاختبار، وهي:

١- بعض التعليمات تنتهي بعلامة التعجب كما في التعليمات الآتية:

- رَتَّبِ الْكَلِمَاتِ الْآتِيَةَ لِتَكُونَ جُمْلَةً مُفِيدَةً!
- اخْتَرِ أَصَحَّ الْأَجْوِبَةِ مِنْ أ، ب، ج، د أَوْ هِ فِيمَا يَلِي!
- اسْتَخْرِجِ الْفِعْلَ الْمَضَارِعَ الْمُعْتَلَّ الْآخَرَ مِنَ النِّصِّ السَّابِقِ!
- أَجِبْ هَذِهِ الْأَسْئَلَةَ إجابةً صَحِيحَةً!
- صَلِّ الْجُمْلَ فِي الْجَانِبِ الْيَمِينِ بِمَا يَنَاسِبُهُ فِي الْجَانِبِ الْيَسَارِ!

٢- بعض التعليمات ترد فيها الأخطاء اللغوية كما في التعليمات الآتية:

- أَجِبْ هَذِهِ الْأَسْئَلَةَ إجابةً صَحِيحَةً! (أجب عن).
- صَلِّ الْجُمْلَ فِي الْجَانِبِ الْيَمِينِ بِمَا يَنَاسِبُهُ فِي الْجَانِبِ الْيَسَارِ! (يناسبها).
- عَيِّنْ نَوْعَ الْقَصْرِ مِنَ الْعِبَارَاتِ الْآتِيَةِ! (الآتية).
- الْجُمْلَةُ الَّتِي تَشْمَلُ فِيهَا الْمَفْعُولُ فِيهِ. (الجملة التي فيها).
- مَوْقِعَ الْكَلِمَةِ الَّتِي تَحْتَهَا خَطٌ... (إعراب الكلمة).

٣- بعض التعليمات تفتقر إلى الصدق، إذ إنها لا تمثل المطلوب في الإجابة كما في السؤال التالي:

- رَتَّبِ الْكَلِمَاتِ الْآتِيَةَ لِتَكُونَ جُمْلَةً مُفِيدَةً!
- بِالْأَسْتِرَاحَةِ - وَصْفَةٍ - طِبِّيَّةٍ - وَأَمْرِي - كَتَبَ - الطَّبِيبِ - لِي
- أ- كَتَبَ الطَّبِيبُ لِي بِالْأَسْتِرَاحَةِ وَصْفَةٍ طِبِّيَّةٍ وَأَمْرِي
- ب- كَتَبَ الطَّبِيبُ لِي وَصْفَةٍ طِبِّيَّةٍ وَأَمْرِي بِالْأَسْتِرَاحَةِ
- ج- كَتَبَ الطَّبِيبُ لِي وَأَمْرِي بِالْأَسْتِرَاحَةِ وَصْفَةٍ طِبِّيَّةٍ
- د- كَتَبَ الطَّبِيبُ طِبِّيَّةٍ لِي وَأَمْرِي بِالْأَسْتِرَاحَةِ وَصْفَةٍ
- هـ- كَتَبَ الطَّبِيبُ بِالْأَسْتِرَاحَةِ وَصْفَةٍ طِبِّيَّةٍ لِي وَأَمْرِي

(الطلاب عندما يجيبون عن هذا السؤال في الحقيقة لا يرتبون الكلمات، وإنما يختارون من الترتيبات المتوفرة في الخيارات).

— قالت الأم: أنا امرأة عجوزة، قد عشت أعمل لراحتكم.

وقال الأبناء لوالدهم: أنت والدنا، ونحن أبناؤك، وندعو الله أن يبارك لنا فيك ويحفظك.

وقالت البنات لأمهّن: أنت أمنا، ونحن بناتك، ونرجو أن نساعدك في عملك، ليكون بيتنا -دائماً - نظيفاً.

— استخراج الفعل المضارع المعتل الآخر من النص السابق!

أ- قالت، عشت

ب- أعمل، قال

ج- يبارك، يكون

د- يحفظ، نساعد

هـ- ندعو، نرجو

(الطلاب عندما يجيبون عن هذا السؤال لا يستخرجون الأفعال المضارعة من النص، وإنما يختارون من الأفعال في الخيارات).

— قَرَأَ الطَّالِبُ الْمَجَلَّاتِ فِي الْمَكْتَبَةِ

حوّل الجملة السابقة إلى الفعل المبني للمجهول

أ- قَرَأَ الْمَجَلَّاتُ فِي الْمَكْتَبَةِ

ب- قُرِأتِ الْمَجَلَّاتُ فِي الْمَكْتَبَةِ

ج- قَرَأَ الطَّالِبُ الْمَجَلَّاتِ فِي الْمَكْتَبَةِ

د- قُرِأتِ الْمَجَلَّاتِ فِي الْمَكْتَبَةِ

هـ- قَرَأَتِ الْمَجَلَّاتُ فِي الْمَكْتَبَةِ

(الطلاب عندما يجيبون على هذا السؤال لا يحولون الجملة، وإنما يختارون من الجملة المحولة المتوافرة في الخيارات).

٤- ترد في بعض النصوص أخطاء لغوية وكلمات لا تناسب السياق:

الطُّلَّابُ يَعِيشُونَ (يسكنون) فِي السَّكَنِ بِنِظَامٍ، يُصَلُّونَ فِي مَسْجِدٍ (مصلًى) السَّكَنِ جَمَاعَةً وَيَدْرُسُونَ وَيَذَاكِرُونَ دُرُوسَهُمْ، وَكَذَلِكَ يَأْكُلُونَ وَيَلْعَبُونَ وَيَسْتَرِيحُونَ وَفَقًا لِلنِّظَامِ الْمُعْمُولِ بِهِ فِي السَّكَنِ. وَكُلُّ مَجْمُوعَةٍ مِنَ الطُّلَّابِ يُشْرِفُ عَلَيْهَا (عليهم) مُشْرِفٌ، وَالْمُشْرِفُونَ يَسْكُنُونَ فِي بُيُوتٍ بِجَوَارِ السَّكَنِ.

إلى جانب ذلك، فإن هذا الاختبار من حيث إعداداه لا يتصف بإحدى مواصفات الاختبار الجيد، وهي العملية؛ ذلك لأن وضعه يتم من خلال برمجيات الكمبيوتر أو ما يُسمَّى بالاختبار المعتمد على الكمبيوتر (CBT-Computer Based Test) الذي لا يدعم أشكالاً معينة من الأسئلة؛ مما يجعل أسئلة هذا الاختبار غير متنوعة كما يريده المعلمون المصمِّمون للاختبار، بل يجعله غير شامل ومتكامل حيث يحتوي فقط على أسئلة مهارة القراءة، ولا يحتوي على أسئلة المهارات الثلاث الأخرى.

تقويم الاختبار من حيث انسجامه مع المنهج:

إن هذا الاختبار من حيث المادة يركز إلى حدٍّ كبير على قياس مهارة القراءة والإلمام بالنحو والمفردات. فكل الأسئلة فيه وُضعت لاختبار مدى قدرة الطلاب على استيعاب النصوص المقررة والاستجابة لها، وعلى الإلمام بالقواعد النحوية الداعمة لفهم النصوص. أما المهارات الثلاث الأخرى (وهي الاستماع والكلام والكتابة) فلا يمثلها أي سؤال من هذا الاختبار.

وكون هذا الاختبار يركز على مهارة القراءة دون غيرها، يعني عدم مراعاة أحد أهم مبادئ التقويم التعليمي، وهو الانسجام مع المنهج؛ أي أنه لم ينسجم مع ما ينص عليه المنهج من أن تعليم اللغة العربية على المستوى الثانوي يجب أن يغطي جميع المهارات اللغوية الأربع، وأنه لا يهدف إلى تمكين الطلاب من فهم النصوص المقررة والاستجابة لها فحسب؛ وإنما أيضاً إلى تمكينهم من فهم النصوص المسموعة والاستجابة لها، وتمكينهم من الاتصال باللغة العربية شفهاً وكتابياً في مختلف المواقف.

وهذا التركيز على مهارة القراءة والاستغناء عن المهارات الأخرى يعني أن هذا الاختبار لا يراعي مبدأً آخر من مبادئ التقويم، وهو الشمولية؛ ذلك لأنه لا يقيس جميع المواد التعليمية والخبرات التعليمية التي تحتوي عليه الكتب التعليمية وتمّ تعليمها في حجرة الدراسة، وتم تدريب الطلاب عليها.

وعدم انسجام هذا الاختبار مع المنهج وعدم اتسامه بالشمولية يترتب عليهما عدة أمور سلبية، منها: أنه يجعل التقويم يفقد ارتباطه الكامل بعناصر المنهج الأخرى، وهي الأهداف التعليمية والمواد التعليمية وطرق التدريس؛ أي أنه لا يؤدي وظيفته التقويمية بشكل كامل لقياس مدى إنجاز الطلاب فيما ورد في أهداف المنهج وما تم تعليمه في حجرة الدراسة. ومنها أنه لا يوفر بيانات كاملة عن تحصيل الطلاب التعليمي، ومن ثمّ لا يستطيع أن يُحدّد مستواهم اللغوي بشكل شامل. ومنها أنه لا يُوفر للمعلمين معلومات كافية وشاملة عما حقّقه في التعليم، فبما أن هذا الاختبار يقيس فقط مهارة الطلاب في القراءة فلا يفيد المعلمين ما حقّقه تعليمياً إلا في حدود مهارة القراءة. ومما يترتب على كون هذه الاختبار غير شامل، أنه يفتقر إلى مبدأ الاستمرارية حيث إن نتائجه لا تفيد بشكل شامل ما انتهى به التعليم السابق، ومن ثمّ لن تُوفّر ما يمكن أن ينطلق منه التعليم التالي، كما لا يحدد مناطق الصعوبة من التعليم السابق ليركّز عليها التعليم التالي.

تقويم الاختبار من حيث صدقه:

يمكن تحليل مدى صدق هذا الاختبار من جانبين: من كونه اختبار الوحدة المستقلة لمهارة القراءة، ومن كونه اختباراً تكاملياً. أما كونه اختباراً للوحدة المستقلة فيتمتع هذا الاختبار بدرجة عالية من الصدق سواء كان من ناحية المحتوى أو من ناحية التكوين. فمن حيث المحتوى يتمثّل صدقه في أن أسئلته تغطي كلّ الجوانب المراد قياسها من مهارة القراءة مثل ما ورد في المنهج، وهي: القدرة على الفهم والتحديد والتفسير والتلخيص لما في النصوص المقرّوة من الواقع، والأفكار الرئيسية، والحوادث، والمعنى المستطور والضمني. ومن حيث التكوين يتمثّل صدقه في أن ما يُحتاج إليه للإجابة عن

أسئلته يتناسب مع ما يُحتاج إليه لتنمية مهارة القراءة مثل: فهم معنى الكلمة وإعرابها، وفهم معنى الجمل حسب السياق، وفهم النص بشكل عام. فكل الأسئلة باختلاف أشكالها يمكن أن يجيب عنها الطلاب على أساس ما عندهم من مهارات القراءة.

أما كونه اختباراً تكاملياً وُضع أساساً لقياس حصيلة الطلاب التعليمية في المهارات الأربع، فيمكن وصف هذا الاختبار بأنه متدني الصدق؛ وذلك لارتكازه وانحصاره على قياس مهارة القراءة فقط دون المهارات الثلاث الأخرى.

تقويم الاختبار من حيث اتجاهاته:

هذا الاختبار يتبنى الاتجاهات التكاملية؛ لأن أسئلته تدور حول اللُّغة بكونها متكاملة العناصر أو مترابطة العناصر؛ أي أن عناصر اللُّغة ومستوياتها لا تعالج بصورة مستقلة، وإنما في إطار مهارة معينة. المفردات مثلاً: لا يُسأل عنها بصورة مستقلة، وإنما في سياق ورودها في الجملة. وكذلك الجمل فلا يُسأل عن معناها بشكل مستقل، وإنما في حدود سياق النص.

أما من حيث المستويات المعرفية فتتدرج أسئلة هذا الاختبار (٤٥ سؤالاً) إلى مستويات مختلفة، كما يتضح في النقاط التالية:

- ٣ أسئلة (٧٪) تنتمي إلى أسئلة المستوى الأول التي تقيس القدرة على الاستدكار.
- ٦ أسئلة (١٣٪) تنتمي إلى أسئلة المستوى الثاني التي تقيس القدرة على الفهم.
- ١٣ سؤالاً (٢٩٪) تنتمي إلى أسئلة المستوى الثالث التي تقيس القدرة على التطبيق.
- ١٠ أسئلة (٢٢٪) تنتمي إلى أسئلة المستوى الرابع التي تقيس القدرة على التحليل.
- ١٣ سؤالاً (٢٩٪) تنتمي إلى أسئلة المستوى الخامس التي تقيس القدرة على التقويم.
- لا يوجد سؤال من أسئلة المستوى السادس التي تقيس القدرة على الإبداع.

يتضح من البيانات السابقة أن معظم أسئلة الاختبار (٣٦ سؤالاً منها أو ٨٠٪ من مجموع الأسئلة) تنتمي إلى أسئلة المستويات «الثالث والرابع والخامس» التي تقيس

قدرة الطلاب على التطبيق والتحليل والتقويم. وهذه المستويات المعرفية لأسئلة هذا الاختبار تتناسب مع المستوى الثانوي الذي وُضع له. وقد نصَّ المنهج مريديكا على أن معايير تحقيق تعليم مهارة القراءة على المستوى الثانوي هي القدرة على الفهم والتحديد والتفسير والتلخيص لما في النصوص المقروءة من الواقع، والأفكار الرئيسية، والحوادث، والمعنى المسطور والضمني، والقيم، والآراء^(١).

خاتمة:

يمكن تلخيص ما سبق بيانه في النقاط التالية:

- إن هذا الاختبار هو في الأساس اختبار تكاملي، وُضع لقياس قدرة طلاب المستوى الثانوي على مهارات اللُّغة العربية الأربع، وقُدِّم لهم في نهاية دراستهم الثانوية كأداة التقويم النهائي لمادة اللُّغة العربية بكونها مادة إجبارية؛ إلا أنه من حيث بنيته ومحتواه تحول إلى اختبار الوحدة المستقلة لارتكازه وانحصاره على قياس مهارة القراءة دون المهارات الثلاث الأخرى؛ ولذلك تدنَّى مستوى موضوعيته وصدقته وشموليته واستمراريته، كما تدنَّى مدى انسجامه وتماشيه مع المنهج.
- من حيث الإعداد حقق هذا الاختبار شيئاً من الموضوعية، إذ شارك في وضعه مجموعة من معلمي اللُّغة العربية في المدارس المختلفة؛ مما يجعله يُمثل ما تمَّ تعليمه في المدارس، ويقلل نسبة تفاوت موضوعية الاختبار التي قد تحدث بين المدارس. كما أنه من حيث الإعداد والإجراء يواكب هذا الاختبار الاتجاهات التكنولوجية للاختبارات حيث إنه وُضع من خلال برمجيات الكمبيوتر أو ما يُسمَّى بالاختبار المعتمد على الكمبيوتر (CBT-Computer Based Test) الذي يُوفّر كثيراً من جهود كلٍّ من المعلمين والمتعلمين في إجرائه وتقييمه. إلا أن هذه الاستعانة التكنولوجية تجعله يفتقر إلى أحد أهم مبادئ التقويم وهو الشمولية؛

(١) قرار المدير العام للتربية الإسلامية بوزارة الشؤون الدينية الإندونيسية رقم ٣٢١١ عام ٢٠٢٢ حول معايير التحصيل لتعليم التربية الإسلامية واللُّغة العربية على مستوى المدارس في ضوء المنهج «مريديكا».

لأن هذه البرمجيات الكمبيوترية لا تدعم كل أشكال الأسئلة؛ مما يجعل أسئلة هذا الاختبار غير متنوعة كما يريده المعلمون المصممون للاختبار؛ بل يجعل هذا الاختبار غير شامل ومتكامل حيث يحتوي فقط على أسئلة مهارة القراءة، ولا يحتوي على أسئلة المهارات الثلاث الأخرى.

— على الرغم من كونه متدني الصدق والشمولية؛ فإن هذا الاختبار يتبنى الاتجاهات التكاملية حيث إن أسئلته تدور حول اللغة بكونها متكاملة العناصر أو مترابطة العناصر، وأنها لا تعالج عناصر اللغة بصورة مستقلة؛ وإنما في إطار مهارة معينة. المفردات مثلاً لا يُسأل عنها بصورة مستقلة، وإنما في سياق ورودها في الجملة. وكذلك الجمل فلا يُسأل عن معناها بشكل مستقل وإنما في حدود سياق النص.

— من حيث البنية يحتوي هذا الاختبار على بعض التعليمات غير السليمة لغوياً، حيث ورد فيها أخطاء لغوية مختلفة، كما أنه يحتوي على التعليمات غير الصادقة حيث إنها من حيث الصياغة لا تتناسب مع طبيعة الأسئلة وخيارات الإجابة. إلى جانب ذلك، فإن هذا الاختبار يحتوي على النصوص التي ترد فيها أخطاء لغوية متنوعة، وكلمات لم يكن استخدامها صحيحاً من حيث السياق.

التوصيات:

بناءً على ما توصل إليه هذا البحث من نتائج، يوصي الباحث بما يلي:

- ضرورة تأهيل المعلمين في مجال تصميم الاختبارات من خلال ورش عمل يتدربون فيها على وضع الاختبارات لجميع عناصر اللغة العربية ومهاراتها وفقاً للمعايير والاتجاهات الصحيحة.
- ضرورة تشكيل فريق الخبراء الذي يتحمل مسؤولية مصاحبة المعلمين في جميع مراحل إعداد الاختبارات بما فيها تحكيم الصورة المبدئية للاختبارات، وتجربتها قبل استخدامها للتقويم.

— ضرورة تطوير البرمجيات الحاسوبية التي تدعم أشكالاً مختلفة من أسئلة اختبارات اللغة العربية لقياس ليس فقط مهارة القراءة كشأن الاختبار الذي أُجري عليه هذا البحث، وإنما أيضاً المهارات الثلاث الأخرى.

المصادر والمراجع:

- براون، دوجلاس (١٩٩٤). مبادئ تعليم وتعلم اللغة، ترجمة إبراهيم بن محمد القعيد وعبد الله الشمري، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- الدامغ، خالد بن عبد العزيز (٢٠١١). الانعكاسية والاختبارات اللغوية وأثرهما في البرامج التعليمية، مجلة جامعة دمشق، المجلد ٢٧، العدد ٣-٤.
- طعيمة، رشدي أحمد (١٩٨٦). المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، الجزء الثاني، مكة المكرمة: معهد اللغة العربية جامعة أم القرى.
- عبد الرحمن، أحمد محمد (٢٠١٤). تصميم الاختبار، الأردن: دار أسامة.
- العصيلي، عبد العزيز إبراهيم (١٤٢٢). أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.
- علي، أسامة زكي السيد (٢٠١٦). الاختبارات اللغوية مقارنة منهجية تطبيقية (الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية).
- الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم (١٤٣٥). إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.
- قرار المدير العام للتربية الإسلامية بوزارة الشؤون الدينية الإندونيسية رقم ٣٢١١ عام ٢٠٢٢ حول معايير التحصيل لتعليم التربية الإسلامية واللغة العربية على مستوى المدارس في ضوء المنهج «مريديكا».
- ليانغ يانغ، هندية (٢٠١٦). اختبارات اللغة العربية في الجامعات الصينية بين الواقع والمأمول، ضمن كتاب «اختبارات اللغة العربية تجارب وآفاق»، تحرير:

خالد بن أحمد الرفاعي، الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

- المحمودي، محمد سرحان علي (٢٠١٥). مناهج البحث العلمي، صنعاء: دار الكتب.
- الندوي، محمد أيوب، وعالم، صهيب (٢٠١٦). تجارب اختبارات اللغة العربية في الهند، ضمن كتاب «اختبارات اللغة العربية تجارب وآفاق»، تحرير: خالد بن أحمد الرفاعي، الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.
- النعيمي، محمد عبد العال، وآخرون (٢٠١٥). طرق ومناهج البحث العلمي، عمان: الورق للنشر والتوزيع.
- يونس، فتحي علي؛ الشيخ، ومحمد عبد الرؤوف (٢٠٠٣). المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب من النظرية إلى التطبيق، القاهرة: مكتبة وهبة.

المصادر والمراجع الأجنبية:

- Anderson, Lorin W. and David R. Krathwhol (2001). A Taxonomy For Learning, Teaching and Assesing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Wducational Objectives, New York: Longman.
- Rahman, Nur Fuadi (2022). Transformation of Arabic Assessment in Indonesia: Conventional Assessment Toward Digital Assessment, Al-Ta'rib, Vol.10 No.2. <https://doi.org/10.23971/altarib.v10i2.4510>.

اليوم الثاني



الاختبارات اللغوية:
النظريات، والتجارب، والتطلعات

الجلسة الثانية

◆ الاختبارات اللُّغوية: تحديات وحلول



اختبار الكفاءة في اللغة العربية الفصحى

د. سارة ضاهر

رئيسة مجمع اللغة العربية الخاص في لبنان

مقدّمة

يدور هذا البحث حول «اختبار الكفاءة في اللغة العربية الفصحى» الذي أعده مجمع اللغة العربية في لبنان، فيعرض ويحلّل الإطار اللغوي الذي انطلق منه، والأسباب التي دفعت إلى إنجازه، والسّمات التي تميّزه عن سائر الاختبارات، والنتائج التي أدّى إليه، مما سيسمح في نهاية العرض والتحليل بإعلان بعض التوصيات المتعلقة بمستقبل اختبارات الكفاءة في اللغة العربية الفصحى.

أولاً- الإطار اللّغوي:

تنطلق اختبارات الكفاءة في اللّغات الحيّة العالمية المعاصرة من واقع استعمال اللّغة في التواصل الميداني الفعلي بها، لا من مساراتها التاريخية أو التراثيّة أو المعياريّة. وما يُجمع عليه علماء اللّغة في العصر الحديث، وفي التيارات والمقاربات المتعددة، يتمثل في اعتبار فعل التواصل أو «الكلام» (سوسير-1916) حجر الزاوية في المقاربات اللّغوية، نظريّةً كانت أم تطبيقية أم تعليمية.

١- لازدواجية بين اللّغة العربية الفصحى والعاقبيّات وتعدّد المستويات:

وما يلفت انتباه جميع الباحثين في واقع اللّغة العربية الفصحى في البلدان العربية، من الخليج إلى المحيط، أو في غيرها من بعض البلدان التي تُستعمل فيها، وإنّ ينسب مُتفاوتة، ظاهرة الازدواجية القائمة بينها وبين العاميّات، خلافاً لما هو قائم في اللّغات الحيّة المعاصرة الأخرى حيث لا فوارق تُذكر بين التكلّم والكتابة باللّغة، فيعترف أحدهم

بهذا الواقع الغريب مشيراً إلى «أننا من الشعوب المزدوجي اللغة. فإننا نفكّر ونتكلّم ونغنيّ ونتمتم صلواتنا، ونُناغي أطفالنا، ونهمس في آذان مَنْ نُحبُّهم، ونتفاهم مع مَنْ نرغب في التفاهم معهم، ونتشائم مع مَنْ يروقنا أن نتشائم معهم بلغة محكية سلسلة سيّالة لا تعوق الفكر، ولا تتطلّب منا جهداً. ولكن عندما نقف مواقف رسمية كأن يكون أحدنا معلّماً أو واعظاً أو محامياً أو محدّثاً في الإذاعة أو محاضراً في قاعة الدرس، علينا أن نتلبّس شخصية لغوية ثانية... فاللغة عنصر حيّاتي، ومع هذا -وهنا يقع التناقض- فإن علينا في مواقفنا الرّسميّة أن نتكلّم بلغة جيل عبر. علينا أن نعبر عن أحاسيسنا ودواخلنا بلغة وقفت في مجراها عند نقطة معيّنة في الزمان والمكان عندما أحيطت بهالة من التقديس وعندما سيجّ حولها بسياج من الأحكام» (فريجة، ١٩٨٠). ويلاحظ آخرون أنّ العرب بمن فيهم من أدباء وخطباء وشعراء، لا يتكلمون بالفصحى في حياتهم اليوميّة، بل بلغاتهم العاميّة. «ويقتصر استعمال الفصحى على حالات نادرة ومعينة من خطب ومؤتمرات وأحاديث رسميّة وندوات ثقافية. وتحل اللغات العاميّة محل اللغة الفصحى في جميع الحالات الأخرى، منها أوقات العمل والفراغ وأوقات اللقاء العائلي أو الاجتماعي» (حردان ومجموعة مؤلّفين، ١٩٧٩).

ويلاحظ الباحثون المتخصّصون باللغة العربية الفصحى من جهة ثانية أنّ استعمالها وحدها في التواصل الكتابي، بصرف النظر عن العاميّات، يتأرجح بدوره بين مستوياته المتعددة إلى حدّ التباعد النافر بين فصحي العصر مثلاً «وفصحي التراث» (بدوي، ١٩٧٣).

٢- انحسار استعمال اللغة العربية الفصحى:

أ- بالرغم من قابليتها للتكيف مع المستجدات:

وقد يعزو بعضهم انحسار استعمال اللغة العربية الفصحى الذي نشهده اليوم إلى تمايزها عن اللغات الأخرى بهذه الازدواجية بينها وبين العاميّات وبهذا التعدد في مستويات استعمالها، ويعبرون عن خشيتهم من أفول نجمها.

غير أن هذا التمايز ليس جديداً عليها، ولم يُشكّل أي خطر على استمراريتها منذ نشأتها إلى اليوم. فاللغة العربية الفصحى لا تزال وستبقى بألف خير. وهي لا تعاني من أي مشكلة ذاتية في «التطوير والتغيير والتحديث» (الخطيب، ١٩٧٢)، فمشكلتها في أهلها ومستعملها وفي غياب التزامهم بالمشاركة في مشاريع البحث، بغية الإبداع والريادة والإنتاج فيها. وما بروز المفاهيم الجديدة التي تولد مع كل طلعة شمس في العالم والتي تتم تسميتها بمصطلحات مختارة من اللغات الحية العالمية التي تولد فيها، في غياب اللغة العربية، إلا دليل على تأخر الإنتاج العلمي العفوي المعترف به عالمياً، بل غيابه كلياً عن البحث والإنتاج والإبداع في اللغة العربية، والاستعاضة عنه «بترجمة المصطلحات الجديدة وتعريبها» (الخطيب، ١٩٧٢)، بانتظار نضجها ودمجها باللغة العربية، فتصبح فعلاً من «أهل البيت» في نصوص عربية لا يفوح منها رائحة الدخيل، وذلك يتطلب وقتاً طويلاً ضائعاً يبعد اللغة العربية عن حلبة الإنتاج العلمي العالمي الذي لا ينتظر إلا المتأخرين ولا الغائبين.

ب- غياب سياسات التخطيط اللغوي:

ولا تنجح مشاريع البحث، بغية الإبداع والريادة والإنتاج، إلا بتأمين البيئة العلمية الحاضنة. ولا تستطيع اللغة العربية الفصحى اللحاق بالحركة البحثية الإنتاجية العلمية العالمية، إلا إذا توافرت لها تلك البيئة الحاضنة التي تؤمنها سياسات التخطيط اللغوي (روسو Rousseau، ٢٠٠٥) الوطنية منها والإقليمية والدولية، والتي لا تزال إلى اليوم إما غائبة، وإما جزئية، خجولة، وغير فعّالة في البلدان العربية.

ج- الحاجة إلى تطوير تعليم اللغة العربية الفصحى وتحديثه:

ويجمع الباحثون على أن انحسار استعمال العربية عائد كذلك، وبنسبة عالية، إلى واقع تعليمها ومنهجها ومقارباته النظرية والتطبيقية، إذ يلاحظون سلسلة من الوقائع التي تظهر لامبالاة واضحة إزاء اللغة العربية الفصحى: من عدم تهافت التلاميذ والطلاب عليها والشغف بها، إلى شكهم في تأمينها جواز سفر آمن لهم إلى سوق العمل، مروراً بعدم اكتراث ذويهم لها، وبغياب التزام معلمهم وأساتذتهم بها وتشويقهم إليها.

ويُجمعون كذلك على أن الحاجة ملحة إلى طرائق ومقاربات متجددة وحديثة تعمل على تسهيل اكتساب التواصل باللغة العربية الفصحى الحية الأصيلة المستعملة في العصر الحاضر مُطعمةً بالآتي إليها عن طريق اللغات الحيّة العالمية الأخرى.

ثانياً- الأسباب:

وقد تحدّدت رسالة مجمع اللغة العربية في لبنان، منذ تأسيسه، بإعداد برنامج نهضوي تنموي لغوي شامل يُملي على المتخصصين من أفراد وجمعيات تطوير برامج التدريس الكفيلة بتوثيق العلاقة بين اللغة العربية الفصحى ومستعملاتها، عن طريق إتقانها وجعلها لغة يتواصلون بها في مجالات حياتهم كافة، المهنيّة منها والثقافية.

ويندرج اختبار الكفاءة باللغة العربية الفصحى في مسار هذا البرنامج، ويعدّ نقطة الانطلاق فيه، إذ يستلزم أي برنامج تعليمي أو تعليمي معرفة مستوى المتعلّم في الميدان الذي يرغب في تعلّمه وإتقانه (فيال 1997، Vial). ولذا، يُشكّل الاختبار المشروع الأساسي الذي أنجزه مجمع اللغة العربية في لبنان، ويعتبر مفتاح الطرائق والمقاربات والأساليب والوسائل التي سيتمّ إعدادها، في سبيل الحفاظ على اللغة العربية وتحديث استعمالها وتعليمها في لبنان والعالم العربي وسائر البلدان التي يتواجد فيها الناطقون باللغة العربية والساعون إلى النطق بها.

ثالثاً- اختبار الكفاءة في اللغة العربية الفصحى:

أ- المنهجية العامة

تمّ اختيار المنهجية العامّة في إعداد الاختبار باعتماد المعايير الدولية المتّبعة في اختبار اللغات الحية العالمية من جهة، وبأخذ ميزات استعمال اللغة العربية الفصحى المعاصرة في الاعتبار من جهة ثانية.

أ- المعايير الدولية:

تُشكّل المهارات الأساسية التي تهدف الاختبارات في اللّغات الحية العالمية المعاصرة إلى تقييمها المعيارَ الأساسيَّ الأول الذي تعتمده، وقد تمّ تحديدها وحصرها «في المهارات الأربع» التي يتمّ التواصل الشفهي والكتّابي بواسطتها في الحياة اليومية والمهنية والثقافية، وهي: الاستماع، والتحدّث، والقراءة، والكتابة.

ويشكّل التدرّج في اكتساب تلك المهارات المعيارَ الثاني في بناء الاختبارات وفق المستويات المختارة، كما هي الحال في الاختبارات الخاضعة إلى «الإطار الأوروبي المشترك للّلغات» (المجلس الأوروبي 2001، Conseil de l'Europe) والمبنية على ستة مستويات يتمّ عرضها كلها على المتعلم المبتدئ، أو بعضها على المتعلمين الذين تختلف مساراتهم ومستوياتهم في اللّغة المعنيّة.

وقد تمّ كذلك اعتماد معيار «المهارات الأربع» في إعداد اختبار الكفاءة باللّغة العربيّة الفصحى، كما تمّ اعتماد معيار المستويات الخاضعة لمبدأ التدرّج.

ب- ميزات استعمال اللّغة العربيّة الفصحى المعاصرة:

غير أن الورشة الاستكشافية لاستعمال اللّغة العربيّة التي أنجزتها مجموعة من باحثي مجمع اللّغة العربيّة في لبنان، تحضيراً للبدء بإعداد الاختبار أظهرت ضرورة أخذ ما تمّ استنتاجه في نهاية أعمالها بعين الاعتبار.

وقام الباحثون باستكشافهم على مرحلتين: فانكبوا في المرحلة الأولى على دراسة ما نُشر في السنوات الأخيرة من عروض وتحليلات لوضع تعليم العربيّة الفصحى في مناهجها، وطرائقها، وتدريب أساتذتها، وأساليبها ووسائلها التعليمية. واستنتجوا ضرورة ربط تلك المناهج بالمواضيع والاهتمامات العصرية، وتدريب الأساتذة على الطرائق والأساليب والوسائل التفاعلية.

أما في المرحلة الثانية فأطلقوا ونفذوا مشروعاً بحثياً ميدانياً جديداً مميزاً يقوم على مقارنة الاستفتاء، وهو يرمي إلى الاطلاع اطلاعاً علمياً على علاقة مستعملي اللغة العربية الفصحى بها، وذلك باستبيان شعورهم بعيشهم معها، ورأيهم فيها، وتطلعاتهم إلى مستقبلها من جهة، وإلى مستقبلهم معها من جهة ثانية.

وغطّى الاستفتاء كلّ من يستعمل اللغة العربية الفصحى بدون استثناء، فتوجّه إلى الفئات المهنية، الخاصة والعامة، التي تستعمل اللغة العربية الفصحى تلقائياً في إطارها المهني اليومي، ومنهم: التلاميذ، الطلاب، الأساتذة، المترجمون، المحررون، الإعلاميون والصحفيون، والموظفون الإداريون...

ودارت أسئلته حول أربعة محاور رئيسية: النظرة الشخصية إلى اللغة العربية الفصحى - تقييم مناهج تعليمها والطرائق والأساليب والوسائل المعتمدة في تطبيق تلك المناهج، تفاعل الأساتذة والتلاميذ معها، اللغة العربية في الإطار المهني، المقترحات لمستقبلها ومستقبل مستعملها.

فتوصّل الباحثون في نهاية ورشتهم الاستكشافية إلى استنتاجات سمحت لهم برسم ميزات خاصة بتعليم اللغة العربية الفصحى واستعمالها من جهة، وبعلاقة مستعملها بها على أكثر من صعيد: الشخصي والثقافي والمهني والاجتماعي، وإلى معايير يجب إضافتها إلى المعايير الدولية، في ورشة إعداد هيكليّة الاختبار وتنفيذه شكلاً ومضموناً:

— فلا يمكن الاكتفاء بنوع اختبار واحد يتوجّه إلى المستهدفين جميعهم، كما هي الحال في الاختبارات المعدة لتعليم اللغات الحيّة كلغات أجنبية، فحالات استعمال العربية الفصحى متعددة؛ ولذلك برزت الحاجة إلى إعداد اختبارات متنوعة بتنوع فئات المستهدفين في وضعهم المهني والتعليمي والثقافي والاجتماعي، وفي نظرتهم إلى اللغة العربية الفصحى وفي مستوى حاجتهم إلى اكتسابها وإتقانها.

- أما المشترك بين الحالات المتنوعة في استعمال اللغة العربية الفصحى فالتقارب، بل المداورة إلى حد الدمج في سياق الكلام، بينها وبين العامية، مما يستوجب اهتماماً خاصاً بإعداد أسئلة الاختبار، إذ عليها أن تُصاغ صياغةً تقتصر على الفصحى من جهة، وتعكس استعمال الفصحى في التواصل الواقعي الحي المعاصر، بعيداً عن أساليب اللغة التقليدية الرائجة في مقاربات التعليم المدرسي والجامعي من جهة ثانية.
- كما برزت الحاجة أخيراً إلى اختيار النصوص المسموعة أو المقروءة من مواضيع تعكس الاهتمامات العصرية؛ كالطاقة والبيئة، وحرية التعبير، وغيرها.

٢- الهيكلية:

- وعلى ضوء المعايير الدولية وميزات استعمال اللغة العربية الفصحى، تمّ رسم هيكلية الاختبار العامة، وهي مبنية على ثلاثة أسس:
- ويُشكّل مستند البداية الأساس الأول، وهو نصّ إمّا مكتوب، أو سمعي، أو سمعي-بصري، يحمل المواصفات اللغوية والثقافية التي تمّ اختيارها: فيطرح موضوعاً معاصراً ومثيراً لاهتمام المستهدفين تحمل صياغته سمات اللغة العربية الفصحى المعاصرة.
- وتشكّل الأسئلة المطروحة حول المستند الأساس الثاني في هيكلية الاختبار، وتتسم بالوضوح من جهة، ومن مطابقتها لمضمون المستند المعروض من جهة ثانية، وتهدف إلى فهم المقروء أو المسموع.
- أما الأساس الثالث فيتكوّن من مجموعة التمارين المتنوعة الكفيلة بتقييم التعبيرين الشفهي والكتابي.

رابعاً- النتائج:

- وعلى ضوء اختيارات المنهجية وتوجهاتها، أعدّ «مجمع اللغة العربية في لبنان» مجموعتين من الاختبارات:

- تتناول المجموعة الأولى اختبار مكتسبات التلاميذ في نهاية كل حلقة من الحلقات التي تعتمدها الدولة اللبنانية: نهاية الحلقة الأولى، نهاية الحلقة الثانية، نهاية الحلقة الثالثة، نهاية الحلقة الثانوية.
- أما المجموعة الثانية فتتناول المتخصصين في مهن معينة، وثنائي اللغة، وأساتذة اللغة العربية، وكل من يرغب في تقييم مستواه في العربية.

أ- اختبارات تستهدف التلاميذ:

أ- المجموعة الأولى: اختبار الحلقات

تتوزع اختبارات المجموعة الأولى على الحلقات التعليمية المعتمدة في لبنان: الحلقة الأولى، والثانية، والثالثة، والثانوية. وتقوم على تقييم اكتساب المهارات اللغوية والفكرية التي يجب على التلميذ أن يمتلكها في نهاية كل حلقة، وصولاً إلى أعلى المستويات في فهم المقروء والمسموع والتعبيرين الشفهي والكتابي، إضافة إلى اكتشاف أنظمة اللغة العربية عن طريق القواعد الصرفية والنحوية.

وقد تم اختيار مواضيع الاختبارات من واقع التلميذ، واحتياجاته، ومشكلاته، واهتماماته، فجاء مضمونها عصرياً ومشوقاً يساعد التلاميذ على إنجازها بارتياح.

وفيما يلي نذكر أمثلة:

● اختبار نهاية الحلقة الأولى:

- اختير نص «أسرة الإنترنت» للحلقة الأولى؛ لأنه يتناول موضوع هو الأولاد بشبكة الإنترنت وعدم الاهتمام بالاجتماعات العائلية؛ لأنها عادة، إن اكتسبها التلميذ، تمكّن من ممارستها، والتخفيف من جلساته على شبكات الإنترنت. وقد بُني النص على وضع أسئلة اختيار من متعدد. أما في الإصغاء فقد راعينا قدرة التلميذ على التركيز، للإجابة عن الأسئلة المرتبطة بالنص والتي تبين مدى قدرته على التذكر والإجابة السليمة.

- في التعبير الكتابي روعي مدى مناسبة التأليف مع موضوع النص كي يتمكن التلميذ من اختيار بعض العبارات المقروءة، إضافةً إلى استخدامه مخزونه اللغوي لكي يؤلف نصاً جيداً نحويًا وصرفيًا وفقاً لأهداف المرحلة المدروسة.
- يهدف الاختبار إلى تقييم المكتسبات المبرمجة للحلقة: إغناء المخزون اللغوي من المفردات والتراكيب لتوظيفها في الكلام أداءً وفهماً، توظيف الكلام في التعبير عن أغراض مختلفة بأساليب متنوعة (سرد، وصف وحوار...)، فهم النص فهماً مجملاً ثم مفصلاً؛ استخدام تراكيب ومفردات لغوية مختزنة وجديدة في السياق الملائم للمواقف الجديدة ورواية يوميات مبسطة.

● اختبار نهاية الحلقة الثانية:

- اختير نص « جمال والجد والهاتف المحمول » للحلقة الثانية؛ لأنه يتناول موضوعاً مهماً يعيشه التلامذة، ومدى أهمية هذا الموضوع عالمياً، وضرورة اطلاع التلامذة على هذا الواقع من منظور مختلف، لا سيما موضوع شراء الهواتف الجديدة وارتباط التلامذة بهذا الواقع لأنه أمر يعيشونه ويعانون مشكلات عديدة بسببه، وهو موضوع حديث يهم التلامذة أن يقرأوا عنه.
- وقد بُني النص على وضع أسئلة ترتبط بالنص، ثم اختيار الإجابة الصحيحة التي تبين مدى فهم التلميذ له. أما في الإصغاء فقد راعينا قدرة التلميذ على التركيز للإجابة عن الأسئلة المرتبطة بالنص والتي تبين مدى قدرته على التذكر والإجابة السليمة.
- في التعبير الكتابي، راعينا مدى مناسبة التأليف مع موضوع النص كي يتمكن التلميذ من اختيار بعض العبارات المقروءة، كما راعينا أن يكون هذا الموضوع ملائماً لواقع التلميذ، وليس بعيداً من عالمه الواقعي، حتى يعبر بيسر مستخدماً مخزونه اللغوي لكي يؤلف نصاً جيداً نحويًا وصرفيًا وفقاً لأهداف المرحلة المدروسة.

— يهدف الاختبار إلى تقييم المكتسبات المبرمجة للحلقة: التدرُّج في التركيب من الجمل المركَّبة إلى مجموعة جمل مترابطة، النطق السليم لمخارج الحروف ومراعاة التنغيم، فهم النصِّ فهماً مجملاً ثم مفصلاً، الكتابة بأساليب وتقنيات متنوعة، التمكن من توظيف القواعد النحوية والصرفية في كتاباته، استخدام مفردات مخترنة وجديدة في السياق الملائم.

● اختبار نهاية الحلقة الثالثة:

— اختير نص «فاقدو البصر وآلة البرايل» للحلقة الثالثة؛ لأنه يتناول موضوعاً مهماً يجب أن ينتبه إليه التلامذة، نظراً إلى أهميّة هذا الموضوع عالمياً وضرورة اطلاع التلامذة على هذا الواقع من منظور مختلف، لا سيّما موضوع الكتابة بالأصابع، وضرورة تعرّف التلامذة إلى كيفية التعامل مع فاقد البصر، وإلى أهميّة تقبلهم في مجتمعاتنا، لأنّه موضوع مهمّ في الحياة. وقد بُني النص على وضع أسئلة ترتبط بالنص، وهي عبارة عن اختيار الإجابة الصحيحة. أمّا في الإصغاء، فقد روعيت قدرة التلميذ على التركيز للإجابة عن الأسئلة المرتبطة بالنص، والتي تبين مدى قدرته على التذكّر والإجابة السليمة.

— في التعبير الكتابي، اختير موضوع يعيشه التلميذ في منزله كلّ يوم، وهو استخدام الأجهزة الذكية في أثناء الجلسات العائلية، وقد راعينا في اختيارنا أن يكتب عن موضوع يعيشه كلّ يوم كي يتمكن من اختيار بعض العبارات المقروءة، كما راعينا أن يكون هذا الموضوع ملائماً لواقع التلميذ، وليس بعيداً من عالمه الواقعي، حتّى يعبر بيسرٍ، مستخدماً مخزونه اللغوي لكي يؤلّف نصّاً جيّداً نحويّاً وصرفيّاً وفقاً لأهداف المرحلة المدروسة.

— يهدف الاختبار إلى تقييم المكتسبات المبرمجة للحلقة: الإجابة عن أسئلة تحيط بالنصِّ فهماً، وتحليلاً، وتعليقاً، وتوسّعاً، الإجابة عن أسئلة تنطلق من النص، وتتجاوزّه إلى أفكار شخصيّة، ومواقف، وأبعاد فكريّة، وآراء جديدة،

القراءة البليغة المعبرة والسريعة، تذوق جمالية البلاغة وأثرها في المواقف التعبيرية، توظيف المكتسبات اللغوية والأسلوبية في إنشائه، التعبير يُسر عن فكرة، أو حالة، أو موقف، تحويل تصميم معين إلى موضوع موسّع بإنشاء شخصي سليم العبارة.

● اختبار المرحلة الثانوية:

- اختير نص «هواتفنا الذكية وذكرياتنا» للمرحلة الثانوية؛ لأنه يتناول موضوعاً مهماً يعايشه التلامذة، ويشكل أهمية عالمية؛ لذا فمن الضروري أن يكون الاختبار ليس بعيداً عن واقعهم ومشكلاتهم ومعاناتهم، ولا سيما أن هذا الموضوع صار يشكل خطراً واضحاً على حياة تلامذتنا، وصار واجباً اطلاعهم على هذا الواقع من منظور مختلف. وقد بُني النص على وضع أسئلة ترتبط بالنص به، ثم اختيار الإجابة الصحيحة من متعدد، ورصد الفكرة الرئيسة، ومعرفة نوع النص والتلخيص الذي يعدُّ مهارة مهمة لاحقاً يجب أن يعرف طريقتها كي تسهل عليه تلخيص الكتب الجامعية التي سيطلع عليها في المرحلة الجامعية، إضافةً إلى مهارة الضبط التي تبين مدى امتلاك التلميذ للغته العربية. وقد طرحت بعض الأسئلة التي تعبر عن أفكار التلميذ الذاتية، وآرائه الخاصة، التي تبين أسلوبه في الكتابة والتعبير. أمّا في الإصغاء، فقد راعينا قدرة التلميذ على التركيز للإجابة عن الأسئلة المرتبطة بالنص، والتي تبين مدى قدرته على التذكر والإجابة السليمة.
- في التعبير الكتابي روعي مدى مناسبة التأليف مع موضوع النص كي يتمكن التلميذ من اختيار بعض العبارات المقروءة. كما راعينا أن يكون هذا الموضوع ملائماً لواقع التلميذ، وليس بعيداً عن عالمه الواقعي، حتى يعبر يُسر مستخدماً مخزونه اللغوي لكي يؤلف نصاً جيداً نحويّاً وصرفيّاً وفقاً لأهداف المرحلة المدروسة.

— يهدف الاختبار إلى تقييم المكتسبات المبرمجة للحلقة: وعي صراع الإنسان من أجل المحافظة على القيم الخلقية، والدعوة إلى تعزيزها فكرياً وأسلوبياً، التمرس العملي بتقنيات التأليف اقتباساً ومحاكاةً، التزوّد بالمفاهيم والمصطلحات وأساليب التعبير.

ب- المجموعة الثانية: الاختبارات المتخصصة

وُضعت هذه الاختبارات وفقاً لوضع المستهدفين المهني، في سبيل مساعدتهم على تقييم مهاراتهم في استعمال اللغة العربية شفهاً وكتابياً، فهماً وتعبيراً.

وهي تتوجّه إلى كلّ قطاع حسب حاجته سواء أكان مهنيّاً أم أكاديميّاً، وقد تمّ الاعتماد في إعدادها على استخدام اللغة العربية الفصحى كوسيلة تواصل حيّة، وعلى اختيار محاور مضمونها من واقع الحياة اليومية والمهنية.

● الاختبار التعليمي العام:

— يتناول هذا الاختبار موضوعاً يهمّ المتقدمين إليه، وهو السّياحة حول العالم، مما يجعل العربية المستعملة فيه لغة حياة محبّة إليهم بامتياز.

— يهدف الاختبار إلى تقييم المكتسبات المبرمجة للحلقة، إتقان اللغة العربية الفصحى كتابةً وفهماً وقراءةً وتحذّثاً، توظيف القواعد النحويّة والصرفيّة في التعبيرين الشفوي والكتابي، توظيف المكتسبات السابقة والمخزون اللغوي المحفوظ في أثناء التحدّث والكتابة، القراءة بأسلوب جيّد وسرعة مناسبة مع مراعاة النبر والتنغيم.

● الاختبار الثنائي اللغة:

— تم اختيار هذا النصّ الذي يتناول موضوع التعلّم الآلي والمنصات الإلكترونية المعتمدة له؛ لأنه يعالج موضوعاً معاصراً، ولأنه يتلاءم بمضمونه مع اختبار موجّه إلى ثنائي اللغة.

— يهدف هذا الاختبار إلى تبيان مدى تمكُّن المتقدمين من الوظيفة من امتلاكهم لللغتين العربية والأجنبية، وقدرتهم على فهم النصِّ الأجنبيِّ، والإجابة عن أسئلته المرتبطة بمواضيع واقعية ومعاصرة. كما يهدف إلى معرفة ما إذا كان بإمكان الموظف أن يحافظ على روحية كل لغة، واعتماد صياغتها الخاصة بعيداً عن الترجمة، والتقليد أو حتى الوقوع في الأخطاء.

● الاختبار التعليمي الموجه لمعلمي مادة اللغة العربية:

- يلجأ بعض أساتذة اللغة العربية إلى الإنشاء أكثر من العودة إلى أسس تعليمية موثقة وقائمة على المنهجية الجديدة في اعتماد طرائق التدريس الحديثة؛ لذلك تمَّ إعداد هذا الاختبار لتقييم قدرتهم على تطوير منهجيتهم.
- يهدف الاختبار إلى تقييم قدرة المعلم على وعي أساليب المنهجية الحديثة، ومنها: الانطلاق من الحياة اليومية للطالب، الاعتماد على وسائل تشدُّ المتعلم إلى الاهتمام باللغة وإتقانها، كوضع أسئلة تحليل وفهم للنصِّ المدروس لاستخراج أفضل ما فيه، أو شرح صورة والتعليق عليها، أو تحضير كلمة تُلقى في مناسبة، ويهدف كذلك إلى تقييم قدرة المعلم على استخدام اللغة العربية الحية بدون الرجوع إلى القديم الذي ينقرُّ التلاميذ من العربية.
- ويهدف أخيراً إلى تقييم قدرته اللغوية من خلال الاستماع إلى نصٍّ لا يخلو من مفردات وتراكيب غير مألوفاً.

● الاختبار المدرسي الموجه إلى من أنهوا المرحلة الدراسية كاملة:

- يُشكِّل هذا الاختبار معياراً للتأكد من امتلاك المتقدم لهذا الاختبار التجريبي للغة العربية الفصحى، وإتقانه لمهاراتها المكتسبة خلال المراحل المدرسية كافة، ليستخدمها في المواقف الحياتية المختلفة، نظراً إلى أهميتها، إذ يحتاج إلى التّحاور

بلغت سليمة وبأسلوب واضح وسهل، بعيداً عن العامية. كما يبين هذا الاختبار مدى سلامة لغته، وقدرته على البرهنة وتحليل النص وفهمه للإجابة بسهولة. — يهدف هذا الاختبار إلى تقييم المتقدم إليه في فهم الأسئلة، ومعرفة المهام المطلوبة منه بوضوح، ليجيب بطريقة صحيحة، وليعبر كتابياً بشكل صحيح، وفي قدرته على التعبير بأسلوبه الخاص؛ إذ سيتبين ذلك في طاقاته اللغوية وإبداعاته الكتابية في أثناء تأليف خاصة به، كما في قدرته على استثمار معارفه وتوظيفها في مكانها المناسب ومدى نشاطه، إضافة إلى سلوكه وثقته في نفسه في أثناء الإجابة السريعة من دون تلثم أو تلوّ.

• الاختبار التخصصي:

— يبين هذا الاختبار مدى معرفة المتقدمين بمستواهم باللغة العربية، إضافة إلى إدراكهم لمواضيع عديدة تلائم تخصصهم، وتبين مدى اكتسابهم اللغة العربية، وقدرتهم على الكتابة بها والتعبير عما يريدونه من خلالها. — يهدف الاختبار إلى تقييم المستوى العالي في اللغة العربية للمتقدمين إليه.

خاتمة:

مما لا شك فيه أنّ اختبار الكفاءة في اللغة العربية الفصحى الذي أعده مجمع اللغة العربية في لبنان يندرج في مسار الاختبارات التي راجت منذ منتصف القرن الماضي في إطار أكثر اللغات الحية العالمية، ويخضع للمعايير التي نتجت عن ذلك المسار، والمتمثلة «في المهارات الأربع»: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة.

كما أنه أتى بثلاثة أبعاد جديدة توصل إليها من خلال مقارنة نظرية وميدانية لواقع استعمال اللغة العربية الفصحى المعاصرة. ويحمل البعد الأول قناعة بضرورة برنامج نهضوي عام يهدف إلى وضع حدٍّ لانحسار اللغة العربية الفصحى الملموس على أكثر من

صعيد. ويتمثل البعد الثاني في احتلال إصلاح تعليمها وتحديثه الأولوية في سلم البرنامج النهضوي العام. أمّا البعد الثالث فاعتبار اختبار الكفاءة مفتاح أي مقارنة في سبيل نجاح مشروع إصلاح تعليمها.

وانطلاقاً من تلك الأبعاد ومن الوقع الإيجابي الذي أحدثته الاختبار لدى المستهدفين الذين خضعوا له في المدارس والجامعات والإدارات الرسمية والمنظمات الدولية والمؤسسات الخاصة في لبنان، يرغب المجمع في التقدم للأفراد والمؤسسات الخاصة والعامة في لبنان وفي البلدان العربية الشقيقة بتوصيتين متكاملتين:

- إنشاء هيئة عربية تواكب مسارات الاختبارات في اللغات الحية العالمية، وتُعنى بالشراكة مع الهيئات المماثلة.
- والعمل من خلال الهيئة على توحيد المعايير في اختبارات الكفاءة في اللغة العربية الفصحى وتحديثها باستمرار، على ضوء المستجدات الطارئة على اللغة العربية وسائر اللغات العالمية.

المصادر والمراجع العربية:

- الخطيب أحمد شفيق (١٩٧٢). «وضع المصطلحات العلمية وتطور اللغة»، في: اللسان العربي، حيران.
- بدوي، السعيد محمد (١٩٧٣). مستويات العربية المعاصرة في مصر، القاهرة: دار المعارف.
- فريجة، أنيس (١٩٨٠). في اللغة العربية وبعض مشكلاتها، بيروت: دار النهار للنشر.
- حردان، جرجور؛ وآخرون (١٩٧٩). من الخليج إلى المحيط، باريس: منشورات ديديه، مكتبة ا. هاتيه.

المصادر والمراجع الأجنبية:

- Conseil de l'Europe/Strasbourg (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer, Conseil de l'Europe: Division des langues vivantes, p.191
- Rousseau, Louis-Jean (2005). « Terminologie et aménagement des langues » dans: Langages, (pp. 93-102)
- Saussure (de), Ferdinand (1916). Cours de linguistique générale, Payot, Paris.
- VIAL, Michel (1997). les modèles de l'évaluation, textes fondateurs et commentaires, De Boeck, Bruxelles.

الملحق

اختبار المرحلة الثانوية مثلاً:

المقدمة:

اختيرنص «هواتفنا الذكيّة وذكرياتنا» للمرحلة الثانوية؛ لأنّه يتناول موضوعاً مهمّاً يعايشه التلامذة، ويشكّل أهميّة عالمياً؛ لذا فمن الضروري أن يكون الاختبار ليس بعيداً عن واقعهم ومشكلاتهم ومعاناتهم، ولا سيّما أنّ هذا الموضوع صار يشكّل خطراً واضحاً على حياة تلامذتنا، وصار واجباً اطلاعهم على هذا الواقع من منظور مختلف. وقد بُني النصّ على وضع أسئلة ترتبط بالنصّ به، ثمّ اختيار الإجابة الصحيحة من متعدد، ورصد الفكرة الرئيسة، ومعرفة نوع النصّ والتلخيص الذي يعدّ مهارة مهمّة لاحقاً يجب أن يعرف طريقتها كي تسهّل عليه تلخيص الكتب الجامعية التي سيطلع عليها في المرحلة الجامعية، إضافةً إلى مهارة الضبط التي تبين مدى امتلاك التلميذ للغته العربيّة. وقد طرحت بعض الأسئلة التي تعبّر عن أفكار التلميذ الذاتيّة، وآرائه الخاصّة، التي تبين أسلوبه في الكتابة والتعبير. أمّا في الإصغاء، فقد راعينا قدرة التلميذ على التركيز للإجابة عن الأسئلة المرتبطة بالنصّ، والتي تبين مدى قدرته على التذكّر والإجابة السليمة.

في التعبير الكتابي راعينا مدى مناسبة التّأليف مع موضوع النصّ كي يتمكّن التلميذ من اختيار بعض العبارات المقروءة. كما راعينا أنّ يكون هذا الموضوع (تحديد الموضوع) ملائماً لواقع التلميذ، وليس بعيداً عن عالمه الواقعيّ، حتّى يعبريّسر مستخدماً مخزونه اللّغوي لكي يؤلّف نصّاً جيّداً نحويّاً وصرفيّاً وفقاً لأهداف المرحلة المدرّسة.

١- الهدف:

يهدف الاختبار إلى تقييم المكتسبات المبرمجة للحلقة:

- وعي صراع الإنسان من أجل المحافظة على القيم الخلقية، والدعوة إلى تعزيزها فكرياً وأسلوبياً.
- التمرس العملي بتقنيات التأليف اقتباساً ومحاكاةً.
- التزوّد بالمفاهيم والمصطلحات وأساليب التعبير.

٢- المكتسبات المطلوب تقييمها:

— الإجابة عن أسئلة نصّ مسموع. — تنمية قدراته على التمييز بين جمالية النصّ الأدبي وإحوائه وذاتيته وموضوعية النصّ العلمي. — إدراك أهمية النّظّل إلى المستقبل برؤية سليمة من خلال التجربة، والخيال، والاستشراف. — وعي أهمية العناية بالبيئة ومدى تأثيرها في مستقبل الإنسان. — دراسة البنى والأنماط ومؤشراتنا. — تحديد الأفكار الرئيسة والفرعية. — تحديد أدوات الربط ووظائفها. — تلخيص فقرة. — تعيين الحقول المعجمية. — تقسيم النصّ مع تقديم التعليل المناسب.	المحادثة والفهم الشفوي والقراءة
— توظيف المكتسبات اللغوية والأسلوبية في إنشائه. — تحضير بحث وعرضه. — التواصل بلغة فصيحة بطلاقة وإتقان.	في التعبير الشفوي
— إدراك قواعد اللغة العربية المكتسبة سابقاً، وتوظيفها في التعبير الكتابي. — ضبط أواخر الكلمات بشكل صحيح.	في القواعد
— إنشاء مقالات تحلّ وتناقش قضايا اجتماعية وأدبية وعلمية مرتبطة بالإنسان واستشراف المستقبل وبالأدب والعلم.	في التعبير الكتابي

٣- العرض:

يُقسَّم اختبار نهاية الحلقة الرابعة / المرحلة الثانوية إلى أربعة أقسام:

- ١- في فهم المقروء: عدد الأسئلة (٧)، مدّة الاختبار ساعة مع أسئلة في القواعد والإملاء: وعددها (٣).
 - ٢- في الإصغاء: عدد الأسئلة (٣)، مدّة الاختبار ١٠د.
 - ٣- في المحادثة الشفوية: عدد الأسئلة (٣)، مدّة الاختبار ١٠د.
 - ٤- في التعبير الكتابي: سؤال واحد، مدّة الاختبار نصف ساعة.
- يُجرى الاختبار في اليوم عينه.

هواتفنا الذكية وذاكراتنا

- ١- كَانَ سُقْرَاطُ يَخْشَى مِنْ أَنَّ التَّقَدُّمَ التَّقْنِيَّ سَيُفْسِدُ الذَّاكِرَةَ الْبَشَرِيَّةَ، وَمِنْ غَرَابَةِ ذَلِكَ، كَمَا يَبْدُو الْأَمْرُ عَلَيْهِ الْيَوْمَ، أَنَّهُ كَانَ يُعْبِّرُ عَنْ قَلْقِهِ بِشَأْنِ شَكْلِ مِنْ أَشْكَالِ التَّوَاصُلِ الْجَدِيدِ آنَ ذَاكَ وَهُوَ الْكِتَابَةُ. وَقَدْ أَشَارَ إِلَى أَنَّهُ كَلَّمَا كَانَ سَهْلًا عَلَى الْأَشْخَاصِ الْوَصُولُ إِلَى شَيْءٍ مَا فِي مُسْتَنَدٍ مَكْتُوبٍ، كَانُوا أَقْلَّ مَيْلًا إِلَى أَنْ يَتَذَكَّرُوهُ. وَيَبْدُو أَنَّ كَلِمَاتِ الْفِيلَسُوفِ الْعَظِيمِ تَلْقَى صَدَى الْيَوْمِ فِي عَصْرِنَا الرَّقْمِيِّ تَمَامًا كَمَا فَعَلَتْ فِي الْيُونَانِ الْقَدِيمَةِ.
- ٢- لَقَدْ أَثْبَتَتِ الْاِخْتِبَارَاتُ الْحَدِيثَةُ أَنَّ الْأَشْخَاصَ الَّذِينَ يَعْتَقِدُونَ أَنَّ أَجْهَزَةَ الْكُمْبِيُوتَرِ سَتَنْقُذُ مَعْلُومَاتِهِمْ مِنَ الضِّيَاعِ وَالصُّوَرَاتِي يَلْتَقِطُونَهَا مِنَ الْفَقْدَانِ يَتَذَكَّرُونَ أَقْلَّ بِكَثِيرٍ مِنْ هَؤُلَاءِ الَّذِينَ لَا يَعْتَمِدُونَ عَلَى أَجْهَزَةِ التَّكْنُولُوجِيَا لِحَفْظِ بَيَانَاتِهِمْ.
- ٣- وَعِنْدَمَا أَصْبَحْنَا لَا نَفْتَرِّقُ عَنْ هَوَاتِفِنَا الذَّكِيَّةِ الْمَرْوَدَةِ بِكَامِيرَاتٍ رَقْمِيَّةٍ مَتَطَوِّرَةٍ، وَلَمَّا بَتْنَا نَعِيشُ حَيَاتِنَا وَكَأَنَّهُ يَجِبُ عَلَيْنَا مُشَارَكَةُ كُلِّ لَحْظَةٍ نَعِيشُهَا عَلَى وَسَائِلِ التَّوَاصُلِ الْاجْتِمَاعِيِّ مِنْ «فَيْسْبُوك» وَ«سَنَاب شَات» وَ«إِنْسْتِغْرَام» وَغَيْرِهَا، مَسْلَحِينَ بِهَوَاتِفِنَا الذَّكِيَّةِ أَيْنَمَا كُنَّا، أَصْبَحْنَا مَهْوُوسِينَ بِتَوْثِيقِ الْأَحْدَاثِ

من حولنا. وتحوّل كلُّ تفصيلٍ من تفاصيل حياتنا إلى صورةٍ محتملةٍ، من طبقٍ لذيذٍ نتناولُه، إلى نزهةٍ تتمتعُ بها على شاطئ البحر، إلى جمعةٍ عائليةٍ حميمةٍ، إلى ولادةٍ طفلٍ جديدٍ...

٤- لكنّ ذلك كلّهُ جعلنا ننظرُ إلى العالم من خلال الشاشات دون أن نختبر الواقع بشكلٍ فعليٍّ حيثُ يعملُ فعلُ التقاطِ الصُّورِ أو تسجيلِ مقاطعٍ فيديو على إزاحتنا من عيش اللحظة في حين نحاولُ توثيقَ التجربة بواسطة جهازِ الكاميرا، هذا الهاجسُ الذي يطغى على مجتمعتنا بتسجيل كلِّ لحظةٍ نعيشها هو ما سُمّي حديثاً بـ«الرؤية التوثيقية»، لكنّ الأمرَ المقلقَ من هذه الرؤية الرقمية هو الإلهاء والتشتيت كما يقولُ «ديمون يونغ» مؤلّف كتاب «إلهاء»، فهو يلاحظ أن الكاميرات الرقمية الحاضرة دائماً معنا تدفعنا إلى التصوير الدائم بشكل تلقائيٍّ ومن دون وعي، بحيثُ لا نعيش الواقع سوى بطريقة سطحية، ليس لأنّ التكنولوجيا الرقمية هي تشتيت تلقائيٍّ ولكنّ لأنّها تنتج شيئاً أقلَّ قيمة (في شكلٍ فيديو أو صورة فوتوغرافية)، وتؤدي إلى تشتيت انتباهنا عن شيء ذي قيمة أكبر (التجربة الواقعية وخبراتها).

٥- ولكن أبعدَ من الإلهاء والتشتيت، فإنّ لهذه الرؤية التوثيقية تأثيراً سلبياً كبيراً على ذاكرتنا، ففي دراسةٍ أُجريت عن الذاكرة والتصوير الفوتوغرافي، ونُشرت نتائجها في مجلة العلوم النفسية، كانت النتيجة أنّ فقدان الذاكرة الرقمي، أي نسيان المعلومات التي تحملها على جهازٍ رقميٍّ «ليتكّر عنك»، كان مصدر قلقٍ متزايدٍ للعالم الرقمي اليوم. لكنّ البعض قد يسأل: أين القلق من ذلك؟ أين المشكلة إذا اعتمدنا على صورٍ فوتوغرافيةٍ ومقاطع فيديو لتذكّر الأشياء عنّا؟ والجواب هو أنّ ما نُحِيلُه إلى التخزين الرقميٍّ ليس ذكرياتنا. فالذكريات هي ذكريات الطفولة، والذكريات الرومانسية، وذكريات الأوقات السعيدة والتعبئة أيضاً التي نعيشها بكلِّ أحاسيسنا، وكلِّ ما له علاقةٌ بالمشاعر، والعديد من الصُّور ومقاطع الفيديو ليست حول المشاعر على الإطلاق. فمع الهواتف الذكية نلتقط الصُّور ونفتقد اللحظة التي هي أساسُ مشاعرنا وركيزة ذكرياتنا.

٦- إذا وباختصارٍ، مع كل هذا السَّيل من الصُّور التي نأخذها يميناً وشمالاً، نحنُ نجمعُ ذكرياتٍ لم نعشها، ونوثقُ أحداثاً لم نشهدها بالكامل، ولحظاتٍ لم نصلُ إليها أبداً. وإذا توقُّفنا لنسأل أنفسنا: لماذا علينا أن نضع شاشةً بيننا وبين حياتنا على الدوام؟ فحياتنا كما هي معزولةٌ بما فيه الكفاية عندما نكونُ بمفردنا أمام أجهزة الكمبيوتر.

٧- لماذا علينا أن نضع هذا الحاجز أيضاً حتَّى عندما نكون في اختلاطٍ مع النَّاس؟ وما الذي نفعله بكلِّ مقاطع الفيديو؟ وكلِّ هذه الصُّور التي لا بدَّ من تصويرها كلِّ لحظة على أيِّ حال؟ هل نعود إلى مشاهدتها أبداً؟ إننا نحتاج جميعاً إلى التَّوقُّف عن التَّركيز كثيراً على التقاط اللّحظة بواسطة الكاميرا، والاستمتاع بدلاً من ذلك، وأن نكون حاضرين في الحاضر لكي نعيشه، وقد يكون الأفضل لنا أن نلتقط الصُّور بشبكة العين ونزرعها في أذهاننا، لنسمح للذاكرة بأن تكون على مستوى تجربة الحدث بكلِّ حواسنا. وعلى الرّغم من سهولة التقاط الصُّور ومع الحضور الدائم لهواتفنا الذّكيّة.

مهى قمر الدين - باحثة من لبنان *

مجلة العربي العدد ٧٢١ - كانون الأوّل ٢٠١٨

- بتصرّف -

مهى قمر الدين: باحثة وكاتبة صحفية لبنانية، لها مجموعة من المقالات المنشورة في مجلة العربي.

أولاً- في الفهم والتحليل:

اختيار الإجابة الصحيحة من متعدد: (خمس وعشرون علامة)

١- صرنا نعيش حياتنا عبر:

أ- مشاركة بعض لحظاتها

ب- مشاركة لحظاتها كافة على وسائل التواصل كافة

ج- مشاركة لحظاتها على سناب شات (يندرج هذا الخيار تحت الخيار «ب»).

د- مشاركة ما نريده على بعض المواقع

٢- الكاميرات الرقمية دفعتنا إلى:

أ- ألا نعيش قيمة لحظاتها

ب- ألا نعرف العيش الطبيعي

ج- أن نعيش الواقع بطريقة سطحية

د- أن نعيش بشكل عادي

٣- يقصد الكاتب بهذه الجملة: «التقدم التقني سيفسد الذاكرة البشرية»:

أ- أن التقدم ليس لمصلحة الإنسان.

ب- أن التقدم لن يكون لصالح الإنسانية، فهو يسيء إليها.

ملاحظة: تتشابه الإجابتان «أ» و«ب». من الأفضل إضافة إجابة تُظهر تأثير

التقدم التقني في الذاكرة البشرية.

ج- أن التقدم غير مفيد.

د- أن التقدم سيدفعنا نحو الفشل.

٤- تؤدّي الرّؤية الرّقمية إلى:

- أ- الضّياغ وعدم وضوح الرّؤية
- ب- الإلهاء والتّشتيت
- ج- التّأثر الكليّ بالواقع المعيش
- د- عدم التّركيز

٥- الكاميرات تدفع بنا إلى:

- أ- التّصوير بلا وعي
- ب- التّصوير بوعي
- ج- عدم إدراك ما نفعله
- د- عدم التّركيز

٦- يؤثّر الهاتف في:

- أ- عواطفنا
- ب- حياتنا
- ج- ذاكرتنا
- د- عقولنا

٧- الابتعاد عن توثيق اللّحظة يؤدّي إلى:

- أ- التّركيز على الحدث
- ب- مشاهدة تفاصيل ما نراه
- ج- التّركيز على اللّحظة أكثر
- د- معاشة ما نراه بأنّ العين

في القواعد

١- نضع تنوين النَّصب على: (علامتان)

أ- ما قبل الألف

ب- على الألف مباشرة

ج- لا نضعه

٢- يتقدّم الخبر على المبتدأ إذا: (علامتان)

أ- كان الخبر معرفة

ب- كان الخبر شبه جملة والمبتدأ نكرة

ج- إذا كان الخبر ممنوعاً من الصّرف

د- إذا كان الخبر جملة فعلية

٣- نعرب جمع المؤنث السّالم في الجملة الآتية التالية: رأيتُ الفتيات يتوجّهن إلى

السّوق. (علامتان)

أ- منصوب بالفتحة

ب- منصوب بتنوين الفتح

ج- منصوب بالكسرة عوضاً عن الفتحة

د- منصوب بالتّاء

ثانياً- في الإصغاء:

<https://www.tuitec.com/ar/%d8%a7%d8%ad%d8%ac%d8%b2%d9%88%d8%a7-%d9%85%d9%82%d8%a7%d8%b9%d8%af%d9%83%d9%85-%d9%84%d8%a5%d9%83%d8%aa%d8%b4%d8%a7%d9%81-%d9%87%d8%a7%d8%aa%d9%81-galaxy-s23-%d9%85%d9%86-%d8%b3%d8%a7%d9%85%d8%b3/>

— بالعودة إلى الرابط أعلاه، أعلنت شركة سامسونغ غالكسي في دعاية عن ضرورة حجز المقاعد للتّعرف إلى هاتفها الجديد.

اختيار الإجابة الصحيحة من متعدّد: (تسع علامات)

١- تعلن شركة سامسونغ عن ندوة خاصّة بهاتف:

أ- غالكسي ٢٣

ب- آيفون ٦

ج- غالكسي زيرو

د- غالكسي إس ٢٣

٢- تهدف الدّعاية إلى:

أ- التّسويق للهاتف

ب- الإعلان عن صدور الهاتف

ج- إقناع المشاهدين بضرورة تغيير هاتفهم

د- معرفة نوعيّة الهاتف المصدّر

٣- تقوم الشركة بهذا الإعلان:

أ- تشجيعاً لأكبر عدد من المشاهدين

ب- تشجيعاً لشراء الهاتف

ج- رغبة في اقتناء هاتف من شركة جديدة

د- لتعديل سمات هواتفهم القديمة

ثالثاً: في المحادثة الشّفوية:

١- عرّف بنفسك بأسلوب لغوي جيّد، بما لا يتعدّى الخمسة أسطر. (عشر علامات)

٢- لو عُرِضَ عليك شراء هاتف ذكيّ، هل توافق؟ علّل إجابتك بالاعتماد على النّصّ. (عشر علامات)

٣- تحدّث لدقيقة واحدة عن موضوع يثير إزعاجك كلّ يوم مع أهلك، وهو فكرة التّأخّر بالسّهر مع رفاقك خارج المنزل. (عشر علامات)

رابعاً: في التعبير الكتابي (ثلاثون علامة)

- أرسل عبر تطبيق الواتساب رسالة صوتية إلى أبيك، تخبره فيها عن ردك عن الفكرة الآتية: «أصبحنا لا نفرق عن هواتفنا الذكية».

.....

.....

.....

- اكتب مقالة متماسكة تشرح فيها حسنات ومساوئ استخدام الهواتف الذكية، ومفضلاً فيما نتج عنه من تأثيرات على صعيد الروابط الأسرية والمجتمعية.

.....

.....

.....

سُلم تقييم للموضوع المؤلف

الرقم	المعايير	التقدير
١	نوعية الأفكار المستخدمة	١ ٢ ٣ ٤ ٥
٢	تنظيم الجمل وتسلسلها	١ ٢ ٣ ٤ ٥
٣	صلة الأفكار بالموضوع	١ ٢ ٣ ٤ ٥
٤	أسلوب الكتابة	١ ٢ ٣ ٤ ٥
٥	التوظيف القواعدي	١ ٢ ٣ ٤ ٥
٦	علامات الترقيم	١ ٢ ٣ ٤ ٥
٧	التوظيف الإملائي	١ ٢ ٣ ٤ ٥
٨	الترتيب والوضوح	١ ٢ ٣ ٤ ٥

الممارسات في الاختبارات اللُّغوية الأدبية في تعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها، جامعة الطائف أنموذجاً

د. محمد بن أحمد العريني

جامعة الطائف - المملكة العربية السعودية

الملخص:

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن الممارسات التي انتهجتها جامعة الطائف ممثلة في وحدة تعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها في الاختبارات لمقرر نصوص من الثقافة العربية ونقده بوصفه أحد المقررات التي تنحومنى لغوياً أدبياً؛ فانتهجت الوحدة وضع هذا المقرر الذي قلَّ وجود نظيره في الوحدات والمعاهد المماثلة، وأسهم الباحث في وضعه؛ ليكون الربط بين مصادر اللُّغة الأصيلة وما يتعلَّمه الدارس؛ ليحصل تأسيسه على قواعد متينة تراثية يسهل من خلالها تعلُّم ما دونها من عصور ونصوص. والتعامل مع المقررات الأدبية في وُضْع الاختبارات يختلف في غالبه عن المقررات التي تتطلب معلومةً محدَّدةً لا مجالَ فيها لقياس المستويين الإبداعي والتحليلي لدى الدارس؛ لذا جاء البحث بغرض الكشف عن الخصوصية في التعامل مع هذا المقرر في وضع الاختبارات، والكشف عن هذه التجربة.

الكلمات المفتاحية:

تعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها - اختبارات اللُّغة - النصوص الأدبية - المقررات الدراسية.

مقدمة:

تعدُّ وحدة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الطائف من الوحدات الناشئة على مستوى الجامعات، حيث أُسس البرنامج عام ١٤٣٩هـ، ويهدف إلى تعليم اللغة بمهاراتها الأربع، ووضعت الوحدة توصيفاً يُحقِّق هذا الهدف تتدرج فيه الصعوبة؛ ليكتسب المتعلم المعرفة بشكل تدريجي. وتتوزع الخطة الدراسية فيه على ستة مستويات، مدة كل مستوى ثمانية أسابيع، تكون الدراسة الأسبوعية فيه لخمس وعشرين ساعة، تتنوع هذه الساعات بين عشر معتمدة، وعشر فعلية، وخمس للأنشطة الصفية واللاصفية تكسب المتعلم مزيداً من المعرفة اللغوية؛ ليكون الاختبار التحصيلي الذي يقيس مستوى كل طالب فيما أخذ نهاية هذا المستوى، ويتبين من خلاله مدى تقدُّمه اللغوي، وتكون المقررات في المستوى الأول حتى الثالث متماثلة الاسم على اختلاف بينها في التدرج المعرفي؛ فكانت على النحو الآتي: الفصحى المعاصرة - الأصوات وفهم المسموع - التحدث - قراءة ومفردات - كتابة وقواعد - نشاط لغوي. ويُضاف للمستوى الرابع مقرر العربية والإعلام؛ لإكساب الطالب مزيداً من المصطلحات المعاصرة والمهارات اللازمة للتواصل، ثم يُضاف للطالب في المستوى الخامس نصوص من الثقافة العربية؛ لربط اللغة بجذورها وتعريف الطالب بالأدب العربي وفنونه، ثم يكون في المستوى السادس «الأخير» تهيئة الطالب للتعليم الجامعي بإدخال مقررات (الكتابة الأكاديمية، والمقال، وحلقة البحث، واللغويات التطبيقية، والمكتبة العربية) عليه؛ ليكون قد تعلَّم كل ما يهَّمُّه في جوانب المعرفة اللغوية المختلفة.

ولحدائث الوحدة لم يتطرق الباحثون لممارسات الاختبارات فيها سوى دراسة تناولت تقويم البرنامج بصفة كاملة من وجهة نظر الخريجين، للباحثين د. صالح الزهراني، د. إياد أبو رحمة، نُشرت في مجلة جامعة الزيتونة الأردنية، ٢٠٢٠م. ولم تتناول ما يريد الباحث دراسته في هذا البحث تحديداً؛ فكان هذا البحث أول بحث يدرس الممارسات اللغوية الأدبية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة الطائف،

مُوظَّفًا المنهجين الوصفي والنقدي؛ لغرض تطوير التجربة ونقلها إلى المعاهد والوحدات المماثلة وكل مَنْ أراد الانتفاع بهذه التجربة.

إنَّ التعامل مع المقررات الأدبية يحتاج إلى خصوصية يبتعد فيها أستاذ المقرر عن قياس مستوى الحفظ فحسب؛ بل يجب أن يتجاوز ذلك إلى قياس مستويات التحليل والفهم والتذوق، وهو ما قد يغفله مَنْ يقوم بوضع الاختبارات لهذه المقررات؛ لذا جاء هذا البحث وابتدأ بمقدمة، ثم استقام في ثلاثة مطالب؛ عرَّف فيه الباحث بالمقرر ومكانه في التوصيف وما يجب أن يقيسه المقرر في نهايته لمعرفة مدى تمكُّن الدارس منه، ثم طرائق القياس المستخدمة أثناء الفصل الدراسي والأساليب العلمية التي سار عليها، ثم الممارسة العلمية للاختبارات التي اتبعتها ونقدها، ثم خاتمة بيَّن فيها الباحث أبرز النتائج والتوصيات، ثم ثبت للمصادر والمراجع.

المطلب الأول: التعريف بالمقرر

يحمل المقرر اسم: نصوص من الثقافة العربية، ورمزه: ٢-١١٠٢١٢، وينضوي ضمن مقررات برنامج الوحدة التي ترنو إلى تحقيق التميز في نشر اللُّغة العربية في إطار حضاري يوازن بين الأصالة والمعاصرة مع توظيف التقنيات الحديثة للوصول إلى هذه الرؤية، كما تضع رسالة تعمل من خلالها على إيجاد بيئة جذَّابة لتعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها من خلال وضع برامج وأنشطة نوعية تحقق رغبات المستفيدين وتُنمِّي قدرة التواصل الفعَّال لديهم باللُّغة العربية من خلال استخدام أحدث الممارسات العالمية في تعليم اللُّغة؛ لتهدف إلى تنمية قدرات الدارسين اللُّغوية من خلال تزويدهم بالمهارات اللُّغوية الأساسية، وإكساب الدارسين قدرًا كافيًا من اللُّغة العربية الفصحى من خلال التدرُّج في العلوم والمعارف اللُّغوية مع مزج ذلك بالثقافة المحلية؛ ليكون الدارس قادرًا على التعايش مع محيطه، والاستفادة من الدراسات والبحوث الحديثة في مجال تعلُّم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها وإجرائها من قبل أعضاء هيئة التدريس؛ للارتقاء في هذه التجربة التعليمية نحو القمة.

وكان لاختيار هذا المسمى دلالات متنوعة؛ فلفظة نصوص تعني بالضرورة أن الدارس سيطلع على قطع أدبية أنتجت من قبل، وليس لأستاذ المقرر أو للبرنامج علاقة بإنتاجها أو التصرف فيها أثناء الدراسة، كما أن توظيف حرف الجر من للتبعيض، وهذا يشير للدارس إلى أنه سيأخذ نماذج من هذه النصوص لا كلها، والجمع بين كلمتي الثقافة والعربية يدل على حصر ما سيدرسه الطالب على هذه الثقافة دون غيرها، واستبعاد النصوص المترجمة أو الثقافات الأخرى؛ ليتيحاً بذلك للاطلاع على هذه الثقافة التي يدرس لغتها في البرنامج. ويقع هذا المقرر في البرنامج ضمن المستوى الخامس الذي يسبق المستوى الأخير قبل إكماله البرنامج الذي يمتد لعامين، ويُمنح الدارس فيه دبلوماً في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بعد اجتيازه البرنامج، وجاء توصيفه أخذاً بعين الاعتبار أن يمرّ الدارس بالمراحل الزمنية الأدبية التراثية التي تلزمه أثناء دراسته اللغوية؛ ليستطيع أن يكتسب المهارات البلاغية النقدية التي لا غنى عنها للمتعلم، فتظهر مخرجاته من المعارف بعد أن يتعرف الطالب على قيمة اللغة العربية وأهميتها بين لغات العالم، ويستذكر مخزونه اللغوي من خلال التطبيق على نصوص الثقافة العربية المختلفة، ويربط بين ما تعلّمه ويتعلّمه مع ما في هذا المقرر، ويكتسب بذلك عدداً من المهارات، منها: تطبيقه القراءة الصحيحة للنصوص المختلفة بأشكالها الفنية المتنوعة، وحصوله على ذائقة لغوية تساعد على اكتشاف الخطأ اللغوي ذاتياً دون توجيه من غيره؛ فيظهر لديه عددٌ من الكفاءات، منها: أن يكون قادراً على العمل في مجموعة نقاشية تعاونية تُكسبه القدرة على التحليل والنقد، وأن يستطيع توظيف الثورة الرقمية الحديثة في التدريب اللغوي والأدبي، وأن يتدرب على النطق السليم، ومن ثمّ الإلقاء المناسب لكل نص فيكون هذا المقرر قد أحدث التكامل مع المقررات الأخرى.

وقد ابتدأ التوصيف بخطبة قس بن ساعدة؛ لمعرفة حال النثر في العصر الجاهلي، ودراسة ما فيها من بلاغة وقدرتها على التأثير في المتلقين، وبيان الحال الذي قيلت فيه، والتعريف بمُلقِيها وتدرُّجها الذي سلكه في تعلُّم فن الخطابة، ثم معلقة زهير بن أبي سلمى: (أمن أم أوفى)، ودراسة ما فيها من ألفاظ وبيان معانيها، والأساليب البلاغية

التي سلكها الشاعر، والتعريف به وبيان منزلته في مدرسة عبيد الشعر، فمعلقة عنتره بن شداد: (هل غادر الشعراء من متردم؟)، وإيضاح أبرز ما فيها من وقفات للشاعر، والتعريف بحاله وحال محبوبته، ثم قصيدة (البردة): لكعب بن زهير؛ لمعرفة حدود غرض الغزل المقبول، وبيان منزلة الشاعر، والبيئة الشعرية التي عاشها وأثرت فيه، ومكانته في مدرسة عبيد الشعر التي درست في معلقة والده زهير، فقصيدة حسان بن ثابت في مدح الرسول صلى الله عليه وسلم، وبيان التأثير في قصيدته على ذلك العصر، وإيضاح مكانة الشاعر، وشرح مصطلح المخضمين في الشعر، ثم قصيدة الخُطَيْئة: (وطاوي ثلاث عاصب البطن مرملة)، ودراسة ما فيها من بلاغة، وبيان مكانة الشاعر، وإيراد أخباره وتميُّزه في شعر الهجاء، ثم قصيدة الفرزدق: (يا سائلي أين حل الجود والكرم)، ومناسبة القصيدة والتعريف بقائلها، وما أحدثته من أصداء، وما تحمَّله الشاعر بعد قولها، ثم قصيدة جرير في رثاء زوجته، والتعريف به وبسط لحاله مع أقرانه، وتبيان شعر النقائض، ثم قصيدة المتنبي: (على قدر أهل العزم)، وتفصيل مكانة المتنبي في الشعر العربي وما أحدث قوله للشعر من محب ومبغض، ثم قصيدة البحري: (اللوم منك وإن نصحت غرام)، والتعريف بالشاعر وبيان مدرسته الشعرية، ثم قصيدة أبي تمام: (السيف أصدق أنباء من الكتب)، وسبب قولها وما حصل قبلها وبعدها، والتعريف بالشاعر، ثم نونية أبي البقاء الرندي، والتعريف به، ثم بعض النصوص من رسائل ابن المقفع، وما أحدثته من نهضة أدبية وتأثر كاتبيها بالثقافات الأخرى، ثم دراسة بعض مقامات الحريري، والتعريف بهذا الفن وأبرز كتَّابه؛ ليكون الختام دراسة بعض من أمثال العرب وحكمهم ومناسبات تلك الأمثال، والطلب من الدارسين استحضار الأمثال المماثلة من ثقافتهم المحلية.

ويُلاحظ أن التوصيف جاء منطقياً باعتبار عامل الزمن حينما ابتدأ بالعصر الجاهلي، ثم عصر صدر الإسلام، ثم الأموي، فالعباسي، ثم العصور المتتابعة مُنَوَّعاً بين فنون الأدب المختلفة وعصوره، كما أنه أتى على مهارات اللُّغة الأربع (الكتابة، والقراءة، والتحدُّث، والاستماع) في ممارساته.

وكان لاختيار النصوص السابقة وتحليلها بعدُ عميقٌ بالتركيز على «رسالة الكاتب في قصده إلى تغيير ما يراه معيباً في عالمه الذي يُصوّره، فيظهر من وراء اختيار الكاتب للموضوعات الإنسانية التي يحددها، وعن طريق معالجتها يتكشف إدراك الكاتب لعالمه، كما يبين الإدراك عن طريقة تصويره لأشخاصه في ذلك العالم الفني، وعن تعمُّقه في تصوير جوانب خاصة من أنفسهم، ثم عن الشعور بالزمن في اللحظة الخاصة التي يتضح فيها وعي الكاتب بعالمه» (هلال، ١٩٩٧م، النقد الأدبي الحديث، ٣٢٦)، وهذا ما يؤمل من الدارس حينما يصل إلى قيم عليا بمحاولة استنباط ما يريده الأديب من إنشاء نصه، ومحاولة قراءة ما وراء النص.

وقد حرص القائمون على وضع المقرر على الابتعاد عن النصوص الموجهة؛ ليكتسب المقرر بُعْداً عالمياً، ولئلا تكون قاعة الدرس ميداناً للتجاذبات والخلافات بين الدارسين، ويكون المقرر صالحاً لكل الثقافات التي يمكن أن تدرسه.

كما أن المقرر يركز على شرح النص وظروفه؛ ليتحقق للدارس الألفة الفنية من خلال «التعاطف والتألف والاستمتاع أو محاولة الاستمتاع بالعمل الفني، ومن أجل حدوث ذلك يجب معرفة الإطار الثقافي الفني» (زكارنة، ١٩٩٣م، المدخل في علم الجمال، ٥٣)، للنص، بإحاطة الدارس بتلك الظروف التي تولّد منها النص؛ لترسخ في ذهنه هذه التجربة.

وكان توزيع الدرجات في المقرر على النحو الآتي: (٢٠) درجة للأعمال الفصلية، و(٢٠) درجة للاختبار النصفى، و(٦٠) درجة للاختبار النهائي. ويرى الباحث أن تُعطى الدرجات في الفصل الدراسي النصيب الأكبر ولا سيما أن التطبيقات في المقرر أثناء مرحلة الدراسة تنوّعت وجرى قياس الطالب على عدد مختلف من المهارات، كما أن الاختبار النهائي قد يعتري الدارس فيه بعض الظروف التي تحول دون قدرته على التحصيل المناسب؛ ليكون توزيع الدرجات على النحو الآتي: (٤٠) درجة على الأعمال الفصلية، و(٢٠) درجة على الاختبار النصفى، و(٤٠) درجة على الاختبار النهائي، فيكون الفصل الدراسي قد استوفى نصيبه من الدرجات التي بذل فيها الطالب جهداً أكبر في الدراسة والاجتهاد.

المطلب الثاني: طرائق القياس للمقرر والأساليب العلمية المتبعة

حظي التعليم في هذا العصر بقفزات تقنية متقدمة مكّنته من القدرة على التعايش مع متطلبات العصر والاستفادة منها، فيسّرت على المعلم والمتعلم قدراً من الانطلاق نحو التقدّم في المسيرة التعليمية، كما أن الانفتاح على المدارس الفكرية التعليمية الأخرى مكّنت ممارس التعليم من الاطلاع على التجارب الأخرى، وتقييم مدى ملاءمتها لما لديه، وفي مقرر: نصوص من الثقافة العربية؛ كان الانطلاق يبدأ من الاستماع السليم للنصوص؛ ليتمكّن الدارس من قراءة النصوص دون الوقوع في الأخطاء اللغوية التي تؤثر على المعاني والتراكيب، وينطلق بعد ذلك إلى مهارات أخرى تقوم على التحليل والشرح والفهم وحفظ بعض النصوص، ليمتلك الدارس من خلالها مخزوناً لغوياً للاستشهاد والقياس مع مراعاة مستويات (بلوم) المعرفية الهرمية التي بيّنت التدرّج من مستوى المعرفة والتذكّر، ثم مستوى الفهم، ثم مستوى التطبيق، ثم مستوى التحليل، ثم مستوى التركيب، ثم مستوى التقويم (دروزة، ٢٠٠١م، إجراءات في تصميم المناهج، ط ٣، ١/٣٨)، وهي تُهيئ الدارس للتعليم وإعمال العقل وتحليل الأمور واستنتاجها والانطلاق نحو الإبداع.

وقد ركّز المقرر على الربط بين علوم اللغة المختلفة من نحو وصرف وبلاغة ونقد؛ لتكون نظرة الدارس نحو النص شمولية، ولم يغفل المقرر العلامات الإعرابية للنصوص في وضعها؛ ليقراً الدارس النصوص قراءة سليمة خالية من الأخطاء، ولحققت النصوص تطبيقات تُركّز على المواقع الإعرابية لبعض الألفاظ داخل النص وطُرق تشكيلها، وتحليل جماليات النص واستنتاج الفنون البلاغية التي برزت فيه، والطلب من الدارس إبداء رأيه في النص ونقده وما يرى أنه يجب أن يكون عليه، وإجراء المقارنات بينه وبين النصوص التي في ثقافته؛ لِيُنتج أدباً مقارناً تمتزج فيه الثقافات المختلفة داخل القاعة؛ فهو «في دراسته للتيارات العامة والأفكار- يضرب صفحاً عن الحدود الدولية واللغوية؛ لِيُلقي ضوءاً على الإنسانية في تطورها، والعبقريّة في تكوينها، والمدنية في علاقاتها مع

غيرها، والآداب في وحدتها العالمية، وبذا تتهيأ خير السبل للتعاون الحق والتفاهم الصادق بين الشعوب عن طريق التعرف على الاتجاهات العامة والميول المشتركة للعقل البشري» (هلال، ٢٠١٧م، الأدب المقارن، ط١٩، ٣٤٥)، وهذا ما اتضح جلياً أثناء تدريس المقرر من خلال اكتشاف هذه العلاقات المتنوعة.

وقد تنوّعت طرائق القياس في المقرر؛ ليحظى الدارس بشمولية في القياس تأتي على أجزاء المقرر المختلفة؛ لغرض تقويم الدارس الذي عُرف بأنه: «عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات، وأنه ينطوي على أحكام قيمية، ويتطلب التحديد المسبق للأهداف» (الشيخ، ٢٠٠٤: ١٢)، وهو «العملية التي نحكم بها على مدى نجاحنا في تحقيق الأهداف المرجوة، بل إنها العملية التي نحكم بها على قيمة الأهداف ذاتها» (الخليفة: ٢٠٠٥م: ١٨٧)، وسيُذكر أبرز الممارسات هنا، ويُفرد المطلب الثالث للاختبارات.

ولعل أول ما يواجه الدارس من المقاييس في المقرر مقياس الفهم القرائي الذي يقيس فيه أستاذ المقرر نواتج التعلم، وهي «النواتج النهائية لمدخلات النظام التعليمي، وماتم من عمليات عليها، وتحدد هذه النتائج من خلال الوقوف على ما تحقق من أهداف النظام التعليمي» (الهويد، ٢٠١٣: ٢٠)، ويكون قد اكتسبها الدارس في المقرر من خلال حُسن القراءة والإلقاء مصحوباً بتمثّل المعنى داخل النص، ومحاولة تلحين الصوت بعد قراءته القراءة الأولى بصورة عادية، ثم استظهار المطلوب منها، والقدرة على شرح النصوص وتحليلها، واستخراج ما فيها من بلاغة للمفردات والجمل، كما يُطلب من الدارس محاولة ممارسة عملية النقد الأدبي؛ لغرض إكسابه القدرة على تمييز النصوص وقدرته على إبداء رأيه وفق مقومات نقدية يسيرة يُزوّد الدارس بها في كل محاضرة لتتراكم الخبرة النقدية عنده مع مرور الزمن.

وقد وظّف المقرر التقنيات الحديثة في القياس من خلال الطلب من الدارس تسجيل النصوص صوتاً وصورةً وعرض هذا التسجيل واستخدامه للتقويم؛ ليكون الدارس قد تحرّر من رهبة الموقف أمام زملائه، وقدرته على التعديل قبل اعتماد

التسجيل، ثم مقارنة هذا التسجيل بما يقدمه الدارس داخل القاعة؛ فيكون قد تهيأ مُسبقاً لهذا الموقف، ويمكن من خلال هذه الممارسة تمييز الدارسين الذين يحظون بقدرات تمكّنهم من المشاركة في الميادين الثقافية المختلفة، وترشيحهم لها.

إنَّ قراءة النص من ثقافات مختلفة ومشارب متنوعة تُنتج تأويلاتٍ مختلفةً للنصوص، وهو ما يُحدثه هذا المقرر داخل القاعة مع الحرص على تمكين الدارسين من الحصول على وقتهم المناسب للعصف الذهني، وترتيب الأفكار المختلفة لغرض الخروج بإبداعات مختلفة للنص.

وضمن طرائق القياس في هذا المقرر يقياس مدى قدرة الدارس على التمييز بين العصور المختلفة من خلال استنتاج خصائص كل عصر من خلال اتباع أساليب الحوار والمناقشة للوصول لاستنتاجات حول هذه الخصائص المتعلقة بطريقة بناء النص، والألفاظ المستخدمة، والأغراض الموظفة في كل عصر، وعقد المقارنات بين العصور المختلفة؛ للخروج بمعرفة تتعلق بما يتميز به كلُّ عصر عن غيره.

كما يُطلَب من الدارس بعد فهم النص وبيان مفرداته كتابة ملخص يقوم على تحليل النص، وإيضاح ما فيه من بلاغة وجمال؛ لقياس قدرته على الاستيعاب والتعبير وتوظيف الأساليب الأدبية المختلفة للشرح، وتؤدي هذه الممارسة إلى قدرة الدارس على الإبداع والانطلاق نحو أفكار جديدة، وقراءة النص وتأويله من طرائق مختلفة وأفهام متنوعة.

ومن طرائق القياس المستخدمة في المقرر الأسئلة الشفهية المباشرة؛ لتنضم إلى أساليب التقويم في المقرر التي تعني: «الطرق والإجراءات التي يتبعها المقوم لتنفيذ عملية التقويم، ويستعان في هذه الطرق والإجراءات بعدد من الأدوات أو الوسائل التي تُمكن من الحصول على المعلومات والبيانات التي تُعين على إجراء عملية التقويم» (هاشم والخليفة، ٢٠١٥: ٦٩)؛ فالأسئلة الشفهية تُنبئ عن حضور الذهن، وتكشف عن قدرة الدارس على ترتيب أفكاره وحُسن صياغتها والقدرة على الارتجال، وتُبين صدق

النتائج، وتبرز مهارة الدارس في هذا المجال. وتقوم هذه الممارسة على اختيار سؤال بعينه لكل الدارسين مع تغيير العنصر الذي يحتويه السؤال؛ ليتبين صدق النتائج، ويحصل بذلك العدل والمساواة بين الدارسين، وتخرج النتائج بصورة سليمة يمكن الاعتماد عليها في عملية التقويم.

ويطلب المقرر من الدارس إعداد بحث قصير ضمن موضوعاته؛ ليكشف عن تقدم الدارس في مجال البحث العلمي، وحُسن جَلْبِهِ للمعلومات وعرضها وتنظيمها، وقدرته على إبداء رأيه داخل البحث، ومناقشته للقضايا المختلفة، وحُسن عرضه للمواضيع وتحليلها وفق الطرائق العلمية التي تعلمها.

كما يُطلب من الدارس أثناء المحاضرات تسميع بعض النصوص المقررة مع تمثيل معانيها أثناء التسميع، وبيان معاني الألفاظ التي قد تُشكل بعد أن مارس الدارس في نهاية كل محاضرة التعامل مع المعاجم المختلفة من خلال العمل في مكتبة الوحدة وممارسة البحث في أنواع المعاجم، وكذلك البحث باستخدام التقنيات الحديثة من خلال البرامج الحاسوبية التي تحوي داخلها المعاجم المختلفة، والمواقع المتخصصة التي تقوم على جمع معاني الكلمات والمقارنة في مختلف المعاجم، وتهدف هذه الممارسة إلى العودة لتفسير معاني الألفاظ الواردة في كل نص وكشف غموضها؛ لتسهيل قراءة النص وحفظه على الدارس.

ويستثمر المقرر التعامل مع التقنيات الحديثة بالاستماع إلى نصوص قُرئت في الشبكة العنكبوتية من متخصصين في الأدب قراءة تُمثِّل المعنى وتُسَهِّلُه، ويُطلب من الدارسين بعدئذ محاكاة القارئ في رفع الصوت وخفضه حسب المقام المناسب في كل نص، ومحاولة القدرة على استنباط المعنى المراد من خلال السياق بالنظر إلى ما قبل العبارة التي خفيت على الدارس وما تبعها من عبارات.

المطلب الثالث: الممارسة المتبعة في الاختبارات المقررة للمقرر ونقدها

يجدر قبل البدء في هذا المطلب التأكيد على كيفية توزيع الدرجات لهذا المقرر؛ فنصيب الاختبارات تجاوز الثلثين بواقع (٨٠) درجة؛ لتبقى (٢٠) درجة لما ذُكر في الممارسات التي يَبْنِها المطلب الثاني، وسيكون هذا المطلب لبيان الممارسة المتعلقة بالستين درجة في الاختبارين النصفين والنهائي، وقد حرص البرنامج على إسناد تدريس هذا المقرر للمتدربين في هذا التخصص؛ ليكونوا على صلة مباشرة في تقييم الدارس وإمداده بالمعرفة المطلوبة فيه.

ويجمع الاختبار الأسئلة المقالية والأسئلة الموضوعية؛ لضمان تنوع أنماط الأسئلة، كما أن الاختبار يتفاوت في درجة الصعوبة؛ ليعطي مبدأ تحقيق العدل والمساواة بين الدارسين على اختلاف مستوياتهم الدراسية، وتُقاس فيه قدرة الدارس على ترتيب الأفكار وصياغتها، والنظر في تمكُّنه من المستويات المعرفية العليا باستخدامه للتحليل والنقد، ويأتي الاختبار كذلك لقياس مستوى الإبداع والتفكير لدى الدارس حينما يطلب منه تحليل النصوص الواردة في الاختبار بعد استظهار ما طُلب منه سابقاً حفظها؛ فحفظ النصوص يُسهم في تكوين حصيلة لغوية لدى الدارس تستمر معه لسنوات؛ فترتفع بذلك لغته، ويتمكّن من الاستشهاد بهذه النصوص في مسيرته العلمية. ويُؤخذ في الحسبان عند وضع الأسئلة مراعاة الفروق الفردية، وقياس نواتج التعلم المحددة في توصيف المقرر، وعدم استخدام الألفاظ التي تحمل أكثر من معنى فتحتمل بذلك أكثر من إجابة، والالتزام بحُسن الصياغة اللغوية.

ويُراعى في وضع الأسئلة المقالية عدم تكرار المواضيع للأسئلة؛ لئلا يفقد الطالب الدرجات المستحقة على هذا النوع من الأسئلة، بل تُوضع من مواضيع متنوعة من داخل المقرر، كما تكون على ضربين؛ فالضرب الأول الذي يطلب من الدارس أن يسترسل في إجابته، وتكون له الحرية في طريقة عرض إجابته، والضرب الآخر أن تكون

الإجابة محددةً داخل إطار محدد لا يتجاوزه الطالب إلى شيء آخر لقياس قدرته المعرفية وقدرته على استحضار المعلومات التي مرّت به في المقرر. والاختبار يضع محددات دقيقة على كل فقرة مطلوبة في السؤال؛ ليعرف الدارس من خلال هذا التحديد ما يُطلب منه على وجه التحديد، كما يُحدد له في التصميم الفني للورقة المقدار المطلوب للإجابة من خلال ترك فراغ محدد من الأسطر للإجابة يكون متوافقاً مع ما يطلبه السؤال مع مراعاة الزمن الكلي للاختبار، والزمن الجزئي لكل سؤال، مع إيضاح درجة كل سؤال أمامه؛ ليقوم الدارس بعد استلام ورقته بتحديد أولوياته في الإجابة. كما يكون السؤال واضحاً وغير محتمل لإجابات أخرى؛ فلا بد من صياغته بدقة، ومراعاة المطلوب منه دون إشكال؛ فأتاح هذا النوع من الأسئلة المرونة في وضع الأسئلة من خلال وضع الأسئلة ذات النهايات المفتوحة التي يمكن للدارس الإبداع فيها، وتوظيف الأساليب اللغوية المختلفة داخل السؤال، وتُميز من خلالها الفروق الفردية بين الدارسين، ولا مجال فيها للتوقع كما يحدث مع الأسئلة الموضوعية، أو النهايات المغلقة التي لا يمكنه الخروج فيها عن إطارها المحدد.

وفي جانب الأسئلة الموضوعية؛ فإن الاختبار لا يضع أكثر من درجة على كل فقرة؛ لئلا يفقد الدارس درجات كثيرة على هذا النوع من الأسئلة، ويحقق الاختبار مبدأ الشفافية في تقدير الدرجات بوضع الدرجة المستحقة لكل سؤال أعلاه، كما أن الاختبار بصورة عامة لا ينفك عن فنون اللغة التي درسها الدارس من خلال تقييم الدارس على الإملاء والقواعد النحوية.

وقد تنوّعت الأسئلة الموضوعية بين الصح والخطأ، وبين الاختيار المتعدد؛ فعند صياغة أسئلة الصح والخطأ كان التركيز على أن تكون صياغة الأسئلة متوازنة من حيث الطول والقصر، ومن حيث توزيع الإجابات، فلا يغلب أحد الجانبين الجانب الآخر في الكثرة، كما كان التأكيد على أن تكون الفقرات شاملة لعناصر المقرر دون التركيز على موضوعات محددة في هذا الجانب من الأسئلة، وعدم المبالغة عند الصياغة في إظهار

الخطأ، وعدم احتمال السؤال لإجابتين؛ بل لا بد أن يكون الحكم فيه قاطعاً مع مراعاة العشوائية في وضع الفقرات، وعدم وضع نمط محدد في ترتيب الإجابات، وعدم استخدام فقرات قد تحتل إجابات صحيحة في غير ما ذكر في السؤال.

وأما ما يتعلق بأسئلة الاختيار من متعدد؛ فكان المطلوب من البدائل أن تكون أربع فقرات، وأن تبعد عن التشابه، وعن اختلاف أحدها اختلافاً واضحاً يسبب الشك؛ بل لا بد أن تكون ضمن الموضوع نفسه، والبعد عن النقل النصي للفقرات من داخل المقرر؛ لقياس قدرة الدارس على استخدام العمليات العقلية التي تبعد عن الحفظ وحده، وقدرته على التحليل واستنتاج التغيرات، والابتعاد عن صياغة السؤال باستخدام أسلوب النفي، وعدم استخدام إجابات من قبيل: جميع ما سبق، أو خطأ كل ما سبق، أو استثناء إحدى الفقرات؛ فذلك مبعث للتخمين وإدخال للشك على الدارس. كما يُراعى في التصميم الفني أن تكون الإجابات متباعدة، وتُرتَّب بشكل عمودي؛ لئلا تتداخل الإجابات بين الفقرات، ويُراعى في صياغة السؤال جانب التذكير والتأنيث والإفراد والجمع والتعريف والتنكير، فلا يصاغ السؤال بصيغة تختلف عن الفقرات فتتضح بذلك الفقرة المستبعدة.

وبعد الانتهاء من الاختبارات النصفية، يعرض أستاذ المقرر نموذج الإجابات الصحيحة على الدارسين لمقارنتها مع نتائجهم التي يُطلعهم عليها؛ لغرض تقديم التغذية الراجعة، ومعرفة أوجه القصور لديهم لتفاديها لاحقاً. وأما ما يتعلق بالاختبارات النهائية فتُعلن النتائج عبر المنظومة الجامعية الخاصة بكل طالب، ويُتاح له الاعتراض على النتيجة خلال أسبوع من تاريخ إعلانها إن ظنَّ أنَّ الدرجة لا تتوافق مع ما قدَّم، ويُحال هذا الاعتراض على اللجنة المختصة لاطلاع الدارس على ورقته؛ ليحقق المقرر رفقة البرنامج الشفافية التي ينشدها كل دارس.

وقبل حلول زمن الاختبارات تقوم لجنة الاختبارات في الوحدة بالطلب من أساتذة المقرر وضع أسئلة للاختبار الفعلي، والاختبار البديل للدارسين الذين قد يطرأ عليهم

بعض الظروف التي تُعرض على اللجنة لتأخذ الموافقات اللازمة لدخول الاختبار البديل لمن تخلف عن الاختبار في وقته، وتُوضع هذه الأسئلة على ضوء الشروط التي وضعتها اللجنة بما يتوافق مع الممارسات العالمية، وما أقرته وكالة الجامعة للشؤون الأكاديمية والتطوير، ثم تقوم اللجنة بفحص الأسئلة للتأكد من مطابقتها لهذه المواصفات ومراعاة شروط الجودة، وهي «المواصفات أو المعارف والمهارات والقيم التي ينبغي أن تعمل البرامج المقدمة في تخصص معين بالمجتمع الأكاديمي على تحقيقها في الخريج» (إبراهيم، ٢٠٠٥: ٦١). وبعد التأكد من ذلك، تقوم بإخراج أسئلة موحدة مراعاة لشروط الاعتماد الأكاديمي التي تتطلب توحيد الأسئلة بين الشعب المختلفة للمقرر الواحد بما يحقق مبدأ العدالة والمساواة بين الدارسين، وتُرحّل بقية الأسئلة لبنك الأسئلة بعد تقسيم مستويات صعوبتها، والعمليات العقلية المطلوب قياسها؛ للاستفادة منها في فصول لاحقة مع مراعاة السرية وأقصى درجات الحذر في هذه الممارسة.

وأما ما يتعلق بجائحة كورونا؛ فقد تعامل القائمون على المقرر في توظيف التقنيات الحديثة في جانب وضع الاختبارات من خلال استخدام موقع (البلاك بورد)؛ فتنوّعت الأسئلة بين الشفهية التي كانت تقيس قدرة الدارس على الاستظهار، وقدرته على تحليل النصوص وشرحها مع عدم تكرار الأسئلة لأكثر من دارس، بل يُراعى تنوعها مع الالتزام بشكلها النهائي؛ فلا يُوضع سؤال له إجابة محددة، وسؤال له إجابة تعتمد على التحليل، وقد تميزت بصدق نتائجها؛ فالدارس يجيب مباشرة دون النظر إلى شيء آخر، كما أنها بيّنت حسن تعامل كل دارس مع مثل هذه المواقف، وقاست ردة فعله وسرعة استجابته، ومدى ثقته بنفسه وقدرته على استخدام اللغة استخداماً صحيحاً في الموقف الارتجالي الذي لم يُرتب له مسبقاً، وأظهرت قدرة كل دارس على الحوار والمناقشة والاسترسال في الفكرة وتنظيمها. وفي جانب الأسئلة الموضوعية التي تعتمد على التصحيح الآلي، أكّد القائمون على المقرر للدارسين ضرورة إبقاء الكاميرا مفتوحة طيلة زمن الاختبار، والاستفادة من التجارب الأخرى في توظيف الذكاء الاصطناعي الذي يرصد محيط الدارس أثناء الاختبار؛ لمتابعة الدارسين أثناء إجراءاته لضمان خروج النتائج بشكل عادل، وعدم تضخم الدرجات بسبب بقاء الطالب وحيداً دون مراقبة.

وعند النظر في تقويم الممارسة السابقة لتقديم التغذية الراجعة للمقرر رفقة بقية المقررات وفق دراسة سابقة أُعدَّت للدارسين في الوحدة؛ كانت نتيجة إجابات الدارسين حول مدى قدرتهم على تحليل النصوص العربية وتفسيرها وفق أسس علمية؛ عالية، بمتوسط: ٣,٨٦ درجة، وبانحراف معياري: ٠,٩٨ وفق تدرّج ليكرت الخماسي، وهذا ما سعى له هذا المقرر كما تقدّم. كما كانت الإجابة حول استخدام أعضاء هيئة التدريس معايير ومؤشرات واضحة ومُعلنة للتقويم؛ عالية جداً بالحصول على متوسط: ٤,٨٥ درجة، وبانحراف معياري: ٠,٨٦٢٦٩، وهو ما يبدأ به عضو هيئة التدريس من خلال التعريف بالمقرر في أول محاضرة، مع إيضاح المعايير المستخدمة في عملية تقويم الدارسين. وأما ما يتعلق باستخدام أعضاء هيئة التدريس استراتيجيات وأساليب تقويم متنوعة في قياس تعلّم الطالب، مثل: الاختبارات القصيرة، والاختبارات النصفية والنهائية، والأنشطة، والتقارير، والتكليفات المختلفة؛ فكانت الدرجة في هذه الدراسة عالية، وحصلت على متوسط: ٣,٨٠ درجة، وبانحراف معياري: ٠,٨٨، وما سبق كان الممارسة المستخدمة في هذا المقرر (الزهراني، وأبورحمة، ٢٠٢٠م: ١١٥). إنّ المقرر ينظر بعين الاعتبار إلى ما يكتبه أعضاء هيئة التدريس في تقرير المقرر من مقترحات وملحوظات، وما يذكره الدارسون أثناء التدريس وفي الدراسات والاستبانات؛ لغرض الارتقاء والتطوير، وتقديم تغذية راجعة حوله، والنهوض به إلى أعلى مستوى ممكن لتقديمه بصورة تتوافق مع الأهداف والتطلّعات.

خاتمة:

بيّن البحث طرائق الممارسات المتبعة في الاختبارات اللغوية الأدبية للناطقين بغيرها في جامعة الطائف لمقرر نصوص من الثقافة العربية، وأوضح البحث في مقدمته نبذة عن وحدة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ثم في المطلب الأول عرّف البحث بالمقرر وتوصيفه وسبب اختيار النصوص وتوزيع الدرجات، ثم أبرز المطلب الثاني طرائق القياس للمقرر والأساليب العلمية المتبعة مع استخدام التقنيات الحديثة

لبعض هذه الطرائق، ثم في المطلب الثالث أظهر البحث الممارسة المتبعة في الاختبارات المقررة للمقرر ونقد هذه التجربة؛ للخروج بتغذية راجعة لاختبارات المقرر، وكانت نتائج البحث وتوصياته على النحو الآتي:

- أن النصوص التراثية تسهم في تكوين الدارس اللغوي، ورفع حصيلته المعجمية.
- أن قياس مستوى الدارس اللغوي لا ينفك عن قياس قدرته على تفسير النصوص الأدبية وتحليلها؛ للارتباط الوثيق بين اللغة والثقافة.
- أن المقرر حرص في اختياره للنصوص على نصوص غير موجهة؛ ليكون المقرر صالحاً لكل الدارسين بمختلف ثقافتهم، ولئلا يكون ميدان الدراسة ميداناً للتجاذبات واختلاف الآراء حول ما جاء في هذه النصوص.
- أن المقرر يحتاج إلى تعديل توزيع الدرجات المتبع فيه؛ ليتحقق بذلك توزيع الدرجات حسب الجهد المبذول من الدارسين حينما يكون نصيب الدرجات الأكثر من نصيب الفصل الدراسي وتقييماته التي استغرقت من الدارسين وقت الدراسة في المقرر.
- أن الأرضية السليمة للبناء التعليمي هي التي تسهم في تكوين الأساسات الصحيحة حينما يركز المقرر على استماع النصوص للدارسين وقراءتهم لها بعد ذلك دون أخطاء؛ لتنطلق بعد ذلك العمليات التعليمية المتتابعة في المقرر على هذا الأساس الصحيح، ولا يحدث أي خلل في هذا البناء المتراكم.
- أن تطبيقات المقرر وطرائق قياسه لم تغفل علوم اللغة الأخرى، بل شملتها كلها من نحو وصرف وبلاغة ونقد وقواعد إملائية، فلا تعزل الدارس عن محيطه اللغوي حينما يدرس هذا المقرر.
- أن المقرر اعتمد على أحدث الأساليب العلمية الحديثة في طرائق قياسه، ولا يغفل التغذية الراجعة لغرض التطوير من خلال النظر فيما كُتب ضمن تقرير المقرر بعد نهاية كل فصل دراسي.

- أن المقرر وظَّف التقنية الحديثة في تدريسه؛ فواكب أحدث التقنيات المتبعة في التعليم.
- أن استخدام التقنيات الحديثة في عملية التعليم يخلق جواً ممتعاً للدارسين في تلقي المعلومات.
- أن المقرر نوع في الاختبارات بين الأسئلة المقالية والموضوعية؛ فلم تكن الأسئلة على وتيرة واحدة، وهو ما أظهر تمايزاً بين الدارسين حينما يُظهر كل دارس ما يمتلك من قدرة على التحليل والإبداع، وهو ما سعى إليه المقرر في توصيفه.
- أن المقرر التزم قواعد محددة في استخدام الأسئلة الموضوعية؛ راعى فيها عدد الفقرات، وتدرُّج الصعوبة، والتوازن في الطول والقصر، وترك النقل المباشر من المقرر، ووَضَعَ الفقرات التي تعتمد على التحليل، والابتعاد عن الأنماط المتشابهة؛ ليُحقِّق بذلك العدالة اللازمة لمثل هذا النوع من الأسئلة.
- أن المقرر راعى في وضع الأسئلة المقالية قياس قدرة الدارسين على استخدام التحليل والإبداع والاستنباط.
- ضرورة إجراء الدراسات والأبحاث المختلفة على المقررات لغرض التطوير، ومواكبة أحدث التغيرات في مجالات التقويم وطرائق التدريس ووضع الأسئلة.
- أهمية اعتماد المقررات التي تعتمد على التحليل والإبداع ودراسة الثقافة العربية في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، فهي خير معين لتطوير اللغة العربية للدارسين.
- التركيز على التغذية الراجعة في كل مقرر من كافة أطراف العملية التعليمية.
- التأكيد على تبادل الخبرات بين المعاهد والوحدات المختصة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ لاعتماد التجارب الناجحة بينها في المقررات وطرائق التقويم.

المصادر والمراجع:

- إبراهيم، مجدي عزيز. (٢٠٠٥م). معايير تحليل تفكير معلمي الرياضيات من منظور منهجي، مجلد المؤتمر العلمي الخامس، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، كلية التربية، جامعة بنها، مصر.
- الخليفة، حسن جعفر (٢٠٠٥م). المنهج المدرسي المعاصر، ط ٥، الرياض.
- دروزة، أفنان نظير. (٢٠٠١م). إجراءات في تصميم المناهج وتقويمها: ط ٣، مركز التوثيق والمخطوطات والنشر (٢٩)، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- زكارنة، هديل بسام. (١٩٩٣م). المدخل في علم الجمال، عمان، الأردن.
- الزهراني، صالح، وأبورحمة، إياد. (٢٠٢٠م). تقويم تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في كلية الآداب بجامعة الطائف من وجهة نظر الخريجين، مجلة جامعة الزيتونة للدراسات الإنسانية والاجتماعية، المجلد ١، العدد ١، الأردن.
- الشيخ، تاج السر. (٢٠٠٤م). القياس والتقويم التربوي، مكتبة الرشد، الرياض.
- هاشم، كمال؛ والخليفة، حسن. (٢٠١٥م). التقويم التربوي (مفهومه، أساليبه، مجالاته وتوجهاته الحديثة) ط ٥، المملكة العربية السعودية الرياض: مكتبة الرشد.
- هلال، محمد غنيمي. (١٩٩٧م). النقد الأدبي الحديث، دار نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، مصر.
- هلال، محمد غنيمي. (٢٠١٧م). الأدب المقارن: ط ١٩، دار نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، مصر.
- الهويد، ندى علي سالم. (٢٠١٣م). مساهمة تقويم أداء عضو هيئة التدريس في رفع جودة التعليم الجامعي (دراسة ميدانية من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس والطالبات في جامعة أم القرى)، رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة.

الاستفادة من التقويم الذاتي الإلكتروني في تعليم مهارات اللغة العربية وتعلمها

أ.د. محمد محيي الدين أحمد

مركز لغات جامعة بروناي دار السلام

الملخص:

إن انتشار التكنولوجيات الحديثة وبرامج إعداد الاختبارات الإلكترونية يدفعنا إلى الاستفادة منها في تعليم مهارات اللغة العربية وتعلمها، وتهدف هذه الدراسة إلى وضع طريقة للاستفادة من التكنولوجيات الحديثة في التقويم الذاتي الإلكتروني لتنمية المهارات اللغوية، واستخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي مع وضع الحلول المقترحة. فقد لاحظت الدراسة أن الكتب المقررة نادراً ما تهتم بالتعلم الذاتي، وأن ٤٥,٧٦٪ من المعلمين يرون أن أساليب التقويم قليلة ما تدعم التعلم الذاتي؛ ولذلك وضعت هذه الدراسة طريقةً للتقويم الذاتي الإلكتروني المدعوم بالتغذية الراجعة، ويمكن استخدام الطريقة المقترحة داخل الفصل أو خارجه، إذ يوفر البرنامج الإلكتروني المقترح الموارد السمعية البصرية التي يحتاجها كل من المعلم غير العربي والطالب. ووجدت هذه الدراسة أن استخدام التقويم الذاتي الإلكتروني يربط المتعلم بالمؤسسة التعليمية، والمؤسسة التعليمية بالخارج. وتوصي هذه الدراسة بإعادة صياغة المقررات التعليمية بحيث يمكن برمجتها للاستفادة من التكنولوجيات الحديثة في التقويم الذاتي الإلكتروني.

الكلمات المفتاحية:

تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، طرق التعليم، التكنولوجيات الحديثة، التقويم الذاتي الإلكتروني.

مقدمة:

التقويم هو مصدر للفعل قَوِّمَ، الذي يدلُّ على التعديل والاستقامة وإصلاح المعوج، كما يعني تقدير قيمة الشيء وتحديد ثمنه. (ابن منظور، ١٩٥٦: مادة قوم). فمن طبيعة الإنسان ومن خلال جهوده المتنوعة في الحياة، يحاول دائماً أن يعرف ماذا أنجز منها، وماذا بقي عليه ليُنجز، وهذا النوع من التقويم يُعرف بالتقويم الذاتي، أو المتمركز حول الذات، وهو يعني أن الفرد يحكم على الأشياء والمنجزات، أو يحكم على قيمتها، وتحديد ما تم إنجازه في ضوء الأهداف المرسومة له؛ والطلاب يتفاعلون أكثر مع التقويم الذاتي الإلكتروني ويتحمسون للتعلُّم الذاتي، ويتواصلون مع معلمهم ومع بعضهم البعض، كما يمكنهم إعادة الاستخدام والتعليق على المحتوى، وخلق بيانات حديثة للتعلُّم في أي وقت وفي أي مكان.

والوسائل التكنولوجية الحديثة لها دورٌ واضحٌ في التعليم والتعلُّم، فهي تساعد الطلاب على التعلُّم الذاتي وتجعله عادةً عندهم حتى يصلوا إلى إتقان مهارات اللُّغة العربية، فقد سهَّل الإنترنت نقل المحتويات الإلكترونية والتواصل بين شخصين متباعدين أو عدة أشخاص مع إمكانية الجمع بين الصوت والصورة، والمناقشة والحوار وتبادل الآراء والأفكار. والوسائل التكنولوجية الحديثة تساعد في التعليم والتعلُّم، وتجعل دور الطالب فعَّالاً ومنتجاً، وتجعله محوراً للعملية التعليمية، حيث يعتمد الطالب على نفسه في التعلُّم، والتعلُّم الذاتي له أثر كبير في إتقان مهارات اللُّغة العربية. وتساعد التكنولوجيا الحديثة في الاستفادة من الصور والنصوص والتسجيلات الصوتية واللقطات المرئية والأناشيد والألعاب التعليمية وغيرها من البرامج المتميزة التي يمكن الاستفادة منها في تعليم مهارات اللُّغة العربية وتعلُّمها.

وتعليم اللُّغة العربية يحتاج أن يتماشى دائماً مع المعايير الدولية لتعليم وتعلُّم اللُّغات مثل معايير الجودة الشاملة ومعايير الأطر العالمية، مثل: الإطار الأوروبي المشترك لتعليم اللُّغات الأجنبية (CEFR)، وإطار المجلس الأمريكي لتعليم اللُّغات الأجنبية (ACTFL)،

وغيرهما من أطر تعليم وتعلُّم اللُّغات الأجنبية؛ فمثلاً: الإطار الأوروبي المشترك (CEFR) عبارة عن سُلَّم لمستويات إتقان اللُّغة، وهذا الإطار يُقسَّم مستويات اللُّغة إلى ثلاثة مستويات أساسية؛ فالمستوى الأول هو المبتدئ، ويكون الطالب فيه تابعاً للمعلم ومستنداً عليه، والمستوى الثاني هو المستقل أو المستوى المتوسط، وفي المستوى المستقل لا يستند الطالب فيه على المعلم وليس تابعاً له في تعلُّم اللُّغة، ويمكن أن نُسَمِّيه مستوى التعلم الذاتي، والمستوى الثالث هو مستوى التمكن والفصاحة أو المستوى المتقدم، ونلاحظ أن الإطار الأوروبي يؤكد أن مرحلة التمكن هي أعلى السُلَّم التعليمي لتعلُّم اللُّغات (Council of Europe, 2020). والتمكن والإتقان مصطلحان كثيراً ما نسمعهما في العلوم الإسلامية التي تحتاج إلى المهارة، فليس التجويد معرفة للأحكام فحسب؛ بل هو تطبيق وممارسة ومهارة وتمكن وإتقان، ومَنْ يتقن هذه المهارة ويتمكّن منها، فهو مع السَّفَرَةِ الْكِرَامِ الْبَرَّةِ، والله يحبُّ إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه، فقد قال تعالى: ﴿إِنَّ الذِّكْرَ ءَامَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ إِنَّا لَا نُضِيعُ أَجْرَ مَنْ أَحْسَنَ عَمَلًا ۝﴾ [الكهف: ٣٠].

وقد قامت جامعة بروناي دار السلام بنشر تجربتها الفريدة والمتميزة في تعليم مهارات اللُّغة العربية عبر الإنترنت مجاناً منذ وقت مبكر، فاستفاد العالم منها كثيراً خلال وباء كورونا، وقد قامت دراسات كثيرة ومتنوعة حول صفحة الجامعة (Ahmed M. M. E.-D. 2013)، وكذلك دراسة حسنة الهداية، وآخرون (Husnatul Hamidiyyah 2021)، وتعتمد البرامج المحوسبة التي نشرتها الجامعة تبعاً على الدمج بين التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي للاستفادة من مميزاتهما ولتجنب عيوبهما، وأرفقت الجامعة بالبرامج المحوسبة اختبارات إلكترونية ذاتية لكي يُقَوِّم الطالب نفسه ويتعرف على مستواه أولاً بأول. ويتميز التقويم الذاتي الإلكتروني بإمكانية تكرار المحاولات حتى يصل الطالب إلى الإتقان، وهذا يساعد على تثبيت المهارات اللُّغوية وإتقانها، فالبرامج الإلكترونية المحوسبة تتيح فرص التكرار دون قيود أو شروط، وقد يطلب المعلم من الدارس أن يكرر اختباراً مرةً ثانيةً بعد توضيح الأخطاء والنصح والإرشاد، وإذا كان بإمكان المعلم فعل ذلك مرةً أو أكثر، فإن البرنامج الإلكتروني يمنح

الطالب فرص التكرار دون قيد أو شرط، وكذلك البرامج المحوسبة يمكنها دعم الطالب بالتغذية الراجعة من خلالها تكرار التدريبات المتنوعة (Ahmed M. M. E.-D. 2023).

وتناولت دراسة (الزبد، ٢٠١٩) أثر برامج التقويم الإلكتروني وذلك من خلال دراسة برنامج كاهوت كنموذج على زيادة دافعية طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، باستخدام استبانة إلكترونية شملت (٣٠) عنصراً موزعة على أربعة أبعاد (مميزات التقويم الإلكتروني، المعوقات، والتحديات، والدافعية نحو التعلم)، وُزعت على (٦٦) طالبةً من كلية التربية، وقد أظهرت الدراسة عدداً من الميزات التي تُوفّر أدوات التقويم الإلكتروني، منها: مواءمة وتنوع الأسئلة المستخدمة، ومراعاته الفروق الفردية، وتقليل الكلفة المادية والبشرية، وعمليات التصحيح والتحليل، وتقديم التغذية الراجعة، وكونها أكثر سرعةً ومصادقيةً من ناحية التصحيح والنتائج. كما أظهرت النتائج عدداً من المعوقات، مثل: المشكلات الفنية والتقنية، وتعطّل الأجهزة والبرمجيات أثناء استخدام برامج التقويم الإلكتروني، وعدم توفير وقت كافٍ لمراجعة الإجابات بعد الانتهاء من جميع الأجوبة. وإذا كانت دراسة الزبد قد ركزت على التقويم الإلكتروني، فإن هذه الدراسة ستركز على التقويم الذاتي الإلكتروني في تعليم مهارات اللغة العربية وتعلّمها، مع برنامج مقترح للتقويم الذاتي الإلكتروني مدعوم بالتغذية الذاتية.

وتنبثق أهمية هذه الدراسة من عنايتها بالتقويم الذاتي الإلكتروني من خلال وضع خطط عمل وسيناريوهات مقترحة من أجل بناء برامج تعليمية محوسبة؛ حيث يحتاج الواقع إلى هذه البرامج لتطوير العملية التعليمية. ولم تهتم هذه الدراسة ببناء البرنامج فحسب، بل بيّنت طرق استخدام البرنامج في التقويم الذاتي الإلكتروني لتنمية مهارات اللغة العربية، ويمكن من خلال برمجة المقررات الدراسية الاستفادة من التكنولوجيات الحديثة في تعليم مهارات اللغة العربية وتعلّمها، إذ تساعد التكنولوجيات الحديثة في مواصلة التعلم ذاتياً. وعلى الرغم من أن طرق تقويم الطلاب كثيرة ومتنوعة إلا أن الاختبارات لها أهمية خاصة في قياس مستوى الطلاب، وتتميز الاختبارات الإلكترونية

بسرعة تعريف الطالب بنتيجة الاختبار، وإمكانية إرشاد الطالب إلى نقاط ضعفه وكيفية الارتقاء بمستواه ومهاراته .

هدف الدراسة:

التعرف على كيفية الاستفادة من التقويم الذاتي الإلكتروني في تعليم مهارات اللُّغة العربية وتعلُّمها، مع برنامج مقترح للتقويم الذاتي الإلكتروني مدعوم بالتغذية الذاتية .

مشكلة الدراسة:

رغم ضرورة استخدام التقنيات الحديثة في تعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها، فإن الواقع بعد دراسته يقول إن استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة في تعليم مهارات اللُّغة العربية وتعلُّمها يعاني ندرةً في الوسائل المعدة لذلك، ويعاني كذلك من كيفية الاستخدام في التدريس، وتهتم هذه الدراسة بتنمية مهارات اللُّغة العربية باستخدام التقويم الذاتي الإلكتروني المدعوم بالتغذية الراجعة في تعليم مهارات اللُّغة العربية وتعلُّمها من البداية داخل الفصل وخارجه .

منهجية الدراسة:

تتبع هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، فبعد استطلاع آراء ٦٣٪ من معلمي اللُّغة العربية ببروناي، لاحظت الدراسة أن الكتب المقررة نادراً ما تهتم بالتعلم الذاتي بمتوسط ٢,٥، وأن ٤٥,٧٦٪ من المعلمين يرون أن أساليب التقويم قليلاً ما تدعم التعلُّم الذاتي؛ ولذلك وضعت هذه الدراسة برنامجاً مقترحاً للتقويم الذاتي الإلكتروني لإجادة المهارات اللُّغوية، ويوفّر البرنامج التغذية الراجعة التي تساعد على تنمية الطالب لمهاراته اللُّغوية ذاتياً. وقد تمَّ تصميم البرنامج المحوسب ثم تعديله من خلال تطبيقه وتجريبه مرات متعددة، وبعد أن تم الاستقرار على شكل البرنامج تمَّ تحكيمه من قبل لجنة التحكيم، والأخذ بمقترحات هذه اللجنة، والمراحل السابقة تتداخل مع مرحلة

التصميم ومرحلة الإعداد والتجهيز للبرنامج، ومرحلة كتابة السيناريو، ومرحلة التنفيذ للسيناريو في صورة برمجية تستخدم الوسائط المتعددة، ثم مرحلة التجريب والتقويم والتطوير. وتُركّز هذه الدراسة على كيفية الاستفادة من التقويم الذاتي الإلكتروني في تعليم مهارات اللغة العربية وتعلّمها المدعوم بالتغذية الذاتية.

١- دراسة الحاجة إلى التقويم الذاتي الإلكتروني:

قامت هذه الدراسة بتوزيع الاستبيان على معلمي اللغة العربية بالمدارس العربية ببروناي، ويتميز معلمو اللغة العربية بالمدارس العربية ببروناي أنهم كانوا طلاباً في هذه المدارس، وبعد انتهائهم من الدراسة الجامعية عملوا فيها؛ ولذلك فهم أدرى بأمور التعليم والتعلّم بالمدارس العربية. وقد تم توزيع الاستبيان على معلمي اللغة العربية في المدارس العربية ببروناي المشتركين في الدورات التدريبية المقامة بجامعة المعلمين التربوية، والتي شارك الباحث فيها بتدريب المعلمين. وتم تحليل (٥٩) استبياناً، تُمثّل عينة الدراسة، وتمثّل العينة نحو (٦٣٪) من أفراد مجتمع الدراسة، وعددهم (٩٣) معلماً ومعلمةً، ويمثلون مجموع المعلمين بالمدارس العربية ببروناي. وبعد تطبيق إجراءات الدراسة، والتأكد من صدق الأداة وثباتها؛ تم الحصول على نتائج وتوصيات تؤكد الحاجة إلى التقويم الذاتي الإلكتروني.

١-١- الحاجة إلى دعم الكتاب المقرر لأساليب التعلّم الذاتي:

جدول رقم (١): الحاجة إلى دعم الكتاب المقرر لأساليب التعلّم الذاتي

الفقرة	السؤال / الاستجابة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً	المتوسط الحسابي
١	تهتم الكتب المقررة بالتعلّم الذاتي.	٥,٠٨٪	٢٠,٣٤٪	٢٨,٨١٪	١٥,٢٥٪	٣٠,٥١٪	٢,٥

الفقرة	السؤال / الاستجابة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً	المتوسط الحسابي
٢	يحتوي كل موضوع في الكتاب على أنشطة وتدريبات تسمح للمتعلم بزيادة خبراته في اللغة العربية.	٥,٠٨٪	٥٥,٩٣٪	١٨,٦٤٪	٥,٠٨٪	١٥,٢٥٪	٣,٣
	المتوسط الحسابي العام						٢,٩

ومن الجدول رقم (١) نكون قد تعرّفنا على مدى الحاجة إلى دعم الكتاب المقرر لأساليب التعلم الذاتي، حيث يتبين من الفقرة رقم (١) أن الكتب المقررة نادراً ما تهتم بالتعلم الذاتي بمتوسط ٢,٥، ويتبين من الفقرة رقم (٢) أنه يحتوي كل موضوع في الكتاب على أنشطة وتدريبات تسمح للمتعلم بزيادة خبراته في اللغة العربية بمتوسط ٣,٣، وبذلك نلاحظ أن المتوسط العام للحاجة إلى دعم الكتاب المقرر لأساليب التعلم الذاتي ٢,٩؛ وهذا العصر قد تغيرت فيه مفاهيم التعليم والتعلم، فالمعرفة لم تعد الحقيقة، ولم يعد البحث عنها صعباً في ظل التضخم المعرفي وفي ظل انتشار الإنترنت؛ مما أدى إلى صعوبة تلقي المتعلم للمعلومات من مصدر واحد، ومن ثمّ الحاجة إلى دعم أساليب التعلم الذاتي، فلم يعد المعلم هو مصدر العلم الوحيد كما كان في الماضي؛ بل صار مرشداً وموجّهاً للعملية التعليمية، وأصبح الطالب هو محور العملية التعليمية، وعليه أن يتوصّل إلى المعرفة بجهوده الذاتية، والمقررات التعليمية تحتاج إلى أن تدعم التعلم الذاتي، ويجب أن يحتوي كل موضوع في الكتاب على أنشطة وتدريبات تسمح للمتعلم بزيادة خبراته في اللغة العربية.

إن مفهوم الكتاب المدرسي قد تطوّر في هذا العصر، فقد صار الكتاب الإلكتروني أكثر أهمية وتأثيراً لتفاعله مع الطالب واحتوائه على الصوت والصورة والألعاب الإلكترونية والمسابقات والتقويم الإلكتروني الذاتي، وصار الكتاب الإلكتروني أكبر داعم للتعلم الذاتي.

والتطور التكنولوجي في هذا العصر فرض نفسه على طرق وأساليب التعليم عامة، وعلى تعليم اللغات خاصة، فطُرق التعليم في زمن التكنولوجيا صارت أكثر مرونةً، وتكاملت مع بقية الوسائل والمنهج والمعلم والبيئة، وصرنا نستعمل في العملية التعليمية الكمبيوتر والهاتف والإنترنت، وغير ذلك، وظهر ما يمكن توظيف التكنولوجيا فيه، مثل: التعلم النشط، والتعليم الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن، والتعليم المدمج، والفصل المقلوب، والتعلم الذاتي، والتقويم الذاتي الإلكتروني.

١- ٢- الحاجة إلى دعم التقويم لأساليب التعلم الذاتي:

جدول رقم (٢): الحاجة إلى دعم التقويم لأساليب التعلم الذاتي

الفقرة	السؤال / الاستجابة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً	المتوسط الحسابي
١	أساليب التقويم تتيح للطلبة فرصة التعلم الذاتي	٪٢٠،٣٤	٪١٥،٢٥	٪١٨،٦٤	٪٢٠،٣٤	٪٢٥،٤٢	٢،٨

ومن الجدول رقم (٢) نكون قد تعرّفنا على متوسط دعم أساليب التقويم المتبعة لأساليب التعلم الذاتي، الذي بلغ ٢،٨، وبجمع النسبتين (قليلة وقليلة جداً) يتبين أن ٤٥،٧٦٪ من المعلمين يرون قلة دعم أساليب التقويم المتبعة لأساليب التعلم الذاتي. إن التقويم وطريقته يفرضان على العملية التعليمية طريقة التدريس، وتقويم الطلاب يجب أن يكون من خلال ما توصلوا إليه من معارف بأنفسهم، وأن يقيس مهاراتهم اللغوية التي سعوا إلى تنميتها ذاتياً، وطريقة تقويم أو تقييم الطلاب هي التي تدفعهم وتحثهم على المذاكرة والاهتمام، فإذا كانت الاختبارات تقيس التحصيل؛ فسيؤدي ذلك إلى الحفظ والتلقين واستخدام الطرق التقليدية في التعليم والتعلم. وقد واكب ظهور الطريقة السمعية الشفوية بروز اتجاهات جديدة في حقل القياس والتقويم، أضفت على الاختبارات الصبغة العلمية، وصارت الاختبارات تقيس المهارات اللغوية؛ فقد

دخل إلى حقل تعليم اللُّغات خبراء في علم اللُّغة، وخبراء في علم النفس؛ وبتضافر جهود هؤلاء أصبحت للاختبارات أطرٌ معينة تُصمَّم في ضوءها؛ كما أشار هؤلاء الخبراء إلى ضرورة تحديد الأهداف من وراء كل اختبار، وموضوع الاختبار، والزمن والمادة المراد اختبار الطلاب فيها؛ مما أدى إلى تطور ما يُعرف بالاختبارات الموضوعية، وأدخلت أساليب إحصائية ومعادلات لقياس مدى ثبات الاختبارات وصدقها، وظهرت اختبارات المهارات (الاختبارات الشفوية واختبارات فهم المسموع، وفهم المقروء، والاختبارات التحريرية، واختبارات التراكيب والمفردات، والأصوات... وغير ذلك).

٣-١- الحاجة إلى اهتمام المعلم بأساليب التعلُّم الذاتي الإلكترونية:

جدول رقم (٣): الحاجة إلى اهتمام المعلم بأساليب التعلم الذاتي الإلكترونية

الفقرة	السؤال / الاستجابة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً	المتوسط الحسابي
١	أوجّه طلابي إلى صفحات الإنترنت ذات الصلة بكل درس.	٠,٠٠٪	٢٠,٣٤٪	١٣,٥٦٪	١٠,١٧٪	٥٥,٩٣٪	٢,٠

ومن الجدول رقم (٣) نكون قد عرفنا أن المعلم نادراً ما يُوجّه طلابه إلى صفحات الإنترنت ذات الصلة بكل درس، وذلك بمتوسط ٢,٠؛ لذا يحتاج المعلم أن يوجه طلابه إلى صفحات الإنترنت ذات الصلة بكل درس، ويحتاج أن يستفيد من التعليم الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن والمدمج، في تدريب الطلاب على التعلُّم الذاتي، ويمكن الاستفادة في التعليم الإلكتروني المتزامن من منصات مجانية للتعليم والتعلُّم مثل منصة كانفيس Canvas ومنصة تيمز Microsoft Teams وجوجل مييت Google meet، وغير ذلك من البرامج والمنصات التي تساعد على التعليم الإلكتروني المتزامن بصورة مجانية للطلاب والمعلمين؛ وكذلك التعليم الإلكتروني غير المتزامن أي الذي لا يحتاج إلى وجود المعلم فيه بالتزامن مع

الطالب، والنوع الأخير من التعليم يختار الطالب فيه الوقت المناسب في التعلُّم حيث لا توجد مواعيد مجدولة، ويعتبر هذا النظام أكثر مرونةً، وينمِّي مهارات التعلُّم الذاتي، وأدوات هذا النوع من التعليم هي: البريد الإلكتروني، وصفحات الإنترنت، ومجموعات النقاش، وطُرق نقل الملفات. وفي التعليم الإلكتروني غير المتزامن يتم تسجيل المحاضرات وتُنشر عبر منصات التعليم والتعلُّم لكي يرجع الطلاب إليها دائماً، ويمكن الاستفادة من البرامج الإلكترونية المحوسبة، فالبرامج المحوسبة تفاعلية وتحتوي على الصوت والصورة، وهذا بدوره يُحقِّق متطلبات التواصل والتفاعل والإثارة عبر منصات التعليم الإلكتروني، ويُشجِّع على التعلُّم الذاتي.

٢- الاستفادة من التدريبات الإلكترونية في التعلُّم الذاتي:

إن اللغة ملكةٌ لسانية تُكتسب بتعود النطق الصحيح وتكراره، إذ يؤدي ذلك إلى رسوخ الملكة وتمكُّنها لدى مَنْ ينطق اللغة، ويترتب على ذلك أن اللغة الصحيحة تُكتسب من البيئة سماعاً وقراءةً وكتابةً. وعلينا اصطناع المناخ اللغوي لتكوين تلك الملكة، ولا يتأتَّى ذلك إلا من خلال إعداد تدريبات وتمارين لغوية تخلق البيئة العربية مما يجعل الدارس يعايش اللغة ويمثلها، فإذا ما انتهى الدارس من هذه التدريبات استطاع أن يتفاهم بهذه اللغة ويقراها ويكتب بها بسهولة؛ ولهذا كان لا بد من الاهتمام بالتدريبات التي تُعلِّم اللغة العربية للمبتدئين من الناطقين بغيرها وأساليب وطرق تدريسها، بحيث لا يكون الغرض منها سؤال الطالب عن مدى ما حصله من الدرس؛ وإنما لدفعه إلى نطقها وكتابتها، وحتى لا يشعر بملل أثناء دراسته، فقراءة الجمل وكتابتها بأشكالها المختلفة سلوكٌ يؤدي بالطالب إلى حفظ الكلمات، وبكثرة المِمارس والتدريب يصل بلا ريب إلى إجادة اللغة، ولقد رأى هذا البحث أن يسهم في هذا المجال بمحاولة لوضع أساس لتدريبات تساعد في تطوير تدريس اللغة العربية للمبتدئين من الناطقين بغيرها، بهدف تثبيت المفردات اللغوية والتراكيب في أذهان الطلاب ومساعدتهم على فهمها وحفظها، والتدريبات التي تسهم في تنمية مهارات اللغة العربية يمكن تقسيمها كما يلي:

٢-١- التدريبات التحريرية:

وهي عبارة عن مجموعة من التدريبات المتدرجة تهدف إلى إعطاء الطلاب مزيداً من التدريب على استعمال مفردات الدرس وتراكيبه اللُّغوية، وتعزيز مفردات الدروس السابقة وتراكيبها اللُّغوية، ويقوم الطلاب عادة بالإجابة عن هذه التدريبات، والتأكد من صحتها بواسطة المدرس، أو بواسطة برامج إلكترونية.

٢-٢- التدريبات الشفوية:

وهي من أفضل الوسائل التي تُعين على تدريب الطلاب على سماع اللُّغة بوصفها أداة اتصال، وقد يُجريها المعلم مع طلابه مباشرةً أو بواسطة برامج التواصل عبر الإنترنت، أو يتدرَّب عليها الطلاب من خلال سماعها من برامج إلكترونية.

٢-٣- التدريبات المعنوية:

وهي التي تتطلب فهم الدارس لمعناها دون مساهمته بمعلومات جديدة، والغرض منها استعمال المهارات اللُّغوية المكتسبة استعمالاً محدداً وعلى نطاق ضيق، ومنها: الربط، الإكمال، الصواب أم الخطأ، المزاوجة، سؤال وجواب، تكوين أسئلة، تكوين جمل، ترجمة، تلخيص، إملاء، ويمكن برمجة معظم هذه الأنواع من التدريبات.

٢-٤- التدريبات الاتصالية:

وهي التي تتطلب فهماً ومساهمةً بمعلومات جديدة من قبل الدارس، والغرض منها استعمال اللُّغة استعمالاً طبيعياً حراً وعلى نطاق واسع، ومنها: المحادثة الحرة، مناقشة عامة، تدوين ملاحظات، تقارير شفوية وكتابية، إنشاء حر، وتساهم برامج التواصل عبر الإنترنت بقدر كبير في هذا النوع من التدريبات.

٢-٥- التدريبات الإلكترونية:

وهي تدريبات مهارية تهدف إلى الإجابة والتمكّن من مهارات اللّغة، ويتدرّب من خلالها الطالب على ممارسة اللّغة واستخدامها، وفهم محتواها. وتتنوّع التدريبات الإلكترونية بحيث تشمل كلّ التدريبات التحريرية والشفوية والاتصالية إضافةً إلى تدريبات مهارية وألعاب إلكترونية يمكن تكرارها والتدرّج فيها ذاتياً، مع إمكانية الإبحار في البرامج الإلكترونية والحصول على التغذية الراجعة؛ فالتدريب الإلكتروني به المثير الذي يُحقّق استجابة الطالب، ويقوم الكمبيوتر بتعزيز الاستجابة آلياً، وإخبار الطالب بنتيجته فوراً حسب مدرسة سكر السلوكية، التي ترى أن التعلم يقوم على النظرية الشرطية، ويتحقق عن طريق التعزيز الفوري، وتغذية الدارس بالاستجابة الصحيحة، فالتدريبات الآلية تساعد الدارسين على إتقان المهارات اللغوية خصوصاً في المراحل الأولى من تعليم اللّغة العربية، حتى يصل الطلاب إلى درجة الإجابة والتمكّن.

٣- الاستفادة من أساليب القياس والتقويم:

أساليب تقويم الأداء اللّغوي للطلاب منها ما يُجرّبه المعلم في الفصل، ومنها ما يقوم به الطلاب في الكتاب، ومنها ما تقوم به إدارة البرنامج سواء قبل انتظام الطلاب فيه، فيكون تقويمهم تصنيفاً لهم وتشخيصاً لمستوى أدائهم، أو في منتصف البرنامج فيكون تقويمهم بنائياً، أو في نهاية البرنامج فيكون تقويمهم ختامياً، ولكل أسلوب من أساليب التقويم هذه هدفه وخصائصه وطريقة إعداده وإجرائه.

٣-١- الاستفادة من الاختبارات:

وتعدّ الاختبارات وسيلةً من الوسائل الهامة التي يُعوّل عليها في قياس وتقويم قدرات الطلاب، ومعرفة مدى مستواهم التحصيلي، هذا من ناحية؛ ومن ناحية أخرى يتم بواسطتها أيضاً الوقوف على مدى تحقيق الأهداف السلوكية أو النواتج التعليمية، وما يُقدّمه المعلم من نشاطات تعليمية مختلفة تساعد على رفع الكفايات التحصيلية

لدى الطلاب؛ لذلك حرص التربويون على أن تكون هذه الاختبارات ذات كفاءة عالية في عملية القياس والتقويم، وهذه الكفاءة لا تتأتى إلا من خلال إعداد اختبارات نموذجية وفاعلة تخلو من الملاحظات التي كثيراً ما نجدها في أسئلة الاختبارات التي يقوم بعض المعلمين بإعدادها؛ والاختبارات الجيدة هي التي تكون موزعة على كل درس، ومرتبطة بمحتوى الدرس السابق، ومهارات الدرس الجديد. وتدور الاختبارات في تعلّم اللُّغة الثانية أو الأجنبية حول الأسئلة التي تتعلق بعناصر اللُّغة: المفردات والقواعد والأصوات ومهارات اللُّغة الأربع من استماع وكلام وقراءة وكتابة؛ والاختبارات الذاتية الإلكترونية هدفها الأساسي هو إجادة مهارات اللُّغة العربية، وظهرت مع التقدم التكنولوجي.

٣-٢- أنواع الاختبارات وعلاقتها بالاختبارات الإلكترونية:

تختلف الاختبارات حسب أهدافها، وطرائق بنائها، وأساليب تصحيحها، ونوع القائمين عليها، ويمكننا أن نُقسّم الاختبارات إلى نوعين، هما: **الاختبارات التحصيلية**، و**اختبارات الإجادة**؛ والاختبارات التحصيلية تهدف إلى قياس مدى قدرة الطالب على استيعاب معلومات معينة وردت في كتاب معين؛ ولذلك فهي مُقيدة بما اشتمل عليه الكتاب من معلومات وما يَعْلَمه من مهارات وما يُزود به الطالب من مفردات وتراكيب؛ أما اختبارات الإجادة فهي تهدف إلى قياس مدى قدرة الطلاب على الأداء اللُّغوي بشكل عام دون الارتباط بكتاب معين أو برنامج محدد، ولذلك فهي واسعة الاهتمامات، متعددة المجالات، غزيرة المفردات، متنوعة الجمل والتراكيب؛ فهي لا تتقيد ببرنامج معين وليست أسيرة كتاب محدد، والاختبارات الذاتية الإلكترونية هدفها الأساسي هو إجادة مهارات اللُّغة العربية؛ ولذلك تكون مدعومة عادة بالتغذية الراجعة، وتسمح للطالب بتكرارها مراراً.

ويمكن تقسيم الاختبارات من حيث نوع الأسئلة إلى نوعين: **اختبارات موضوعية**، و**اختبارات المقال**. فالأسئلة المقالية هي نوع من الأسئلة التي تعتمد على الإجابة الحرة للطالب، تلك الإجابة التي يُنشئها بطريقته الخاصة استجابةً للسؤال المطروح، ومن

مميزاتها أنها تعتمد على حرية تنظيم الإجابات المطلوبة، وتمكين المختبر من القدرة على اختيار الأفكار والحقائق المناسبة، وملاءمتها لقياس قدرات المختبر، وتوفير عناصر الترابط والتكامل في معارفه ومعلوماته التي يدونها في الاختبار، وهي تكشف عن قدرة المختبر في استخدام معارفه في حل مشكلات جديدة، ويستطيع المختبر أن يستخدم ألفاظه وتعابير ومجمعه اللغوي الذاتي في التعبير عن الإجابة، مما يُمكن المصحح من الحكم على مهارته من خلال انتقائه للتعبير الجيدة، وغالباً ما يكون عدد الأسئلة المقالية قليلاً مقارنةً بعدد الأسئلة الموضوعية، وقليلاً ما يتم استخدام الأسئلة المقالية في اختبارات التعلُّم الذاتي الإلكتروني لصعوبة تصحيحها آلياً.

ويمكن تلافي عيوب الأسئلة المقالية بأن يكون استعمالها مقصوراً على المواقف والأغراض الملائمة لها، وصياغة السؤال بطريقة تجعل المطلوب واضحاً كلَّ الوضوح، وتجنُّب الصيغ المفتوحة أو الناقصة؛ لذلك يُراعى عند الصياغة استخدام ألفاظ ذات مدلولات واضحة، مثل: عرّف، اختر، صنّف، وقد يستدعي الأمر استخدام بعض المفردات مثل: ناقش، وضّح، قارن، اشرح... وما إلى ذلك، ومراعاة شمول الأسئلة لجوانب المحتوى، والهدف في المجال التحصيلي، وذلك بزيادة عدد الأسئلة، مع الأخذ بعين الاعتبار الجانب الزمني المقرر للإجابة، ووضع إجابة نموذجية لكل سؤال يُعمل بها عند التصحيح بكل دقة ممكنة، وتحديد العناصر التي تعطي أجزاءً من العلامة على كل جزئية من جزئيات السؤال، حتى لا يتيح للأهواء الشخصية التدخل في تحديد الإجابة الصحيحة، أو تحديد الدرجة اللازمة من وجهة نظره الخاصة.

ويُقصد بالأسئلة الموضوعية تلك التي تكون الاستجابة لها قصيرةً، وإجاباتها محددة، بمعنى أن هناك إجابةً صحيحةً واحدةً لكل سؤال، كما عُرِّفت بالموضوعية لأن تصحيحها يتم بشكل موضوعي، فهي لا تعتمد على ذاتية المصحح في تقدير الدرجة؛ وإنما تعتمد على الإجابة النموذجية كميّار للتصحيح يعتمد عليه جميع المصححين في المادة الواحدة.

٣-٣- أهمية الدمج بين أنواع التقويم:

يتمُّ في الدمج بين أنواع التقويم المختلفة الخلط بين مميزات التقويم التقليدي والتقويم الإلكتروني؛ فالتعليم المدمج يساعد في تحقيق الاستقلالية في تعليم وتعلُّم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فهو أحد المداخل الحديثة القائمة على استخدام تكنولوجيا المعلومات في تصميم مواقف تعليمية جديدة، والتي تزيد من استخدام استراتيجيات التعلُّم النشط، والتعلُّم المتمركز حول المتعلم (Waston, J. 2008: 3)، وهو يمزج بين أفضل الطرق التقليدية للتعليم الإجمالي، وتلك المواد التي تُقدَّم عبر الوسائط التعليمية. وعلى المعلم في بيئة التعليم المدمج، أن يكون قادراً على إدارة بيئة التعلُّم، وأن يُحدِّد بإحكام الأنشطة والنتائج وما يمكن للمتعلم القيام به، (Cerna, M. 2009: 38, 39) وأن تكون لديه القدرة على الجمع بين التدريس التقليدي والإلكتروني، وأن يكون قادراً على خلق روح المشاركة والتفاعلية داخل الفصل، وأن يستوعب الهدف من التعليم، وأن يقدر على التعامل مع الوسائط التعليمية (Bianco, V., Macsween, F. 2008: 3681). وأساليب التعلم الذاتي تُحسِّن وتدفعنا إلى استخدام أساليب التقويم الذاتي الإلكترونية، فهذه الأساليب تتماشى وتنسجم مع أساليب التعلم الذاتي الإلكترونية، خصوصاً إذا كان الهدف من هذا النوع من التقويم هو إجادة مهارات اللغة والتمكُّن منها.

٣-٤- أهمية التغذية الراجعة في الاختبارات الإلكترونية الذاتية:

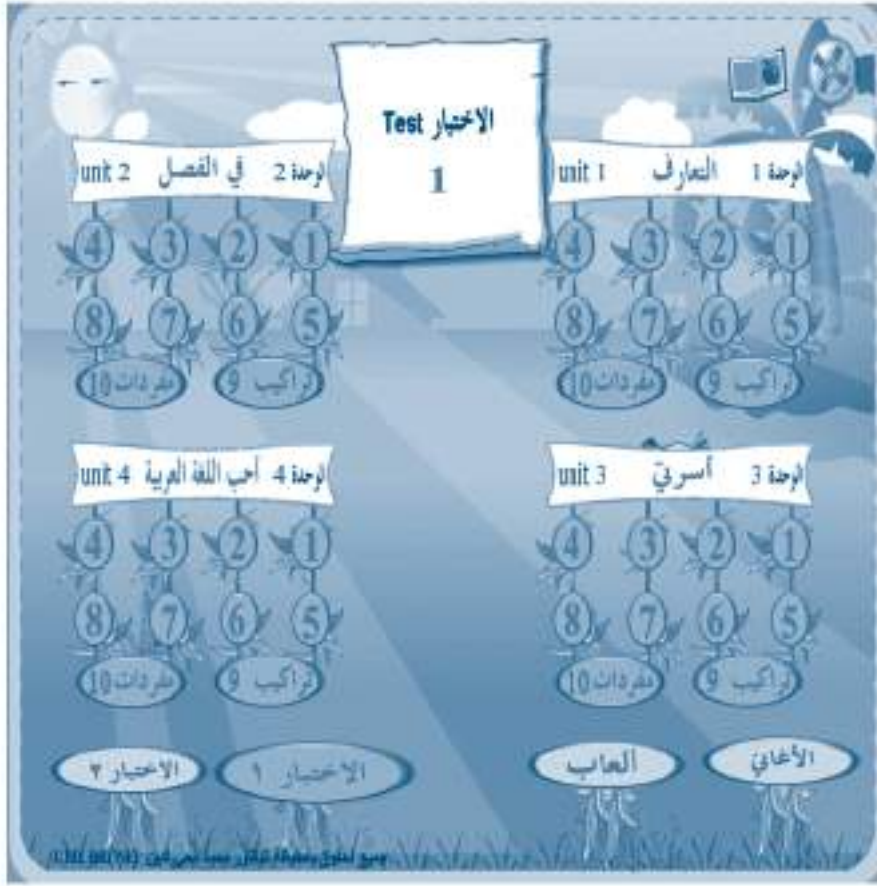
التغذية الراجعة هي عملية تزويد الطالب بمعلومات منظَّمة ومستمرة حول استجاباته؛ وذلك لمساعدته في تغيير الاستجابات الخاطئة، وتثبيت الاستجابات الصحيحة؛ ولذلك يرى الباحث ضرورة إعداد اختبارات التقويم الذاتي الإلكتروني ضمن برامج التعليم الإلكترونية، فيستطيع الطالب أن يُبحر في البرنامج الإلكتروني ويتعلَّم ذاتياً، وفي نفس الوقت يستطيع الطالب أن يقيس مهاراته بنفسه من خلال اختبارات التقويم الذاتي الإلكتروني. وتتميز اختبارات التقويم الذاتي الإلكتروني بأنها أسلوب من أساليب إتقان مهارات اللغة من خلال التعلُّم الذاتي المستند إلى التعليم والتعلُّم

الإلكتروني، والاستجابة في التدريبات أو الاختبارات الإلكترونية تكون فورية وآلية؛ ولذلك وجب علينا أن نهتم بالتغذية الراجعة وبسهولة الإبحار في البرامج الإلكترونية التعليمية.

٤- برنامج إلكتروني مقترح:

أنتجت جامعة بروناي دار السلام برنامجاً إلكترونياً متكاملًا يهدف إلى تعليم مهارات اللغة العربية وتعلّمها باستخدام التعليم الإلكتروني، وإلى تمكين الدارس المبتدئ من الكفايات اللغوية الأربع، وهي: الاستماع (وفهم المسموع) والكلام والقراءة والكتابة، ومن خلال العناصر اللغوية الثلاثة وهي: الأصوات والمفردات والتراكيب النحوية، ويدعم البرنامج المقترح التعلّم المستمر، ونشرته الجامعة عبر شبكة الإنترنت على صفحة (Ahmed M. M. E.-D. (2013)، وتمّ دعم البرامج الإلكترونية في صفحة <https://arabic-teacher.com> باختبارات التقويم الذاتي الإلكتروني.

ولما كان التعليم والتعلّم في هذا العصر يتطلبان اكتساب مهارات التعلّم الذاتي والتعليم المستمر؛ فإن البرامج التعليمية يجب أن تعمل على تشجيع روح البحث والتعلّم الذاتي والمستمر، فتعمل على استخدام الأساليب التقنية الحديثة في تعليم وتعلّم اللغة، فتستخدم الملفات الصوتية والفيديو وبرامج الحاسوب والمختبرات اللغوية وأجهزة العرض، وتقود هذه الآلية الدارس إلى أن يتقن مهارات اللغة من مرحلة البداية، وتهدف هذه الطريقة إلى محاصرة الدارس من كل الاتجاهات؛ فيدرس من الكتاب، ويتعلّم بالكمبيوتر أو بالهاتف الذكي عبر الإنترنت في أي مكان أو زمان، أو باستخدام أي وسيلة إلكترونية يراها مناسبة له ولإمكانياته ومهاراته؛ ويوضّح الشكل (١) شاشة من الشاشات الرئيسية للبرنامج، وهي شاشة مرتبة ومتدرجة كما يلي:



الشكل (١): شاشة من الشاشات الرئيسية

٤-١- التقويم الذاتي الإلكتروني في البرنامج المقترح:

الاختبار الإلكتروني يمكنه قياس استيعاب الطلاب وفهمهم باستخدام برامج إلكترونية، ويتميز هذا النوع بالاستجابة الفورية لإجابة الطالب، وإعطائه الدرجة التي يحصل عليها مباشرةً، والهدف من هذا الاختبار تعليمي وتقويمي أيضاً، فالطالب الذي لم يفهم جيداً ما تعلمه يمكنه معاودة التعلم، وتكرار الاختبار حتى يتأكد الطالب

بنفسه من إجادته للمهارات اللغوية التي تعلّمها، ويمكن تنويع الأسئلة بحيث تشمل أسئلة الاستماع والقراءة، وتتعدد أنواع هذه الأسئلة، ولعل من أبرزها:

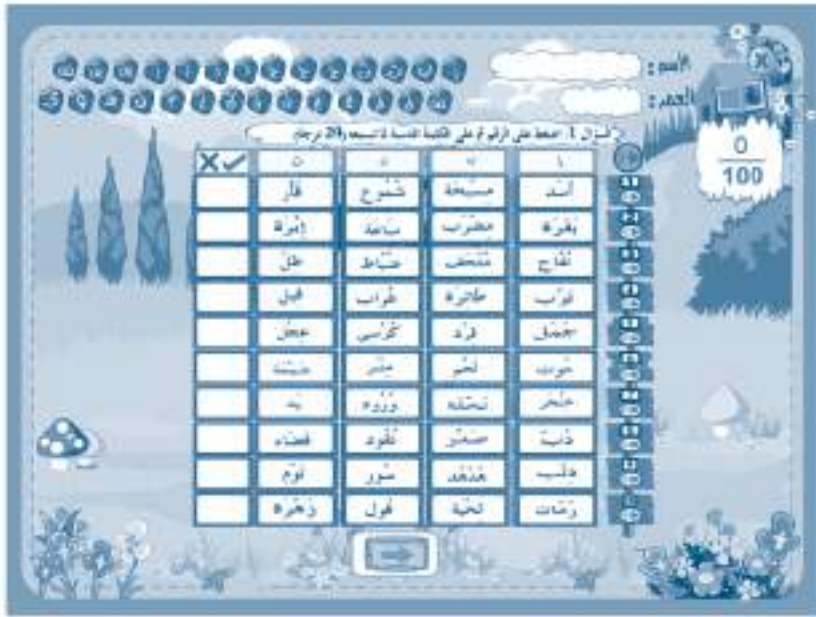
٤-١-١ الاختيار من متعدد: يختار المتعلم إجابة واحدة للسؤال من بين عدة إجابات.

أ- اختيار من النص: كما هو موضح في الشكل (٢) بالسؤال الأول من أسئلة الاختبار الإلكتروني، وهذا السؤال للتدريب على القراءة والاستماع، ولتعويد الدارس على اللغة المكتوبة، فيستمع المتعلم إلى الكلمات من البرنامج ثم يختار الكلمة التي سمعها من بين عدة كلمات، ويحتاج الطالب إلى قراءة الاختيارات حتى يتوصل إلى الخيار الصحيح، كما هو موضح في الشكل (٢).

التغذية الراجعة: إن التغذية الراجعة يمكن الحصول عليها في التعليم المدمج باستخدام التعليم التقليدي أو التعليم الإلكتروني حسب طريقة المعلم، وحسب الظروف المتاحة للتعليم والتعلم كما يلي:

في الطريقة التقليدية: يتم تدريب الطالب المبتدئ على هذا النوع من الأسئلة داخل الفصل ومن الكتاب التقليدي بطرق مختلفة حسب ما يراه المعلم؛ ويمكن للمعلم استخدام هذه الطريقة مثلاً: فالمعلم يقرأ الكلمة من الكتاب ثم يأمر كل طالب بوضع إصبع السبابة على الكلمة التي قرأها المعلم، وبعد أن يتأكد من إدراك الطلاب للكلمات الصحيحة يكرر نفس العملية، ويكون الأمر المستخدم باللغة العربية مع إشارة المعلم بإصبعه وتمثيل هذا الأمر حتى يفهم الدارس بالقول: (ضع إصبع السبابة على الكلمة المناسبة)، ويكرر المعلم نفس العملية مع كلمة أخرى حتى آخر التمرين، وبعد الانتهاء من إجراء التمرين بالطريقة السابقة يطلب المعلم من الطلاب الاستماع مرة أخرى إلى نفس التمرين بحيث يضع الطالب علامة مميزة على الكلمة التي يسمعها، وبإمكان المعلم تنويع الخيارات على رغبته في كل مرة، وعلى الطالب أن يستمع إلى الكلمة ثم يختار الجواب الصحيح، ويهدف هذا السؤال إلى قياس قدرة الطالب على القراءة والاستماع.

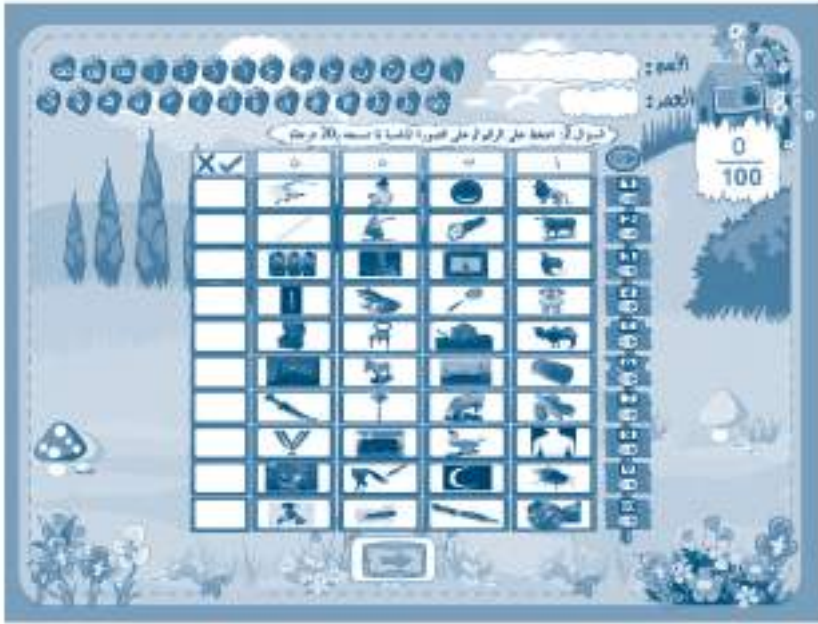
في التعليم الإلكتروني: عندما يضغط الطالب على رقم السؤال يستمع إلى كلمة، وهذه الكلمة موجودة في الخيارات المتاحة له، وعند اختيار الكلمة المناسبة يحصل الطالب على درجته مباشرة، وإذا أخطأ الطالب في الاختيار يعرف أنه أخطأ مباشرة، وهنا يمكن للطالب العودة إلى التعلم ثم معاودة الاختبار نفسه، ولن يتوقف الطالب عن التعلم بهذه الطريقة حتى يحصل على الدرجة النهائية كاملة وهي ١٠٠/١٠٠، وإذا حصل الطالب على الدرجة كاملة يمكنه طباعة درجته مع اسمه، وإطلاع المعلم على الدرجة التي حصل عليها لكي يتأكد المعلم من تعلم الطالب ذاتياً، ولكي يتأكد من إجابة الطالب لما تعلمه.



الشكل (٢): السؤال الأول - استماع وقراءة (عرض خيارات نصية متعددة)

ب- اختيار من الصور: كما هو موضح في الشكل (٣) حيث السؤال الثاني من أسئلة الاختبار الإلكتروني، وهذا السؤال للتدريب على القراءة والاستماع، ولتعويد الدارس على اللغة العربية، ويتم ذلك بالتركيز على مهارة الاستماع والفهم فيستمع المتعلم

إلى الكلمات التي تُعبّر عن الصورة كما هي في الشكل (٣)، كما يمكن تدريب الطالب المبتدئ على هذا النوع من الأسئلة داخل الفصل ومن الكتاب التقليدي، حيث يقرأ المتعلم الصور صورةً صورةً مع معلمه كما هو موضح في السؤال الأول، والسؤال الثاني يختبر فهم الطالب للكلمة التي يسمعها، ويكون ذلك باختيار الصورة التي تدلّ عليها، ويحصل الطالب على نتيجة اختياره فوراً ويعرف درجته أولاً بأول، ولا يمكن للطالب أن يُصحّح إجابته، ولا يمكنه الرجوع إلى الأسئلة السابقة لتعديل إجابته، ولكن يمكنه تكرار السماع أو معاودة التعلّم للحصول على التغذية الراجعة كما هو موضح في السؤال الأول، وهذا نموذج السؤال الثاني:

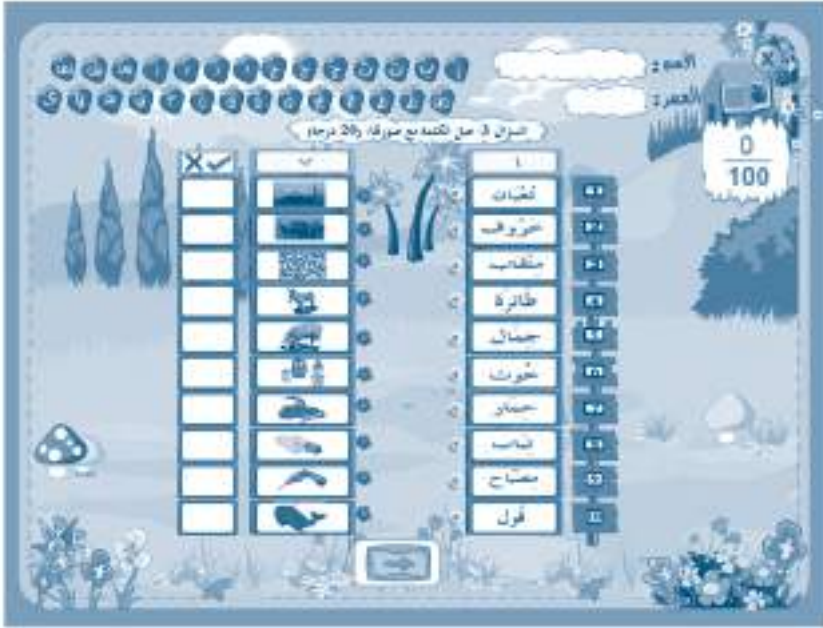


الشكل (٣): السؤال الثاني - استماع وقراءة (عرض للصور فقط دون الكتابة العربية)

٤-١-٢- التوصيل:

كما هو موضح في الشكل (٤) حيث السؤال الثالث من أسئلة الاختبار الإلكتروني الذاتي، ويتم من خلال هذا السؤال التركيز على مهارات القراءة والاستماع والفهم، حيث يقرأ المتعلم الكلمات

التي أمامه، ثم يصلها مع الكلمات المماثلة، ويمكن إجراء نفس التدريب استماعاً حيث يستمع المتعلم إلى الكلمة من الحاسوب عند الضغط عليها، ويعزز هذا التدريب الفهم والاستيعاب، ويلعب الحاسوب دوراً كبيراً في الاستفادة من هذا التدريب وتكراره، والسؤال الثالث يختبر فهم الطالب لمعنى الكلمة من خلال توصيل الكلمة بصورتها، وسيعرف الطالب نتيجة توصيله مباشرةً، وليس بإمكانه معاودة التوصيل وليس بإمكانه التخمين؛ فإذا أخطأ في واحدة فقد يخسر مرتين لأنه ربط الكلمة التي لا يعرف معناها بصورة يجهل معناها أيضاً، ولا ضير في ذلك، فهو خسر كلمة وخسر صورة، ويمكن للطالب تكرار التعلم للحصول على التغذية الراجعة كما هو موضح في السؤال الأول، وهذا نموذج السؤال الثالث:

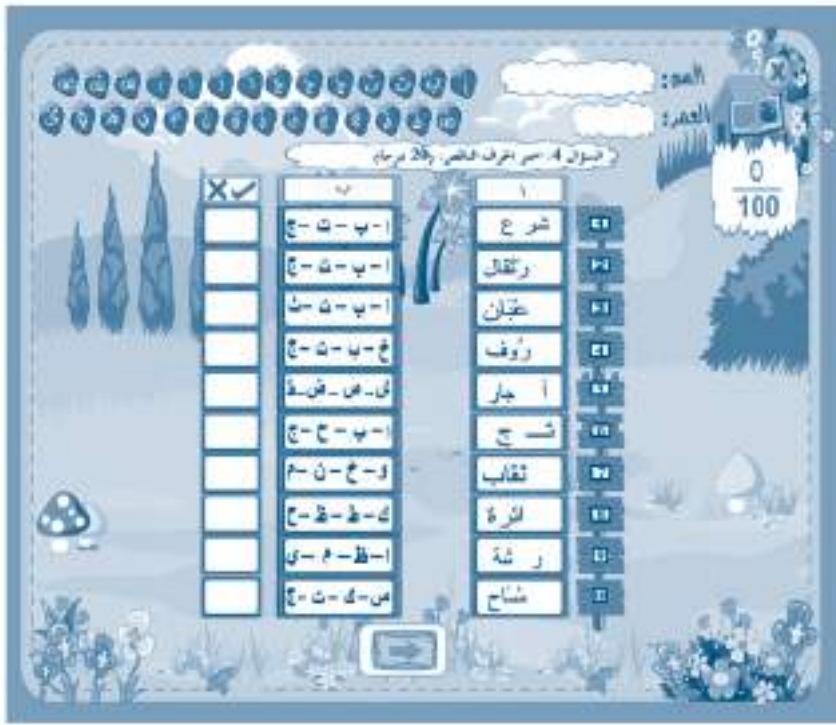


الشكل (٤): السؤال الثالث (اقرأ ثم صل) (قراءة - استماع وفهم)

٤-١-٣- أكمل الفراغ:

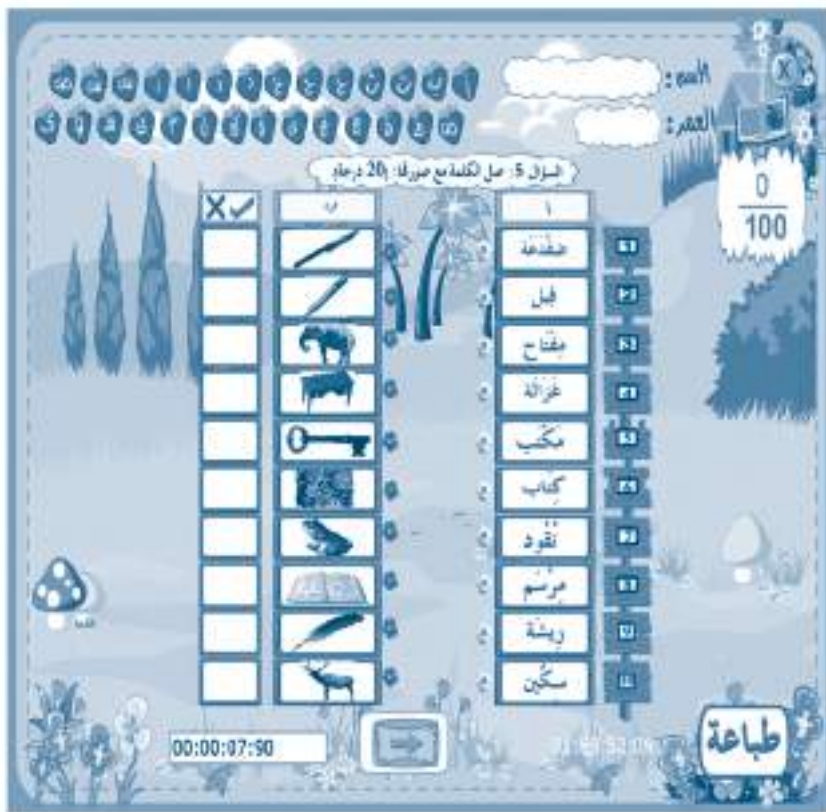
كما هو موضح في الشكل (٥) حيث السؤال الرابع من أسئلة الاختبار الإلكتروني المبرمج، والسؤال الرابع يختبر معرفة الطالب لهجاء الكلمات من خلال الاختيار من

متعدد، والطالب سيعرف نتيجة اختياره مباشرة، ولا يمكنه تصحيح الخطأ، ولا الرجوع إلى الخلف، كما وضحنا سابقاً، وهذا السؤال هو تمهيد لدراسة اللغة العربية الاتصالية من خلال التدريب على إكمال الفراغ بحروف أو بكلمات أو بجمل أو تراكيب لغوية. وسيعرف الطالب من خلال التدريب مباشرة إن كانت إجابته صحيحة أو خاطئة، ولا يمكنه إعادة تصحيح ما أخطأ فيه، وسيرى درجته التي حصل عليها مباشرة، وبمعاودة التدريب سيُتقن الدارس الموضوعات محل الدراسة، وسيتدرّب على كل فروع العربية بإكمال الفراغ، ويمكن للطالب تكرار التعلّم للحصول على التغذية الراجعة كما هو مُوضَّح في السؤال الأول، وهذا نموذج السؤال الرابع:



الشكل (٥): السؤال الرابع - أكمل الفراغ بالحرف الناقص

أما السؤال الخامس فيختلف ويتنوع حسب الدرس، لاختبار مهارات القراءة أو للاستماع والفهم، ويكون ذلك من خلال توصيل الكلمة بصورتها الدالة عليها، وستنطبق على هذا السؤال نفس الأحكام والقوانين السابقة فلا يمكنه إعادة الاختيار، ويمكن للطلاب تكرار التعلم للحصول على التغذية الراجعة كما هو موضح في السؤال الأول، وهذا نموذج السؤال الخامس:



الشكل (٦): السؤال الخامس

ومن مميزات الاختبار الذاتي الإلكتروني أنه يرشد الطالب إلى مستواه الحقيقي، ويدفع الطالب إلى التعلم مرات ومرات حتى يتأكد من إجادته لمحتوى البرنامج،

والاستجابة تكون فوريةً للطالب، فلا يحتاج إلى انتظار المعلم حتى ينتهي من تصحيح الاختبار وإبلاغه بالنتيجة، والطالب عندما يؤدي هذا الاختبار لا يحتاج إلى القلق أو الاضطراب، فهو سيعرف بنفسه نتيجته دون خوف من لوم الآخرين، ولا قلق من النجاح أو الرسوب، فنتيجة الاختبار سيستقبلها الطالب بروح رياضية ترفع عنه الحرج، ويمكن للطالب العودة إلى التعلم ثم معاودة الاختبار بنفسه، ولن يتوقف الطالب عن التعلم بهذه الطريقة حتى يحصل على الدرجة النهائية كاملة وهي ١٠٠/١٠٠، وإذا حصل الطالب على الدرجة كاملة يمكنه طباعة درجته مع اسمه، وإطلاع المعلم على الدرجة التي حصل عليها لكي يتأكد المعلم من تعلّم الطالب ذاتياً، ولكي يتأكد من إجادة الطالب لما تعلّمه، كما ذكرنا في السؤال الأول.

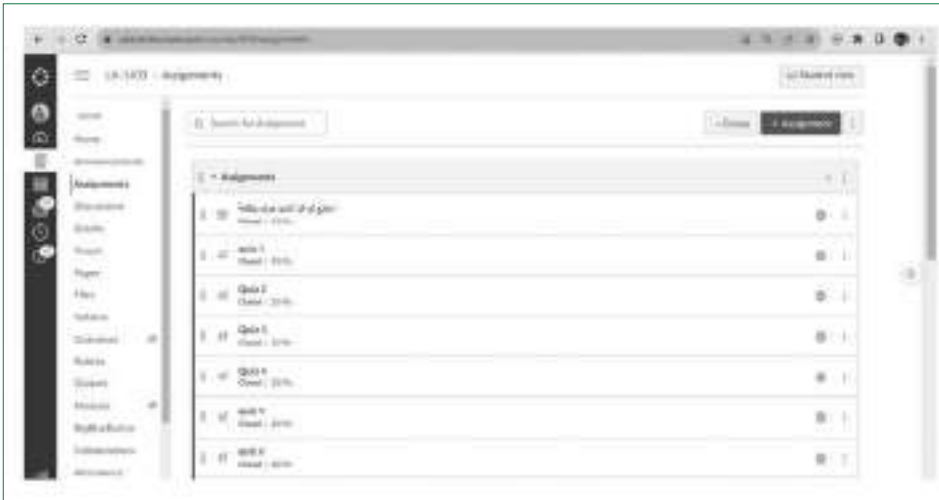
٥- أنواع مختلفة من أسئلة الاختبارات الإلكترونية:

الاختبارات الإلكترونية هي اختبارات تُجرى في مواعيد معينة وفق جداول محددة سلفاً، وتستغرق زمناً معيناً، ويمكن إعدادها باستخدام بنوك الأسئلة، وتُعرض الأسئلة عن طريق شاشة الحاسوب سواء من خلال تشغيل قرص مدمج أو الدخول إلى موقع معين عبر الإنترنت، كما يمكن استخدام الهاتف المحمول أو غيره من الألواح الذكية، كما في المنصات التعليمية، مثل: منصة كانفس Canvas، ومنصة تيمز Microsoft Teams، ومودل Moodle، وغير ذلك من المنصات التي تساعد على التعليم المتزامن وغير المتزامن بصورة مجانية للطلاب والمعلمين، وسنذكر منصة كانفس التي تستخدمها جامعة بروناي دار السلام على سبيل المثال:

٥-١- منصة كانفس (Canvas):

يتميز برنامج كانفس (Canvas) بمميزات كثيرة تفيد الطلاب والمحاضرين، وتساعدهم على استخدام التعليم الإلكتروني، فبرنامج كانفس (Canvas) عبارة عن شبكة تعليمية متكاملة ومعلقة يديرها المعلم، ويتواصل مع طلابه من خلالها، فيضع

المعلم في كانفس (Canvas) الكتب التعليمية المقررة والمراجع والمواد القرائية، والبرامج التعليمية المحوسبة والفيديوهات والشرائح التعليمية، وغير ذلك من المواد الإلكترونية المساعدة والداعمة التي يختارها المعلم من شبكة الإنترنت، ويتابع المعلم إنجاز الطلاب للمهام التعليمية وتعليقات وطلبات الطلاب عبر البرنامج كانفس (Canvas)، فيتواصل مع طلابه عبر الشبكة، كما يتواصل الطلاب مع بعضهم البعض ويتناقشون عبر البرنامج كانفس (Canvas). ويمكن إعداد الدروس التعليمية بطريقة إلكترونية تدعم التعلم الذاتي الإلكتروني من خلال منصة كانفس (Canvas)، ويمكن عمل ذلك بطرق متسلسلة ومتدرجة ومنظمة تدعم التعليم والتعلم الإلكتروني، كما تدعم التقويم الإلكتروني بأنواعه المختلفة والمذكور سابقاً في ٢، ٣، وكذلك تدعم التقويم الذاتي الإلكتروني وغيره، كما في الأوامر المتاحة عبر الشكل (٧).



الشكل (٧): صورة للشاشة من برنامج كانفس (Canvas)

وتتعدد أنواع الأسئلة الإلكترونية التي يمكن الاستفادة منها في التقويم الذاتي الإلكتروني:

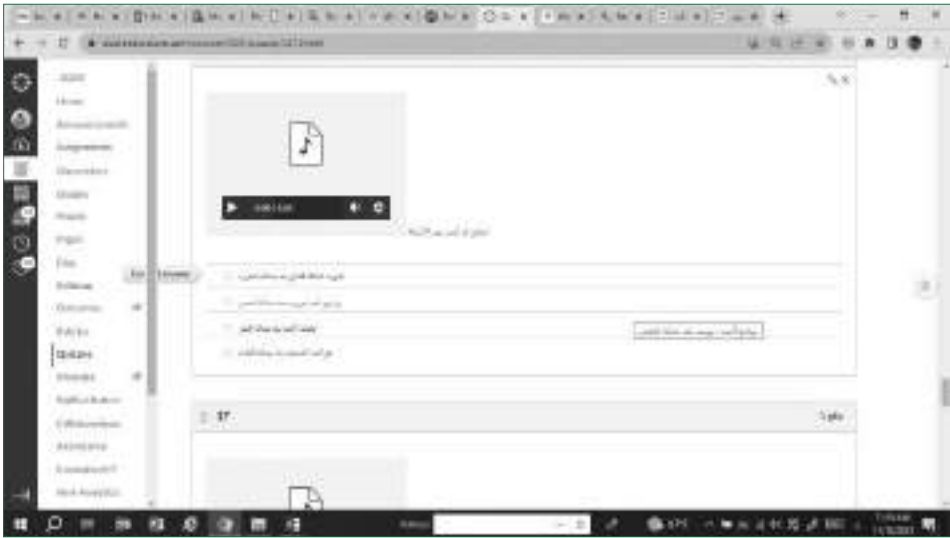
- ٥-١-١ الاختيار من متعدد: يختار المتعلم إجابة واحدة للسؤال من بين عدة إجابات كما هو موضح في الشكلين (٢، ٣).

٥-٢-٢- التوصليل: كما هو موضَّح في الشكل (٤)، ويتم من خلال هذا السؤال التركيز على مهارة القراءة، ويمكن إجراء نفس التدريب استماعاً حيث يستمع المتعلم إلى الكلمة من الحاسوب عند الضغط عليها، ويعزز هذا السؤال الفهم والاستيعاب، ويلعب الحاسوب دوراً كبيراً في الاستفادة من هذا التدريب وتكراره.

٥-٢-٣- الترتيب: ويكون هذا التدريب بترتيب الكلمات في القوائم المناسبة.

٥-٢-٤- ضَع الكلمات في المكان المناسب.

٥-٢-٥- تدريبات الاستماع والفهم: كما هو موضح في الشكل (٨).



الشكل (٨): استماع وفهم

٥-٢-٦- الصواب والخطأ: حيث يحدد المتعلم الإجابة الصحيحة أو الخطأ كما في

الشكل (٥).

٥-٢-٧- المزاوجة: حيث نعرض قائمتين على المتعلم كما في الشكلين (٤، ٦).

٥-٢-٨- أسئلة السحب والإسقاط: حيث يسحب المتعلم صورةً أو نصاً في مكان معين.

٥-٢-٩- الإجابة القصيرة (إلكترونياً) حيث يكتب المتعلم الإجابة مستخدماً لوحة المفاتيح.

٥-٢-١٠- الأسئلة المقالية: حيث يكتب المتعلم مقالةً مُستخدماً لوحة المفاتيح أو بتحميل الإجابة بصيغة word أو بي دي إف pdf أو على هيئة صورة، وفي هذه الحالة يقوم المعلم بالتصحيح.

٥-٢-١١- الأسئلة الشفوية: يتم تقييم أو تقييم الأسئلة الشفوية إلكترونياً بسهولة عبر برامج التواصل بالإنترنت؛ وذلك للتعرف على مدى تقدّم الطلاب في مهارة المحادثة، فقد انتشرت التطبيقات المساعدة في عملية التعلم عن بعد على أجهزة الهاتف المحمول لكل طالب، فأصبحت لا تحتاج لأجهزة حاسب آلي؛ مما ساعد على جعل أدوات تقييم المتعلمين أمراً سهلاً، وذلك أدى إلى سرعة تقديم التغذية الراجعة الإلكترونية للمتعلم، كما يمكن تحميلها على الأجهزة الذكية بالمجان، ويمكن مشاركة الملفات بين المتعلمين. وتظهر أهمية التقييم الإلكتروني عن بُعد في تقييم مهارة المحادثة حيث يتم التقييم بالمحادثة المباشرة وجهاً لوجه من خلال برامج الاتصال والتواصل المباشر عبر الإنترنت، أو من خلال التواصل المباشر داخل الفصول الدراسية.

٥-٣- أشهر تطبيقات التقييم الإلكتروني في التعليم عن بُعد:

لقد انتشرت برامج إعداد الاختبارات الإلكترونية المجانية، وهو ما جعل استخدامها أمراً سهلاً ومتاحاً للمعلمين والطلاب، ومن أشهر هذه البرامج التي يمكن الاستفادة منها في التقييم الذاتي الإلكتروني:

١- One Note : وهو يُستخدم لعمل ملفات الإنجاز بشكل مميز للمتعلم.

٢- Google Drive-One Drive-Dropbox : وهي من أشهر برامج التخزين السحابي.

3- Google Forms-Class Maker-Edmodo

٤- ومن أشهر المنصات التعليمية كذلك منصات : Canvas-Microsoft Teams Moodle-، وغيرها.

٥- ودونك بعض المواقع المجانية التي يمكن الاشتراك فيها لإعداد الاختبارات الإلكترونية:

Test Invite - Easy LMS - ProProfs Quiz Maker - ExamSoft – Edbase – FlexiQuiz – TestMent
- Think Exam - PESS Exam – FastTest.

خاتمة:

لقد تأكدت دراسة (Ahmed M. M. E.-D. 2023) من أن الطلاب الذين يستخدمون التعليم الإلكتروني بعد أزمة كورونا تزيد مهاراتهم اللغوية، وتدريبهم على التعلم الذاتي والدراسة خارج الفصل الدراسي قبل الدرس وبعده، وهو ما يوفر وقت المعلم لكي يقوم بدوره في التوجيه والإرشاد. وتؤكد هذه الدراسة على أهمية التعليم المدمج الذي يستخدم التعليم الإلكتروني مع التعليم التقليدي، وتؤكد على ضرورة الاهتمام بالمهارات اللغوية في ضوء المدخل الاتصالي الوظيفي، وأن التعليم باستخدام البرامج الإلكترونية يدفع الملل والسأم من التعليم داخل الفصل الدراسي، ويخلق من الفصل بيئةً صالحةً لتعليم مهارات اللغة العربية، كما يجعل البيئة المحيطة للطلاب داعمةً له ومساعدةً على التعلم خارج الفصل باستخدام التكنولوجيات المتنقلة. وتتماشى هذه الدراسة مع دراسة الزيد (٢٠١٩) في تأكيد أهمية التقويم الذاتي الإلكتروني؛ إذ رغم أهميته إلا أنه من الأفضل الدمج بين التقويم الذاتي الإلكتروني والتقويم التقليدي أي الخلط بينهما داخل الفصل، فالدمج بين التقويم الذاتي الإلكتروني والتقويم التقليدي يمكنه معالجة عيوب كل منهما.

إن التطور التكنولوجي في هذا العصر فرض نفسه على المناهج وطُرق التدريس وأساليب التقويم، فطرق التدريس صارت أكثر مرونةً، وتكاملت مع بقية الوسائل والمنهج والمعلم والبيئة، وظهر ما يُسمَّى بالتعلم الذاتي، والتعليم المبرمج، وصرنا

نستعمل في العملية التعليمية الكمبيوتر والإنترنت، والهاتف المحمول، وغير ذلك من التكنولوجيات الحديثة. وتلعب تكنولوجيا المعلومات دوراً كبيراً في تطوير أداء معلم اللغة العربية، لا التقليل من شأنه؛ فالمعلم لا يمكن الاستغناء عنه، لأن دور المعلم في ظل مدرسة المستقبل هو تطبيق تكنولوجيا المعلومات، وأن يكون مرشداً وناصحاً، ومُوجِّهاً، ومديرًا، وقائداً ومستشاراً، وناقداً، ومُسهِّلاً ومُصمِّماً للمواقف التعليمية المناسبة التي تحثُّ الطالب على تنمية مهاراته اللُّغوية، ومُساعدًا في توفير بيئة التعلم المرن والتعلم الذاتي والمستمر من خلال تطوير وتصميم برمجيات تعليمية من منظور متطور.

وأخيراً، إن مناهج اللغة العربية يجب أن تُصمَّم لإمداد كلِّ متعلم بالتعليم الصادق والفعَّال من خلال تطبيق الأسُس العلمية للتعليم الحديث، فبعد أن كانت الوسائل التكنولوجية أدوات مساعدة للمعلم والكتاب المدرسي صارت عنصراً أساسياً من عناصر العملية التعليمية في هذا العصر، فقد أصبح استخدام التكنولوجيات الحديثة ضرورةً حتميةً غير قابلة للنقاش، حيث تُشكِّل هذه الأجهزة بمعطياتها الفنية قدرةً فاعلةً في عرض وتقديم المواد التعليمية للمتعلم بصيغة جديدة تعتمد استخدام الصوت والمؤثرات الصوتية مما يثير انتباه المتعلم للدرس، ويزيد من مشاركته في عملية التعلُّم والتعليم في جو مليء بالتشويق والحيوية؛ بعكس اعتماد استخدام الكلمة المنطوقة فقط التي كانت أساساً للتعليم، ذلك أنها تحدُّ من دور حواس المتعلم، وتجعله مجرد مستمع لعملية تلقينية.

وتُوصي هذه الدراسة بتعويد الطلاب على أساليب استقلالية الطلاب في التعلُّم من المستوى المبتدئ؛ بربطهم بالبرامج الإلكترونية المحوسبة وصفحات الإنترنت الداعمة للتعلُّم الذاتي باستخدام أساليب التعلُّم النشط والتعلم المقلوب والتعلم التعاوني وحل المشكلات، ناهيك عن ضرورة توفير المدرسة للأدوات والوسائل الحديثة التي تدعم التعلُّم الذاتي، مثل: تجهيز الفصول بالحواسيب وأجهزة العرض، والاهتمام بمكتبة

الفصل، والمكتبة المدرسية العامة، وتوفير معامل اللغة وخدمات الإنترنت المجانية، مع ضرورة إعادة النظر في مناهج وبرامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بحيث تدعم التكنولوجيات الحديثة وتدعم التعلم الذاتي، وضرورة الاستفادة من التكنولوجيات الحديثة في التقويم الذاتي الإلكتروني.

المصادر والمراجع:

- قرآن، الكهف ٣٠:١٨
- ابن منظور، محمد بن مكرم. (١٩٥٦). لسان العرب. بيروت: دار صادر.
- الزيد، حنان أحمد. (٢٠١٩). أثر برامج التقويم الإلكتروني (برنامج كاهوت) كنموذج على دافعية طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية. جامعة بابل. ٣٤، ٦٠٩-٦٢٨.
- Ahmed M. M. E.-D. (2023). أثر استخدام أدوات التعليم الإلكتروني الحديثة على تعلم اللغة العربية.
- Proceedings of International Conference on Islamic Civilization and Humanities, 1(1), 1-25. Retrieved from <https://proceedings.uinsby.ac.id/index.php/icon-fahum/article/view/1328>
- Ahmed M. M. E.-D. (2013). arabic-teacher.com. Arabic Learning Based On E-Learning Using Arabic Teacher Website In The Pandemic Era Of Covid-19. <https://journal.uinsgd.ac.id/index.php/T>. <http://www.arabic-teacher.com>.
- Ahmed M. M. E.-D. (2023). Impact of Audio-Visual Resources on Student Performance in Higher Education in Support of SDG 4. Public Policy's Role in Achieving Sustainable Development Goals. IGI Global. 236-246.
- Bianco, V., Macsween, F. (2008). Teacher Role and On Line Communication during Blended Learning Business Course. Proceeding of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications. Chesapeake, V A: AACE. Pp 3681.

- Cerna, M. (2009). Blended Learning Experience in Teacher Education: The Trainees Perspective, Acta Didactica Napocensia, Issue 2065-1430, 2 (1), pp 38, 39.
- Council of Europe. (2020). CEFR for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors. <https://rm.coe.int/common-europe-an-framework-of-reference-for-languageslearning-teaching/16809ea0d4>
- Husnatul Hamidiyyah Siregar, Humairatuz Zahrah. (2021). Arabic Teacher Website as a Learning Media During the Covid-19 Pandemic Hots, Mots or Lots. The 4th Proceeding International Conference on Arabic Language and Literature (ICALL) 2021.
- Waston, J. (2008). Promising Practices in On Line Learning Blended Learning: The Convergence Association For K-12 On Line Learning (INACOI) pp 3.

الجلسة الثالثة

◆ اختبارات اللُّغة العربية في الجامعات والمؤسسات الأكاديمية



اختبار الكفاءة اللُّغوية للناطقين بغير اللُّغة العربية: تجربة جامعة نور مبارك الإسلامية بكاخستان

أ.د. محمد صلاح الدين سالم

عميد كلية اللُّغات والدراسات الإنسانية - جامعة نور مبارك الإسلامية - جمهورية كازاخستان

استهدفت الدراسة عرض تجربة جامعة نور مبارك الإسلامية بجمهورية كازاخستان في إعداد اختبار الكفاءة اللُّغوية للناطقين بغير اللُّغة العربية، وقد تمثّلت مشكلة الدراسة في نُدرّة الاختبارات التي وُضعت لقياس الكفاءة اللُّغوية في اللُّغة العربية للناطقين بغيرها، إضافةً إلى وجود أوجه قصور كبيرة في بعضها، والحاجة الماسة لمؤسسات ومعاهد تعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها إلى اختبار مُوحَّد ومقنن في الكفاءة اللُّغوية، يتم إعداده في ضوء معايير وأطر مرجعية موحَّدة متفق عليها، وإسهامًا في حل هذه المشكلة عرضت الدراسة تجربة جامعة نور مبارك الإسلامية بجمهورية كازاخستان في إعداد اختبار الكفاءة اللُّغوية في اللُّغة العربية للناطقين بغيرها؛ للإفادة من هذه التجربة في تطوير اختبارات قياس الكفاءة اللُّغوية في مجال اللُّغات الأجنبية. وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لوصف تجربة جامعة نور مبارك، وعرضت الدراسة لخطوات بناء اختبار جامعة نور مبارك للكفاءة اللُّغوية في اللُّغة العربية للناطقين بغيرها، والأطر المرجعية لبناء الاختبار، وأقسام الاختبار والمهارات المقيسة في كل قسم، وأساليب تصحيح الاختبار وتقدير درجاته، والخصائص السيكومترية للاختبار وأساليب تقنيته، والتحديات التي واجهت تطبيق الاختبار وكيف تمَّ التغلب عليها. وقد انتهت الدراسة بتقديم عدد من التوصيات؛ منها: ضرورة اتفاق مؤسسات ومعاهد تعليم اللُّغة العربية لغة ثانية على إطار مرجعي موحَّد، سواء أكان عربيًّا أم غير عربي، بحيث يمثل منطلقًا لوضع برامج ومقررات تعليم العربية للناطقين بغيرها، وقياس مدى التمكن من مهاراتها.

مقدمة:

اللغة العربية لغة قومية للشعوب العربية، ودينية للمسلمين في كل أنحاء العالم، والرغبة متزايدة في تعلمها لدى كل مَنْ يتعامل مع الأمة العربية في مختلف الأغراض والمجالات. ولقد بُذلت جهودٌ كبيرةٌ من أجل تطوير تعليم اللغة العربية، وتوظيف الأساليب والتقنيات التربوية الحديثة في تعليمها؛ تيسيراً على الناطقين بها والناطقين بغيرها، وما زال المجال رحباً لمرتابه، وما زال تعليم العربية في مكانة متواضعة إذا ما قُورن بما يُبذل في تعليم الإنجليزية أو الفرنسية، وغيرهما من لغات.

ومن الأهداف الجوهرية في برامج تعليم اللغات الأجنبية بصفة عامة، الوصول بالمتعلمين إلى مستوى الكفاءة اللغوية الذي يُمكنهم من التواصل باللغة الأجنبية بشكل مُرضٍ مع الناطقين الأصليين بها، ولا يشذ برنامج تعليم العربية للناطقين بغيرها في غاياته وأهدافه عن هذه البرامج؛ حيث يُولي مكانةً خاصةً لتنمية الكفاءة اللغوية لدى المتعلمين الناطقين بغير العربية.

ونظراً لأهمية الكفاءة اللغوية، وأهمية تنميتها لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، والاهتمام الذي أُعطي لها في برامج تعليم العربية لغة ثانية، فقد أصبح قياسها مطلباً أساسياً تسعى إليه مؤسسات ومعاهد تعليم اللغة العربية؛ للوقوف على مستويات المتعلمين وكفاءتهم اللغوية، وتصنيفهم في مستويات تعليمية مختلفة.

واستجابةً لهذا المطلب بادرت جامعة نورمبارك الإسلامية بجمهورية كازاخستان إلى إعداد اختبار لقياس الكفاءة اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها، ولعلَّ ما حدا بها إلى ذلك هو حاجتها الملحة إلى أداة معيارية تقيس مستويات الطلاب اللغوية، بالإضافة إلى افتقار ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى حدٍّ ما إلى اختبار معياري مُقنن يقيس الكفاءة اللغوية في اللغة العربية على غرار اختبار التوفل TOEFL والآيلتس IELTS في اللغة الإنجليزية على سبيل المثال.

مشكلة الدراسة:

تحدّدت مشكلة هذه الدراسة في وجود ندرة في الاختبارات التي وُضعت لقياس الكفاءة اللُّغوية في اللُّغة العربية للناطقين بغيرها، ووجود أوجه قصور كبيرة في بعضها، والحاجة الماسّة لمؤسسات ومعاهد تعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها إلى اختبار مُوحّد ومُقنّن يتم إعدادُه في ضوء معايير وأطر مرجعية موحّدة متفق عليها، كما دلّ على ذلك مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها بشكل عام، وتقويم مهارات تعلّمها بشكل خاص.

وإسهامًا في حلّ هذه المشكلة، عرضت الدراسة الحالية لتجربة جامعة نور مبارك الإسلامية بجمهورية كازاخستان في إعداد اختبار الكفاءة اللُّغوية في اللُّغة العربية للناطقين بغيرها؛ للإفادة منها في تطوير اختبارات قياس الكفاءة اللُّغوية في مجال اللُّغات الأجنبية.

وبشكل أكثر تحديداً حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

كيف تمّ بناء اختبار جامعة نور مبارك للكفاءة اللُّغوية في اللُّغة العربية للناطقين بغيرها؟

وقد تفرّع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

- ١- ما أهداف اختبار جامعة نور مبارك للكفاءة اللُّغوية؟
- ٢- ما الأطر المرجعية التي تم في ضوئها بناء اختبار جامعة نور مبارك للكفاءة اللُّغوية؟
- ٣- ما أقسام اختبار جامعة نور مبارك للكفاءة اللُّغوية؟ وما المهارات المقيسة في كل قسم؟
- ٤- ما أساليب تصحيح وتقدير درجات اختبار جامعة نور مبارك للكفاءة اللُّغوية؟
- ٥- ما الإجراءات التي اتُبعت في تقنين الاختبار وحساب خصائصه السيكومترية؟
- ٦- ما الصورة النهائية لاختبار جامعة نور مبارك للكفاءة اللُّغوية؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى عرض تجربة جامعة نورمبارك الإسلامية في بناء اختبار للكفاءة اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها، للإفادة منها في تطوير اختبارات قياس الكفاءة اللغوية.

أهمية الدراسة:

يُتَوَقَّعُ أَنْ يُنْتَفَعَ بهذه الدراسة فيما يأتي:

- ١- الإسهام في تطوير مجال إعداد اختبارات الكفاءة اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- ٢- تنمية وعي القائمين على تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بأهمية عملية التقويم كجزء أصيل في العملية التعليمية.
- ٣- تزويد المشتغلين بتعليم العربية للناطقين بغيرها باختبار مُقَنَّ في الكفاءة اللغوية يمكن استخدامه في قياس الكفاءة اللغوية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، ومتابعة تطوُّرهم اللُّغوي في فترة زمنية محددة.
- ٤- مساعدة متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها في تحديد مستوياتهم وتطوير مهاراتهم اللُّغوية.
- ٥- فتح آفاق جديدة لدراسات أخرى مستقبلية تتناول تطوير اختبارات الكفاءة اللُّغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها.

تحديد مصطلحات الدراسة:

١- الاختبار:

عرف لويس وسيرسي (Lewis & Sireci, 2022) الاختبار Test بأنه أداة مُنظمة لقياس الظاهرة موضوع القياس والتعبير عنها بلغة رقمية. وقد عرّف محمود علي شرابي (٢٠١٩، ٢١٤) الاختبار اللُّغوي بأنه طريقة منظمة لقياس المستوى اللُّغوي لدى طلاب العربية الناطقين بغيرها في مهارات لغوية محددة عن طريق مجموعة من الأسئلة المقننة والمتنوعة والمرتبطة بالمهارات والعناصر اللُّغوية، والحكم على مستواهم اللُّغوي في مستويات الكفاءة اللُّغوية في اللغة العربية.

ويمكن تعريف الاختبار اللُّغوي في الدراسة الحالية بأنه: أداة منظمة لقياس مدى تطور الأداء اللُّغوي لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها.

٢- الكفاءة اللُّغوية:

عرف أحمد الشهري، ويحيى العائضي (٢٠٢١، ٢٦) الكفاءة اللُّغوية Language Proficiency بأنها: التمكن من استخدام مهارات اللغة الأربع والإطار الثقافي للغة الهدف بغرض ربط الأفكار أو إحداث التواصل فيما بينها.

ويُقصد بها في هذه الدراسة امتلاك متعلم اللغة العربية من الناطقين بغيرها للحد الأقصى من مهارات الأداء اللُّغوي، واستعمالها استعمالاً صحيحاً في سياقات مختلفة بمستوى أداء يتسم بالفاعلية.

٣- اختبارات الكفاءة اللُّغوية:

تُعرّف فائزة الغفير (٢٠٢١، ٢٠٦) اختبارات الكفاءة اللُّغوية بأنها أدوات مُنظمة تقيس الجوانب اللُّغوية العامة وجميع المهارات اللُّغوية قياساً شاملاً، ولا ترتبط بمقرر معين؛

بل تقيس معرفة المتعلم في ضوء خبراته اللغوية المتراكمة السابقة وتحصيله اللغوي العام، وحجم استفادته مما تعلّمه في الفهم والأداء لجوانب اللغة المنطوق منها والمكتوب. ويُقصد بها في هذه الدراسة: أداة معيارية مقننة لقياس الحد الأقصى من الأداء اللغوي في اللغة العربية لدى الناطقين بغيرها.

محاور الدراسة:

تعرض الدراسة لتجربة جامعة نورمبارك الإسلامية في بناء اختبار الكفاءة اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها، من خلال المحاور الآتية:

- ١- مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بمجال قياس الكفاءة اللغوية.
- ٢- بناء اختبار جامعة نورمبارك للكفاءة اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ وذلك من خلال الخطوات الآتية:
 - أ- تحديد هدف اختبار جامعة نورمبارك للكفاءة اللغوية.
 - ب- تحديد الأطر المرجعية لبناء اختبار جامعة نورمبارك للكفاءة اللغوية.
 - ج- تحديد أقسام الاختبار وكفاياته المقيسة.
 - د- تحديد أساليب تصحيح الاختبار وتقدير درجاته.
 - هـ- تقنين الاختبار وحساب خصائصه السيكومترية.
- ٣- الصورة النهائية لاختبار جامعة نورمبارك للكفاءة اللغوية.
- ٤- تحديات تطبيق الاختبار وكيفية التغلب عليها.

وفيما يأتي مراجعة الأدبيات، ثم عرض خطوات بناء الاختبار وإجراءات تقنيته:

١- مصطلح الكفاءة وتداخله مع بعض المصطلحات:

يتداخل مصطلح الكفاءة مع العديد من المصطلحات، مثل: الكفاف والكفاية والجدارة، وهي مصطلحات يشيع استخدامها في مجالات عدة، مثل: الفقه الإسلامي، والتعليم، الإدارة والأعمال؛ الأمر الذي يفرض التأسيس النظري لمصطلح الكفاءة لغةً واصطلاحاً، والتفريق بينه وبين غيره من المصطلحات.

فالكفاءة لغةً: المماثلة في القوة والشرف، والكُفء: النظير والمساوي، والمصدر الكَفَاءَةُ، بالفتح والمدّ. تقول: لا كِفَاءَ له، بالكسر، أي لا نظير له، ومنه الكَفَاءَةُ في النِّكاح، وَكَافَأَ الشَّيْئَانِ: تَمَائَلَا. وَكَافَأَهُ مُكَافَأَةً وَكِفَاءً: مَائَلَهُ، والاسم: الكَفَاءَةُ والكَفَاءُ (محمد بن مكرم بن منظور، ١٩٩٨، ٣٨٩٢).

وتمّة مصطلح الكفاية الذي يقترب من الكفاءة في الاستعمال، والكفاية لغةً: من كفى يكفي كفايةً. ومن معانيها: ما يحصل به الاستغناء عن سواه فهو كافٍ، ويقال: اكتفيت بالشيء: أي استغنيتُ به، ومنها: القيام بالأمر، فيقال: استكفيتها أمراً فكفانيه: أي قام به مقامي، ويُقال: كفاه الأمر إذا قام مقامه فيه فهو كافٍ وكفيّ، ويُقال: كَفَاكَ هذا الأمرُ أي حَسْبُكَ، وكَفَاكَ هذا الشيء، ومنها: سد الخلة أي الحاجة وبلوغ المراد في الأمر، فيقال: كفاه مؤنته يكفيه كفايةً (محمد بن مكرم بن منظور، ١٩٩٨، ٣٩٠٧؛ مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، ٢٠٠٥، ١٣٢٨).

ويُعرّف محمد الدريج (٢٠٠٠، ٤٦) الكفاية بأنها تملك الفرد معرفة أو مهارة ذات جودة معترف بها في مجال محدد، في حين يرى الحسن اللحية (د.ت، ٧٩) أن امتلاك الفرد المعارف أو القدرات لا يعني كونه كافياً؛ فالكفاية لا تكمن في موارد تتمثل في معارف، قدرات،... إلخ يتوجب تعبئتها؛ بل في استعمال هذه التعبئة ذاتها. ويؤكد فليب بيرنو (٢٠٠٤، ٢٨) أن الكفاية تكون على شكل تصرفات أو إنجازات قابلة للملاحظة، ويُعرّف

فليب بيرنو (٢٠٠٤، ١٢) الكفاية بأنها «قدرة على التصرف بفعالية في نمط معين من الوضعيات». ويشير حلومة بوسعدة (٢٠١٦، ٦٢) إلى الكفاية بوصفها «القدرة على الفعل»، بمعنى أنها تدمج وتعبئ وتنقل مجموعة من المصادر المتمثلة في المعلومات والمعارف والمهارات... إلخ، في سياق معين لمواجهة مشاكل مختلفة أو لتحقيق مهمة ما.

وفي اصطلاح الفقهاء هناك مصطلح آخر يتداخل مع مصطلحي الكفاءة والكفاية، وهو الكَفَافُ Subsistence، والكَفَافُ لغةً من كَفَّ بمعنى ترك، يقال: كَفَّ عن الشيء كَفًّا: تركه، ويقال: كففته كَفًّا: منعته، ويُقال: قُوَّتَه كَفَاف: أي مقدار حاجته من غير زيادة ولا نقص، سُمِّيَ بذلك لأنه يكف عن سؤال الناس ويغني عنهم، ويُقال: استكف وتكفَّف إذا أخذ ببطن كَفِّه، أو سأل كَفًّا من الطَّعام، أو ما يكفُّ به الجوع (محمد بن مكرم بن منظور، ١٩٩٨، ٣٩٠٥).

ويختلف الكفاف عن الكفاية، في أن الكفاف يقتصر على سدِّ الضروريات القصوى للإنسان من مطعمٍ ومسكنٍ وملبسٍ، وهو يمثل مستوى أعلى من حدِّ الفقر أو المسكنة في الفكر الاقتصادي الإسلامي، أما الكفاية فيتعدى ذلك إلى ما لا بدَّ للإنسان منه على ما يليق بحاله، من نكاحٍ وتعليمٍ وعلاجٍ وقضاء دينٍ، وما يتزيّن به من ملابسٍ وحليٍّ، وغير ذلك. ويرى محمد شوقي الفنجري (د.ت، ٣٣٧) أن حد الكفاية هو المستوى المقارب لمعنى الغنى.

وهناك مصطلح آخر ربما يتداخل أيضًا مع المصطلحات السابقة وهو الجدارة، والجَدَارَةُ لغةً: مصدر جَدُرَ، يَجْدُرُ، جَدَارَةً، فهو جدير، والمفعول مَجْدُور به. وَجَدَرَ بِوَضَافَتِهِ: كَانَ جَدِيرًا بِهَا، أَهْلًا لَهَا، خَلِيقًا بِهَا. وشهادة الجَدَارَة: شهادة تؤيّد تفوّق صاحبها في مجالٍ ما. (معجم اللغة العربية المعاصر، ٢٠٢٣). ويقال: "هو جَدِيرٌ بكذا ولكذا، أي خَلِيقٌ له، والجمع جَدِيرُونَ وَجَدَرَاءُ، والأنثى جَدِيرَةٌ. وقد جَدَرَ جَدَارَةً، وإنه لَمَجْدَرَةٌ أَنْ يَفْعَلَ، وَلَجْدِيرٌ أَنْ يَفْعَلَ ذَلِكَ، وقال زهير: ... جَدِيرُونَ يَوْمًا أَنْ يَنَالُوا فَيَسْتَعْلُوا (لسان العرب، ٢٠٢٣). وكما هو واضح، فإن المعنى اللُّغوي للجدارة يشير إلى التفوق، والأهليّة، والفُدْرَة العالية على العمل والإنجاز.

ويبدو من استقراء معظم المعاجم العربية أن مفهوم الكُفّاف يعني قدر الحاجة دون زيادة أو نقصان، في حين يشير مفهوم الكفاية إلى القيام بالأمر وبلوغ المراد فيه بدرجة يُستغنى بها عن سواها، أما مفهوم الكفاءة فيعني المماثلة والمساواة، ويشير مفهوم الجدارة إلى التفوق والأهليّة والقُدرة العالية على العمل والإنجاز.

يذكر محمد العدناني (١٩٨٩، ٥٨٢)، وأحمد مختار عمر (٢٠٠٨، ٦٢٠-٦٢١) أننا لا نستطيع استعمال الكفاء بمعنى القوي القادر على تصريف العمل؛ لأن الكفاء تعني المساوي، والكفاية تعني القدرة على الشيء.

ويشيع في الفكر التربوي استعمال الكفاية Competence للحد الأدنى للمهارة، واستعمال الكفاءة Proficiency لحدّها الأقصى، وغالباً ما يتم استعمال المصطلحين بالتبادل، أما مصطلح الجدارة فيتم استعماله في مجال الإدارة والأعمال للإشارة إلى الحد الأقصى من مهارات إنجاز الأعمال والوظائف التي يتطلبها العمل والأداء الإداري.

وَتَمَّةٌ خصائص جوهرية للكفاءة يمكن إجمالها في أنها:

- مكتسبات وتعلّقات تُبنى ولا تُمنح.
- تتكون من قدرات: معرفية، ووجدانية، واجتماعية، وحسية حركية... إلخ، يقع إدماجها داخل وضعيات محددة.
- تتوجّه نحو الفعل؛ ذلك أن اكتساب هذه القدرات لا معنى له إلا إذا كشف المتعلم عن قدرته على توظيف مكتسباته في مواجهة أي مشكل بفعالية.
- تُترجم بتحقيق نشاط قابل للملاحظة.

٢- مفهوم الكفاءة اللُّغوية:

تعددت تعريفات الكفاءة اللُّغوية حسب اهتمامات الباحثين وتوجهاتهم؛ فهناك تعريفات اهتمت بوصف الكفاءة اللُّغوية وطبيعتها، وتَمَّةٌ تعريفات أخرى انصبّت

على توضيح مكوناتها، وتعريفات ركزت على أساليب قياسها، حيث عرفت إنعام الحق غازي (٢٠١٨، ٤٠٢) بأنها «سيطرة المتعلم على النظام الصوتي للغة تميزاً وإنتاجاً، ومعرفته بتراكيب اللغة وقواعدها الأساسية نظرياً ووظيفياً، والإلمام اللائق بثروة اللغة اللفظية للفهم والتواصل». وعرفها محمود علي محمود شرابي (٢٠١٩، ٢١٤) بأنها الحد الأعلى من الأداء اللغوي المتوقع من المتعلم أدائه حسب معايير الأداء المحددة في مؤشرات المقياس اللغوي الذي وضع لقياسها. وفي تعريف آخر للكفاءة اللغوية، عرفها أحمد الشهري، ويحيى العائضي (٢٠٢١، ٢١) بأنها المهارة في استخدام اللغة في كافة أشكال الاتصال اللغوي ضمن سياقات ملائمة، من خلال استثمار المعرفة اللغوية.

ويلاحظ على التعريفات السابقة تأكيد مفهوم الكفاءة اللغوية على الآتي:

- استيفائها للحد الأقصى من المهارات اللغوية.
- استغراقها كل المهارات اللغوية دون مهارات بعينها.
- ارتباطها بالخبرة اللغوية العامة وليس بمحتوى دراسي معين.
- تركيزها على الأداء وليس التحصيل اللغوي.

٣- مستويات الكفاءة اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها:

تختلف مستويات الكفاءة اللغوية حسب الأطر والمعايير المرجعية لتعليم اللغات الأجنبية، والتي من أشهرها معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL)، والإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (CEFR). ويمكن عرض هذه المستويات بإيجاز فيما يأتي:

أ- مستويات الكفاءة اللغوية وفقاً للمجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL):

قسم المجلس الأمريكي لتعليم اللغات (American Council on the Teaching of Foreign

Languages, 2012) الكفاءة اللغوية إلى خمسة مستويات، هي كالآتي:

المتميز (Distinguished):

ويشير إلى استخدام اللغة الهدف بمهارة وبلاغة ودقة وفاعلية في المهارات والموضوعات كافة.

الفائق (Superior):

ويشير إلى استخدام اللغة الهدف بدقة وطلاقة للتواصل مع الآخرين في موضوعات مألوفة وغير مألوفة.

المتقدم (Advance) ويتفرع عنه ثلاثة مستويات:

- المتقدم الأعلى (Advanced High)، ويشير إلى استخدام اللغة الهدف استخداماً دقيقاً في الموضوعات المألوفة وإن كانت معقدة.
- المتقدم الأوسط (Advanced Mid)، ويشير إلى استخدام اللغة الهدف في التعامل مع عدد كبير من المهام اللغوية التواصلية بيسر وثقة.
- المتقدم الأدنى (Advanced Low) ويشير إلى استخدام اللغة الهدف في التعامل مع عدد من المهام اللغوية التواصلية المألوفة بيسر وثقة.

المتوسط (Intermediate) ويتفرع عنه ثلاثة مستويات، هي:

- المتوسط الأعلى (Intermediate High)، ويشير إلى استخدام اللغة الهدف بيسر وسهولة مع عدد من المهام اللغوية التواصلية المألوفة غير المعقدة.
- المتوسط الأوسط (Intermediate Mid)، ويشير إلى استخدام اللغة الهدف بنجاح عند التعامل مع المهام اللغوية المألوفة غير المعقدة.
- المتوسط الأدنى (Low Intermediate) ويشير إلى استخدام اللغة الهدف بنجاح في بعض المواقف التواصلية.

المبتدئ (Novice) ويتفرع عنه ثلاثة مستويات، هي:

- المبتدئ الأعلى (High Novice) ويشير إلى استخدام اللغة الهدف بنجاح مع عدد محدود من المواقف التواصلية البسيطة.
- المبتدئ الأوسط (Mid Novice)، ويشير إلى استخدام اللغة الهدف استخدامًا محدودًا جدًا مع التعثر اللغوي في كثير من المواقف البسيطة.
- المبتدئ الأدنى (Low Novice) ويشير إلى القدرة على التعرف على بعض عناصر اللغة البسيطة والمحدودة.

ب- مستويات الكفاءة اللغوية وفقًا للإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات (CEFR):

قسّم الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات (CEFR) مستويات الكفاءة اللغوية ثلاثة مستويات رئيسية، ويقسم كل مستوى من هذه المستويات قسمين، ويمكن عرض هذه المستويات الرئيسية والفرعية بإيجاز في الآتي (المجلس الأوروبي، ٢٠٢٠):

A: المستخدم المبتدئ Basic User، وينقسم قسمين:

— A1: مستوى الأساس Breakthrough

— A2: مستوى التمهيد Way Stag

B: المستخدم المستقل Independent User وينقسم قسمين:

— B1: مستوى عتبة التعلم Threshold

— B2: مستوى التحكم الأولي Vantage

C: المستخدم الخبير Proficient User وينقسم قسمين:

— C1: مستوى الكفاءة العملية الفعالة Effective Operational Proficiency

— C2: مستوى الإتقان Mastery

٤- تطور مستويات الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات (CEFR):

مؤخراً، أجريت بعض الاستدراكات على مستويات الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات (CEFR)، وذلك بإضافة أقسام جديدة للمستويات، بهدف تطويره بما يلي واقع تعليم اللغات الأجنبية، ويمكن تناول أهم الاستدراكات بإيجاز في الآتي:

أ- مستوى ما قبل الأساس Pre A1:

تم إضافة مستوى ما قبل الأساس إلى مستويات الإطار، والذي يصف كفاءة المتعلم الذي يحفظ بعض الكلمات والتعبيرات، ولمّا يتمكّن من القدرة الإنتاجية للغة بعد.

ب- مستوى التحكم الفونولوجي Phonological Control:

تمّ إضافة مستوى التحكم الفونولوجي إلى مستويات الإطار، والذي يشير إلى كفاءة متعلم اللغة الأجنبية في التحكم في درجة وضوح الأصوات اللغوية وتمييزها في نظام التواصل اللغوي.

ت- مستوى الأدب Literature:

تم إضافة مستوى خاص بالنصوص الأدبية الإبداعية، وتضمّن ذلك: القراءة الترفيهية، والاستجابة الأدبية، وتحليل النصوص الإبداعية ونقدها.

٥- محاولات بناء اختبار للكفاءة اللغوية في اللغة العربية لغة أجنبية:

تمّت محاولات عدة لوضع اختبار لقياس الكفاءة اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها منذ منتصف القرن الماضي وحتى يومنا هذا، وفي هذا الصدد ذكر شريف الحبيبي (٢٠١٢، ١٢) أن هناك محاولتين لبناء اختبار معياري موحّد لقياس الكفاءة اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها: الأول هو اختبار سامي حنا عام ١٩٦٨، والثاني هو اختبار جامعة ميشيغان عام ١٩٧٤.

وقد طرح رشدي طعيمة (١٩٨٧) فكرةً جديدةً لقياس الكفاءة اللُّغوية وذلك من خلال ما أطلق عليه «اختبار التتمة»، بهدف تحديد مستوى إجادة اللغة العربية عند الطلاب الذين يدرسونها لغةً أجنبيةً، حيث تم إعداد اختبار التتمة، وتطبيقه في ثلاث جامعات أمريكية هي مينيسوتا وميشيغان وجورج تاون، وقد خلصت الدراسة إلى صلاحية اختبار التتمة Cloze Test في قياس الكفاءة اللُّغوية، وعدد كبير من القدرات اللُّغوية، مثل: الفهم العام للنص، وفهم أجزاءه، والقدرة على الاستنتاج والألفة بالتركييب، ومعرفة قواعد النحو، والقدرة على ربط المفهومات ببعضها البعض، وتحديد مستوى السهولة والصعوبة للمواد التعليمية بالنسبة للغة العربية، ومعرفة الرصيد اللُّغوي لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى.

وأعدَّ محمد الشيخ (١٩٨٨) مقياسًا للكفاءة اللُّغوية في اللغة العربية لغة أجنبية، على غرار اختبار التوفل في اللغة الإنجليزية، حيث تمَّ تطبيق المقياس على عينة من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم، وقد توصَّل الباحث إلى فاعلية المقياس في قياس المهارات اللُّغوية الأربع، وقَدَّمت الدراسة عددًا من معايير الأداء اللُّغوي، والتي يمكن الحكم من خلالها على أداء المتعلم، ووضعها في المستوى اللُّغوي المناسب.

وحاول شريف الحبيبي (٢٠١٢) بناء اختبار لتحديد مستوى الإجادة في اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء مفهوم الكفاءة اللُّغوية، حيث قام الباحث بتحليل محتوى عدد من الاختبارات اللُّغوية، وبنى اختباراً في ضوء معايير ACTFL للكفاءة اللُّغوية في اللُّغات الأجنبية، وتمَّ تطبيقه على عينة من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وفي النهاية تمكَّن الباحث من إعداد اختبار تحديد المستوى في اللغة العربية للناطقين بغيرها على أساس معايير تصف مستويات الكفاءة اللُّغوية وتساعد القائمين على الاختبارات في الوصول إلى نتائج دقيقة في تحديد مستويات المتعلمين التعليمية.

وهناك محاولة أخرى قام بها مركز الاختبارات في الجامعة السعودية الإلكترونية ممثلة في مبادرتها «اختبار العربية المعياري»، الذي هدف إلى قياس الكفاية اللُّغوية لمتعلمي اللغة

العربية الناطقين بغيرها في أي مكان في العالم. حيث اطلع مركز الاختبارات في الجامعة على أطروحات تجارب عالمية عدة، واستأنس بتجارب اختبارية كثيرة، إلا أنه تبنى الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (CEFR) بعد موافقته بما يلي مقتضيات قياس مهارات اللُّغة العربية وعناصرها، كما أفاد من اختبار اللُّغة الإنجليزية كلغة أجنبية TOEFL، الذي يعدُّ بمثابة المقارنة المرجعية لاختبار العربية المعياري (حسن محمد الشمري، ٢٠١٦).

وتمَّة محاولة أخرى للباحث محمد مجدي ياسين (٢٠١٩) استهدفت تصميم اختبار لتحديد المستوى في مهارة التحدُّث لتعليمي اللُّغة العربية الناطقين بلغات أخرى في ضوء الكفاءة اللُّغوية، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بإعداد قائمة بمعايير الكفاءة اللُّغوية للُّغة العربية كلغة أجنبية طبقاً للإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتعليم اللُّغات، وإعداد قائمة بمهارات التحدُّث المناسبة لتعليمي اللُّغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وتمَّ تصميم اختبار تحديد المستوى في مهارة التحدُّث لتعليمي اللُّغة العربية الناطقين بلغات أخرى في ضوء الكفاءة اللُّغوية، وتطبيقه على ١٥٤ طالباً وطالبة من جنسيات متنوعة من متعلمي اللُّغة العربية الناطقين بلغات أخرى باستخدام بطاقة ملاحظة لمهارات التحدُّث في اللُّغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

والجدير بالملاحظة أن كلَّ المحاولات السابقة لبناء اختبار لقياس الكفاءة اللُّغوية في اللُّغة العربية للناطقين بغيرها، قد اقتصرَت على قياس عنصر واحد فقط من عناصر الكفاءة، فيما عدا دراسة محمد الشيخ (١٩٨٨)، وهذا يتناقض مع مفهوم اختبارات الكفاءة اللُّغوية التي تستهدف قياس الحد الأقصى من الأداء اللُّغوي العام قياساً شاملاً، وتقييم جميع المهارات اللُّغوية في ضوء الخبرة اللُّغوية المتراكمة، ومدى الاستفادة منها في الأداء اللُّغوي استماعاً وتحدُّثاً وقراءةً وكتابةً.

كما أن معظم هذه المحاولات السابقة لم تستند في تجربتها لبناء اختبار في الكفاءة اللُّغوية إلى إطار مرجعي معياري يكون بمثابة الدليل الإرشادي لها في تحديد مؤشرات الكفاءة وكيفية قياسها.

هذا بالإضافة إلى افتقار معظم المحاولات السابقة إلى عنصر تقنين الاختبار، وحتى تلك الدراسات التي أجرت تجربة استطلاعية لاختبارها وقامت بحساب بعض خصائصه السيكمترية، فإن ذلك لا يرقى بالاختبار إلى مستوى التقنين حيث إن عينتها الاستطلاعية ليست عينة ممثلة لمجتمع البحث العام في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وفي محاولة من جامعة نور مبارك لتلافي تلك الانتقادات، قامت الجامعة ببناء اختبار لقياس الكفاءة اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها يلبي احتياجاتها، ويتلافى أوجه القصور في الاختبارات السابقة، ويمكن عرض تجربة جامعة نور مبارك في بناء اختبار الكفاءة اللغوية فيما يأتي:

اختبار جامعة نور مبارك لقياس الكفاءة اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها:

اختبار جامعة نور مبارك للكفاءة اللغوية هو أداة معيارية مقننة لقياس الكفاءة اللغوية في اللغة العربية لدى الناطقين بغيرها من خلال الحاسوب، وقد اضطلع بإعداد الاختبار فريق من المتخصصين في اللغة العربية وآدابها وطرائق تدريسها من العاملين بكلية اللغات والدراسات الإنسانية بجامعة نور مبارك، إضافةً إلى فريق آخر من خبراء القياس والتقويم التربوي بعدد من الجامعات الكازاخستانية، وثمة إدارة خاصة بالاختبار مهمتها الإشراف على تطبيقه بالجامعة.

والاختبار موجه بشكل أساسي إلى الناطقين بغير اللغة العربية، وهم الذين تختلف لغتهم الأم التي اكتسبوها في مجتمعهم عن اللغة العربية التي يتعلمونها، بغض النظر عن جنسياتهم.

ويستهدف الاختبار متعلمي اللغة العربية الملتحقين بالجامعات والمخرجين فيها، وكذلك القائمون بكافة الأعمال التي تتطلب إجادة اللغة العربية كالمترجمين والصحافيين والمدرسين والدبلوماسيين من الناطقين بغير العربية.

ويمكن عرض خطوات بناء الاختبار في الآتي:

١- تحديد هدف الاختبار:

استهدف هذا الاختبار قياس الكفاءة اللُّغوية في اللُّغة العربية لدى الناطقين بغيرها، ويقتصر القياس هنا على تحديد مستويات المختبرين على سُلَّم مستويات التمكن في الكفايات المحددة، ولا يتعدى ذلك إلى التشخيص، أو قياس الاستعداد، أو التحصيل، فينبههم بون بعيد.

- تحديد الأطر المرجعية لبناء الاختبار:

يُقصد بمصطلح «الإطار المرجعي» وجود نظام مبني من الكفايات للمستويات اللُّغوية العامة بحيث يكون دليلاً ومُوجِّهاً عند قياس هذه الكفايات. وعليه، فينبغي التعامل مع الأطر المرجعية باعتبارها دليلاً وخارطة طريق، تتيح إمكانية التوضع ومعرفة مدى التقدم الذي تمَّ تحقيقه في مشروع معين بالقياس إلى نقطة انطلاق ما وهدف معين.

وقد تبني فريق عمل الاختبار معايير الإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتعليم اللُّغات (CEFR)، وذلك بعد دراسة مستفيضة له، ومراجعة دقيقة لغيره من الأطر العالمية، مثل: معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللُّغات الأجنبية (ACTFL)، والمعايير الأسترالية (AFMLTA)؛ إضافةً إلى مراجعة أشهر اختبارات الكفاءة اللُّغوية، مثل: التوفل (TOEFL) والآيلتس (IELTS) في اللُّغة الإنجليزية، واختبار التنال في اللُّغة العربية للناطقين بغيرها.

٣- أقسام الاختبار:

تكوّن الاختبار من أربعة أقسام، هي: (الاستماع، والفهم القرائي، والكتابة، والتحدث)، وتختلف الأسئلة في كل قسم من الأقسام السابقة من حيث عددها ونوعها والزمن المخصّص لها، والدرجة المستحقة لكل منها.

ويمكن وصف محتوى كل قسم من أقسام الاختبار فيما يأتي:

٤- محتوى الاختبار:

أ- محتوى الاستماع:

تكوّن قسم الاستماع من مجموعة من المقاطع الصوتية الأصلية Authentic Sound Clips المتدرجة من حيث الصعوبة، والمتنوعة من حيث شكلها بين حوارات إذاعية، ونشرات أخبار، وندوات ومحاضرات وغيرها، ويتراوح زمن كل منها ما بين دقيقة ونصف إلى ثلاث دقائق.

ويهدف قسم الاستماع إلى قياس القدرة على فهم النصوص العربية المسموعة ونقدها وتدوّقها، بالإضافة إلى متابعة المتحدثين مسرعي الحديث، وإدراك تأثير النبرة والتنغيم على فهم المعنى فيما يُستمع إليه.

وهناك خمسة مستويات يتم قياسها من خلال مهارة الاستماع، هي: الأصوات، والمفردات، والسياق، والقواعد والتراكيب، ومعدل الطلاقة والسرعة.

ويتمثل دور المختبر في هذا القسم في الاستماع إلى المقاطع الصوتية التي تُقدّم له، ثم الإجابة عن أسئلة من نوع الاختيار من أربعة بدائل ذات الإجابة الواحدة، ترتبط بالفهم والنقد والتذوق للمقاطع الصوتية التي استمع إليها، في ضوء مستويات القياس الخمسة.

وتتم عملية الاستماع إلى المقاطع الصوتية من خلال الحاسوب، وكذلك تتم الإجابة عن أسئلة قسم الاستماع والتصحيح وتقدير الدرجة بواسطة الحاسوب أيضًا.

ب- محتوى الفهم القرائي:

تكوّن قسم الفهم القرائي من مجموعة من النصوص العربية الأصلية المستعارة من الجرائد والمجلات والكتب العربية، والمتدرجة من حيث الصعوبة، والمتنوعة من حيث شكلها بين مقالات، وقصص قصيرة، وغيرها، ويتراوح عدد كلمات كل منها ما بين مائتي إلى ألف كلمة.

ويستهدف قسم الفهم القرائي قياس القدرة على فهم النصوص العربية المقروءة ونقدها وتدووقها، وذلك من خلال أربعة مستويات، هي: المفردات، والسياق، والقواعد والتراكيب، ومعدل السرعة في القراءة الصامتة.

ويتمثل دور المختبر في هذا القسم في القراءة الصامتة للنصوص التي تُقدَّم له، ثم الإجابة عن أسئلة من نوع الاختيار من أربعة بدائل ذات الإجابة الواحدة، ترتبط بالفهم القرائي للنصوص التي قرأها على مستويات (المفردات، والسياق، والقواعد والتراكيب، ومعدل السرعة في القراءة الصامتة).

وتتم عملية قراءة النصوص موضع الاختبار على شاشة الحاسوب، كما تتم الإجابة عن أسئلة قسم الفهم القرائي والتصحيح وتقدير الدرجة بواسطة الحاسوب أيضاً.

ت - محتوى الكتابة:

تكوّن قسم الكتابة من جزأين؛ الأول مجموعة من الأسئلة التي تتطلب الكتابة عن بعض القضايا العامة، أما الجزء الثاني فهو نصوص إملائية.

ويستهدف قسم الكتابة قياس قدرة المختبر على الإنتاج الكتابي وفقاً لمعايير الصحة اللغوية، وتنوع الأفكار، وتنظيم الكتابة، ويتمثل دور المختبر في هذا القسم في قراءة السؤال الذي يُقدَّم له مطبوعاً، ثم الإجابة عنه بالكتابة بخط اليد، والاستماع إلى النص الإملائي وكتابة ما يُملَى عليه.

وتتم عملية قراءة الأسئلة موضع الاختبار على ورق مطبوع، وتتم الإجابة عنها على ورق يُقدَّم للمختبر، ويتم التصحيح وتقدير الدرجة بواسطة ثلاثة مُقيِّمين.

ث - محتوى التحدّث:

تكوّن قسم التحدّث من ثلاث مراحل: الأولى يُطلَب فيها من المختبر أن يُقدِّم نفسه، والثانية يُطلَب منه أن يرتجل حديثاً متواصلاً باللغة العربية المعاصرة في إحدى

القضايا العامة المعروضة عليه لمدة عشر دقائق، والثالثة يتم فيها عقد حوار مع المختبر لمدة خمس عشرة دقيقة.

ويستهدف قسم التحدث قياس قدرة المختبر على الإنتاج الشفوي وفقاً لمعايير الصحة اللغوية، وتنوع الأفكار، وتنظيم الحديث.

وهناك خمسة مستويات يتم قياسها من خلال مهارة التحدث هي: الأصوات، والمفردات، والسياق، والقواعد والتراكيب، ومعدل الطلاقة والسرعة.

ويُطبَّق اختبار التحدث من خلال تسجيل الإجابة على جهاز تسجيل رقمي، ويتم التصحيح وتقدير الدرجة بواسطة مُقيِّمين.

٥- موقع القواعد النحوية والتراكيب في الاختبار:

الجدير بالذكر أنه لم يتم تخصيص قسم من أقسام الاختبار للقواعد والتراكيب النحوية وقياسها بشكل منفصل، ولتحقيق ذلك تم تضمين كثير من المهارات الخاصة باللغة (نحوًا وصرفًا ومعجمًا ودلالةً) في الأقسام الأربعة للاختبار بحيث يتم قياس هذه المهارات من خلال الأقسام الأربعة وليس بشكل منفصل.

٦- بنك أسئلة الاختبار:

بنك الأسئلة هو نظام تجميع للأسئلة وتصنيفها يمكن بواسطته إنشاء عدد غير محدود من الأسئلة مع ضبط موضوع السؤال ودرجة صعوبته.

وقد اعتمد اختبار الكفاءة اللغوية بجامعة نور مبارك على بنك أسئلة يضم أكثر من اثني عشر ألف سؤال متدرجة في الصعوبة، وموزعة على أقسام الاختبار الأربعة المقيسة، والجدير بالذكر أن كل الأسئلة المخزنة في بنك الأسئلة مقننة؛ أي أن لها خصائص سيكومترية مميزة ومعلومة، مثل: معامل السهولة والصعوبة، ومعامل التمييز، وفعالية المشتتات، وكذلك صدق وثبات المفردات، ويتم مراجعة بنك الأسئلة كل عامين بشكل دوري وتطويره وفقاً للتغذية المرتدة من تطبيق الاختبار والمستجدات.

٧- الكفايات التي يقيسها الاختبار:

كما ذكرنا آنفاً، فإن اختبار جامعة نور مبارك قد اعتمد على الإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتعليم اللغات، باعتباره خارطة طريق، ومُوجِّهاً له في تحديد الكفايات التي يقيسها الاختبار.

ومن ثَمَّ، فقد اشْتُقت الكفايات الخاصة بالاختبار من الإطار الأوروبي المرجعي مع تعديل أو إضافة بعض الكفايات بما يتناسب مع طبيعة اللغة العربية، وقد تم إثبات هذه الكفايات في وثيقة خاصة بالاختبار، وهي مقسَّمة إلى تسعة مستويات تصف مختلف مستويات الأداء، وفي كل مستوى عدد من المؤشرات.

٨- التقييم وتقدير الدرجات:

تتم عملية تصحيح الاختبار وتقدير الدرجات وفقاً للآتي:

بالنسبة للاستماع والقراءة يتم التصحيح وتقدير الدرجة بشكل آلي من خلال الحاسوب، أما بالنسبة للتحدُّث فيتم من خلال اثنين من المقيمين ذوي الخبرة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وحتى يكون التقييم موضوعياً فيتم من خلال تطبيق بطاقة ملاحظة لكفايات التحدُّث أُعدت لها الغرض، حيث تتضمن كفايات التحدُّث والتي تمَّت صياغتها في صورة بنود معيارية، ومؤشرات أداء لكل معيار، ودرجته المستحقة، وكذلك بالنسبة للكتابة فإنها تتم أيضاً من خلال اثنين من المقيمين ذوي الخبرة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، حيث يتم تطبيق بطاقة ملاحظة لكفايات الكتابة والتي أُعدت لها الغرض، والتي تمت صياغتها في صورة بنود معيارية، ومؤشرات أداء، والدرجة المستحقة لكل معيار.

أما بالنسبة للمستويات اللغوية للاختبار فهي كالآتي:

جدول (١): المستويات اللغوية للاختبار

١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩
ضعيف جداً	ضعيف	مقبول	متوسط	مؤهل	خبير	متمكّن	كُفء	طلق

ويمكن وصف مستويات الأداء في الجدول الآتي:

جدول (٢): وصف المستويات اللغوية للاختبار

م	مستوى الأداء	وصف مستوى الأداء
١	ضعيف جداً	غير قادر على التواصل اللغوي، مع امتلاكه حصيلة ضعيفة من المفردات الشائعة.
٢	ضعيف	قادر على التواصل اللغوي غير الكامل، ولا يستطيع التعبير عن احتياجاته بجملة تامة.
٣	مقبول	قادر على الأداء اللغوي المحدود استماعاً وتحديثاً وقراءةً وكتابةً في بعض المواقف اللغوية العامة، مع ضعف في الطلاقة والسرعة في الأداء.
٤	متوسط	قادر على الأداء اللغوي المحدود، استماعاً وتحديثاً وقراءةً وكتابةً، مع درجة متوسطة في معدل السرعة والطلاقة في الأداء.
٥	مؤهل	قادر على الأداء اللغوي الجيد، استماعاً وتحديثاً وقراءةً وكتابةً، مع درجة متوسطة في معدل السرعة والطلاقة في الأداء.
٦	خبير	قادر على الأداء اللغوي الجيد، استماعاً وتحديثاً وقراءةً وكتابةً، في المواقف العامة وبعض المجالات التخصصية، مع درجة متوسطة في معدل السرعة والطلاقة في الأداء.
٧	متمكّن	قادر على الأداء اللغوي الجيد جداً باللغة العربية المعاصرة لفترة طويلة نسبياً، مع درجة متوسطة في معدل السرعة والطلاقة في الأداء.

م	مستوى الأداء	وصف مستوى الأداء
٨	كُفء	قادر على الأداء اللُّغوي الجيد جداً باللُّغة العربية المعاصرة لفترة طويلة، مع درجة كبيرة في معدل السرعة والطلاقة في الأداء.
٩	طلق	قادر على الانطلاق في الأداء اللُّغوي الصحيح والواضح باللُّغة العربية الفصحى لفترة طويلة، مع درجة عالية في معدل السرعة والطلاقة في الأداء.

٩- تقنين الاختبار وحساب خصائصه السيكومترية:

تمّ حساب الخصائص السيكومترية للاختبار وفق الخطوات والإجراءات الآتية:

أ- حساب صدق الاختبار:

يُقصد بصدق الاختبار قدرة الاختبار على قياس ما وُضِعَ لقياسه، وللتحقّق من صدق الاختبار تمّ الاعتماد على طريقة صدق المحكمين، حيث تمّ عرض نماذج من أسئلة الاختبار في صورة ورقية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللُّغة العربية وآدابها، وطرائق تدريسها للناطقين بغيرها، والقياس والتقويم؛ للتعرف على آرائهم من حيث: وضوح تعليمات الاختبار، ومناسبة الاختبار لقياس ما وُضِعَ لقياسه، وكذلك ملائمة الصياغة اللفظية والصحة العلمية لأسئلة الاختبار وملاءمة البدائل المقترحة لكل سؤال، وقد اتفق المحكمون بنسبة تجاوزت ٨٠٪ على ملائمة معظم مفردات الاختبار، وقد تمّ إجراء التعديلات اللازمة، على ضوء ما أشار به المحكمون.

ب- حساب ثبات الاختبار:

تمّ تطبيق الاختبار في صورته الأولى بشكل إلكتروني على عينة استطلاعية، بلغ عددها (٢٠٠) طالب، من عشرين جامعة خارج كازاخستان، تربطها بجامعة نور مبارك اتفاقيات تعاون علمي، ورُصدت درجات الطلاب وبياناتهم، وتم استخدام حزمة البرامج الإحصائية SPSS، حيث تمّ حساب معامل ثبات الاختبار باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، وتعدّ هذه الطريقة من أنسب الطرق لحساب الثبات حيث إنها

لا تتطلب إعادة التطبيق، ويُطلق على معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة معامل ألفا Coefficient Alpha، والجدول الآتي يشير إلى معاملات الثبات التي تم الحصول عليها:

جدول (٣) قيم معاملات ثبات أقسام اختبار الكفاءة اللغوية

القسم	معامل ألفا كرونباخ
الاستماع	٠,٧٨
القراءة	٠,٨٨
الكتابة	٠,٧٢
التحدث	٠,٧٠
إجمالي الاختبار	٠,٧٤

يتضح من الجدول السابق أن معامل ثبات الاختبار باستخدام طريقة ألفا كرونباخ لأقسام الاختبار قد تراوحت بين (٠,٧٠ - ٠,٨٨)، فيما بلغ معامل الثبات العام للاختبار (٠,٧٤)، وهذه القيم تُعبر عن درجة ثبات مقبولة لاختبار الكفاءة اللغوية؛ وبذلك فإن البيانات التي يمدُّنا بها الاختبار يمكن الوثوق بها بدرجة مقبولة، إضافةً إلى صلاحية استخدام هذا الاختبار وتطبيقه.

ت - حساب وظيفية المشتتات:

يُقصد بوظيفية أو فعالية المشتتات Destructors Efficiency النسبة التي استطاع كلُّ بديل من البدائل الموضوعية كخيارات للإجابة عن أسئلة الاختبار أن يجتذبها من بين عينة التجربة الاستطلاعية، باعتبار أن هذه البدائل تعتبر مشتتات عن الإجابة الصحيحة، ومن ثمَّ إذا احتوت إجابة أحد الأسئلة على أحد المشتتات الذي لم يجذب أي مختبر من عينة التجريب الاستطلاعي - ولا حتى المختبر الضعيف - في اختياره كإجابة صحيحة؛ فإنه يكون غير وظيفي، ومن ثمَّ يزيد من فرص التخمين بالنسبة للبدائل الباقية، وعلى ذلك يجب استبدال آخره، يكون أكثر قرباً للإجابة الصواب.

وقد اعتُبر البديل وظيفياً إذا استطاع أن يجتذب ٢٠٪ من المختبرين كحد أدنى، وقد تمَّ حساب وظيفية البدائل لاختبار الكفاءة اللُّغوية، وحذف المشتتات غير الوظيفية، واستُبدل بها مشتتات أقرب إلى الإجابة الصواب.

الصورة النهائية لاختبار جامعة نور مبارك للكفاءة اللُّغوية:

وبعد التأكد من سلامة ضبط الاختبار سيكومترياً يكون الاختبار قد تمَّ تقنيته، ويمكن الوثوق بنتائجه والاعتماد عليه في قياس الكفاءة اللُّغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها.

ويمكن عرض الصورة النهائية لاختبار جامعة نور مبارك للكفاءة اللُّغوية كما في الجدول الآتي:

جدول (٤) الصورة النهائية لاختبار جامعة نور مبارك للكفاءة اللُّغوية

م	أقسام الاختبار	عدد الأسئلة	طريقة التطبيق	الزمن	الدرجة
١	الاستماع	٢٥-١٥	الحاسوب	٤٥	٢٥٠
٢	الفهم القرائي	٢٥-١٥	الحاسوب	٦٠	٢٥٠
٣	الكتابة	٢	الورقة والقلم	٣٠	١٥٠
٤	التحدُّث	٣	جهاز تسجيل رقمي	٤٠	٢٥٠

١٠- أهم التحديات وكيفية مواجهتها:

واجه اختبار الكفاءة اللُّغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها تحدياتٍ عدة، سواء على مستوى الإعداد أو على مستوى التجريب أو على مستوى التطبيق، وسنكتفي بذكر أهم التحديات وكيفية التغلب عليها فيما يأتي:

أ- الحاجة إلى ضبط مفردات الاختبار بالشكل:

اكتشف واضعو الاختبار حاجة المختبرين إلى ضبط كل أسئلة الاختبار بالشكل لصعوبة فهمهم للأسئلة دون ضبط، وكانت العقبة أن هناك بعض الأسئلة التي تعتمد على مهارة المختبر في استخدام السياق للتفريق بين بعض المفردات دون الضبط بالشكل، وللتغلب على هذه المشكلة تم ضبط مفردات الاختبار بالشكل وتم استثناء المفردات التي تعتمد على استخدام السياق في فهم المعنى.

ب- طول زمن الاختبار:

في بداية وَضْع الاختبار وصل زمن الاختبار إلى أربع ساعات، وهذا ما كان له تأثير انعكاسي على أداء المختبرين وشعورهم بالملل والسأم، وللتغلب على هذه المشكلة تم مراجعة عدد الأسئلة في كل قسم من أقسام الاختبار، وتم خفض عدد الأسئلة بما يسمح بالوقوف على مدى امتلاك المختبر للمهارة، كما تم تقسيم ساعات أداء الاختبار على يومين، بحيث يؤدي المختبر في اليوم الأول اختبار الاستماع، والكتابة، وفي اليوم الثاني اختبار الفهم القرائي والتحدث.

ت- اختراق النظام الإلكتروني للاختبار:

وتبقى المشكلة الكبرى، وهي تمكّن بعض الطلاب من اختراق النظام الإلكتروني الأمني للاختبار، وقد تم التغلب على هذه المشكلة بوضع رقم سري لكل مختبر يتسلمه قبل دخول الاختبار مباشرة، بالإضافة إلى مراجعة عوامل أمان الاختبار، وإضافة بعض الميزات للحد من الاختراق الأمني للاختبار.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يمكن التوصية بما يأتي:

- ١- ضرورة اتفاق المؤسسات والمعاهد المعنية بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على إطار مرجعي مُوحّد، سواء أكان عربياً أم غير عربي، تنطلق من خلاله في وضع برامج ومقررات تعليم العربية للناطقين بغيرها، وقياس مدى التمكن من مهاراتها.
- ٢- ضرورة بذل الجهد للتوصل إلى صيغة مقترحة للقياس الإلكتروني لمهارات التحدّث والأداء الشفوي.
- ٣- ضرورة إنشاء اتحاد للمؤسسات والمعاهد المعنية بتعليم العربية لغةً ثانيةً، تكون مهمته توحيد الجهود خاصة في ميدان القياس والتقييم وتوجيهها لبناء اختبار كفاءة عالمي في اللغة العربية على غرار اختبارات الكفاءة في اللغة الإنجليزية.
- ٤- يجب تضمين مقررات اللغة العربية لغةً ثانيةً نماذج من اختبارات الكفاءة لتدريب المتعلم على مواجهتها، ومساعدته على اجتيازها بكفاءة.

خاتمة:

تناولت هذه الدراسة تجربة جامعة نورمبارك الإسلامية بجمهورية كازاخستان في بناء اختبار للكفاءة اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها، حيث تم استعراض خطوات بناء الاختبار، وأهدافه، كما عرضت الدراسة للأطر المرجعية التي يستند إليها الاختبار، وأقسامه، ومحتوياته، وحساب الخصائص السيكمترية للاختبار، كما تناولت الدراسة أهم التحديات التي واجهت تطبيق اختبار الكفاءة اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها، سواء على مستوى الإعداد أو على مستوى التجريب أو على مستوى التطبيق وسُبل مواجهتها، واختتمت الدراسة بتقديم عدد من التوصيات.

المصادر والمراجع:

- ابن منظور، محمد بن مكرم. (١٩٩٨). لسان العرب. (عبد الله علي الكبير، ومحمد أحمد حسب الله، وهاشم محمد الشاذلي، محقق)، القاهرة، دار المعارف.
- بوسعدة، حلومة. (٢٠١٦). المقاربة بالكفايات في الوسط المدرسي. تونس: المركز الدولي لتكوين المكونين والتجديد البيداغوجي.
- بيرنو، فليب. (٢٠٠٤). بناء الكفايات انطلاقاً من المدرسة. (لحسن بوتكلاوي، مترجم)، المغرب، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة.
- الحبيبي، شريف محمد. (٢٠١٢). تصور مقترح لاختبارات تحديد المستوى في مهارات اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء مفهوم الكفاءة اللغوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا للتربية جامعة القاهرة.
- الدريج، محمد. (٢٠٠٠). الكفايات في التعليم من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج. الدار البيضاء، المغرب، منشورات رمسيس.
- شرابي، محمود علي. (٢٠١٩). مقياس الكفاءة في اللغة العربية للناطقين بغيرها، فهم المقروء أنموذجاً، مجلة الدراسات الثقافية واللغوية والفنية، العدد (١٠)، المركز الديمقراطي العربي، برلين، ألمانيا ص ص ٢٠٨-٢٣٤.
- الشمري، حسن محمد. (٢٠١٦). اختبار العربية المعياري: تجربة الجامعة السعودية الإلكترونية في قياس الكفاية اللغوية لمتعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، مجلة جامعة الملك خالد للعلوم الإنسانية، مج ٣، ع ١٤، المملكة العربية السعودية ص ص ٣٠٩-٣٢٩.
- الشهري، أحمد؛ العائضي، يحيى. (٢٠٢١). أنموذج تعليمي قائم على معايير مقترحة في ضوء اختبار المركز الوطني للقياس STEP وأثره على الكفاءة اللغوية والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ع ٢، جامعة حفر الباطن، المملكة العربية السعودية، ص ص ١١-٦٤.

- الشيخ، محمد. (١٩٨٨). بناء مقياس للكفاءة اللُّغوية في اللُّغة العربية كلُّغة أجنبية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة طنطا.
- طعيمة، رشدي. (١٩٨٧). استخدام اختبارات التتمة لقياس كفاءة دارسي اللُّغة العربية من الناطقين بلغات أخرى في بعض الجامعات الأمريكية.
- العدناني، محمد. (١٩٨٩). معجم الأغلاط اللُّغوية المعاصرة. بيروت، مكتبة لبنان، ط٢.
- عمر، أحمد مختار. (٢٠٠٨). معجم الصواب اللُّغوي. القاهرة: عالم الكتب.
- غازي، إنعام الحق. (٢٠١٨). اختبارات محوسبة عبر الإنترنت لتقييم الكفاءة في اللُّغة العربية للناطقين بغيرها، اختبار العربية نموذجاً، مجلة القسم العربي، العدد (٢٥)، جامعة البنجاب، لاهور، باكستان ص ص ٣٩٧-٤٢٢.
- الغفير، فائزة. (٢٠٢١). معايير اختبار تحديد الكفاءة اللُّغوية القبلي في اللُّغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، مج٢، ع٦، إسطنبول، تركيا، ص ص ٢٠١-٢١٨.
- الفنجري، محمد شوقي. (د.ت). الإسلام وعدالة التوزيع. القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- الفيروز آبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب. (٢٠٠٥). القاموس المحيط. بيروت، لبنان، مؤسسة الرسالة، ط٨.
- اللحية، الحسن. (د.ت). الكفايات في علوم التربية. الدار البيضاء، إفريقيا الشرق للنشر والتوزيع.
- لسان العرب. (٢٠٢٣). جدر، استُرجعت بتاريخ ١٠ أكتوبر ٢٠٢٣ م من: <http://wiki.dorar-aliraq.net/lisan-alarab> جدر
- المجلس الأوروبي. (٢٠٢٠). الإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتعلّم اللُّغات وتعليمها وتقييمها - المجلد المصاحب، ترجمة عبد الناصر عثمان صبير، المجلس الأوروبي للنشر، ستراسبورغ فرنسا.

- محمود، محمد مجدي ياسين. (٢٠١٩). تصميم اختبار تحديد المستوى في مهارة التحدث لتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في ضوء الكفاءة اللغوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.
- معجم اللغة العربية المعاصر. (٢٠٢٣). جدارة، استُرجعت بتاريخ ١٠ أكتوبر ٢٠٢٣ م من: <https://www.maajim.com/dictionary> / جدارة

- American Council on the Teaching of Foreign Languages. (2012). ACTFL Proficiency Guidelines, Retrieved on 2-10-2023 from <https://www.actfl.org>
- Lewis, J.; Sireci, S. (2022). Digital Module 30: Validity and Educational Testing--Purposes and Uses of Educational Tests, Educational Measurement: Issues and Practice, 41(4) p81-82 Win 2022.

الاختبارات الإلكترونية وعلاقتها بالكفاءات: منصة التعليم عن بعد في جامعة أدرار أنموذجاً

أ.د. محمد كنتاوي

جامعة أحمد درايعة - الجزائر

الملخص:

إنَّ عملية الاختبار واحدة من أكثر مراحل التعلُّم التي تعتمد عليها المناهج التربوية في مختلف المنظومات التعليمية والهيئات المدرسية في كل دول العالم، وهي تُمثِّل مرحلة استثمار التعلُّمات القبلية لدى كل فرد من الأفراد الذين خضعوا مسبقاً لعملية التلقي، سواء كان التلقي حضورياً أو عن بُعد تحت ظرف من الظروف؛ مثل ما عرفنا في فترة انتشار وباء كوفيد ١٩. فقد بات هذا المنهج من التقويمات ضرورةً لا مفرَّ منها في مختلف المؤسسات التعليمية حرصاً على استمرارية الممارسات والإجراءات التربوية، وهنا في هذا البحث سوف أقفُ على حيثيات العملية من الجوانب الموجبة، وكذا الجوانب السلبية والتأثير والتأثر والجدية، وكذا تفاعل المتعلمين مع نظام الاختبار الإلكتروني، وسأوظف نماذج من منصة التعليم عن بُعد لجامعة أدرار (<https://www.univ-adrar.edu.dz/e-learning>).

الكلمات المفتاحية:

الاختبار الإلكتروني، التعليم عن بُعد، الكفاءة، التلقي، المناهج

مقدمة:

من الحكمة أن تحرص المؤسسات التعليمية والمعاهد والجامعات على إنشاء برامج حديثة في التقويمات والاختبارات أو تحديثها بما يخدم عمليات التعليم والتعلم والتربية قبلهما؛ لضمان السير قدماً نحو الحضارة المستقيمة المستدامة وبناء الدولة القوية، ومن أجل إنجاح الأنظمة التعليمية واستثمار المقررات والمناهج بشكل دقيق ومضمون النتائج؛ وعليه فتتقدم الدولة أو ازدهارها مرهون بتقدمها في الوسائل التعليمية والبرامج الماهرة، ولا أغفل هنا ضرورة استخدام وسائل التكنولوجيا أو التقنيات الحديثة في ميادين التعليم، والنظريات العلمية الموضوعية، فلها أيضاً تأثير لا ينبغي إنكاره في التربية الموضوعية وتكوين الطلبة المتعلمين وفي إنجاح عملية التدريس في مختلف أطوار الدراسة، وهذا أساساً يعتمد على القرارات السديدة والإدارة الصارمة التي تتبنى المسؤولية المطلقة في سبيل تحقيق الهدف المنشود.

أما الإشكالية التي أ طرحها فهي تتركز على: إمكانية اختبار المتعلمين وإخضاعهم للتقويم عن بُعد، وكذا التأكد من مدى نجاعته في كل عمليات التربية والتعليم، ومدى مواءمته لمسارات التعلم، هذا من جانب؛ ومن جانب آخر نتساءل عن مدى استغلال منصة التعليم عن بُعد لدى الأساتذة في ظل حتمية الظروف، وكذا ما يتعلق بالمسؤول المعلم أو المدرس وأثره وتأثيره في العملية سلباً وإيجاباً.

وسيكون منهج الدراسة وصفيّاً استقرائيّاً تحليليّاً، حيث سأقف على آلية المنصة المنشودة بالدراسة، وأتبع طريقة العمل بها والأساليب المتبعة في عمليات التقويم الإلكتروني.

وسأحاول الوقوف على مجموعة من النقاط، أبرزها:

- ١- المصطلحات المهمة.
- ٢- الصعوبات المتوقعة والواقعة.
- ٣- منصة التعليم عن بُعد (e-learning).

١- المصطلحات المهمة:

قبل الخوض في مسائل البحث وإشكالاته أرى أن الوقوف على مختلف المفاهيم والمصطلحات ذات الشأن في هذا البحث، وذات الصلة المباشرة بالموضوع المستهدف أمرٌ نهجي وضرورة ملحة؛ ذلك لأن المصطلحات بمثابة معالم الطريق في كل بحث، وعليه سأشير إلى ما يأتي:

● الاختبار الإلكتروني / (التقويم الإلكتروني):

وأما القول في مسألة الاختبار الإلكتروني فهو يندرج ضمن معنى التقدير والتممين، بمعنى تقييم كل مجريات عمليات التعليم والتعلم ومجالات التربية الموازية لذلك ولكن عن بعد؛ أي دون الحاجة إلى ضبط الطلبة حضورياً، وفق تقييم التغيرات المتزامنة في العملية، والوقوف على مدى تطابقها مع الأهداف المسطرة سلفاً في المرحلة التنظيرية؛ كما أن المسؤول على العملية التعليمية ينظر هنا للجانب التطبيقي بحرص، وذلك لكونه المرحلة الأساس في هذا المضمار قبل الوصول إلى مرحلة الاختبار أو التقييم الذي سيخضع له المتعلمون مهما اختلفت صفاتهم ومستوياتهم وارتباطهم باللغة من حيث الحديث بها أو غيرها.

وبناءً على هذا، فإن عملية التقويم الإلكتروني هي الوجه المقابل لعملية التشخيص المدقق لكل موضوعات التربية والتعليم، ولكل الوظائف الممكنة ضمن ميادين التعليم، وهي العنصر البديل في الحكم على نجاعة العملية التعليمية بحيث تقع المسؤوليات بشكل مباشر على الجانب الإداري ثم على جانب المدرسين، فيتم اعتماد التقويم بغرض تحليل محتوى الإجابات وتحليل البيانات في سبيل تقرير مدى نجاعة المناهج والمقررات المتبعة في المؤسسة المقصودة بالتدريس والتربية، وهنا تكون خاصية التقدير والتممين كمًّا وكيفًا لمختلف الظواهر والمتغيرات (الأغبري، ٢٠٠٠: ١٧).

غير أن الاختبارات الإلكترونية لا تكون عمليات منتجةً ومثمرةً إلا بالاستغراق في تبنيتها، والحرص على استمراريتها وفق الأزمنة المتعاقبة في الأماكن ذاتها، وبإخضاع الفئات ذاتها وفق المتغيرات والمناهج والمقررات المنصوص عليها في مرحلة التربية والتعليم والتعلم، ولا ينبغي الاكتفاء بتصحيح النشاطات ومراجعة الأعمال التي يُقدّمها المتعلمون وحسب.

فالتقويم بهذه الصورة هو: «عملية تعديل وإصلاح، وهو عملية يتم من خلالها إظهار جوانب الضعف لعلاجها، وجوانب القوة لتثمينها وتعزيزها في العملية التربوية؛ فهو بذلك عملية مستمرة تشارك فيها كل عناصر العملية التعليمية بغية تحقيق الأهداف المرجوة» (المير؛ غنية، ٢٠١٧: ٥٣).

وإجمالاً، يشمل مصطلح الاختبار معنى الإصلاح بالمبدأ، والتعديل بالنظر إلى حجم الأخطاء وإمكانية تصويبها، والأخطاء هي بمثابة الأعوجاج في عمليات التربية والتعليم؛ وفق تكثيف التمارين والامتحانات، ويعني أيضاً تقدير النتائج وتحديد القيمات الملائمة لحجم الجهود التي يبذلها المتعلمون في مجالات مختلفة والموازية لها بأرقام مضبوطة أحياناً، وبأرقام نسبية تقريبية في أخرى (دحدي؛ الوناس، ٢٠١٧: ١١٦).

وهو أمر طبيعي لاستكمال بناء أي منهج أو نظام تعليمي، فمن الضروري أن يشمل أساليب تضمن إجراء الإصلاح أولاً، وإجراء تحليل الأخطاء، وإجراء تحليل النتائج وكشف الخلل الذي يعانيه المتعلمون أو الطلبة وحتى من يكتبون الأسئلة ومن يُصمّمون الاختبارات؛ لأن النتائج تعكس فهمهم للفئات التي تدرس لديهم وتتلقى التكوين على أيديهم، ويمكن هنا أن نقول إن عملية التعليم والتكوين بالإضافة إلى عملية التقويم والاختبار أو الامتحان الإلكترونية كانت أم تقليدية وصولاً إلى النتائج وتقييمها هي دائرة مستمرة لا تقف عند مرحلة أو ممارسة من هذه الممارسات.

وإلى هذا ذهب عيسى بن فرج العريزي في مقال له لدى المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج، فالاختبار أو التقويم في نظره حجر الزاوية وعمود أساس في المنظومة التعليمية، على تعدد أبعادها وتعدد جوانبها بالقياس إلى عملية تحديد المقادير في تحقيق الأهداف المسطرة في عملية التعليم، كما ينبغي أن تتجسد هذه الأهداف بصورة إيجابية على المتعلمين وعلى العملية التربوية، وينبغي أن يراعي المنظر في التعليم استمرارية تطوير فلسفة التقويمات وطرائق التدريب والتعليم، وهو السبيل الوحيد الأنجع لإصلاح الأنظمة والمناهج في التربية والتعليم (العريزي، ٢٠١٩).

بمعنى أن الاختبار هو عملية عكسية لعملية التعلم، تأخذ قيمتها وأفضليتها في جانب الطلاب والمختبرين بالتوازي كما تأخذها في جانب المسؤولين على العملية؛ فبعد أن نظرنا له على أنه موجه للمتعلمين والدارسين، سنجد من الجانب الآخر اختبار للطريقة التي اعتمدها المنظرون والمدرسون وأصحاب المنهاج، فبقدر تفوق الطلاب في استيعاب التعلّيمات يتم استنتاج القيمات والمقادير، ويتم تحديد مدى نجاعة الطرائق التي يلتزمون بها في المنظومات التربوية والتعليمية. وعلى الرغم من هذه الحتمية غير أننا ما زلنا بعيدين - على الأقل فيما أراه وأعالجه من عينات من الطرفين - عن الوضعية المثالية المبتغاة من تطوير الأنظمة أو مواكبتها والإفادة من مزاياه التي لا ينكرها عارف.

٢- الصعوبات المتوقعة والواقعة:

ترتبط هذه الصعوبات بالإكراهات الخارجية التي تحيط بالمتعلم في ظل الكفاءات المختلفة المتاحة، وكذا تأثير الظروف النفسية والاجتماعية والاقتصادية والتاريخية والدينية والقيم والمعتقدات، وأبرز هذه الإكراهات ما يأتي:

أ- يشعر المتعلم أحياناً أنه غريب عن اللسان الذي يرغب في اكتساب مهاراته، أو أن الخضوع للاختبار أمام جهاز إلكتروني أو شاشة مضيئة أمر مُربك جداً،

وهذه أكثر الصعوبات خطورةً في هذا المسار؛ لأنها تُؤسّس فراغاً وهمياً بين المتعلّم وأهدافه.

ب- يُخطئ المتعلم في ضبط تصورات الأفكار البسيطة في نصوص الاختبارات الإلكترونية؛ لذلك تكون عمليات ضبط التصورات المتعلقة بالأفكار المركبة أصعب وأكثر مدعاةً لتشتت قدراته.

ج- يُحجم كثير من المتعلمين عن التّقدّم إلى الاختبار الإلكتروني بحجة أنهم لا يمتلكون حاسوباً أو لا يحصلون على التدفق العالي للإنترنت أو بحجج واهية مثل فشلهم المزعوم في مواكبة التحديثات العلمية على أجهزة الإعلام الآلي باستثناء الفيسبوك والواتساب ووسائل اللّهُو المغرية.

د- بناءً على السابق، إذا لم يتجاوز المتعلم أفكاره السلبية بإرادته، فلن يُحقّق تقدّماً في أيّ مجال من مجالات الاختبارات الإلكترونية، والأمريصّح حتى في المجالات التقليدية.

هـ- هنا أتحدّث عن صعوبة أدهى من السابقات، إذ يتعلق الأمر بالمسؤول عن الاختبار ذاته؛ لأن بعض المدرسين يعانون من رهاب الإلكترونيات ولا يمتلكون قاعدة معلومات كافية لممارسة الأنشطة معلوماتياً؛ مما يبتعد بهم عن طلب ذلك من طلبتهم أو توجيههم في الظروف التي تمنع اللقاءات. وأعتقد أن هذه الصعوبة ينبغي أن تكون الأولى في المعالجة. بتكوين هذه الفئة، وتكثيف التدريبات من أجل الوصول إلى الهدف.

فضلاً عن هذه الصعوبات التي ذكرت، ينبغي إدراك ميزة الاختبارات الإلكترونية، وبخاصة ونحن في زمن الرقمنة وتجاوز الأوراق، وتجاوز القاعات المكتظة، ومحاربة انتشار الأمراض في عصر الفيروسات المتلونة؛ وعليه فإن تعزيز النشاطات الإلكترونية أمرٌ ينبغي الاتحاد لتحقيقه واستثماره.

ملاحظة عامة: تفتقر أحياناً عمليات التقويم أو الاختبار عن بُعد إلى مصداقية المتعلم، وبخاصة ذلك المتعلم الذي لا يخضع لاختبار زمني أي مقيد بمدة زمنية محددة، ولا يتوفر لديه خيارات في انتقاء الأجوبة الصحيحة، ولا يمتلك أيضاً خيارات التعديل أو العودة إلى البداية؛ ما يدفع به أحياناً إلى التحايل والمراوغة باستعمال البدائل المتاحة على الشبكة مثل صفحات الترجمة أو التشاور أو نسخ التعليمات من مصدر معين، وعليه فالإخلاص في هذا الفضاء التعليمي أمرٌ ضروريٌ.

٣- منصة التعليم عن بُعد (e-learning):

تتوفر مواقع الجامعات في الجزائر بكثرة على منصات التعليم عن بُعد قبل زمن انتشار وباء كوفيد ١٩ (كورونا)، غير أن العمل عليها تعزز بعد انتشار الوباء لضرورة الظرف المعروفة لدينا جميعاً، وفي بداية كل موسم جامعي تعمل إدارة جامعة أدرار على اعتماد المحاضرات والدروس والتطبيقات بالتعاون مع الأساتذة المسؤولين لتحقيق الأرصدة المتفق عليها سلفاً في الندوات العلمية والبيداغوجية، ولتقريب المواد التعليمية من الطلاب في مطلق الظروف.

لا أتحدثُ هنا عن الجانب السلبي في مهمات بعض الأساتذة الذي كان نتاج التقدم في العمر أو ضعف البصر أو تدني مستوى الممارسات التقنية في مجال المعلوماتية، ما يسبب تأخراً في فاعلية المنصة.

وبالرغم من ذلك، لم يلجأ الأساتذة لدينا في جامعة أدرار إلى تطبيق إجراءات الامتحانات الإلكترونية على المنصة إلا في بعض المواد المحدودة مثل اللغة الإنجليزية والرياضيات والمواد التقنية، وأحياناً يلجأ إليها الأستاذ لتجاوز صعوبات الحضور وضيق الوقت المتاح للتقويم، فتكون المنصة أفضل مساحة تختصر الوقت وتتسع للحضور.



الشكل (١)

ويمكن للطلاب أن يثبت حضوره من البيت في الوقت المحدد له، ويُنجز الاختبار أيضاً في الوقت المحدد، علماً أن عامل الوقت هنا واحد من أبرز النقاط المعتمدة في التقييم؛ بمعنى آخر أن الالتزام بالوقت وأداء الاختبار يمثل دعماً مباشراً للمتعلم في تحصيل العلامة، إضافةً إلى تقييم بيانات الاختبار في جانب الصواب أو الخطأ.

• أولاً - تعليمات مهمة حول المنصة:

يتطلب الدخول إليها الولوج إلى موقع الجامعة^(١)، أو تسجيل الدخول من الرابط المخصص للمنصة^(٢)، مروراً بالخطوات التدريجية بالانتقال من الصفحة الرئيسية إلى

(1) <https://www.univ-adrar.edu.dz/>

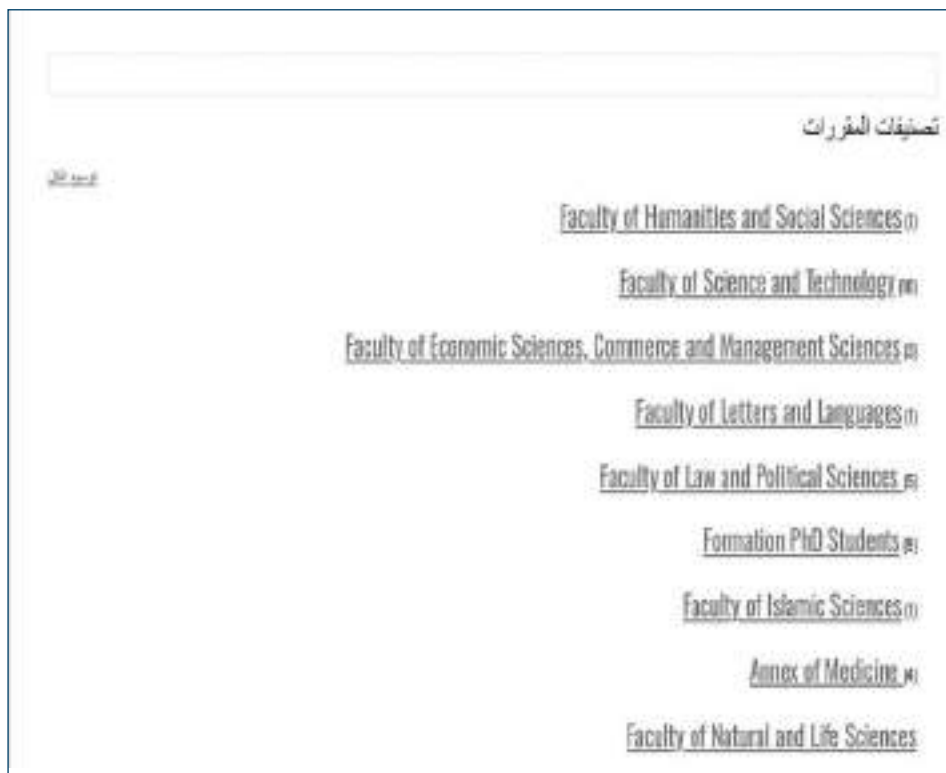
(2) <https://elearning.univ-adrar.edu.dz/>

التي تليها؛ وفي هذه المرحلة نتعرف أولاً على المنصة والأهداف المسطرة والفرضيات التي ينبغي الوصول إليها، هذا ما سأوضحه فيما يأتي.

تكون بالبداية بأن يتوجّه المتعلم أو المشرف المسؤول على تعليمه إلى تحديد الكلية التي ينتسب إليها، ثم الدخول إلى القسم كما في الشكل (٢):



الشكل (٣)



الشكل (٣)

إن الغاية من إنشاء هذه المنصة هو تسهيل فضاء تجاوبي وآني بغية دفع التعليم الإلكتروني عن بُعد بجامعتنا عبر البوابات الإلكترونية الحديثة.

تم ضبط المنصة على هذا النظام حرصاً منا على ضمان أكبر قدر ممكن من الأمان والأمانة المعلوماتيين في بث الدروس النظرية والتطبيقية من شتى الهياكل التنظيمية المعنية ومختلف الشعب المفتوحة بمبادئها المتنوعة وفق البنود التالية^(١):

(١) ينظر: <https://www.univ-adrar.edu.dz/e-learning>

١- يمكن لكل أستاذ الحصول على رصيد بالمنصة يمكنه من خلاله التفاعل مع طلبته في حدود الصلاحيات الممنوحة له في منصبه؛ بما في ذلك تنظيم أفواج الطلبة، وكذا إنشاء الدروس ومتابعتها تأطيراً وتطبيقاً ومناقشةً ودعمًا عبر خدمة المنتديات المدمجة بالنظام.

٢- يمكن للنظام تسهيل مهمة الأستاذ وإقامة روابط تواصل وثيقة من خلال الجلسات التعليمية ملؤها المناظرة والانضباط.

٣- يمكن للطلبة طرح أسئلتهم واقتراحاتهم وتبادل آرائهم وخبراتهم عبر المنتديات التي يتم فتحها تبعاً للدروس التي يتم بثها عبر هذه المنصة الإلكترونية وفق الخُطط البيداغوجية الموضوعة مسبقاً من كل أستاذ مشرف على الدرس، على أن يتم إدارة كل منتدى بإشراف الأستاذ المعنيّ بيداغوجياً.

٤- يمكن للأستاذ تجسيد مهمته عبر هذه المنصة؛ وذلك بمتابعة طلبته ومناصحتهم وتوجيههم وإرشادهم ودعمهم نظرياً وعملياً من خلال فتح عين على أعمالهم الفردية وتريصاتهم المبرمجة من قبل الجامعة.

يمكن للأستاذ تهيئة محيط تدريس مكتمل لطلبته حسب الخيارات التالية:

- حضور آني وكامل متعلق بالدروس اليومية.
- حضور نسبي متعلق ببعض الدروس الاستدراكية.
- تعليم عن بُعد متعلق بتريُص معين أو جزء من مادة معينة.
- يمكن للمنصة الإلكترونية أيضاً تهيئة محيط عمل جماعي تعاوني متعلق بإنشاء وإدارة مشروع عمل جماعي، وكذا التواصل الدوري بين أعضاء خلايا البحوث العلمية بالجامعة.

تعتمد جامعة أدرار في تعليمها على نظام التعليم عن بُعد؛ وهو بمثابة نظام خاص بإدارة العملية التعليمية، يعمل على تسهيل التعامل بين الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية. أذكرُ هنا أبرز مميزاتة:

- ١- **الواجبات والمهام:** يتيح النظام للأستاذ تكليف طلبته بإنجاز مهمات معينة، أو تكليفهم بواجبات منزلية، كما يمكنه تحديد أوقات التسليم.
- ٢- **التواصل بين الطرفين:** إذ يتيح النظام وسيلة سهلة للتراسل والتواصل بين الطالب والأستاذ بأي شكل ممكن بهدف إيصال المعلومة وشرحها بأي طريقة ملائمة: صوتية، مرئية أو مكتوبة.
- ٣- **التنبيهات والإعلانات:** يمكن للأستاذ في حالة احتياجه للإعلان أو إرسال تنبيه يخص العملية التعليمية فعل ذلك عبر أداة التنبيهات الملحقه بالنظام.
- ٤- **المنتديات:** يمكن من خلال النظام إنشاء منتدى نقاش خاص بأحد موضوعات المنهج الدراسي.
- ٥- **التقييم والدرجات:** يتيح النظام للأستاذ تقييم الطلبة بشكل مستمر، ورصد تقديرات الاختبارات والواجبات والأنشطة المختلفة بشكل سريع وبسيط، ويمكنه كذلك إرسال التقييم النهائي لجميع الطلبة بضغطة زر واحدة فقط.
- ٦- **تحميل الملفات (الدروس والشروحات):** يتيح نظام أرضية التعليم عن بُعد رفع الملفات الخاصة بشرح المناهج من المعلم للطلبة، إضافةً إلى توفير الدروس عبر شرائح العرض ببرنامج power point ورفعها على النظام؛ ليتمكن الطلاب من تحميلها والاستفادة منها.
- ٧- **بنك المعلومات:** خدمة تخزين أي عدد ممكن من البيانات عبر النظام؛ ليستفيد منها الطلبة في المراحل المختلفة.
- ٨- **بنك الأسئلة:** وهو مرحلة الخضوع للاختبارات بحسب التوجيهات المبينة لاحقاً في الشكل.
- ٩- **التقويم الدراسي:** يتضمن أدوات مختلفة للتقويم: (مهام، أنشطة، اختبارات)، وتوفر هذه الخاصية إمكانية إدراج جميع الأنشطة التعليمية حسب تواريخ إقامتها؛ مما يساعد الطلبة والمستخدمين في البقاء على اطلاع بكل المواعيد المهمة، ويمكن تنبيههم على ذلك بشكل مستمر.

- ١٠- **الاختبارات:** يمكن للأستاذ عقد أي نوع من الاختبارات المرغوبة: الاختبارات السريعة quizzes أو الاختبارات القصيرة أو حتى الاختبارات النهائية، ويمكن تحديد وقت معين للاختبار بحيث لا يتعداه الطالب، هذا بالإضافة إلى إمكانية حساب الدرجة على الفور، وميزة التصحيح التلقائي.
- ١١- **المدونات:** يستطيع كل طالب إنشاء مدونة خاصة به، يجمع فيها شتات المعارف التي استفاد منها لتعم الفائدة لدى الجميع.
- ١٢- **الاستطلاعات:** إذا احتاج الأستاذ إلى معرفة رأي الطلاب في موضوع معين، فسيستفيد من خاصية الاستفتاء المتوفرة في هذا النظام.

• ثانياً - طريقة إجراء الاختبارات الإلكترونية على المنصة:

بسبب التحديثات المستمرة للمنصة من لدن المشرفين عليها؛ لم أتمكن من تحميل الاختبارات السابقة، ولكن يمكن أن أشرح الطريقة بالصورة من بداية اختيار المسار إلى الحديث عن المزايا ونقاط الفشل التي سجلتها في السابق. وفيما يأتي أقدم تفصيلاً لمراحل العملية:

١- بعد دخول الأستاذ إلى حسابه يبدأ باختيار المساق



(الشكل: ٤)

٢- فتح مقرراتي الدراسية:



(الشكل: ٥)

٣- فتح التقديرات



(الشكل: ٦)

٤- فتح خانة: المزيد، واختيار بنك الأسئلة:



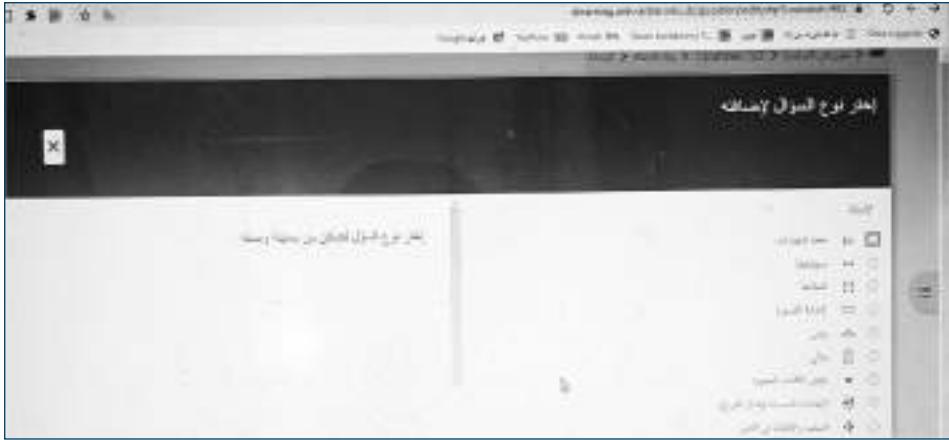
(الشكل: ٧)

٥- بنك الأسئلة



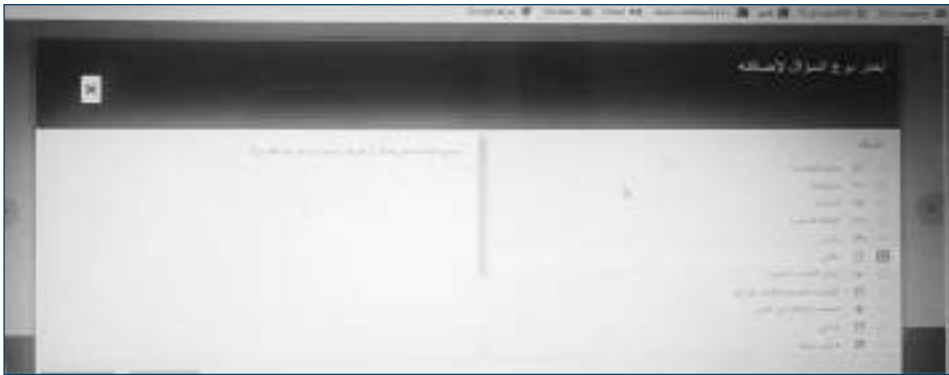
(الشكل: ٨)

٦- اختيار نوع السؤال للمرور إلى صفحة الاختبار والإجابات المقترحة افتراضياً:



(الشكل: ٩)

فإما أن يترك الأستاذ الحرية للطلاب في طريقة الإجابة أو تحديد نمط السؤال بأن يكون مثلاً: بنظام (صح / خطأ) أو مطابقة الأجوبة أو أن يطلب منه اختصار الإجابة أو اختيار الأرقام أو كتابة مقال أو ملء الفراغات أو اختيار الكلمات المفقودة وغير ذلك، وهذه المرحلة مُصمَّمة بالنظر إلى اختلاف التخصصات في الجامعة؛ لتكون الفرص متاحة أمام المدرسين والطلبة على السواء في اختيار طرق التقييم المناسبة إلكترونياً.



(الشكل: ١٠)

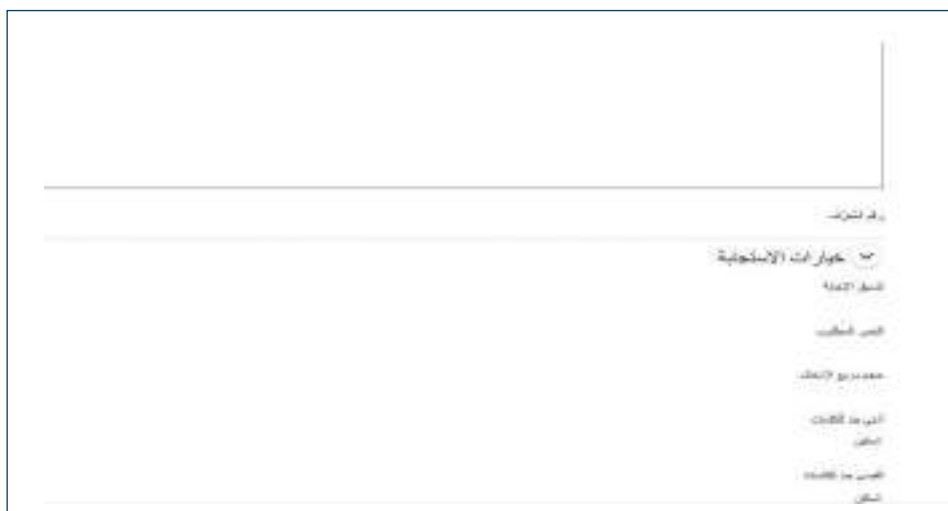
٧- وهي مرحلة تحرير الاختبار بعد النقر على مربع: إضافة في الصورة السابقة، والوصول إلى الصفحة الآتية:



(الشكل: ١١)



(الشكل: ١٢)



(الشكل: ١٣)



(الشكل: ١٤)

خاتمة:

في الواقع تختلف الأمور كثيراً عن المعمول به إلكترونياً، فأغلب المتعلمين يزعمون أنهم يجدون صعوبةً في الدخول إلى المنصة، أو أن التدفق لديهم يكاد يكون مستحيلاً منعداً، ولا أنكر أن مثل هذه المنصات الإلكترونية تتطلب تدفقاً عالي الجودة حتى يتسنى التواصل مع المشرفين والمسؤولين عبرها، ومع ذلك فإن حُجج المتعلمين لا تُقارن بإعراض كثير من المدرسين عن استعمال هذه الإجراءات الرقمية مع طلبتهم، والموانع كثيرة أبرزها:

- ١- الإجحاف في عملية تقييم الطلبة.
- ٢- عدم تكافؤ الفرص بين الملتمزمين بالحضور إلى المحاضرات والذين يكتفون بالمنصة الرقمية، فأحياناً يحصل الطالب الثاني على تقديرات أفضل من الأول.
- ٣- عجز بعض المدرسين على مواكبة التحديثات الرقمية وإتقان العمل على الحواسيب لفترات مختلفة وكثيرة.
- ٤- يرى بعض المدرسين أن المنصة تناسب العلوم التجريبية والدقيقة أكثر مما تناسب العلوم الإنسانية التي تتميز بالنسبية في معاييرها. وهو دافع رئيس لهم في تجنب العمل عليها.
- ٥- وأمر آخر يتعلق بالطالب من حيث حضوره إلكترونياً ما يجلب عن الأستاذ حضوره الفعلي والنفسي الذي يكون له أثر في التقييم غالباً في مجالات التدريس في العلوم الإنسانية.

ومن المزايا والمحاسن:

- ١- من مزايا عمليات الاختبار الإلكتروني توفير الوقت والانتقال السريع في إنجاز المهمات؛ ليكون محصول سنتين أو موسمين مختزلاً في سداسي أو موسم واحد. وما كان يقدمه الأستاذ خلال سنة كاملة قد يقدمه في ستة أشهر، وربما أقل بحسب وتيرة التفاعل والفاعلية عند طلابه.

- ٢- ومن المزايا أيضًا تكوين فئات مختلفة في أماكن مختلفة وبأعداد كبيرة؛ ما يرفع مؤشر الوعي في المؤسسة والمجتمع.
- ٣- ومنها كذلك الدقة في وضع العلامات والقيم دون مُحاباة أو انحياز لفرد أو مجموعة من الأفراد، من أجل مصداقية التكوين.
- ٤- ومثلها دعم الممارسات اللغوية للغة العربية من أجل الرُّقي إلى مصاف اللُّغات الرقمية، ما سيعود عليها بالانتشار واستعمالاً وإتقاناً في مختلف البلدان غير العربية

التوصيات:

أجدُ الحديث هنا كثيرًا غير أني أشير إلى:

- تكوين المشرفين والمسؤولين على استخدام التقنيات الحديثة والمنصات المخصّصة لعمليات التعليم، وأولها الاختبارات
- عقد دورات تكوينية للطلبة أيضًا لدعمهم على التلاؤم مع الاختبارات الرقمية، وتغطية النقائص التي تواجه الإنجاز.
- الرفع من مستوى التقديرات في مجال الاختبارات الإلكترونية.

ويظل كل ما أقدمه نسبيًا في حاجة إلى التوسيع والتصويب والدعم، وقد يكون ذلك في أبحاث قادمة بإذن الله. والله المستعان.

المصادر والمراجع:

- الأغبري، عبد الصمد. (٢٠٠٠). الإدارة المدرسية، البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر (1. éd.). بيروت: دار النهضة العربية.
- دحدي، إسماعيل؛ الوناس، مزياني. (٢٠١٧). التقويم التربوي: مفهومه وأهميته، جامعة قاصدي مباح ورقلة، الجزائر، العدد ٣١، ديسمبر ٢٠١٧م، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، (٣١) ٩، ١١٥-١٢٦

— العيزي، عيسى فرج (٢٠١٩) .. فاعلية استخدام التقويم التكويني في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لمقرر مهارات التفكير والبحث العلمي لدى طلاب كلية إدارة الأعمال بجامعة شقراء. المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، (٥٩)، ٣٥٠-٣١٧

— المير، بومدين؛ غنية، حاجي. (٢٠١٧). التقويم التربوي: مفهومه، أهميته، أهدافه، وأنواعه. حوليات جامعة بشار، (١٧) ١٥، ٥٢-٦١

— <https://www.univ-adrar.edu.dz/>

— <https://elearning.univ-adrar.edu.dz/>

الأخطاء الشائعة في إعداد الاختبارات اللغوية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في جامعتي سوهاج والملك سعود

أ.د. مختار عبد الخالق عبد اللاه عطية

كلية الآداب - جامعة سوهاج

الملخص:

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن أهم الأخطاء الشائعة في الاختبارات اللغوية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في جامعتي سوهاج والملك سعود، وقد اتبع البحث المنهج التحليلي النقدي، واستخدم المقابلة الشخصية أداة له، حيث أجرى مقابلات شخصية مع (٢٠) من أعضاء هيئة التدريس بجامعتي سوهاج والملك سعود، كما قام بتحليل أوراق الاختبارات اللغوية لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها لمدة فصلين دراسيين. وأسفرت النتائج عن مجموعة من الأخطاء الشائعة تمثلت في أخطاء تتعلق بشكل الاختبار، وأخطاء تتعلق بمضمون الاختبار، بالإضافة إلى بعض الأخطاء العامة. وقد أوصى البحث بضرورة عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعتين لتدريبهم على إعداد اختبارات لغوية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها تكون منضبطة شكلاً ومضموناً.

الكلمات المفتاحية:

الأخطاء الشائعة، الاختبارات اللغوية، متعلمو اللغة العربية الناطقين بغيرها.

مقدمة:

تعدُّ الاختبارات - إن أحسنَ إعدادها وبنائها - أداةً فعَّالةً من أدوات تقويم الطلاب وقياس قدراتهم، كما أنها تسهم في الوقوف على مدى تحقُّق أهداف التعلُّم ومخرجاته ونواتجه، وما يُقدِّمه المعلم من أنشطة تعليمية متنوعة تساعد على تحسين مهارات الطلاب ورفع كفاياتهم التحصيلية؛ لذا يُحرص التربويون على أن تكون هذه الاختبارات ذات كفاءة عالية في عملية القياس والتقويم، وهذه الكفاءة لا تتحقَّق إلا من خلال إعداد اختبارات منضبطة شكلاً ومضموناً، خالية من الملاحظات والأخطاء التي كثيراً ما تشيع في المؤسسات التعليمية المختلفة.

والاختبارات اللُّغوية مصطلح يُطلق على جميع أنواع الاختبارات التي يُعدها المعلمون لقياس مستوى التقدُّم اللُّغوي لدى طلبتهم (العليمات، ٢٠١٥م، ٢٠٦)، وهي مجموعة من الأسئلة يُطلَب من المتعلم الإجابة عنها بهدف قياس كفاءاته اللُّغوية المستهدفة في الاختبار، وبيان مدى تقدُّمه فيها، ومقارنته بزملائه (طعيمة؛ الشعيبي، ٢٠٠٦م، ٣٤٦).

والاختبارات اللُّغوية وسيلة لمعرفة كفاءة الطلاب في فهم اللُّغة والتواصل بفاعلية وفهم الأفكار باستخدام النظام النحوي للُّغة ومفرداتها، واستخدام أصواتها أو رموزها المكتوبة، حتى يمكن للطلاب أن يستمعوا ويتحدَّثوا ويقرؤوا ويكتبوا بلغة واحدة أو أكثر (عين الرفع، ٢٠١٧م، ٢٣)، وهي أحد أنواع التقييمات التي تهدف إلى قياس مستويات الطلبة في استيعاب مهارات اللُّغة أو عناصرها. وتُركِّز الاختبارات اللُّغوية على تقدير ما درسه الطلاب متعلمو اللُّغة من مهارات وعناصر لغوية، إضافةً إلى التدريب عليها حسب مستوياتهم (Muslim, 2016, 81).

وقد بذل التربويون واللُّغويون جهوداً حثيثةً، وأجروا تجارب عديدةً خلال العقود الأخيرة لتطوير الاختبارات اللُّغوية لمتعلمي اللُّغة الثانية وصولاً إلى تحديد معايير

ومواصفات للاختبار اللغوي الجيد؛ وذلك لتيسير على الأساتذة والمعلمين في عملية إعدادها وبنائها بناءً سليماً.

فقد مرّ تطوير الاختبارات اللغوية بمراحل أربع؛ المرحلة الأولى: كانت فيها الاختبارات اللغوية تقتصر على الترجمة والتعبير الكتابي واختبارات المقال، أما المرحلة الثانية فاهتم فيها التربويون واللغويون بالهدف والموضوع والزمن والمادة المراد اختبار المتعلمين فيها، وفي المرحلة الثالثة: ركّز على شمولية الاختبارات وعلى الكفائتين اللغوية والاتصالية. وختاماً في المرحلة الرابعة: ظهر ما يُسمّى بالتقويم البديل، وهو نوع من الاختبارات صُممت لقياس ما يُسمّى بالمهارات الأساسية في القراءة والفهم والكتابة (عبد الله، ٢٠١٣، ص ٢).

وللاختبارات اللغوية أهمية كبرى في الدرس اللغوي لكلّ من الطالب والمعلم والمدرسة أو الجامعة؛ بل إنها تعدّ ضرورة ملحة في برامج تعليم اللغة لمتعلمي اللغة الثانية على اختلاف أغراضها ومستوياتها إن أردنا لها الاستمرارية والنجاح.

وتتجلى أهمية الاختبارات اللغوية في أنها وسيلة رئيسة لقياس مستوى تحصيل الطلاب اللغوي، ودرجة تقدّمهم في تعلّم اللغة وامتلاك ناصيتها، والكشف عن مواطن القوة والضعف عندهم، ودرجة تحقيق المناهج والمقررات اللغوية للأهداف المرسومة لها، كما تُعرّف من خلال تلك الاختبارات درجة التقدّم الذي أحرزته المؤسسة التعليمية (العساف؛ الوزان، ٢٠١٤، ص ١٧٣)، كذلك تمدّد هذه الاختبارات المعلم بالتغذية الراجعة وتساعد على إعادة النظر في أساليبه التعليمية إذا كانت نتائج الطلاب غير جيدة، فضلاً عن أنها تحفّز الطلاب للاستمرار في تعلّم اللغة إذا كانت نتائجهم جيدة (السيد، ٢٠١٦، ص ٥٠).

وتتنوّع الاختبارات اللغوية ما بين اختبارات الاستعداد اللغوي، وهي اختبارات تقيس مدى تهيؤ الشخص لتعلّم لغة غير لغته الأم وقابليته للنجاح في ذلك، واختبارات التصنيف اللغوي وهي اختبارات تُجرى بهدف تصنيف المتعلمين وتوزيعهم على

المستويات اللُّغوية القائمة على مستويات الكفاءة قبل بدء الدراسة، واختبارات التشخيص اللُّغوي وهي اختبارات تهدف إلى تحديد نقاط القوة والضعف لدى المتعلمين لكي تُتلافى ويُعمَل على علاجها، واختبارات التحصيل اللُّغوي وهي اختبارات تقيس المعارف والمعلومات التي تعلَّمها الدارس في فصل دراسي أو دورة لغوية قصيرة، واختبارات الكفاءة اللُّغوية وهي اختبارات مقننة تستند غالباً إلى رؤية فلسفية مرجعية للغة ما أو لمجموعة اللُّغات (الفوزان، ٢٠٢٠م، ٣٠٣-٣٠٤)

ولا شك أن عملية تصميم الاختبار اللُّغوي وبنائه وضبطه تتطلب من المشتغلين بالقياس والمربين والمعلمين والباحثين مهارات منهجية ومنطقية وإحصائية، بالإضافة إلى استيعاب المفاهيم والمبادئ الأساسية لنظريات اكتساب اللغة ولعلم النفس التربوي؛ وذلك من أجل بناء اختبار لغوي يحظى بمعايير ومواصفات جيدة.

فالاختبار الجيد يتسم بالصدق أي يقيس ما وُضع لقياسه، ويتسم بالثبات بحيث لو أجاب عنه الطالب مرةً ثانيةً لحصل على العلامة ذاتها تقريباً، وأن تكون تعليماته واضحةً، وأن يكون ثابت التدرُّج بحيث لو درج معلم آخر إجابة طالب لأعطاهها الدرجة ذاتها التي أعطاهها المعلم الأول، وأن يكون مميزاً يُظهر الفروق بين الطلاب - أي يحتوي على أسئلة متفاوتة من حيث الصعوبة، كما أنه يمثل محتوى المادة موضع الفحص تمثيلاً جيداً، ويكون الوقت المخصَّص له كافياً، وتعليماته كافية واضحة لا لبس فيها، ويكون تدرجه سهلاً غير معقد، وشكله معقولاً مرتباً، وطباعته واضحة خالية من الأخطاء (الخولي، ٢٠٠٠، ٢٤).

ولأهمية الاختبارات اللُّغوية لتعليمي اللغة العربية الناطقين بغيرها؛ فقد أُجريت حولها العديد من الدراسات والبحوث؛ منها ما اهتم بتصميم الاختبارات اللُّغوية وبنائها كدراسة صالح (٢٠٠٦م)، ودراسة حميدي وريق (٢٠١٧م)، ودراسة معمري (٢٠١٨م)، ودراسة سبوعي (٢٠١٩م)، ودراسة عاشور (٢٠٢٣م)؛ ومنها ما اهتم بتحليل الاختبارات اللُّغوية كدراسة ارتضاني (٢٠١٦م)، ودراسة أوتامي (٢٠١٨م)،

ودراسة أبي الرب (٢٠٢٠م)؛ ومنها ما اهتم بحوسبة الاختبارات اللغوية كدراسة الشمراني (٢٠١٧م)، ودراسة عثمان (٢٠١٨م)، ودراسة الدامغ والهاجري (٢٠١٩م).

وعلى الرغم من الاهتمام المتزايد في الآونة الأخيرة بالاختبارات اللغوية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من قبل الخبراء والباحثين، فإن هذه الدراسات لم تتناول الأخطاء الشائعة في هذه الاختبارات التي يلاحظها ويلمسها كل من ينتسب إلى هذا الميدان التعليمي من دارسين وباحثين أساتذة ومطورين.

في ضوء ما سبق، تبرز الدراسة الحالية بوصفها محاولة لرصد الأخطاء الشائعة في الاختبارات اللغوية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في جامعتي سوهاج والملك سعود من حيث أخطاء الشكل وأخطاء المضمون والأخطاء العامة.

مشكلة البحث:

عمل الباحث أستاذًا لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بمعهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود لمدة ثمانية أعوام، وقام خلالها بتدريس مقررات اللغة العربية للطلاب الأجانب، كما قام بتدريس مقررات الاختبارات اللغوية لطلاب الماجستير والدبلوم العالي، وكذلك قام الباحث بالتدريس لطلاب برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بكلية الآداب جامعة سوهاج لمدة ثلاثة أعوام، وفي أثناء ذلك كله لاحظ الباحث شكاوى متكررة من بعض الطلاب من الاختبارات اللغوية المقدمة لهم لتقييم تقدمهم في عناصر اللغة العربية ومهاراتها، وارتبطت بعض هذه الشكاوى بشكل الاختبار وبعضها بمضمونه.

وقد راجع الباحث نتائج الاختبارات اللغوية في البرنامجين فوجد خللاً في هذه النتائج يرتبط بعضه بحصول عدد كبير من الطلاب على تقدير ممتاز، وحصول بعضهم على تقدير مقبول، في حين من المفترض - بعيداً عن الاستثناءات - أن يحصل العدد الأكبر من الطلاب على تقدير جيد «متوسط» حسب الأعراف الإحصائية «المنحني الاعتدالي».

وقد أثبتت نتائج الدراسات السابقة التي تناولت الاختبارات اللغوية لتعليمي اللغة العربية الناطقين بغيرها خللاً وقصورًا ملحوظًا في كثير من هذه الاختبارات، ومنها: دراسة فضل (٢٠١١م)، ودراسة عكاشة (٢٠١٥م)، ودراسة الفوزان (٢٠٢٠م)، ودراسة أبي الرب (٢٠٢٠م).

ويتطلب ذلك مراجعة الاختبارات اللغوية في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والوقوف على الأسباب التي أدت إلى هذا الخلل والقصور، ولعل الخطوة الأولى في سبيل ذلك تتمثل في رصد الأخطاء الشائعة في هذه الاختبارات سواء من حيث شكل هذه الاختبارات أو من حيث مضمونها، وما يستتبع ذلك من أخطاء عامة.

في ضوء ما سبق، فقد تحدّدت مشكلة البحث في العبارة الآتية:

شيع بعض الأخطاء في إعداد الاختبارات اللغوية لتعليمي اللغة العربية الناطقين بغيرها بجامعة سوهاج والملك سعود.

أسئلة البحث:

للتصدي لمشكلة البحث، حاول البحث الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما الأخطاء الشائعة في إعداد الاختبارات اللغوية لتعليمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في جامعتي سوهاج والملك سعود؟

وتفرّع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

- ١- ما الأخطاء الشائعة من حيث الشكل في إعداد الاختبارات اللغوية لتعليمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في جامعتي سوهاج والملك سعود؟
- ٢- ما الأخطاء الشائعة من حيث المضمون في إعداد الاختبارات اللغوية لتعليمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في جامعتي سوهاج والملك سعود؟

٣- ما الأخطاء الشائعة العامة في إعداد الاختبارات اللغوية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في جامعتي سوهاج والمملك سعود؟

أهداف البحث:

هدف البحث إلى:

- ١- تحديد الأخطاء الشائعة من حيث الشكل في إعداد الاختبارات اللغوية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في جامعتي سوهاج والمملك سعود.
- ٢- تحديد الأخطاء الشائعة من حيث المضمون في إعداد الاختبارات اللغوية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في جامعتي سوهاج والمملك سعود.
- ٣- تحديد الأخطاء الشائعة العامة في إعداد الاختبارات اللغوية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في جامعتي سوهاج والمملك سعود.

حدود البحث:

اقتصرت البحث على الحدود الآتية:

الحدود المكانية: كلية الآداب بجامعة سوهاج بجمهورية مصر العربية، ومعهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود بالرياض بالمملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: طُبِّقَتْ أدوات البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٤هـ - ٢٠٢٣م.

الحدود البشرية: أعضاء هيئة التدريس وَمَنْ في حكمهم في كُلِّ من: برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بكلية الآداب جامعة سوهاج - قسم اللغة والثقافة بمعهد اللغويات العربية في جامعة الملك سعود.

الحدود الموضوعية: دراسة الأخطاء الشائعة في الاختبارات اللغوية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

مصطلحات البحث:

تحدّدت مصطلحات البحث فيما يأتي:

الأخطاء الشائعة:

هي العيوب الظاهرة والضمنية والعامة المنتشرة في اختبارات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها التي ينبغي عدم الوقوع فيها.

الاختبارات اللُّغوية:

هي عدد مُحدّد من الأسئلة المعدّة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها بهدف تحديد مستواهم كمياً وكيفياً في عناصر اللغة العربية (الأصوات - المفردات - التراكيب)، ومهاراتها (الاستماع - التحدث - القراءة - الكتابة)، ومدى تقدّمهم في تحصيلها وإتقانها.

متعلمو اللغة العربية الناطقين بغيرها:

هم الطلاب غير العرب (الأجانب) الذين يفتدون إلى مصر والمملكة العربية السعودية لتعلّم اللغة العربية واكتساب مهاراتها وعناصرها من خلال الجامعات ووفق قواعد القبول الخاصة بها.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي في أنه:

- ١- يُمثّل الدراسة العلمية الأولى من نوعها (وفقاً لقواعد البيانات والمعلومات) التي ترصد الأخطاء الشائعة في الاختبارات اللُّغوية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.
- ٢- يُوجّه أنظار أساتذة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى الأخطاء الشائعة في الاختبارات اللُّغوية تلافياً للوقوع فيها.

- ٣- يُزود الباحثين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بقائمة الأخطاء الشائعة في الاختبارات اللغوية التي يمكن أن تعينهم في بحوثهم العلمية.
- ٤- يدعم المكتبة العربية بأدوات قياس بحثي جديدة؛ تتمثل في استمارة مقابلة شخصية، واستمارة تحليل محتوى الاختبارات اللغوية.

الدراسات السابقة:

هدف البحث الحالي إلى رصد الأخطاء الشائعة وتحديد لها في الاختبارات اللغوية المقدمة لتعليمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في جامعتي سوهاج والمملك سعود، ولتحقيق هذا الهدف اطلع الباحث على الدراسات السابقة المتاحة التي تناولت الاختبارات اللغوية في ميدان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ومن أهم هذه الدراسات:

دراسة يوسف (٢٠١١م)، وهدفت إلى تحليل أنماط أسئلة اختبار اللغة العربية للناطقين بغيرها، الذي وضعته اللجنة في البرنامج الخاص بتعليم اللغة العربية بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج من حيث الثبات ودرجة الصعوبة والتمييز، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وكشفت النتائج عن تميز أسئلة الاختبار بدرجة ثبات وصعوبة جيدة، أما التمييز فقد جاءت ٦٪ من هذه الأسئلة ذات تمييز جيد، و٤٧٪ ذات تمييز متوسط و١٣٪ ذات تمييز ضعيف و٢١٪ عديمة التمييز و١٣٪ في التمييز السالب.

دراسة عكاشة (٢٠١٥م)، وهدفت إلى تقويم نماذج متنوعة لامتحانات اللغة العربية المقدمة للمتعلمين من الناطقين بغيرها في أربع جامعات أردنية (الجامعة الأردنية - جامعة اليرموك - جامعة آل البيت - جامعة الزرقاء)، وقد شملت الاختبارات المفحوصة جميع مستويات المتعلمين لمدة عامين، وتناولت الدراسة أوجه الاتفاق والاختلاف في اختبارات اللغة العربية للناطقين بها وللناطقين بغيرها بصفة عامة، وتوسّعت في اختبارات القواعد والمفردات بصفة خاصة اختبارات اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية،

وقد اعتمدت الدراسة المنهج التحليلي النقدي. وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن هذه الاختبارات قد أُعدت على عجل ولم تُبنَ على أسس واضحة، وأن واضعي الاختبارات اللغوية يبنون اختباراتهم بشكل عشوائي، وقدمت الدراسة اقتراحات لصيغ لغوية وطرق لبناء الاختبارات اللغوية وإعدادها بصورة مثلى.

دراسة ارتضاني (٢٠١٦م)، وهدفت إلى تقويم اختبار اللغة العربية الشامل الوطني (UAMBN) في المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية الثالثة في مالانج لعام ٢٠١٥م من حيث: صدق المحتوى، وصدق بنود الأسئلة، ودرجة ثباتها، ودرجة صعوبتها، ودرجة تمييزها، ودرجة تشتتها. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأوضحت النتائج أن هذا الاختبار له درجة صدق محتوى جيدة، ودرجة صدق بنود غير جيدة، ودرجة ثبات جيدة، ودرجة صعوبة متوسطة، ودرجة تمييز جيدة، ودرجة تشتت غير جيدة.

دراسة موسى (٢٠١٦م)، وهدفت إلى تحديد الواقع الحالي لاختبارات الكفاءة اللغوية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها والمأمول لها في المستقبل، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقُسمت إلى ثلاثة محاور؛ المحور الأول: اختبارات الكفاءة اللغوية النظرية والتطبيق، وتناول الاختبارات ودورها في عملية تعليم اللغات والمعايير الواجب توافرها في هذه الاختبارات ومدى مطابقتها للمعايير العالمية المعتمدة في بناء اللغات. والمحور الثاني: اختبارات الكفاءة في اللغة العربية للناطقين بغيرها استقراءً وتحليلاً، وتناول نقد اختبارات الكفاءة في اللغة العربية للناطقين بغيرها في الفضاء العربي والعالمي وتحليلها. والمحور الثالث: رؤية مقترحة لاختبار الكفاءة اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، حيث قدّمت الدراسة أنموذجاً على هذه الاختبارات سبق إعداده وتنفيذه في جامعة الإمارات العربية المتحدة.

دراسة الفوزان (٢٠٢٠م)، وهدفت إلى الكشف عن واقع الاختبارات اللغوية المقدمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود، وقد اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، وقام الباحث بإعداد استمارة مقابلة شخصية

لأساتذة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، واستمارة لتحليل محتوى الاختبارات اللغوية، وتكونت عينة البحث من (٢٠) من أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم، و(٤٠) اختباراً من اختبارات المهارات والعناصر اللغوية التي أجريت خلال السنوات الثلاث الأخيرة. وأسفرت نتائج البحث عن أن الاختبارات اللغوية المقدمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها تفتقر إلى كثير من المعايير السليمة للاختبارات اللغوية سواء على مستوى الشكل أو على مستوى المضمون؛ ويرجع ذلك إلى عدم اعتماد هذه الاختبارات على جدول مواصفات، وعدم التحقق من صدقها وثباتها وصعوبتها وتمييز مفرداتها.

دراسة أبي الرب (٢٠٢٠م)، وهدفت إلى تحليل أحد الاختبارات اللغوية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من منظور لساني تطبيقي بناءً على أبعاد ثلاثة: البعد الشكلي التنظيمي، وبعد المحتوى، والأبعاد اللغوية الاتصالية، وتبنت هذه الدراسة المنهج التحليلي النقدي. وتوصلت النتائج إلى مجموعة من مظاهر الخلل في الاختبار اللغوي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها الذي حُلَّ عند مستوى الشكل ومستوى المحتوى ومستوى الأبعاد الاتصالية، وأوصت الدراسة بتدراك مظاهر الخلل في تلك الاختبارات وإجراء دراسات تقابلية بين اللغة العربية واللغات الأخرى للاستفادة منها في تحسين بناء الاختبارات اللغوية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال العرض السابق للدراسات والبحوث السابقة ما يأتي:

- عدم جود بحوث اهتمت بتحديد الأخطاء الشائعة في الاختبارات اللغوية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها؛ حيث تتبع الباحث ذلك من خلال قواعد البيانات والمعلومات.
- أن بعض الدراسات السابقة اهتمت بتحليل نماذج محدودة من الاختبارات اللغوية المقدمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها؛ كدراسة يوسف (٢٠١١م)، ودراسة أبي الرب (٢٠٢٠م).

— أن بعض الدراسات السابقة اهتمت بتقويم الاختبارات اللُّغوية المقدّمة لتعليمي اللُّغة العربية الناطقين بغيرها، ومحاولة تقويمها؛ كدراسة عكاشة (٢٠١٥م)، ودراسة ارتضاني (٢٠١٦م).

— أن بعض هذه الدراسات حاولت الكشف عن واقع الاختبارات اللُّغوية المقدمة لتعليمي اللُّغة العربية الناطقين بغيرها؛ كدراسة الفوزان (٢٠٢٠م)، ودراسة أبي الرب (٢٠٢٠م).

وتتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في: منهج البحث المتبع (المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج التحليلي النقدي).

وتختلف هذه الدراسة مع الدراسات في: أنها تركز على تحديد الأخطاء الشائعة في الاختبارات اللُّغوية لتعليمي اللُّغة العربية غير الناطقين بها.

وقد استفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة في: منهجية تحليل الاختبارات اللُّغوية، وبناء أدوات الدراسة.

الإطار النظري للبحث:

إعداد الاختبارات اللُّغوية وبنائها:

يمرُّ إعداد الاختبارات اللُّغوية بعدة مراحل وخطوات، وقد لخص عبد الخالق (١٤١٧هـ، ٥٦-٥٧) الخطوات التي يمر خلالها الاختبار ليصل إلى درجة الجودة فيما يأتي:

أ- إعداد الخطة وجمع مادة محتوى الاختبار:

- تحليل المناهج والكتب الدراسية.
- صياغة الأهداف، وتحديد الخطة العامة.
- إعداد تخطيط ومسح شامل للمنهج والكتب الدراسية التي حُلّت.

- عرض الخطة على خبراء في مجال التخصص لتمحيصها.
- مراجعة تخطيط الاختبارات وفقاً لاقتراحات المتخصصين.

ب- صياغة الأسئلة وتجربتها:

- كتابة الأسئلة.
- عرض الأسئلة على المتخصصين أو الزملاء من ذوي الاطلاع والخبرة.
- ترتيب الأسئلة ومراجعتها وفقاً لتوصيات المتخصصين.
- صياغة تعليمات الاختبار.
- إعداد أوراق الإجابة ومفاتيحها.
- طبع الصورة المبدئية ثم إجراؤها بهدف التجربة على عينة ممثلة للدارسين بغرض تحديد صلاحية الاختبار للفئة التي صُمِّمَ من أجلها.

ج- إعداد النسخ النهائية:

- اختيار الأسئلة للصورة النهائية ومراجعتها.
 - وضع معايير للاختبار.
 - طبع الاختبار في صورته النهائية.
 - تطبيق الصورة النهائية للاختبار لتحديد الدرجات المعيارية.
- وحددت حميدي ورقيق (١٤٣٧هـ، ١٨ - ٣٦) خطوات بناء الاختبار فيما يأتي:
- تحديد الغرض من الاختبار (تحصيلي - تشخيصي - مسحي - تنبؤي - علاجي - انتقالي).
 - تحديد الأهداف التعليمية.
 - تحليل المحتوى التعليمي إلى عناصر.
 - بناء جدول المواصفات.
 - صياغة فقرات الاختبار.

- تجميع فقرات الاختبار.
- ترتيب أسئلة الاختبار.
- تحليل فقرات الاختبار.
- كتابة الاختبار.
- التجريب الأولي للاختبار.
- إخراج الاختبار وتطبيقه.
- تحليل الورقة الاختبارية.
- تصحيح الاختبار.

في حين حدد سبارزو (١٤٢٠هـ، ٧١) خمس خطوات يجب أن يتبعها المعلم لبناء اختبار جديد، وهي:

- إعداد ملخص لمحتوى المادة.
- تدوين قائمة بالأهداف التدريسية.
- تقويم مستويات أداء الطلاب.
- كتابة المحتوى والمستويات في مخطط للاختبار.
- كتابة أسئلة الاختبار.

وفي ضوء ما سبق، يمكن تقسيم خطوات بناء الاختبار اللغوي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها إلى ثلاث مراحل كما يأتي:

المرحلة الأولى: مرحلة التخطيط للاختبار، وتشمل:

- تحديد الغرض من الاختبار اللغوي (استعداد لغوي - تحديد مستوى - تشخيصي - تحصيلي - كفاءة لغوية).
- كتابة قائمة بالأهداف التعليمية.

- تحليل المحتوى التعليمي للمقرر اللغوي.
- المرحلة الثانية: مرحلة إعداد الاختبار، وتشمل:
- إعداد جدول مواصفات الاختبار.
- صياغة فقرات الاختبار.
- ترتيب فقرات الاختبار.
- وضع تعليمات الاختبار.
- ضبط إخراج ورقة الاختبار.

المرحلة الثالثة: مرحلة الضبط والمراجعة، وتشمل:

- عرض الاختبار على مجموعة من الخبراء والمتخصصين.
- تجريب الاختبار على عينة ممثلة للطلاب أو الدارسين بهدف:
- قياس صدق الاختبار.
- قياس ثبات الاختبار.
- التأكد من موضوعية الاختبار.
- التأكد من مستوى صعوبة الاختبار.
- التأكد من تمييز بنود الاختبار.
- تحديد زمن الاختبار.
- كتابة الصيغة النهائية لفقرات الاختبار.
- وضع مفتاح تصحيح الاختبار.

الأخطاء الشائعة في إعداد الاختبار اللُّغوي:

تتنوّع الأخطاء الشائعة في إعداد الاختبار اللُّغوي، وتشمل هذه الأخطاء (الفوزان، ٢٠٢٠م، ٣٠٦):

- عدم توافر مكان في ورقة الاختبار للبيانات الأساسية للطالب المختبر، التي منها:
اسم الطالب - رقم الطالب - رقم الشعبة - الزمن - تاريخ الاختبار.
- عدم تنظيم الفقرات الاختبارية في ورقة الأسئلة.
- عدم كتابة الاختبار ببنط كتابة واضح ومناسب للمختبرين.
- غموض الأسئلة وعدم صياغتها بشكل واضح.
- التكرار والتداخل بين الأسئلة.
- افتقار الاختبار للطباعة الواضحة.
- خلو الاختبار من التعليمات.
- عدم توزيع الدرجات على الأسئلة.
- عدم توفير مفتاح تصحيح ونموذج محدّد للإجابة.
- الإخراج غير الجيد للاختبار.

كما تشمل هذه الأخطاء (السيد، ٢٠١٦، ٥٣):

- عدم قياس المجالات المختلفة للأهداف التعليمية (المعرفية - المهارية - الوجدانية).
- عدم تمثيل المستويات المعرفية المختلفة (التذكر - الفهم - التطبيق - التحليل - التركيب - التقويم).
- عدم تنوّع الأسئلة ما بين موضوعية ومقالية وفق شروط صياغة كل نوع.

وتتضمن هذه الأخطاء أيضًا بناء الاختبار دون التحقق من العناصر الآتية:

الصدق: يعني مصطلح الصدق مدى قياس الاختبار للشيء الذي يدعي أنه يقيسه، وتشمل أنواع الصدق (ألويد وآخرون، ٢٠٠٨م، ٤):

- صدق المحتوى: يعني أن الاختبار يتناول محتوى البرنامج الدراسي ونتائجه، باستخدام أشكال اختبارية مألوفة للطلاب.
- صدق البناء: يعني التجانس بين النظريات الفلسفية وطرق التعليم المتبعة ونوع التقويم المستخدم؛ على سبيل المثال: المذهب الاتصالي في تعليم اللغة يتطلب اختبارًا اتصاليًا.
- الصدق الظاهري: يعني أن الاختبار يبدو في ظاهره أنه يقيس ما يريد فعلاً قياسه.

الثبات: ويُقصد به عدم التذبذب في الاختبار إذا ما قُصد به أن يكون بمثابة المقياس، وعلى هذا فإن ثبات الاختبار يرتبط إلى حد كبير بثبات التقدير العام أو الدرجات التي يُحرزها الدارس نفسه (عبد الخالق، ١٤١٧هـ، ٣٩).

التمييز: ويُقصد به أن الاختبار يستطيع أن يبرز الفروق بين الطلاب، وغياب أي من هذه السمات يعني أن هناك خللاً ما، وأن الاختبار قيد التطبيق غير مُحقق لما وُضع من أجله، وأن تطبيقه بالصورة التي هو عليها يعني إهداراً للوقت والمال والجهد (معمر، ٢٠١٨م، ٥٩٧).

الموضوعية: يَعُدُّ الاختبار موضوعيًا إذا كان يُعطي الدرجة نفسها، بغض النظر عَمَّن يُصحَّحه؛ لذلك تُصمَّم الأسئلة بحيث يمكن الحصول على الدرجة دون تدخل الحكم الذاتي للمصحح (بامشوس وآخرون، ١٩٨٥م، ١٤٩-١٥٠).

الشمولية: وتعني أن يُبنى الاختبار اللُّغوي وفق جدول مواصفات الاختبار (Green, 2020, 33)، وجدول المواصفات هو عبارة عن مخطط تفصيلي يُحدِّد محتوى الاختبار، ويربط محتوى المادة الدراسية بالأهداف التعليمية السلوكية.

العملية (سهولة الوضع والتطبيق والتصحيح): فقد يتمتع الاختبار بدرجات ثبات وصدق عاليتين، إلا أنه لا يمكن تطبيقه لسبب من الأسباب التي تتصل بـ: التصحيح، أو الإمكانيات المادية، أو عدم مناسبة الظروف التي يتطلبها لإجراء الاختبار من حيث الوقت، أو عدم توفر أجهزة بعينها يستلزمها تطبيق الاختبار وتخرج عن إمكانيات الجهة المنفذة له (الفوزان، ٢٠١٥م، ٢١٦).

وفي ضوء ما سبق يمكن تصنيف الأخطاء الشائعة في الاختبارات اللغوية إلى:

أخطاء الشكل، وتتمثل في:

- عدم تحديد مكان في ورقة الاختبار للبيانات الأساسية للطلاب المختبر، التي منها: اسم الطالب - رقم الطالب - رقم الشعبة - زمن الاختبار - تاريخ الاختبار.
- ضعف تنظيم الفقرات الاختبارية في ورقة الأسئلة.
- كتابة الاختبار ببسط غير واضح ومناسب للمختبرين.
- غموض الأسئلة وعدم صياغتها بشكل واضح.
- التكرار والتداخل بين الأسئلة.
- افتقار الاختبار للطباعة الواضحة.
- ضعف صياغة تعليمات الاختبار.
- خلو الأسئلة من توزيع الدرجات أو العلامات.
- افتقار الاختبار إلى مفتاح تصحيح أو نموذج إجابة.
- ضعف الإخراج العام للاختبار.

أخطاء المضمون، وتتمثل في:

- افتقار الاختبار إلى الشمولية.
- ضعف ارتباط أسئلة الاختبار بأهداف المادة التعليمية.

- تركيز الاختبار على المعارف والمعلومات أكثر من القدرات والمهارات.
- اعتماد الاختبار على نصوص متكلفة مصنوعة.
- اعتماد الاختبار على موضوعات محتواها غير مترابط.
- ضعف تنوع الأسئلة ما بين موضوعية ومقالية وفق شروط صياغة كل نوع.

أخطاء عامة، وتتمثل في:

- إهمال التحقق من صدق الاختبار بالطرق الإحصائية الملائمة عند إعداده.
- إغفال التحقق من ثبات الاختبار بالطرق الإحصائية الملائمة عند إعداده.
- التهاون في التحقق من تمييز مفردات الاختبار بالطرق الإحصائية الملائمة عند إعداده.
- التقصير في التحقق من مستوى سهولة الاختبار وصعوبته بالطرق الإحصائية الملائمة عند إعداده.
- عدم مراعاة الموضوعية عند إعداد الاختبار.
- عدم مراعاة العملية (سهولة الوضع والتطبيق والتصحيح) عند إعداد الاختبار.
- إغفال التحقق من مناسبة زمن الاختبار بالطرق الإحصائية الملائمة عند إعداده.

منهج البحث وإجراءاته:

أولاً- منهج البحث:

اعتمد الباحث في بحثه على المنهج التحليلي النقدي لجمع البيانات والمعلومات وتحليلها ونقدها، حيث أُطْلِعَ على الأدبيات النظرية والدراسات السابقة، كما اعتمدَ على آراء أساتذة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لتحديد الأخطاء الشائعة في الاختبارات اللغوية من خلال المقابلات الشخصية وتحليل الاختبارات، ثم تحليل هذه البيانات والمعلومات ونقدها واستخلاص النتائج ومناقشتها.

ثانياً- أدوات البحث:

(أ) استثمار تحليل الاختبارات اللُّغوية.

بنى الباحث استثمار تحليل الاختبارات اللُّغوية وفقاً للخطوات الآتية:

١- الهدف من الاستثمار:

هدفت الاستثمار الحالية إلى تحديد الأخطاء الشائعة (أخطاء الشكل - أخطاء المضمون) في الاختبارات اللُّغوية لتعلمي اللُّغة العربية غير الناطقين بها في جامعتي سوهاج والملك سعود.

٢- مصادر بناء الاستثمار:

اعتمد الباحث في بنائه لاستثمار تحليل المحتوى من حيث الشكل والمضمون على:

- الدراسات والبحوث السابقة في مجال الاختبارات اللُّغوية.
- آراء الخبراء والمختصين في تعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها.

٣- صدق استثمار التحليل:

قام الباحث بعرض استثمار تحليل الاختبارات اللُّغوية في صورتها الأولية على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في تعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها بلغ عددهم (٦)؛ بقصد معرفة مناسبة عبارات الاستثمار للتحليل، ومدى وضوح صياغة كل عبارة، وقد أجرى الباحث التعديلات اللازمة في ضوء ملاحظات السادة المحكمين.

٤- ثبات الاستثمار:

تؤكد من ثبات استثمار تحليل الاختبارات من خلال استخراج معاملات ألفا كرونباخ كما هو مبين في جدول (١).

جدول (١) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاوَر استمارة تحليل الاختبارات اللُّغوية

م	محاوَر الاستمارة	معامل ألفا
١	أخطاء الشكل	٠,٩٠
٢	أخطاء المضمون	٠,٨٥
معامل ثبات الأداة		٠,٨٨

ويتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات بلغ (٠,٨٨)، وهو معامل ثبات مرتفع.

٥- الصورة النهائية للاستمارة:

تكوّنت الاستمارة في صورتها النهائية من (١٦) عبارة.

(ب) استمارة المقابلة الشخصية.

بنى الباحث في بحثه استمارة مقابلة شخصية، ومَرَّت بالخطوات الآتية:

١- الهدف من الاستمارة:

هدفت استمارة المقابلة الشخصية إلى تحديد الأخطاء الشائعة العامة في الاختبارات اللُّغوية لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها بجامعتي سوهاج والملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

٢- مصادر بناء الاستمارة:

اعتمد الباحث في بناء استمارة المقابلة على:

- البحوث والدراسات السابقة في مجال الاختبارات اللُّغوية.
- آراء الخبراء والمختصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

٣ - الصورة الأولية للاستثمار:

تكوّنت الاستثمار في صورتها الأولية من محور واحد، هو محورا الأخطاء الشائعة العامة وشمل ٥ عبارات.

٤ - صدق الاستثمار:

قام الباحث بعرض استثمار المقابلة الشخصية في صورتها الأولية على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بلغ عددهم (٦)؛ بقصد معرفة أهمية كل سؤال من أسئلة المقابلة، ومدى وضوح صياغة كل سؤال، وقد أجرى الباحث التعديلات اللازمة في ضوء ملاحظات السادة المحكمين.

٥ - ثبات الاستثمار:

تؤكد من ثبات استثمار المقابلة الشخصية من خلال استخراج معاملات ألفا كرونباخ، حيث بلغ معامل الثبات (٠,٨٦)، وهو معامل ثبات مرتفع.

٦ - الصورة النهائية للاستثمار:

تكونت الاستثمار في صورتها النهائية من (٧) عبارات.

ثالثاً- اختيار عينة البحث:

مجتمع البحث:

تكوّن مجتمع البحث من:

١- جميع أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها بقسم اللغة والثقافة بجامعة الملك سعود، وجميع أعضاء هيئة التدريس المناظرين لهم ببرنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بكلية الآداب جامعة سوهاج في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٢٣م / ١٤٤٤هـ، وبلغ عددهم (٣٦) من أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة.

٢- جميع اختبارات اللغة العربية للناطقين بغيرها للمستويين الثاني والثالث في الجامعاتين؛ وذلك للتشابه الكبير بين المقررات في هذين المستويين، وبلغت (٢٨) اختباراً.

عينة البحث:

تكوّنت عينة البحث من:

- ١- عشرين من أساتذة اللغة العربية للناطقين بغيرهم والهيئة المعاونة بواقع (١٠) عشرة أعضاء من جامعة سوهاج، وعشرة (١٠) أعضاء من جامعة الملك سعود.
- ٢- اختبارات اللغة العربية للناطقين بغيرها خلال الفصلين الدراسيين الماضيين للعام الجامعي ٢٠٢٢ - ٢٠٢٣ م / ١٤٤٤ هـ، بعد استبعاد اختبارات المقررات الثقافية، وقد بلغ عددها (٢٠) اختباراً بواقع عشرة (١٠) اختبارات من جامعة سوهاج وعشرة (١٠) اختبارات من جامعة الملك سعود.

رابعاً- الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية الآتية في تحليل البيانات الإحصائية للبحث:

- ١- معامل ارتباط ألفا كرونباخ لتحديد معامل ثبات أداتي الدراسة.
- ٢- التكرارات والنسب المئوية.

وقد اعتبر الباحث في تحليله لعينة الاختبارات اللغوية من حيث الشكل والمضمون أن الخطأ يعدّ شائعاً إذا تكرّر بنسبة ٧٠٪ فما أكثر، وكذلك في المقابلات الشخصية إذا أقرّ أفراد عينة البحث بوجود الخطأ بنسبة ٧٠٪ من الاستجابات فما أكثر.

نتائج البحث وتحليلها وتفسيرها

إجابة السؤال الأول:

ما الأخطاء الشائعة من حيث الشكل في إعداد الاختبارات اللغوية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في جامعتي سوهاج والملك سعود؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بتحليل اختبارات اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعتي سوهاج والملك سعود وحساب التكرارات والنسب المئوية، وجدول (٢) يوضح ذلك:

جدول (٢): التكرارات والنسب المئوية في تحليل أخطاء الاختبارات اللغوية من حيث الشكل

م	الخطأ	التكرار / النسبة	الجامعة	
			سوهاج	الملك سعود
١	عدم تحديد مكان في ورقة الاختبار للبيانات الأساسية للطالب المختبر.	التكرار	١	٢
		النسبة	٪١٠	٪٢٠
٢	ضعف تنظيم الفقرات الاختبارية في ورقة الأسئلة.	التكرار	٣	٢
		النسبة	٪٣٠	٪٢٠
٣	كتابة الاختبار بينط غير واضح ومناسب للمختبرين.	التكرار	٢	١
		النسبة	٪٢٠	٪١٠
٤	غموض الأسئلة وعدم صياغتها بشكل واضح.	التكرار	٢	٣
		النسبة	٪٢٠	٪٣٠

م	الخطأ	التكرار / النسبة	الجامعة	
			سوهاج	الملك سعود
٥	التكرار والتداخل بين الأسئلة.	التكرار	١	١
		النسبة	٪١٠	٪١٠
٦	افتقار الاختبار للطباعة الواضحة.	التكرار	١	٠
		النسبة	٪١٠	٪٠
٧	ضعف صياغة تعليمات الاختبار.	التكرار	٨	٧
		النسبة	٪٨٠	٪٧٠
٨	خلو الأسئلة من توزيع الدرجات أو العلامات.	التكرار	٨	٩
		النسبة	٪٨٠	٪٩٠
٩	افتقار الاختبار إلى مفتاح تصحيح أو نموذج إجابة.	التكرار	٠	١٠
		النسبة	٪٠	٪١٠٠
١٠	ضعف الإخراج العام للاختبار.	التكرار	٧	٧
		النسبة	٪٧٠	٪٧٠

يتضح من الجدول السابق أن الأخطاء التي حظيت بنسبة شيوع في الاختبارات اللغوية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من حيث الشكل قد تشابهت إلى حد كبير بين جامعتي سوهاج والملك سعود، وقد تمثلت هذه الأخطاء في: ضعف صياغة تعليمات الاختبار (سوهاج ٨٠٪، الملك سعود ٧٠٪) - خلو الأسئلة من توزيع الدرجات أو العلامات (سوهاج ٨٠٪، الملك سعود ٩٠٪) - ضعف الإخراج العام للاختبار (سوهاج ٧٠٪، الملك سعود ٧٠٪)، ويعود شيوع هذه الأخطاء في الجامعتين إلى عدم إمداد أعضاء هيئة التدريس في البرنامجين بمواصفات الورقة الاختبارية، واعتمادهم على خبراتهم الشخصية في تنظيم الورقة وإخراجها.

في حين اختلفت الجامعات في الخطأ: افتقار الاختبار إلى مفتاح تصحيح أو نموذج إجابة (سوهاج ٠٪، الملك سعود ١٠٠٪)، ويعود ذلك إلى أن لجنة الاختبارات ببرنامج جامعة سوهاج تشترط على عضو هيئة التدريس تسليم نموذج إجابة مع الاختبار قبل بدء الاختبارات، في حين لا يُشترط ذلك في جامعة الملك سعود.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أبي الرب (٢٠٢٠م) التي قامت بتحليل أحد الاختبارات اللغوية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها بجامعة البلقاء التطبيقية، وأثبتت سوء تنظيم وإخراج هذا الاختبار، كما تتفق مع نتيجة دراسة الفوزان (٢٠٢٠م) التي قامت بتحليل بعض الاختبارات اللغوية في جامعة الملك سعود، وأثبتت وجود بعض الأخطاء الشكلية المتعلقة بتنظيم الاختبار وإخراجه.

إجابة السؤال الثاني:

ما الأخطاء الشائعة من حيث المضمون في إعداد الاختبارات اللغوية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في جامعتي سوهاج والملك سعود؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسِبَت التكرارات والنسب المئوية في تحليل الاختبارات اللغوية عينة البحث من حيث المضمون، وجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣): التكرارات والنسب المئوية في تحليل أخطاء الاختبارات اللغوية من حيث المضمون

م	الخطأ	التكرار / النسبة	الجامعة	
			سوهاج	الملك سعود
١	افتقار الاختبار إلى الشمولية (عدم بناء جدول المواصفات).	التكرار	٧	٨
		النسبة	٧٠٪	٨٠٪

م	الخطأ	التكرار / النسبة	الجامعة	
			سوهاج	الملك سعود
٢	ضعف ارتباط أسئلة الاختبار بأهداف المادة التعليمية.	التكرار	٣	٢
		النسبة	٪٣٠	٪٢٠
٣	تركيز الاختبار على المعارف والمعلومات أكثر من القدرات والمهارات.	التكرار	٨	٧
		النسبة	٪٨٠	٪٧٠
٤	اعتماد الاختبار على نصوص متكلفة مصنوعة.	التكرار	٥	٤
		النسبة	٪٥٠	٪٤٠
٥	اعتماد الاختبار على موضوعات محتواها غير مترابط.	التكرار	٧	٨
		النسبة	٪٧٠	٪٨٠
٦	ضعف تنوع الأسئلة ما بين موضوعية ومقالية وفق شروط صياغة كل نوع.	التكرار	١٠	٥
		النسبة	٪١٠٠	٪٥٠

يتضح من الجدول السابق أن الأخطاء التي حظيت بنسبة شيوع في الاختبارات اللغوية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من حيث المضمون أيضاً تشابهت إلى حد كبير بين جامعتي سوهاج والملك سعود، وقد تمثلت هذه الأخطاء في: افتقار الاختبار إلى الشمولية (سوهاج ٪٧٠، الملك سعود ٪٨٠) - تركيز الاختبار على المعارف والمعلومات أكثر من القدرات والمهارات (سوهاج ٪٨٠، الملك سعود ٪٧٠) - اعتماد الاختبار على موضوعات محتواها غير مترابط (سوهاج ٪٧٠، الملك سعود ٪٨٠)؛ ويعود شيوع هذه الأخطاء في الجامعتين إلى عدم اعتماد أعضاء هيئة التدريس في البرنامجين على جدول المواصفات عند إعداد الاختبار، بل إن بعضهم لا يعرف كيفية بناء هذا الجدول، كما أن كثيراً من أعضاء هيئة التدريس لا يمتلك خريطة مهارات فرعية للمهارة الأساس التي

يختبر الطلاب فيها، وذلك يجعله يركز على ما تضمّنته نصوص الاختبار من معلومات أكثر من تركيزه على المهارات الفرعية، فضلاً عن أن معظمهم يُدرّس المهارات بشكل منفصل؛ لذا عند بنائهم للاختبار يعتمدون على نصوص لا تربط بينها علاقة.

في حين اختلفت الجامعات في الخطأ: ضعف تنوع الأسئلة ما بين موضوعية ومقالية وفق شروط صياغة كل نوع (سوهاج ١٠٠٪، الملك سعود ٥٠٪)، ويعود ذلك إلى إلزام جامعة سوهاج جميع البرامج الدراسية فيها بإجراء الاختبارات من نوع الاختبارات الموضوعية على الرغم من أن طبيعة بعض البرامج تستلزم التنوع بين الأسئلة الموضوعية والمقالية لكون الأسئلة المقالية مهمة لقياس الجوانب التعبيرية والكتابية... إلخ.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كمارا (٢٠١٤م) التي أظهرت ضعفاً في محتوى أسئلة اختبارات اللغة العربية للناطقين بغيرها في دولة غينيا يعود إلى عدم تدريب مدرسي اللغة وتأهيلهم لإعداد الاختبارات اللغوية، كما تتفق مع دراسة أبي الرب (٢٠٢٠م) التي أثبتت خلواختبار اللغوي من مهارات الفهم واعتماده على المعلومات والمعارف وعدم ترابط موضوعاته.

إجابة السؤال الثالث:

ما الأخطاء الشائعة العامة في إعداد الاختبارات اللغوية لتعليمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في جامعتي سوهاج والملك سعود؟

للإجابة عن هذا السؤال خُصبت التكرارات والنسب المئوية، وجدول (٤) يوضح استجابات أفراد عينة البحث على الأخطاء العامة في الاختبارات اللغوية لتعليمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في جامعتي سوهاج والملك سعود.

جدول (٤): التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة البحث على الأخطاء الشائعة العامة في الاختبارات اللغوية

م	الخطأ	التكرار/ النسبة	الجامعة			
			سوهاج		الملك سعود	
			نعم	لا	نعم	لا
١	هل تتحقق من صدق الاختبار بالطرق الإحصائية الملائمة عند إعداده؟	التكرار	٢	٨	١	٩
		النسبة	%٢٠	%٨٠	%١٠	%٩٠
٢	هل تتحقق من ثبات الاختبار بالطرق الإحصائية الملائمة عند إعداده؟	التكرار	١	٩	٠	١٠
		النسبة	%١٠	%٩٠	%٠	%١٠٠
٣	هل تتحقق من تمييز مفردات الاختبار بالطرق الإحصائية الملائمة عند إعداده؟	التكرار	٠	١٠	١	٩
		النسبة	%٠	%١٠٠	%١٠	%٩٠
٤	هل تتحقق من مستوى سهولة الاختبار وصعوبته بالطرق الإحصائية الملائمة عند إعداده؟	التكرار	١	٩	١	٩
		النسبة	%١٠	%٩٠	%١٠	%٩٠
٥	هل تراعي الموضوعية عند إعداد الاختبار؟	التكرار	٧	٣	٨	٢
		النسبة	%٧٠	%٣٠	%٨٠	%٢٠
٦	هل تراعي العملية (سهولة الوضع والتطبيق والتصحيح) عند إعداد الاختبار؟	التكرار	٧	٣	٨	٢
		النسبة	%٧٠	%٣٠	%٨٠	%٢٠
٧	هل تتحقق من مناسبة زمن الاختبار بالطرق الإحصائية الملائمة عند إعداده؟	التكرار	٨	٢	١	٩
		النسبة	%٨٠	%٢٠	%١٠	%٩٠

يتضح من الجدول السابق أن الأخطاء العامة التي حظيت بنسبة شيوع في استجابات أعضاء هيئة التدريس خلال المقابلة الشخصية عن الاختبارات اللغوية

لمتعلمي اللُّغة العربية الناطقين بغيرها تشابهت إلى حدٍّ كبير بين جامعتي سوهاج والملك سعود، وتتمثَّل هذه الأخطاء في: إهمال التحقُّق من صدق الاختبار بالطرق الإحصائية المناسبة (سوهاج ٨٠٪، الملك سعود ٩٠٪) - إغفال التحقُّق من ثبات الاختبار بالطرق الإحصائية المناسبة (سوهاج ٩٠٪، الملك سعود ١٠٠٪) - ترك التحقُّق من تمييز مفردات الاختبار بالطرق الإحصائية المناسبة (سوهاج ١٠٠٪، الملك سعود ٩٠٪) - ضعف الاهتمام بالتحقق من مستوى سهولة الاختبار وصعوبته بالطرق الإحصائية المناسبة (سوهاج ٩٠٪، الملك سعود ٩٠٪)؛ ويعود ذلك إلى اعتقاد معظم أعضاء هيئة التدريس بالبرنامجين أن عمليات قياس الصدق والثبات والتمييز والسهولة والصعوبة... إلخ تلزم فقط في اختبارات الكفاءة والاختبارات اللُّغوية المقننة.

في حين اختلفت الجامعتين في الخطأ: قلة العناية بالتحقُّق من ملاءمة زمن الاختبار بالطرق الإحصائية المناسبة (سوهاج ٢٠٪، الملك سعود ٩٠٪)، ويعود ذلك إلى تدريب أعضاء هيئة التدريس في برنامج تعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة سوهاج على ضبط زمن الاختبار في برامج تنمية أعضاء هيئة التدريس.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة ارتضاني (٢٠١٦م) التي أثبتت أن اختبار اللُّغة العربية الشامل لقياس كفاءة الطلبة في المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية في مالانج إندونيسيا كانت له درجات صدق وصعوبة وتشتت غير جيدة، وتتفق أيضاً مع نتائج دراسة دمياطي (٢٠١٦م) التي أثبتت أن اختبار اللُّغة العربية للدراسات الإسلامية للأجانب بجامعة شريف هداية الله الإسلامية الحكومية بجاكرتا في دولة إندونيسيا لم تحقق درجة الصدق المطلوبة.

خلاصة النتائج:

توصّل البحث إلى مجموعة من النتائج يمكن تلخيصها في:

توجد مجموعة من الأخطاء الشائعة في إعداد الاختبارات اللغوية لتعليمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في جامعتي سوهاج والمملك سعود، وتتنوع هذه الأخطاء الشائعة إلى:

● الأخطاء الشائعة من حيث الشكل، وتتمثل في:

- ضعف صياغة تعليمات الاختبار.
- خلو الأسئلة من توزيع الدرجات أو العلامات.
- افتقار الاختبار إلى مفتاح تصحيح أو نموذج إجابة.
- ضعف الإخراج العام للاختبار.

● الأخطاء الشائعة من حيث المضمون، وتتمثل في:

- افتقار الاختبار إلى الشمولية.
- تركيز الاختبار على المعارف والمعلومات أكثر من القدرات والمهارات.
- اعتماد الاختبار على موضوعات غير مترابطة المحتوى.
- ضعف تنوع الأسئلة ما بين موضوعية ومقالية وفق شروط صياغة كل نوع.

● الأخطاء الشائعة العامة، وتتمثل في:

- إهمال التحقق من صدق الاختبار بالطرق الإحصائية المناسبة.
- إغفال التحقق من ثبات الاختبار بالطرق الإحصائية المناسبة.
- ترك التحقق من تمييز مفردات الاختبار بالطرق الإحصائية المناسبة.
- ضعف الاهتمام بالتحقق من مستوى سهولة الاختبار وصعوبته بالطرق الإحصائية المناسبة.
- قلة العناية بالتحقق من ملائمة زمن الاختبار بالطرق الإحصائية المناسبة.

توصيات البحث:

في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- ١- تطوير مقررات الاختبارات اللُّغوية في برامج إعداد معلمي اللُّغة العربية الناطقين بغيرها الجامعتين، بحيث يُركَّز فيها على الجانب العملي في بناء الاختبارات اللُّغوية وإعدادها.
- ٢- عقد دورات تدريبية وورش عمل لأعضاء هيئة التدريس في الجامعتين لتدريبهم على إعداد اختبارات لغوية لمعلمي اللُّغة العربية الناطقين بغيرها منضبطة شكلاً ومضموناً.
- ٣- إعداد وثيقة معايير عربية متكاملة لتعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها؛ ليستفيد منها واضعو الاختبارات اللُّغوية.
- ٤- إنشاء بنك أسئلة في مراكز تعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها ومعاهدها يكون عوناً للأساتذة في بناء الاختبارات اللُّغوية.
- ٥- إنشاء موقع إلكتروني متخصص في الاختبارات اللُّغوية المعدة لمعلمي اللُّغة العربية الناطقين بغيرها بغرض تقييم هذه الاختبارات.

البحوث المقترحة:

في ضوء نتائج البحث الحالي وتوصياته، يقترح الباحث:

- ١- إجراء دراسة مشابهة للتعرف على الأخطاء الشائعة في إعداد الاختبارات اللُّغوية لمعلمي اللُّغة العربية الناطقين بغيرها في جامعات مصرية وسعودية أخرى، وتطبيقها على عينات أكبر بغرض تعميم النتائج.
- ٢- إجراء دراسة حول تصوُّر مقترح لاختبار لغوي مقنن في ضوء المعايير الدولية لجودة الاختبارات اللُّغوية.
- ٣- إجراء دراسة تستهدف التعرف على فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات معلمي اللُّغة العربية للناطقين بغيرها في بناء الاختبارات اللُّغوية.

المصادر والمراجع العربية:

- أبو الرب، محمد عبد الله (٢٠٢٠م). تحليل الاختبارات اللغوية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من منظور لساني تطبيقي، حولية كلية اللغة العربية بنين بجرجا، جامعة الأزهر، ع (٢٤)، ج (٥)، ٤٥٠٧-٤٥٣٥.
- ارتضاني، رزكا أنواراه (٢٠١٦م). تقويم بنود الأسئلة في اختبارات اللغة العربية الشامل الوطني (UAMBN) على مستوى المدرسة الثانوية الإسلامية لسنة ٢٠١٤-٢٠١٥م في المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية ٣ مالانق: دراسة وصفية تحليلية تقويمية، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية، إندونيسيا.
- ألويد، دوايت؛ ديفدرسون، بيتر؛ كوم، كريستين (٢٠٠٨م). أساسيات التقييم في التعليم اللغوي، ترجمة: خالد بن عبد العزيز الدامغ، الرياض: جامعة الملك سعود.
- أوتامي، ريتا وحي (٢٠١٨م). تحليل بنود أسئلة اختبارات اللغة العربية لغير الناطقين بغيرها TOAFL على ضوء نظرية تصنيف بلوم: دراسة وصفية تحليلية في الجامعة الإسلامية الحكومية فونوروغو، رسالة ماجستير، كليات الدراسات العليا، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانق.
- بامشموس، سعيد محمد؛ خيرى، السيد محمد؛ عبده، يحيى محمد (١٩٨٥م). التقويم التربوي، مطابع دار البلاد.
- حميدي، قديرية؛ رقيق مباركة (١٤٣٧هـ). مهارة بناء الاختبارات التحصيلية في تعليمية اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط - عينة، الجزائر، جامعة الشهيد حمه لخضر- الوادي، كلية الآداب واللغات.
- الخولي، محمد علي (٢٠٠٠م). الاختبارات اللغوية، الأردن، دار الفلاح للنشر والتوزيع.
- الدامغ، خالد عبد العزيز الدامغ؛ الهاجري، هند بنت محمد (٢٠١٩م). تصميم الاختبارات الإلكترونية لمتعلمي اللغة العربية «لغة ثانية»، حولية كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنات بالإسكندرية، مج (٢)، ع (٣٥)، ٨٢٥-٨٧٥.

- دمياطي، محمد شيرازي (٢٠١٦م). اختبارات اللغة العربية للدراسات الإسلامية للأجانب «توافل TOAFL»، المؤتمر العلمي الثاني لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها «اختبارات قياس مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها: تجارب وإنجازات، مركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالمشاركة مع البنك الإسلامي للتنمية، ٦٦٠-٦٩٢.
- سبارزو، فرانك (١٤٢٠هـ). كيف يعدُّ المعلم اختباراتِه - دليل عملي، ترجمة عبد الرحمن عبد الله الشميري، الرياض، دار المعرفة للتنمية البشرية.
- سبوعي، صالح (٢٠١٩م). اختبار الكفاءة العالمية في اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة السلطان الشريف علي الإسلامية: دراسة وصفية تحليلية، كلية اللغة العربية، جامعة السلطان الشريف علي الإسلامية، https://www.researchgate.net/publication/363474776_akhtbar_alkfat_alalmyt_fy_all-ght_alrbyt_llnatqyn_bghyrha
- السيد، أسامة زكي (٢٠١٦م). الاختبارات اللغوية مقارنة منهجية تطبيقية، الرياض، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.
- الشمrani، حسن بن محمد (٢٠١٧م). واقع تجربة تطبيق اختبار العربية المعياري المحوسب من وجهة نظر المقيمين ومتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها والشركة المشغلة للاختبار، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، مج (٦٥)، ع (١)، ج (١)، ٣٥-١.
- صالح، تاج السر بشير (٢٠٠٦م). تصميم اختبارات اللغة، مجلة العربية للناطقين بغيرها، معهد اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية، ع (٣)، ١٩٧-٢٣١.
- طعيمة، رشدي أحمد؛ الشعيبي، محمد علاء (٢٠٠٦م). تعليم القراءة والأدب، القاهرة: دار الفكر العربي.
- عاشور، فريدة فهد (٢٠٢٣م). الاختبارات اللغوية وقياس الكفايات التواصلية في تعليم العربية للناطقين بغيرها، رسالة ماجستير، معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها، جامعة الملك عبد العزيز بجدة.

- عبد الله، بشير عيسى (٢٠١٣م). اختبارات الكفاية اللغوية، نحو اختبار معياري للغة العربية للناطقين بغيرها، مركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، <http://azhar-ali.com/go/>.
- عثمان، عمر حسب الرسول (٢٠١٨م). الاختبارات الإلكترونية لتعليمي اللغة العربية للناطقين بغيرها وأثرها على تقييم الطلاب، المجلة العربية مداد، ع (٤)، ١٣٣-١٦٠.
- العساف، نادية مصطفى؛ الوزان، ختام محمد (٢٠١٤م). أسس تصميم اختبارات اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج (٤١)، ع (١)، ١٧٣-١٨٣.
- عكاشة، عمر (٢٠١٥م). تأملات في امتحانات اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية، حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية - جامعة الكويت، ع (٣٥)، ٧-١٣٦.
- العليمات، حمود محمد؛ الدويري، محمد أحمد (٢٠١٥م). درجة التزام معلمي اللغة العربية بالمعايير الوطنية في بناء الاختبارات اللغوية في ضوء الاستراتيجية الوطنية، مجلة جامعة مؤتة للبحوث والدراسات - سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج (٣٠)، ع (٢)، ١٩٥-٢٢٦.
- فضل، محمد عبد الخالق (١٤١٧هـ). اختبارات اللغة، الرياض، جامعة الملك سعود.
- فضل، محمد عبد الخالق (٢٠١١م). أوجه القصور في الاختبارات الموضوعية، مجلة العربية للناطقين بغيرها، السودان، ع (١١)، س (٨)، ١-٤٦.
- الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم (٢٠١٥م). إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، الرياض، مؤسسة العربية للجميع.
- الفوزان، محمد بن إبراهيم (٢٠٢٠م). واقع الاختبارات اللغوية لتعليمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة الملك سعود، المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، ع (٧٦)، ٢٩٣-٣٢٤.

- كمارا، محمد صالح (٢٠١٤م). الاختبارات اللغوية في برامج تعليم اللغة العربية في غينيا بالتطبيق على المرحلة الابتدائية: دراسة وصفية، رسالة دكتوراة، معهد اللغة العربية، جامعة إفريقيا العالمية.
- معمري، أحلام (٢٠١٨م). أسس وضع اختبارات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع (٣٥)، ٥٩٥-٦٠٦.
- موسى، أيمن حامد (٢٠١٦م). اختبارات الكفاءة اللغوية للغة العربية للناطقين بغيرها بين الواقع والمأمول، المؤتمر السنوي العاشر لمعهد ابن سينا للعلوم الإنسانية، «تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات والمعاهد العالمية»، مج (٤)، ١٢١-١٥٥.

المصادر و المراجع الأجنبية:

- Anthony Green.(2020) Exploring Language Assessment and Testing “Language in Action”NW. by:Routledge.p.33.
- <https://doi.org/10.24042/albayan.v8i1.359>
- Muslim, A. B. (2016). Al-Ikhtibarat al-Lughawiyah: Tasmimuha wa Anwa'uha. Jurnal Al Bayan: Jurnal Jurusan Pendidikan Bahasa Arab, 8(1), Article 1.

الجلسة الرابعة

◆ الاختبارات اللُّغوية: تجارب ونماذج

پیش رو

اختبار اللُّغة العربية المعياري للناطقين بغيرها: تجربة جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية بإندونيسيا

إعداد: أ. د. أوريل بحر الدين

جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية - إندونيسيا

الملخص:

ينطلق هذا البحث من مشكلة عدم توحيد الاختبارات لقياس كفاية اللُّغة العربية، حيث كلُّ مؤسسة قامت بتجربة ذاتية، ومن ذلك ما قامت به جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية من حيث إعداد اختبار الكفاية المعياري. ويرمي البحث إلى وصف تشكيل اختبار اللُّغة العربية المعياري، وصلاحيته، وإسهاماته في تعليم اللُّغة العربية. واتبع البحث المنهج الوصفي والتحليلي، وقد استُخدمت أدوات متنوعة من المقابلة والملاحظة والاستبانة. أما نتائج البحث فكان أبرزها: أن تشكيل الاختبار رقمياً كان باستخدام Moodle، كما تم إعداده بمراحل تبدأ من عملية التحليل، ثم التصميم، ثم التطوير، ثم التطبيق، ثم التقويم، وهو متوفر على الرابط: www.tesbahasa.uin-malang.ac.id. كما أن الاختبار صالحٌ للتطبيق منطلقاً من آراء الخبراء بعد مراجعة الاختبار، كما دلَّت نتائج الاستبانة الموزعة على ٨٣ طالباً على أن الاختبار يتصف بالجودة والسهولة والوضوح والصدق وسهولة التطبيق. وقد أسهم الاختبار في قياس كفاية طلاب الجامعة، وصار شرطاً من شروط التخرج والحصول على المنحة الدراسية من حكومة إندونيسيا.

ومن أبرز نتائج هذا البحث:

- ١- شكّل اختبار اللغة العربية المعياري في (جامعة مولانا مالك إبراهيم) بشكل رقمي على الشبكة العنكبوتية باستخدام (MOODLE)، وهو البرنامج الإلكتروني المخصّص للأنشطة التعليمية، كما مرّ إعداد الاختبار على مرحلة: التحليل، والتصميم، والتطوير، والتطبيق، ثم التقويم.
- ٢- إنّ الاختبار صالح للتطبيق؛ حيث إنّ نتائج الاستبانة تدلّ على أنّ أكثر من (٨٥٪) من المستفيدين يرون أنّ الاختبار يتصف بـ (الجودة، واليسر، والوضوح، والصدق)، وأما (١٥٪) منهم فغير ذلك.
- ٣- وقد أسهم اختبار اللغة العربية المعياري في قياس كفاية طلاب جامعة مولانا مالك إبراهيم بعد انتهائهم من تعلّم اللغة العربية في برنامج اللغة العربية المكثّف، وأصبح الاختبار شرطاً من شروط تخرّج الطلاب في مرحلتي الماجستير والدكتوراة في الجامعة، كما أقرّت حكومة إندونيسيا بذلك؛ إذ إنّ الاختبار المعياري أصبح شرطاً من شروط الحصول على المنحة الدراسية التي توفرّها الحكومة.

وتمثّلت توصيات البحث في:

- ١- ضرورة وجود اختبار موحد لكفاية اللغة العربية.
- ٢- ضرورة إشراك المؤسسات التعليمية المعنية بتعليم اللغة العربية خارج الوطن العربي في تنفيذ المشروع.
- ٣- إمكان مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية أن يتولى هذا الأمر بشكل فاعل.

الكلمات المفتاحية:

اختبار، معياري، اللغة العربية، غير الناطقين بالعربية

أ- مقدمة:

التقويم التربوي أحد عناصر المنهج الذي يهدف إلى معرفة مدى تحقق الأهداف التربوية وفعالية الوسائل المستخدمة في ذلك، كما يهدف إلى معرفة النمو المعرفي لدى المتعلمين بعد مشاركتهم في العملية التعليمية^(١). ومن هنا أصبحت العملية التقويمية ليست قاصرة على تقويم خطوات التعليم التي تم تنفيذها في الفصول الدراسية فحسب؛ وإنما تتعدى إلى كل ما له علاقة بالعملية التعليمية، من المنهج والمواد التعليمية وطرق التدريس والوسائل التعليمية والمعلمين والمتعلمين أيضاً^(٢).

ويعدُّ الاختبار عنصراً مهماً، بل يعدُّ أداة من أدوات التقويم. فالاختبار جزء لا يتجزأ من أي عملية تعليمية^(٣)، ويعتبر من أهم وسائل التقويم في الماضي وفي الحاضر، فقد كان وما زال من أكثر الوسائل انتشاراً واستخداماً حتى الآن. فالجهود المبذولة في تعليم اللغة العربية لا بد من قياسها. وقد حدث تطور كبير في مجال الاختبارات حيث ظهرت أنواع جديدة لم تكن موجودة من قبل، وعلى وجه الخصوص في العصر الرقمي توجد اختبارات محوسبة متوافرة على الإنترنت فرضها التقدم التكنولوجي على اللغة العربية والمهتمين بتعليمها وتعلمها^(٤).

من أنواع الاختبارات ما يُسمَّى باختبار الكفاية اللغوية أو اختبار قياس المقدرة اللغوية؛ وذلك لمعرفة مدى قدرة الفرد على القيام بأعمال يُطلب منه أدائها^(٥). وقد

(١) دعمش، مصطفى نمر (٢٠١٥م). استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، عمان: دار غيداء للنشر والتوزيع، ص ٢٤.

(٢) ولاندانا، نينديا يولي. (٢٠١٤). الاختبار (Test Evaluation) ودوره في التعليم. النابغة (١) ١٦.

(٣) ناجي، ليلي يوسف؛ عبد القادر، سندس (٢٠٠٩م). بناء اختبار تحصيلي مقنن في مادة قواعد اللغة العربية لطلبة الصف الثالث المتوسط، مجلة ديانا، العدد الحادي والأربعون، ص ٤٢-٤٣.

(٤) غازي، إنعام الحق (٢٠١٧م). اختبارات محوسبة عبر الإنترنت لتقييم الكفاءة في اللغة العربية للناطقين بغيرها. سجل المؤتمر الدولي الأول الذي نظمته كلية الإلهيات جامعة مرمرة إسطنبول، تركيا، العربية للجميع، الرياض، المملكة العربية السعودية، ص ٣٢٥-٢٤٥.

(٥) القفاص، وليد كمال عفيضي (٢٠١١م). التقويم والقياس النفسي والتربوي: اتجاهات معاصرة - برامج تربوية - نماذج لإعداد وتدريب الاختبارات، القاهرة: المكتب الجامعي الحديث، ص ١١٦.

احتاجت جميع المؤسسات التعليمية المعنية بتعليم اللغات بشكل عام واللغة العربية بشكل خاص إلى هذا النوع من الاختبار. إلا أنه في مجال تعليم اللغة العربية في إندونيسيا مثلاً لم يأخذ الأهمية اللازمة، فأهمته بعض المدارس والجامعات إهمالاً تاماً، وأخذ به البعض ولكن بطريقة محلية غير مقننة، حيث التجربة الذاتية لكل مؤسسة، فكل واحدة لها تجربة تختلف عن الأخرى. وبعبارة أخرى: إن اختبار كفاية اللغة العربية في الميدان ليس كمثال اختبار كفاية اللغة الإنجليزية الذي أصبح معترفاً به لدى الجميع.

فمن المشكلات التي يواجهها المعنيون بتعليم اللغة العربية لغير أهلها عدم وجود الاختبار المعياري الموحد الذي يقيس الكفاية اللغوية للمتعلمين، مع الحاجة الماسة لذلك. هناك بعض التجارب والجهود التي قامت بها بعض المؤسسات التعليمية في إندونيسيا لإعداد هذا النوع من الاختبار، ولا شك أن تلك التجارب والجهود فردية ومحدودة لمؤسسة دون أخرى^(١)، وقد تكون معايير إعداد الاختبار أيضاً مختلفة. ومن تجارب إعداد اختبارات كفاية اللغة العربية في إندونيسيا ما قامت به جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانق لإعداد الاختبار في كفاية اللغة العربية لما عندها من تجربة ناجحة في تعليم اللغة العربية في إندونيسيا، ويتوقع أن يصبح ذلك الاختبار مقياساً تستخدمه المؤسسات التعليمية التي تُعنى بتعليم اللغة العربية بشكل أوسع على المستوى الإندونيسي.

أهداف البحث:

ومن هذا المنطلق يريد الباحث في هذه الورقة وصف تجربة جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية باندونيسيا عند وضع اختبار اللغة العربية المعياري للناطقين بغير العربية. فيهدف البحث إلى كشف ثلاثة محاور بحثية، وهي: (١) وصف تشكيل اختبار اللغة العربية المعياري للناطقين بغير العربية في الجامعة، (٢) معرفة صلاحية الاختبار للتطبيق، (٣) ومدى إسهامات الاختبار في مجال تعليم اللغة العربية في إندونيسيا.

(١) غازي، إنعام الحق (٢٠١٧م)، المرجع السابق.

أهمية البحث:

جاءت أهمية هذا البحث من أهمية الاختبار نفسه، فللاختبار أهمية خاصة في تعليم اللغات بصفة عامة وفي تعليم اللغة العربية بصفة خاصة، مما يستوجب الاهتمام به. ومن الجانب النظري يُتوقع أن تسهم نتائج هذا البحث في توفير المعلومات والنظريات حول الاختبار وتطوّراته في العصر الرقمي، حيث قد تطور تطبيق الاختبارات تطوّراً هائلاً بالاستفادة من التكنولوجيا المعاصرة. ومن الجانب التطبيقي، يُمثّل الاختبار أهمّ أركان تعليم اللغة العربية، حيث يُتوقع أن يقيس الاختبار التحصيل الدراسي للمتعلّمين، ويفيد المعلمين والمؤسسات التعليمية بتقديم النقاط الإيجابية والسلبية، ومنها تصحيح عملية التعليم.

الدراسات السابقة:

يتناول الباحث هنا الدراسات السابقة التي تشترك مع هذا البحث في الموضوع، وهي الدراسات الميدانية لتجارب إعداد اختبار الكفاية اللغوية لغير الناطقين بالعربية خارج الوطن العربي. وقد اكتفى الباحث بذكر مختصر عن هذه الدراسات.

الأولى: دراسة إنعام الحق غازي^(١) بعنوان «اختبارات محوسبة عبر الإنترنت لتقييم الكفاءة في اللغة العربية للناطقين بغيرها: «اختبار العربية» نموذجاً وإمكانية استخدامه في جامعتنا»، وقد توصل الباحث إلى أن هناك تطوّراً في المناهج والدراسات من حيث وضع المعايير لكفاءة اللغات وقياسها، كما أن الاعتماد على التكنولوجيا الحديثة يزداد بطريقة هائلة بحيث تحدث نتائج مثمرة للمؤسسات والمعنيين بتعلّم اللغات وتعليمها ونشرها.

(١) غازي، إنعام الحق (٢٠١٧م). المرجع السابق.

الثانية: أطروحة الدكتوراة التي أعدها هالوموان^(١)، مُقدّمة إلى جامعة مولانا مالك إبراهيم في مالانق إندونيسيا، وعنوانها: «تطوير اختبار كفاءة اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء معايير الإطار الأوروبي المشترك للغات باستخدام برنامج إسبرينج سويت بالتطبيق على طلبة جامعة سلطان شريف قاسم رياو، إندونيسيا. وقد توّصل الباحث إلى نتائج، أبرزها: إعداد اختبار كفاءة اللغة العربية للناطقين بغيرها، وأنه صالح للتطبيق حيث تتوفر فيه مواصفات الاختبار الجيد.

الثالثة: دراسة محمد عبد الحميد ومحمد عبد الله حارس^(٢)، بعنوان: «تطوير حوسبة اختبار اللغة العربية المعياري». وقد أعدَّ الباحثان تطبيق اختبار كفاءة اللغة العربية عبر الإنترنت باستخدام خمس خطوات، وهي: تحليل الاحتياجات، ثم التصميم، ثم التطوير، ثم التجريب، ثم التقويم. كما أن الاختبار المطوّر صالح للاستخدام لما فيه من الوضوح وسهولة التطبيق.

وتعدُّ تلك الدراسات في نظر الباحث من أهمِّ الدراسات الميدانية وأكثرها تفصيلاً في هذا المجال، وقد أعطت صورةً واضحةً كاملة التفاصيل لاختبار كفاية اللغة العربية في موضعي الدراسة. ثم إن موضوع دراسة الباحث في هذه الحالة يبرز جانباً آخر، وهو إسهامات اختبار كفاية اللغة العربية في مجال تعليم اللغة العربية، إضافةً إلى أشكال الاختبار وصلاحيته للتطبيق.

(١) هالوموان (٢٠٢٢م)، تطوير اختبار كفاءة اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء معايير الإطار الأوروبي المشترك للغات بالتطبيق على طلبة جامعة سلطان شريف قاسم رياو، إندونيسيا، أطروحة الدكتوراة في تخصص تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة مولانا مالك إبراهيم مالانق، إندونيسيا.

(٢) عبد الحميد، محمد؛ عبد الحارس، محمد (٢٠٢١م)،

ب- الإطار النظري:

مفهوم الاختبار:

زاد الاهتمام في العصر الحديث بتعليم اللغة العربية؛ مما أدى إلى إنشاء كثير من الوسائل التي تدعم نجاح عملية التعليم، ومنها محاولة إعداد الاختبار لقياس ما حققه الطالب من تعلم اللغة العربية، كما أن الاختبار أداة لتعزيز عملية التعلم، ومن ثمّ لدفع الدارس إلى الأمام. ولقد زادت أهمية الاختبارات مع زيادة المجالات التي تُستخدم فيها. والاختبار هو «طريقة مُنظمة لمقارنة سلوك شخصين أو أكثر»^(١). وقال جابر إن الاختبار هو «وسيلة للتقييم، إنه أداة قياس تُستخدم لتوثيق تعلم التلميذ»^(٢). وفي بعض التعريفات يُقصد بالاختبار التقويم الذي أجري للطلاب للحصول على نتائج معينة من الطلاب. وفي الوقت الراهن أصبح التقويم التربوي من أهم مجالات العلوم التربوية التطبيقية التي تضمّ المختصين ذوي القدرات العالية على التطوير التربوي والإصلاح المنشود في المجالات التربوية، وأصبح لا يخلو أي برنامج تعليمي أو تدريبي من برنامج تقويمي؛ مما أدى إلى ازدهار التقويم التربوي في كافة المجالات التعليمية والتربوية المتنوعة^(٣).

ويهدف اختبار اللغة إلى قياس ما اكتسبه الطالب من مهارات أو كفايات لغوية لإصدار حكم لغوي سليم على درجة كفاية المتعلم اللغوية، أو مدى اكتسابه لمهارة لغوية معينة. كما يهدف إلى إبراز مواطن القوة والضعف في المادة التعليمية المقدمة للطلاب. والاختبار أيضًا يكون مؤشراً إيجابياً أو سلبياً على وجود خلل ما في عناصر

(١) كرونباك في عبد السلام، فاروق؛ وغيره (١٩٩٤م). مدخل إلى القياس التربوي والنفسي، بيروت: دار البشائر الإسلامية، ص ١٨.

(٢) جابر، عبد الحميد جابر (٢٠٠٦م). اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس، القاهرة: دار الفكر العربي، ص ١٣.

(٣) عبد السميع، الجميل محمد (٢٠٠٠م). التقويم التربوي للمنظومة التعليمية، القاهرة: دار الفكر العربي، ص ٢٤-٢٥.

العملية التعليمية، وعلى اتجاهات إيجابية لدى الطلاب. ومن حيث طريقة التصحيح ودقة الاختبار، ينقسم إلى الاختبار الذاتي أو المقالي، حيث تدخل فيه عوامل التقدير الذاتي للشخص الذي قام بتصحيح الاختبار، وإلى الاختبار الموضوعي حيث يتميز هذا النوع بارتفاع مستوى الصدق والثبات والتمييز. وأما من حيث الهدف فينقسم الاختبار إلى: اختبار الاستعداد اللغوي، واختبار التصنيف، واختبار التحصيل، واختبار التشخيص، واختبار الكفاية اللغوية^(١).

للاختبار وظائف كثيرة، منها: (١) الإرشاد الدراسي، حيث يهدف إلى الكشف عن مستوى قدرة المتعلم ومن ثمّ تقديم الإرشاد الدراسي اللازم له وفقاً لذلك. (٢) القبول والاختيار، حيث يتم من خلاله قبول الطلاب في الجامعات والكليات وأقسامها أو في الوظائف التخصصية أو المنح الدراسية والابتعاث. (٣) التشخيص، حيث تتشخص جوانب الصعوبة والسهولة في المادة الدراسية، وما تمّ استيعابه منها. (٤) التوجيه الإداري والفني، إذ يزود الإدارة لتوجيه المعلمين في العملية التعليمية. (٥) انتقاء الموظفين وترقيتهم للوظائف الإشرافية. (٦) قياس التحصيل والتقييم الذاتي: يقيس المعلم تحصيل المتعلمين، يريد أن يعرف ثمرة جهوده، والمتعلم أيضاً يريد أن يقيس نفسه ليطمئن على طريقته في الاستذكار والتحصيل. (٧) المنافسة والدافعية الذاتية، حيث يزيد التنافس الشريف بين المتعلمين ويحفزهم إلى مزيد من الجهد والاهتمام^(٢).

اختبار كفاية اللغة العربية:

يعني اختبار كفاية اللغة العربية وصفاً لقدرة الشخص الفرد الكلية الفعلية وليس الافتراضية على استخدام عناصر اللغة ومهاراتها دون أن يكون ذلك له علاقة بحصيلة

(١) الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم (٢٠١١م). إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، الرياض: العربية للجميع، ص ٩٩.

(٢) أولي الكرام، ماضي (٢٠١٦م). تجريب الاختبار التحصيلي لمعرفة تحصيل الطلاب، مالانق: مجلة تعليم اللغة العربية المحكمة لجامعة مولانا مالك إبراهيم، العدد الثاني، ص ٣

دراسة أو نتيجة اختبار تحصيلي^(١). وقد يُسمى اختبار قياس المقدرة اللغوية؛ وذلك لمعرفة مدى استطاعة الفرد في ضوء خبراته المتراكمة السابقة القيام بأعمال يُطلب منه أداؤها، وهذا الاختبار عكس الاختبار التحصيلي؛ لأنه ينظر إلى كفاية الدارس في القيام بأعمال تُطلب منه مستقبلاً، في حين نجد أن الاختبار التحصيلي ينظر إلى ما يكون قد درس فعلاً في برامج اللُّغة. فتعريف اختبار كفاية اللُّغة العربية بأنها قياس قدرة الفرد المتقدم للاختبار بالوصف الكلي الفعلي وليس الافتراضي على استخدام عناصر اللُّغة ومهارتها دون أن يكون هناك علاقة بالتحصيل الدراسي. وهذا الاختبار لا يعتمد على أي مقرر أو برنامج دراسي معين لتعليم اللُّغة؛ لأنه يُعنى أولاً بقياس ما عند الدارس حالياً بالنظر إلى ما يُطلب منه مستقبلاً.

لكفاية اللُّغوية أنواع؛ أولاً: الكفاية النحوية، وهي معرفة عدد كاف من المفردات والتراكيب مع فهم لمعانيها، إضافةً إلى إجادة نطق الأصوات. **ثانياً: الكفاية اللُّغوية الاجتماعية**، وهي فهم السياق الاجتماعي الذي يحدث فيه الكلام بما في ذلك أدوار كلٍّ من السامع والمتكلم، ويعني هذا الاستعمال المتنوع والمناسب للكفاية اللُّغوية في سياقات مختلفة لتؤدي أغراضاً متباينة. **ثالثاً: الكفاية الكلامية**، وهي القدرة على تفسير عناصر الكلام المتصل في ضوء الترابط بين أجزائه، والقدرة على ربط الأفكار خلال الحديث للحصول على نسق ثابت في الفكر، ولا استمرار الحديث قُدماً إلى الأمام مع استمرار علاقته بما سبق أن قيل، وكيفية فهم المعنى في ضوء علاقته بالكلام. **رابعاً: الكفاية الاستراتيجية**، وهي الاستراتيجيات المتبعة من قبل المتكلم والسامع للبدء في التواصل أو إنهائه أو التوقف ثم الاستئناف، ونحو ذلك^(٢).

يمكن تصنيف الكفاية اللُّغوية في اللُّغة العربية استفادةً من التصنيف في اللُّغة الإنجليزية. وواقع التصنيف في اللُّغة الإنجليزية للكفايات اللُّغوية أنواع، من أشهرها

(١) أبو حيمد، إبراهيم بن عبد الغزيز (٢٠٠٦م). الاختبارات، الرياض: معهد تعليم اللُّغة العربية جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ص ١١١.

(٢) المرجع السابق ص ١٩-٢٠.

تصنيفان، وهما: أولاً: **التصنيف للكفاية اللُّغوية** الذي قام به المجلس الأمريكي لتعليم اللُّغات الأجنبية (American Council on The Teaching of Foreign Language)، وقد صنَّفها إلى خمسة مستويات: المستوى المبتدئ، والمتوسط، والمتقدم، والمتفوق، والمتميز. وثانياً: التصنيف للكفاية اللُّغوية الذي تمَّ تطويره في وزارة الخارجية الأمريكية - معهد الخدمات الخارجية، حيث قسَّمها إلى خمسة مستويات، وكل مستوى إلى مهارتين، هما: المحادثة والقراءة. والمستويات الخمسة هي: الكفاءة الابتدائية، وكفاءة العمل المحدودة، والكفاءة المهنية، والكفاءة المهنية، وكفاءة المتحدث الأصلي أو الثنائية اللُّغوية.^(١)

تطوُّر اختبار الكفاية في اللُّغة العربية:

إن اللُّغة العربية بحاجة مأسَّة إلى مثل هذا النوع من الاختبارات، وهناك جهودٌ مبذولة من أجل تلبية هذه الحاجة، مثل المشروع الذي قام به الدكتور راجي رموني (جامعة ميشيغان في أمريكا) والدكتور محمود إسماعيل صيني (جامعة الملك سعود في الرياض)، والذي يُسمَّى بامتحان الكفاءة في اللُّغة العربية (Arabic Proficiency Test). كما أن للمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة مشروع اختبار كفاية في اللُّغة العربية بعنوان: اختبار الإيسيسكو المنمط لمستويات اللُّغة العربية لدى الدارسين غير الناطقين بها. ولكن الواقع لم يكن للمشروع الأول ولا الثاني قبول ملموس في ميدان تعليم اللُّغة العربية كما هو واقع في اللُّغة الإنجليزية مثل اختبار ELTS الذي يشرف عليه المجلس الثقافي البريطاني في بريطانيا، واختبار TOEFL الذي يشرف عليه مجلس خدمة الامتحانات التعليمية في أمريكا.

وفي جانب آخر، هناك متطلبات وتطوُّرات عصرية مستجدة ومستمرة دون توقف. وعليه، أصبح التقدُّم التكنولوجي يفرض على المهتمين بتعليم اللُّغة العربية أن يُوجدوا اختباراً محوسباً عبر الإنترنت، ذا مرجعية ومصداقية وذلك للناطقين بالعربية ولغير الناطقين بها. ففي إندونيسيا مثلاً، هناك محاولات محلية ذاتية، حيث تحاول كلُّ

(١) المرجع السابق ص ١٤١-١٤٢

جامعة تهتم بتعليم اللغة العربية إعداد اختبار كفاية اللغة العربية، كما قامت به جامعة شريف هداية الله في جاكرتا وجامعة سونان كاليجاكا في يوغياكارتا، وكذلك جامعة مولانا مالك إبراهيم في مالانق، وغيرها من الجامعات.

ج- منهجية البحث:

لقد ركّز الباحث في هذا البحث على ثلاثة محاور بحثية، وهي: وصف الاختبار ومعرفة صلاحيته وإسهاماته في تعليم اللغة العربية. ونظراً إلى طبيعة البحث، فالمنهج المناسب المتبع في هذا البحث هو المنهج الوصفي، وذلك عند كتابة الإطار النظري للبحث ووصف تشكيل اختبار اللغة العربية المعياري، وكذلك عند وصف إسهامات الاختبار في تعليم اللغة العربية. ويتم أيضاً استخدام المنهج التحليلي عند الإجابة على المشكلة الثانية للبحث. وقد استخدمت في هذا البحث أدوات متنوعة تجمع بين الدراسة النظرية للاطلاع على مفهوم اختبار كفاية اللغة العربية وتطوُّره، والمقابلة والملاحظة لوصف الاختبار، والاستبانة للاطلاع على آراء الخبراء والطلاب حول الاختبار. وقد تمت عملية تحليل البيانات بدءاً من جمع البيانات وتركيزها وعرضها والاستنتاج منها.

د- نتائج البحث:

أشكال اختبار اللغة العربية المعياري:

بداية وضع الاختبار:

قد بدأ وضع هذا الاختبار البرنامج المكثف لتعليم اللغة العربية بجامعة مولانا مالك إبراهيم بمالانق إندونيسيا في عام ٢٠١٣م تحت إشراف مجموعة من الأساتذة المعنيين بالاختبارات باسم «اختبارات اللغة العربية الموحدة». بقياس مهارة الاستماع والقراءة والكتابة، حيث يتكون الاختبار من ثلاثة أجزاء، وهي: الاستماع ويحتوي على ٥٠ سؤالاً، ثم جزء القراءة ويحتوي على ٥٠ سؤالاً تتوزع على أسئلة المفردات ١٠ أسئلة، والعبارات ١٥

سؤالاً، والتراكيب ١٠ أسئلة، وفهم النصوص ١٥ سؤالاً. وأخيراً جزء الكتابة، ويحتوي على ٤٠ سؤالاً تتوزع على أسئلة مهارة الكتابة، والقواعد الصرفية، والقواعد النحوية، وقواعد الإملاء. فعدد جميع بنود الأسئلة في هذا الاختبار وصل إلى ١٤٠ سؤالاً.

وَصُمِّمَ هذا الاختبارُ في ذلك الوقت على شكل ورقي، حيث يتمُّ تقييم الطالب الممتحن في هذا الاختبار بالطريقة التقليدية، والطلاب يحضرون في الفصل مع المراقبة المباشرة من قبل الأساتذة. ويتم تصحيح نتائج الاختبار أيضاً تقليدياً.

تطوير الاختبار:

وقد تم تطوير الاختبار بشكل رقمي بداية من شهريونيو ٢٠١٦م. وقد مرَّ الشكل الرقمي من الاختبار على ثلاث مراحل، وهي: (١) الاختبار الرقمي عبر الحاسوب، والطلاب يحضرون في المعمل المخصَّص للاختبار مع المراقبة المباشرة من قبل الأساتذة، (٢) الاختبار الرقمي عبر الإنترنت، مع إمكان الاختبار خارج الجامعة مع المراقبة المباشرة من قبل أساتذة الجامعة، (٣) الاختبار الرقمي عبر الإنترنت، حيث يمكن أن يختبر الطلاب من كل مكان مع المراقبة عن بُعد أيضاً. وهذه المرحلة الأخيرة تبدأ من عام ٢٠٢٠م.

وقد تم تشكيل اختبار اللغة العربية المعياري الرقمي عبر الإنترنت في جامعة مولانا مالك إبراهيم باستخدام Moodle، وهي البرنامج الإلكتروني المخصَّص للأنشطة التعليمية على أساس الشبكات العنكبوتية، كما تم وضع الاختبار وفق المراحل التي تُعرف بـ ADDIE، وهي تبدأ من عملية التحليل، ثم التصميم، ثم التطوير، ثم التطبيق، ثم التقييم. ويمكن أن يستفيد مستخدم الاختبار عبر الرابط: www.tesbahasa.uin-malang.ac.id.

هيكل الاختبار الرقمي:

يتضمَّن الاختبار الموضوعات العامة، ويمكن تصنيفها إلى الثقافة العربية والإندونيسية، والتاريخ الإسلامي، وأخبار العالم الجديدة، والثقافة الإسلامية من الفقه والحديث والنصوص الدينية. وأما هيكل أسئلة الاختبار، فهو يتكون من ثلاثة

أنواع، وهي: (١) أسئلة فهم المسموع وتحتوي على ٤٠ سؤالاً، (٢) أسئلة التراكيب والمفردات وتحتوي على ٥٠ سؤالاً، (٣) أسئلة فهم المقروء وتحتوي على ٥٠ سؤالاً أيضاً. فمجموع أسئلة الاختبار ١٤٠ سؤالاً. وأما الزمن المخصص لحل أسئلة الاختبار فهي ١٤٠ دقيقة.

أنماط أسئلة الاختبار:

هناك أنواع كثيرة من أسئلة الاختبار، وتُوضَع هذه الأسئلة في بنك الأسئلة، حيث يختبر الطالب الأول بالأسئلة التي تختلف عن أسئلة الطالب الثاني وهكذا، فبهذا لا يستطيع الطلاب أن يغشوا في الاختبار، كما لا يمكن أن يتعاونوا في إجابة الأسئلة. ومع كثرة أنواع أسئلة الاختبار، فإن درجة صعوبة الأسئلة متقاربة، فالاختلاف في نوع الأسئلة ولكن درجتها واحدة.

نتائج الاختبار:

أعلى درجات الاختبار ٦٧٧ نقطة، وهي تتوزع على خمسة تقديرات، فيمكن تفصيل درجات الاختبار على النحو التالي:

جدول (١): توزيع درجات الاختبار

م	النتيجة	التقدير
١	٥٢١ وما فوقها	ممتاز
٢	٤٨١ - ٥٢٠	ممتاز متوسط
٣	٤٢١ - ٤٨٠	متوسط
٤	٣١١ - ٤٢٠	مبتدئ
٥	٣١٩ وما دونها	تمهيدي

يتضح من الجدول السابق خمسة أنواع من درجات الاختبار التي يحصل عليها الطلاب بعد الاختبار، وهي: ممتاز، وممتاز متوسط، متوسط، ومبتدئ، وتمهيد.

صلاحية اختبار اللغة العربية المعياري:

يتميز اختبار اللغة العربية المعياري لجامعة مولانا مالك إبراهيم بالانق إندونيسيا بكونه من الاختبارات التي أعدها أساتذة اللغة العربية من غير العرب، وأنها اختبارات رقمية بالتطبيق عبر الإنترنت، وهي تعدّ من اختبارات اللغة العربية الأولى في نوعها بإندونيسيا. وكما سبق ذكره، فإن الاختبار يحتوي على مهارات اللغة العربية، عدا مهارة الكلام.

بعد مرور السنوات الطويلة، أصبح اختبار اللغة العربية المعياري الرقمي عبر الإنترنت يستطيع أن يثبت سهولة التطبيق التي هي إحدى مواصفات الاختبار الجيد. وتتمثل سهولة تطبيق الاختبار في أربعة أمور: (١) لا يحتاج الاختبار إلى الورقة، (٢) ظهور نتائج الاختبار تلقائياً دون حاجة إلى التصحيح التقليدي، (٣) يتوفر الاختبار في أي مكان، حيث يمكن أن يستفيد من الاختبار أي طالب وفي أي مكان، (٤) تتم مراقبة الاختبار عن بُعد. إضافة إلى كون الاختبار ذا سهولة في التطبيق، فإنه أيضاً يدل على صلاحيته للتطبيق.

وقد قام الخبراء في هذا المجال بمراجعة الاختبار المطوّر بشكله الرقمي، ونتائج المراجعة تدل على النحو التالي:

جدول (٢): نتيجة مراجعة الخبراء

م	جوانب الاختبار	نتيجة المراجعة
١	افتتاح الاختبار	٨٦٪ على وضوح الافتتاح
٢	محتوى الاختبار	٨٠٪ على جودة تناول المحتوى
٣	اختتام الاختبار	١٠٠٪ على سهولة اختتام الاختبار

يتضح من الجدول السابق أن الخبراء يرون وضوح افتتاح الاختبار نحو ٨٦٪، وجودة تناول المحتوى نحو ٨٠٪، وسهولة تناول اختتام الاختبار نحو ١٠٠٪.

وقد تم استطلاع آراء الطلاب على الاختبار المعياري الرقمي المطور. فجاءت نتائج الاستطلاع تدل على النحو التالي:

جدول (٣): نتيجة مراجعة الخبراء

م	جوانب الاختبار	متوسط الدرجة	
		جيد جداً	جيد
١	افتتاح الاختبار	٣٦٪	٥٦٪
٢	محتوى الاختبار	٣٨٪	٥١٪
٣	اختتام الاختبار	٤٤٪	٥١٪

يتضح من الجدول السابق أن أكثر من متوسط ٣٦٪ من ٨٣ طالباً يرون افتتاح الاختبار في درجة جيد جداً، وأكثر من متوسط ٥٦٪ من ٨٣ طالباً يرونه في درجة جيد. وأما نتائج استطلاع آراء الطلاب من حيث عرض محتوى الاختبار فتدل على متوسط ٣٨٪ من ٨٣ طالباً في درجة جيد جداً، ومتوسط ٥١٪ من ٨٣ طالباً في درجة جيد. وأما نتائج استطلاع آراء الطلاب من حيث عرض اختتام الاختبار فتدل على متوسط ٤٤٪ من ٨٣ طالباً في درجة جيد جداً، ومتوسط ٥١٪ من ٨٣ طالباً في درجة جيد.

ومن البيانات السابقة يتضح أن اختبار اللغة العربية المعياري لجامعة مولانا مالك إبراهيم في إندونيسيا صالح للتطبيق، بالنظر إلى آراء الخبراء بعد مراجعة الاختبار ونتائج الاستبانة الموزعة على ٨٣ طالباً تدل على أن الاختبار يتصف بالجودة والسهولة والوضوح والصدق.

إسهامات اختبار اللغة العربية المعياري:

إن تشكيل اختبار اللغة العربية المعياري عبر الإنترنت لجامعة مولانا مالك إبراهيم مالانق إندونيسيا، يسهم في ترقية جودة تعليم اللغة العربية في الجامعة بشكل خاص، وفي إندونيسيا بشكل عام. وفي إطار جامعة مولانا مالك إبراهيم مالانق إندونيسيا يسهم الاختبار في: (١) إيجاد المقياس الأساس لكفاية طلاب الجامعة في اللغة العربية بعد أن انتهوا من تعلّم اللغة العربية في البرنامج المكثف ولمدة سنة واحدة. (٢) إيجاد المعيار لكفاية اللغة العربية من الناطقين بغير العربية، ولولم يكن هذا المعيار صالحاً لجميع الطلاب الذين يتعلمون اللغة العربية في إندونيسيا. (٣) وأصبح الاختبار شرطاً من شروط تخرُّج الطلاب في مرحلة البكالوريوس والماجستير والدكتوراة في الجامعة.

ولا يقتصر إسهام اختبار اللغة العربية المعياري على طلاب جامعة مولانا مالك إبراهيم فحسب من حيث قياس كفاياتهم في اللغة العربية، وكونه شرطاً لتخرُّجهم في مرحلة البكالوريوس والماجستير والدكتوراة؛ بل إن حكومة إندونيسيا التي تُمثّلها وزارة الشؤون الدينية قد أقرّت بصلاحيّة الاختبار المعياري للجامعة ليصبح شرطاً من شروط الحصول على المنحة الدراسية التي تُقدّمها الحكومة عن طريق هيئة استثمار التمويل التربوي، ويكون الاختبار أيضاً شرطاً من شروط الحصول على العمل والالتحاق بالدراسة وترقية درجة المدرسين في المدارس والجامعات.

ومن خلال المقابلة مع مسؤولي الاختبار في الجامعة، تبين أن الجامعة لم تجعل نتائج اختبار اللغة العربية المعياري أداة لتصحيح عملية تعليم اللغة العربية في الجامعة، مع إمكان ذلك.

هـ- مناقشة نتائج البحث:

إن اختبار اللغة العربية المعياري في جامعة مولانا مالك إبراهيم تمّ تشكيله عبر الإنترنت باستخدام البرنامج الإلكتروني المخصص للأنشطة التعليمية على أساس

الشبكات العنكبوتية، كما تم إعداد الاختبار وفق خمس مراحل؛ وهي تبدأ من عملية التحليل، ثم التصميم، ثم التطوير، ثم التطبيق، ثم التقويم. ويمكن العثور عليه في الرابط: www.tesbahasa.uin-malang.ac.id. ويعتبر الاختبار صالحاً للتطبيق، منطلقاً من آراء الخبراء بعد مراجعة الاختبار، ونتائج الاستبانة الموزعة على ٨٣ طالباً حيث دلت على أن الاختبار يتصف بالجودة والسهولة والوضوح والصدق. وقد ساهم الاختبار في قياس كفاية الطلاب بعد أن ينتهوا من تعلم اللغة العربية في برنامج اللغة العربية المكثف، وأصبح الاختبار شرطاً من شروط تخرج الطلاب في مرحلة البكالوريوس والماجستير والدكتوراة في الجامعة، كما أنه أصبح شرطاً من شروط الحصول على المنحة الدراسية، وشرطاً للحصول على العمل والالتحاق بالدراسة وترقية درجة المدرسين.

إن اختبار اللغة العربية المعياري يمكن أن يصبح اختباراً معيارياً فعلياً مثل اختبارات اللغات الأخرى إذا شكّل تشكياً يتناسب مع تطورات العصر، حيث الاستفادة من التكنولوجيا الحديثة لتحقيق سهولة التطبيق^(١)، وتوفر فيه مواصفات الاختبار الجيد الأخرى من الصدق والثبات والتمييز والموضوعية. ويعدّ اختبار اللغة العربية المعياري اختبار الكفاية في اللغة العربية الذي لا يهدف إلى قياس ما تعلمه الطلاب من منهج تعليم اللغة العربية؛ وإنما يقيس الكفاية والمهارات اللغوية بشكل عام^(٢). وهذا الاختبار مثل اختبار اللغة الإنجليزية للأجانب (TOEFL)^(٣).

لقد ظهر مقترح إيجاد اختبار اللغة العربية المعياري لخريجي الجامعات الإسلامية في إندونيسيا منذ أوائل السبعينيات عندما كان وزير الشؤون الدينية السيد معطي علي، الذي تولى الوزارة من ١٩٧١-١٩٧٨م. وقد لاحظ الوزير أن هناك ضعفاً في مناهج البحث واللغات الأجنبية، ومنها اللغة العربية. ومن ذلك المنطلق اهتمت بعض الجامعات الإسلامية في إندونيسيا بتفعيل تعليم اللغة العربية بغية الوصول إلى تخرج الطلاب

(١) عبد الحميد، محمد؛ عبد الحارس، محمد (٢٠٢١م). المرجع السابق.

(٢) طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠١م). مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي، القاهرة: دار الفكر العربي.

(٣) القفاص، وليد كمال عفيفي (٢٠١١م). المرجع السابق.

المتقنين في اللغة العربية. وقد أثمر ذلك الاهتمام بإخراج سلاسل تعليم اللغة العربية، منها: سلسلة العربية بالنماذج في جامعة شريف هداية الله جاكرتا، وسلسلة دروس اللغة العربية في جامعة سونان أمبيل بسورابايا.

وأما ما يتعلق بمقترح إيجاد اختبار اللغة العربية المعياري في أوائل الثمانينيات فلم يمتد على ما يرام؛ وذلك يرجع إلى تقليل الاهتمام من قبل أصحاب القرار في الوزارة. فأصبح شأن تعليم اللغة العربية مُفَوَّضاً إلى الاهتمام الذاتي من كل الجامعات، حتى يعود الاهتمام مرة أخرى في التسعينيات. ويلاحظ أن الاهتمام بإيجاد اللغة العربية المعياري جاء من كثير من الجامعات الإسلامية في إندونيسيا؛ لأنها بحاجة إلى قياس كفاية طلابها الذين قد تعلموا اللغة العربية. وما جاءت به جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية بمالانق من إعداد اختبار اللغة العربية المعياري نوع من ذلك الاهتمام. ومن هنا ظهر أثر إيجابي حيث ترقية برامج تعليم اللغة العربية في الجامعة.

وبالمقارنة مع الاهتمامات الخارجية بإيجاد اختبار اللغة العربية المعياري، فإن هناك محاولات قامت بها الجامعات أو المؤسسات خارج إندونيسيا. ومن المحاولات ما قام به مشروع التنال العربي لتقييم الناطقين باللغة العربية وغيرها، حيث يقيس مدى الكفاية اللغوية في مهارات اللغة العربية الأربع اللازمة لتحقيق تواصل فعّال استماعاً وتحدثاً وقراءةً وكتابةً لأغراض أكاديمية أو وظيفية^(١). وهناك اختبار العربية الذي قام بوضعه معهد الدراسات الشرقية بجامعة لايبزيغ في ألمانيا في عام ٢٠١٠م تحت إشراف الأستاذ الدكتور إيكهارد شولتز، وصُمم الاختبار بقياس المهارات الأربع في اللغة العربية للناطقين بغيرها في المستويات الستة حسب الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات^(٢). وهناك أيضاً اختبار الكفاءة العربي للأكاديمية العربية بمثابة التوفل العربي، وهو اختبار

(١) موقع التنال العربي (١٠/١١/٢٠٢٣م): <http://www.attanalarabi.com/#body>

(٢) موقع اختبار العربية (١٠/١١/٢٠٢٣م): <http://www.test-arabic.com/en/sample-test/setup>

محوسب مُقدّم عبر الإنترنت، وقد تم تأييد هذا الاختبار من قبل الغرفة الإسلامية للتجارة والصناعة^(١).

انطلاقاً من نتائج هذا البحث، فنحن - المهتمين بتعليم اللغة العربية خارج الوطن العربي - في أمس الحاجة إلى نوع من توحيد المعايير للكفاية ومستوياتها، وأن تكون تلك المعايير معترفاً بها من قبل الدول العربية والجامعات والمؤسسات والشركات. ويمكن أن يُستفاد من الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: تأليف - تعليم - تدريب «إمتاع»، التابع للمركز التربوي للغة العربية لدول الخليج^(٢).

و- الخاتمة:

لقد توصل الباحث إلى النتائج، أهمها:

- ١- لقد تمّ تشكيل اختبار اللغة العربية المعياري في جامعة مولانا مالك إبراهيم بشكل رقمي على الشبكة العنكبوتية باستخدام Moodle، وهي البرنامج الإلكتروني المخصّص للأنشطة التعليمية على أساس الشبكات العنكبوتية، كما تم إعداد الاختبار بالمراحل التي تُعرف بـ ADDIE، وهي تبدأ من عملية التحليل، ثم التصميم، ثم التطوير، ثم التطبيق، ثم التقويم. ويمكن أن يستفيد مستخدم الاختبار عبر الرابط : www.tesbahasa.uin-malang.ac.id.
- ٢- يعتبر اختبار اللغة العربية المعياري لجامعة مولانا مالك إبراهيم في إندونيسيا صالحاً للتطبيق، بالنظر إلى آراء الخبراء عن مراجعة الاختبار ونتائج الاستبانة الموزعة على ٨٣ طالباً تدل على أن الاختبار يتصف بالجودة والسهولة والوضوح والصدق.

(١) موقع اختبار الكفاءة العربي (١٠ / ١١ / ٢٠٢٣م):

<http://www.arabacademy.com/features/arabic-language-proficiency-test>

(٢) موقع المركز: <https://portal.alecgs.ae/conferences/index/32d99d90-4>

٣- وقد ساهم اختبار اللغة العربية المعياري لقياس كفاية طلاب جامعة مولانا مالك إبراهيم بعد أن أنهوا دراسة اللغة العربية في برنامج اللغة العربية المكثف، وأصبح الاختبار شرطاً من شروط تخرج الطلاب في مرحلتي الماجستير والدكتوراة في الجامعة، كما أقرت وزارة الشؤون الدينية بذلك حيث الاختبار المعياري أصبح شرطاً من شروط الحصول على المنحة الدراسية من قبل الحكومة، وشرطاً للحصول على العمل والالتحاق بالدراسة وترقية درجة المدرسين.

٤- إن نتائج هذا البحث تؤكد على أهمية توحيد وضع الاختبار الموحد وفق المعيار الموحد لكفاية اللغة العربية. ويمكن الاستفادة من الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: تأليف - تعليم - تدريب «إمتاع»، التابع للمركز التربوي للغة العربية لدول الخليج. وكان موضوع هذا البحث قاصراً على وصف تجربة اختبار اللغة العربية المعياري لجامعة واحدة فقط، فيمكن للباحثين اللاحقين أن يقوموا بالبحث عن المقارنة بين التجارب التي قامت بها الجامعات الأخرى المختلفة للوصول إلى أفضل اختبار ومن ثمّ توحيدده.

وفي ختام هذا البحث يمكن تقديم بعض التوصيات، منها: (١) ضرورة وجود الاختبار الموحد لكفاية اللغة العربية وجعله معترفاً به من قبل الدول العربية والجامعات والمؤسسات والشركات المعنية باللغة العربية. (٢) ضرورة إشراك المؤسسات التعليمية المعنية بتعليم اللغة العربية داخل الوطن العربي وخارجه في تنفيذ المشروع. (٣) إمكان مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية أن يكون قائداً لهذا المشروع.

المصادر والمراجع:

- إبراهيم بن عبد العزيز أبو حيمد (٢٠٠٦م). الاختبارات اللغوية، الرياض: معهد تعليم اللغة العربية جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- أولي الكرام، ماحي (٢٠١٦م). تجريب الاختبار التحصيلي لمعرفة تحصيل الطلاب، مالانق: مجلة تعليم اللغة العربية المحكمة لجامعة مولانا مالك إبراهيم، العدد الثاني.

- جابر، عبد الحميد جابر (٢٠٠٦م). اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس، القاهرة: دار الفكر العربي.
- دعمش، مصطفى نمر (٢٠١٥م). استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، عمان: دار غيداء للنشر والتوزيع.
- طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠١م). مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي، القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبد الحميد، محمد؛ عبد الحارس، محمد (٢٠٢١م).
Development Of Computer Based Test Online Standard Arabic Language (ILAA)/
Pengembangan Aplikasi Computer Based Test Online Bahasa Arab Terstandar (ILAA). Ijaz
Arabi Journal of Arabic Learning, 4(2). <https://doi.org/10.18860/ijazarabi.v4i2.11194>
- عبد السميع، الجميل محمد (٢٠٠٠م). التقويم التربوي للمنظومة التعليمية، القاهرة: دار الفكر العربي.
- غازي، إنعام الحق (٢٠١٧م). اختبارات محوسبة عبر الإنترنت لتقييم الكفاءة في اللغة العربية للناطقين بغيرها. سجل المؤتمر الدولي الأول الذي نظمه كلية الإلهيات جامعة مرمرة إسطنبول، تركيا، العربية للجميع، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم (٢٠١١م). إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، الرياض: العربية للجميع.
- القفاص، وليد كمال عفيفي (٢٠١١م). التقويم والقياس النفسي والتربوي: اتجاهات معاصرة - برامج تربوية - نماذج لإعداد وتعريب الاختبارات، القاهرة: المكتب الجامعي الحديث.
- كرونباك في عبد السلام، فاروق؛ وغيره (١٩٩٤م)، مدخل إلى القياس التربوي والنفسي، بيروت: دار البشائر الإسلامية.

- محمد، محمد عبد الخالق (١٩٩٦م). اختبارات اللغة، الرياض: جامعة الملك سعود.
- موقع اختبار العربية (١٠ / ١١ / ٢٠٢٣م):
<http://www.test-arabic.com/en/sample-test/setup>
- موقع اختبار الكفاءة العربي (١٠ / ١١ / ٢٠٢٣م):
<http://www.arabacademy.com/features/arabic-language-proficiency-test>
- موقع التنال العربي (١٠ / ١١ / ٢٠٢٣م):
<http://www.attanalalarabi.com/#body>
- موقع المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج:
<https://portal.alecgs.ae/conferences/index/32d99d90-4>
- ناجي، ليلي يوسف؛ عبد القادر، سندس (٢٠٠٩م). بناء اختبار تحصيلي مقنن في مادة قواعد اللغة العربية لطلبة الصف الثالث المتوسط، مجلة ديالى، العدد الحادي والأربعون.
- هالوموان (٢٠٢٢م). تطوير اختبار كفاءة اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء معايير الإطار الأوروبي المشترك للغات بالتطبيق على طلبة جامعة سلطان شريف قاسم رياو إندونيسيا، أطروحة الدكتوراة في تخصص تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة مولانا مالك إبراهيم مالانق، إندونيسيا.
- ولاندانا، نينديا يولي. (٢٠١٤)، الاختبار (Test Evaluation) ودوره في التعليم. النابغة، ١٦ (١).

تقويم تجربة اختبار مستوى كامبريدج العادي للتعليم الدولي (O Level) للغة العربية في موريشيوس

أ. كلیم الله وحید علی

وزارة التعليم - موريشيوس

الملخص:

يرجع تاريخ علاقة اختبارات كامبريدج للغة العربية في موريشيوس إلى عام (١٩٨٤م)؛ حيث عُقد أول اختبار للمستوى العادي (O Level) في المدارس الثانوية الحكومية والخاصة، وهذا الاختبار يضع أساساً قوياً يقف عليه الطلاب؛ من أجل التقدم إلى المستوى المتقدم التكميلي (AS Level)، والمتقدم (A Level).

يحصل كل طالب على ورقتين (الورقة ١، والورقة ٢)؛ (فالورقة ١) بمثابة كتابة التعبير، ولها (٤٥) درجة، ومدتها ساعة ونصف، أمّا (الورقة ٢) فهي تتألف من: (الترجمة، والقراءة، والفهم)، ولها (٥٥) درجة، ومدتها ساعة ونصف أيضاً، ويقاس هذا الاختبار القواعد النحوية، من خلال: (التعبير، والترجمة)، وليس هناك سؤال محدد فيها، كما يهمل في الوقت نفسه مهارتين مهمّتين لغير الناطقين بالعربية، وهما: (الاستماع، والتحدث).

وبالإضافة إلى ما سبق، لا يقترح منهج (O Level) للغة العربية أيّ كتاب مقرر، ولا قائمة المفردات، ولا القواعد (النحوية، والصرفية، والإملائية) التي تُدرّس لهذا المستوى، فيقوم التدريس على تخمين المعلمين لما يرونه مناسباً لطلابهم من: (القواعد، والمفردات، والنصوص) المختارة من مصادر عديدة.

إن اختبار (O Level) للغة العربية أصبح صعباً للغاية لغير الناطقين بها وذلك منذ عام (٢٠١٩م)؛ حيث صار الاختبار نفسه متوفراً للبلاد العربية كذلك، بالرغم من أن شكله لم يتغير، إلا أن (المحتوى، والأساليب، والمفردات، وصعوبة الأسئلة) قد رفعت؛ لتناسب مستوى الناطقين باللغة العربية.

وأدى ذلك إلى نتائج ضعيفة؛ إذ إن كثيراً من الطلبة يرسبون في اختبار (O Level)، ولا يرغبون في مواصلة دراسة اللغة العربية، والانتقال إلى المستوى المتقدم منها.

ومن ضمن الحلول المقترحة: توفير اختبار آخر ملائم لغير الناطقين باللغة العربية، يحتوي على أنواع من الأسئلة، على سبيل المثال: اختبار التتمة، وتصحيح الأخطاء، والاختيار من متعدد، واختبار الصواب أو الخطأ، وغيرها.

مقدمة:

قررت وزارة التعليم في موريشيوس إدراج تعليم اللغة العربية بشكل رسمي في المدارس الثانوية ابتداءً من عام ١٩٧٩م كمادة اختيارية، وتلا ذلك تدريسها في المدارس الابتدائية منذ عام ١٩٨١م. استدعت الحكومة عددًا من المتخصصين في اللغة العربية لتدريسها في المدارس الثانوية، كما طالبت بتدريب المدرسين المحليين وتعليمهم اللغة العربية بمستوى عالٍ من الاحترافية ليتمكنوا من تدريس اللغة العربية للطلاب في المدارس الابتدائية والثانوية على حدٍ سواء.

تتولى هيئة الامتحانات الموريشية، التابعة لوزارة التعليم، إدارة جميع الاختبارات، سواء كانت محلية أو دولية. وتكون المسؤولة عن وضع الأسئلة للاختبارات المحلية للصفوف الرابع والخامس والسادس والتاسع. كما تشرف على الاختبارات الدولية نيابةً عن تقييم كامبريدج للتعليم الدولي.

تعود تجربة موريشيوس مع اختبار كامبريدج للمستوى العادي للتعليم الدولي في اللغة العربية إلى ما قبل نحو ٤٠ سنة، تحديدًا في عام ١٩٨٤م، حيث عُقد أول اختبار للغة العربية بهذا المستوى.

شهد هذا الاختبار ثلاث مراحل. في البداية، كانت كامبريدج تُقدّم الأسئلة وتقوم بتصحيحها بشكل مستقل. وبمرور السنوات، بدأت هيئة الامتحانات الموريشية تُعدّ الورقة بالتعاون مع كامبريدج وتُصحّحها كذلك. ومنذ عام ٢٠١٩م، صارت كامبريدج تُعدّ الورقة بشكل مستقل، وتوفّر نفس الورقة للناطقين باللغة العربية في الدول العربية مثل مصر وغيرها. فرفعت مستوى الاختبار ليناسب هذه الفئة المعينة من المتحنيين.

لماذا تختار كثير من الدول تقييم كامبريدج للتعليم الدولي؟

إن تقييم كامبريدج للتعليم الدولي تابع لجامعة كامبريدج، ويعدُّ جزءاً أساسياً منها. تتمحور مهمة هذه المنظمة التعليمية الرائدة عالمياً في توفير البرامج الدولية والمؤهلات اللازمة للتعليم المدرسي. يُقدِّم هذا التقييم أكثر من ٧٠٠٠٠ طلب سنوياً للالتحاق بالامتحان في نحو ٧٠ دولة. يعتمد التقييم على الدقة الأكاديمية، وتعكس أحدث الأبحاث والاتجاهات في مجال التعليم، كما يتيح للطلاب الفرصة للتقدم من مرحلة إلى أخرى، ولا يخلو التقييم من مصادر تعليمية وتعليمية متعددة تعزز عملية التعلم والتطور الأكاديمي للطلاب.

يعدُّ مستوى كامبريدج العادي للغة العربية مناسباً للطلاب ممن تتراوح أعمارهم بين ١٤ و١٦ عاماً، ويعتبر إعداداً متميزاً لمؤهل كامبريدج الدولي للمستوى المتقدم التكميلي (AS) والمتقدم (A).

لماذا يختار مستوى كامبريدج العادي للغة العربية؟

يُصمم المنهج الدراسي بشكل يسمح للطلاب بإتقان المهارات التطبيقية والمعرفة النظرية في نفس الوقت. يتيح هذا المستوى للطلاب اكتساب مهارات قوية ومستدامة طوال حياتهم، بما في ذلك ما يلي:

- القدرة على التواصل بوضوح ودقة عالية من خلال الكتابة.
- القدرة على استخدام مجموعة واسعة من المفردات والهجاء الصحيح وعلامات الترقيم وقواعد النحو السليمة
- تطوير أسلوب الكتابة الشخصي والوعي بالجمهور المستهدف للنصوص.

نظرة عامة على التقييم:

يتلقى كل طالب ورقتي امتحان (ورقة ١، وورقة ٢). ولا يجوز استخدام القواميس خلال الامتحان. تهدف ورقة ١ إلى اختبار مهارات الكتابة، وتبلغ مدة الامتحان ساعة ونصف، وتنقسم قسمين.

القسم الأول: يشمل كتابة الرسالة والحوار والتقريب أو الخطبة. يتعين على الطلاب اختيار موضوع واحد للتعبير، يتألف من حوالي ١٢٠ كلمة باللغة العربية، ويستحق ١٥ علامة.

أما القسم الثاني فيتعلق بكتابة مقال سردي أو وصفي أو جدلي. يتعين على الطلاب كتابة مقال واحد يتكون من حوالي ٢٠٠ كلمة باللغة العربية، ويستحق ٣٠ درجة.

أما الورقة ٢ فهي تتألف من قسمين؛ فالقسم الأول يتعلق بالترجمة، والثاني يتعلق بالقراءة والفهم. تحمل هذه الورقة ٥٥ درجة، وتستغرق ساعة ونصف أيضاً.

فالقسم (أ): الترجمة

يُطلب من الطلاب ترجمة قطعة من اللغة العربية إلى الإنجليزية ولها ١٠ درجات. كما يتضمّن هذا القسم ترجمةً أخرى من اللغة الإنجليزية إلى العربية ولها ٢٠ درجة.

القسم (ب): القراءة والفهم

ينبغي على الطلاب أن يجيبوا عن مجموعة متنوعة من الأسئلة التي تقيس مدى فهمهم العميق للنص المعروض ولها ٢٥ علامة.

غايات التقييم:

توجد ثلاث غايات للتقييم:

أ- الكتابة المستمرة:

يتم تقييم الطلاب بناءً على قدرتهم في:

- وصف التجربة والتعبير عنها بشكل ملموس ومتصور.
- تنظيم الحقائق والأفكار والآراء وتقديمها بشكل فعّال.
- التواصل بطريقة فعّالة ومناسبة.

- إظهار الوعي بقواعد كتابة الفقرات، وتراكيب الجمل، وعلامات الترقيم، والهجاء.
- التعبير عن الأفكار والمشاعر والآراء بطريقة تجذب الاهتمام، أو توصيل المعنى، أو الإقناع.
- إظهار القدرة الكافية على ضبط المفردات، وبناء الجملة، والقواعد النحوية، وعلامات الترقيم، والهجاء.

ب- الكتابة لغرض محدد.

يتم تقييم الطلاب بحسب قدرتهم في:

- فهم المعلومات ونقلها بشكل ملائم.
- فهم وتنظيم الحقائق والأفكار والآراء وتقديمها بطريقة ملائمة.
- تقييم المعلومات واختيار ما يناسب الأغراض المحددة.
- وصف التجربة والتعبير عنها بشكل ملموس ومتصور.
- التواصل بشكل فعال ومناسب.
- إظهار الوعي بالجمهور والاستيعاب الجيد للنسق والأسلوب في المواقف الرسمية وغير الرسمية.

ج- استخدام اللغة/القراءة والفهم.

يتم تقييم الطلاب بحسب قدرتهم على:

- ممارسة ضبط التراكيب المناسبة.
- فهم مجموعة من المفردات المناسبة واستعمالها.
- القدرة على تمييز المعنى الضمني ووجهة النظر.
- تقييم المعلومات والتعبير عنها باستخدام كلمات من اختيارهم.

الجانب الميداني:

طريقة الأسئلة للورقة (أ):

تُكتب التعليمات في الورقة ١ وباللغة الإنجليزية دون استخدام اللغة العربية. إضافةً إلى ذلك، كل موضوع مزود بترجمة بطريقة تُسهّل فهمه لغير الناطقين بها. على سبيل المثال:

From the topics listed below, write one composition of about 120 words in Arabic. It will be to your advantage to keep to the recommended length.

أ- اسمك سعيد / سعاد، وعنوانك شارع النصر، مصر. اكتب رسالة لصديقك تشرح له أسباب عدم حضورك حفل عيد ميلاده الأسبوع الماضي.

(a) Your name is Saeed/Souad and your address is Al-Nasr Street, Egypt. Write a letter to your friend explaining the reasons for not attending his/her birthday party last week.

ب- تخيل أنك تُلقي خطاباً في نادي الشباب. اكتب ماذا ستقول عن أهمية الحفاظ على نظافة المدينة.

(b) Imagine you are giving a speech at the Youth Club. Write what you will say about the importance of keeping your city clean.

ت- اكتب حواراً يدور بينك وبين بطل المدرسة في لعبة الشطرنج، تسأله فيه عن رأيه في هذه الهواية.

(c) Write a dialogue that is taking place between you and the school's chess champion, in which you ask him about his opinion.

بعد أن أمعنا النظر في القسم الأول من الورقة ١، نلاحظ أنه من الصعب على الناطقين بغيرها كتابة خطاب حول أهمية الحفاظ على نظافة المدينة أو إجراء حوار حول لعبة الشطرنج، حيث قد يفتقر الطلاب إلى المفردات الملائمة للتعبير عنهما.

وعندما نستعرض مثلاً آخر في القسم الثاني المتعلق بموضوعات المقالات، نلاحظ أنه لا يراعي مستوى الطلاب ولا يبيّنهم المحلية. فعلى سبيل المثال:

أ- صف / صفى فصل الربيع في مدينتك أو بلدك.

ب- كنت في رحلة مع أصدقائك، وفجأة توقفت بكم الحافلة وسط الصحراء. احكِ / احكي ما حدث بعد ذلك.

ت- خرجت من بيتك فوجدت كل شوارع المدينة خالية، ثم وصلت إلى المدرسة. احكِ / احكي ما حدث بعد ذلك.

ث- هناك اقتراح بإلقاء حصص الفن والموسيقى لإعطاء المزيد من الوقت لتدريس المواد العلمية. هل توافق / توافقين؟

واضح أن المقال الوصفي لا يلائم الطلاب في جزيرة موريشيوس؛ لأنه ليس لديهم فصل الربيع. وكذلك يعتبر المقال السردى صعباً على الطلاب القيام بكتابة حوله؛ نظراً لعدم خبرتهم في التعامل مع الصحراء فليس عندهم الصحراء. أما المقال الجدلي فمستواه عال جداً لغير الناطقين بها؛ مما يجعله مستحيلاً لهم الكتابة عنه.

هذا الاختبار لم يتم تصميمه للطلاب في موريشيوس، بالإضافة إلى ذلك يجب أن يتلاءم الاختبار الصحيح مع تجربة الطلاب والبيئة المحيطة بهم.

طريقة تصحيح الورقة (أ):

من الإرشادات العامة لتقييم الورقة ١، يتم التركيز على صلتها الوثيقة بالموضوع والطول الملائم. إذا تجاوز التعبير ١٢٥ كلمة يشطب ما فوق ذلك ولا يصحح. ويطبق الشرط نفسه مع المقال إذا تجاوز ٢١٠ كلمات.

في القسم الأول من التصحيح، يتعين أن تكون هناك ١٣ علامة كحد أقصى، بالإضافة إلى ذلك، يمنح المصحح ما يصل إلى علامتين لتقييم الانطباع العام. أما في

القسم الثاني، فيقوم المصحح بإعطاء حتى ٢٥ علامة كحد أقصى. وبالإضافة إلى ذلك، يتم منح ما يصل إلى ٥ علامات لتقييم الانطباع العام.

وبالنسبة لمواصفات تقييم الورقة (١) ليحصل الطلاب على علامات عالية، يجب توفر الشروط التالية:

- استخدام لغة دقيقة.
- تنوع في تركيب الجمل.
- مهارة الطالب في استخدام أنواع مختلفة من الجمل لأغراض معينة، واستخدام مفردات متنوعة ودقيقة.
- دقة الإملاء في معظم المفردات المستخدمة.
- ترابط الفقرات مع بعضها، وتظهر ترابطاً وانسجماً في تنظيم المحتوى.
- شمولية الإجابة وارتباطها بمتطلبات السؤال، وتأثير اهتمام القارئ وتغمسه في المحتوى.

طريقة الأسئلة للورقة (٢):

ترجمة قطعة من اللغة العربية إلى الإنجليزية:

الورقة الثانية تعتبر الأكثر تعقيداً للطلاب في موريشيوس، حيث يجدون صعوبة في الإجابة عنها بسبب محتواها ومستوى المفردات مما لا يناسب الناطقين بغيرها. وبالإضافة إلى ذلك، تحتوي على أساليب وتراكيب تتجاوز مستوى الطلاب في موريشيوس. يخص القسم الأول ترجمة قطعة من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية، نجد فيها موضوعات غير مناسبة لمستوى الطلاب في موريشيوس؛ على سبيل المثال: التعاون، والشجرة، ونهر النيل، وبطاقات التهاني، وظاهرة البيع والشراء.

ومن الجانب الميداني في ورقة ٢٠١٩م، تشمل القطعة عدداً من المفردات والتراكيب الصعبة للترجمة، مثل:

التعاون يشمل - ابتداءً من - من أصغر موظف لأكبره لإنجاز - مساندة - وشك
لآخر لهذا الترابط - فستشيع - سيبتعدون عن الأنانية - ولنتذكر دائماً أن لهذه الصفة
قيمة كبرى نحتاجها اليوم - تذيب الفوارق - حزمة من العصي.

إن اللغة العربية تتمتع بثراء كبير في المفردات والموضوعات المختلفة. فكيف يُدرك
المعلم ماذا ينبغي عليه تدريسيه من المفردات والموضوعات؟ صحيح أن موريشيوس تقع
في المحيط، ولكن ذلك لا يعني أن على دارسيها أن يسبحوا في محيط المفردات!

ترجمة قطعة من اللغة الإنجليزية إلى العربية:

يبدو أن الترجمة من اللغة الإنجليزية إلى العربية تشكل تحدياً أكثر من الناحيتين
الموضوعية واللغوية. ومن بين الموضوعات التي ظهرت في الامتحانات خلال السنوات
الأخيرة، كانت تيتانيك والفهود وتطور السينما وغيرها. إلا أنه يبدو أن الترجمة لم تأخذ
في الاعتبار الناطقين بغيرها الذين يواجهون تحديات خاصة في تعلم هذه اللغة.

وإذا أمعنا النظر في ترجمة لعام ٢٠٢٢م، نلاحظ أن هذا النوع من الترجمة لا يلئم
الناطقين بغيرها. وفي موريشيوس بكى العديد من الطلبة إثر خروجهم من قاعات
الامتحان؛ لأنهم عجزوا عن ترجمة القطعة. كانت هذه صدمة بالنسبة لهم، فلا أحد
توقع أبداً أن تأتي قطعة بهذه الصعوبة في الاختبار.

ومن ضمن صعوبة المفردات والتركيب نجد ما يلي:

ever – unsinkable- designed- luxurious – Turkish baths, electric lights and heating – lifeboats
– crew on board – icebergs – record time – split in half and sank to the bottom of the deep

وكذلك، كانت ترجمة عن الفهود من بين الترجمات المعقدة التي واجهها الطلاب
في الاختبار، حيث لم يدركوا ترجمة معظم المفردات والتركيب، وتخلف الكثير من
الطلبة عن الإجابة عليها. تخيلوا مدى تحدي الناطقين بغيرها ترجمة كلمات، مثل:
.two to three tiny cubs , spotty fur

طريقة تصحيح الورقة (٢):

عند تصحيح ترجمة القطعة من اللغة العربية إلى الإنجليزية، تنقسم إلى ٣٠ خانة، ويُخصَّص ثلث علامة لكل خانة. إذا ترجم الطالب جميع الكلمات في خانة واحدة بشكل صحيح، فإنه يستحق ثلث درجة. أما إذا لم يتمكن الطالب من معرفة ترجمة كلمة معينة، فلن ينال درجة في تلك الخانة. عادة يلاحظ بشكل متكرر عدم توازن الجمل داخل الخانات.

وأما تصحيح ترجمة القطعة من اللغة الإنجليزية إلى العربية، فتقسم إلى ٤٠ خانة، حيث تُخصَّص نصف درجة لكل خانة. تعدُّ هذه الترجمة تحدياً للطلاب بسبب الأخطاء النحوية والصرفية والإملائية التي يقعون فيها خلال الترجمة. عادةً تتطلب معرفة ترجمة المفردات وكذلك تطبيق القواعد النحوية والصرفية والإملائية، ولهذا السبب في رأي كامبريدج، كل خانة لها نصف درجة بخلاف الترجمة من العربية إلى الإنجليزية. وفي حالة وجود أخطاء في القواعد النحوية مثلاً: الفهود قطط كبير، فلن ينال أي علامة.

القراءة والفهم:

بالنسبة لفهم المقروء، فإن جميع الطلاب بلا استثناء يعانون من صعوبة في فهم النص من الناحيتين الأسلوبية واللغوية وطريقة الأسئلة المعقدة. تشتمل النصوص على موضوعات متنوعة، مثل: تربية الصقور وعباس بن فرناس ومحاولته الطيران، وقصة العطر والأسواق القديمة، والأسماك، والأثاث الصديق للبيئة، والابتسام.

النص لعام ٢٠٢٢م يتناول الأسماك والمعلومات التي قدمتها الأبحاث البحرية وخبراء السلوك الحيواني حولها. يعد النص ذا صعوبة متقدمة في جميع جوانبه. يقول المثل الشهير: «فهم السؤال هو نصف الإجابة»؛ لذا إذا كان السؤال غير مفهوم، فمن الصعب أن يتمكن الطلاب من الإجابة عنه.

يواجه الطلاب صعوبة في فهم السؤال الثالث (اذكر نتيجتين لاعتبار الأسماك كثيرة السهو وضعيفة التركيز). لم يفهموه، ولم يقدروا على البحث عن الجواب؛ لأن السؤال

والنص معقدان. فمصمم الأسئلة ينبغي أن يتأكد من أن المفردات المستخدمة في السؤال مرادفة لمفردات النص، وذلك يعني أنه إذا لم يتمكن الطلاب من فهم النص، فإنهم فلن يتمكنوا من فهم السؤال. هل يصح أن يقع سؤال بهذه الصعوبة على الناطقين بغيرها؟ أليس هذا دليلاً على عرقلة الطلاب وإعاقتهم عن تعلّم اللغة العربية؟

بالإضافة إلى ذلك، يواجه الطلاب صعوبة في فهم السؤال الثامن (ما العامل المشترك بين الأسماك والإنسان؟). قبل أن يتمكنوا من الإجابة عن السؤال، يجب أن يفهموا المقصود بالعامل المشترك، وحتى إذا فهموه، فقد لا يلاحظون الجملة الموجودة في السطر الأول، والتي توضح أن الأسماك يمكنها استخدام الأدوات.

وفي عام ٢٠١٩م تناول النصُّ الأثاث الصديق للبيئة. بغض النظر عن صعوبة النص، يواجه الطلاب صعوبة في فهم السؤال السادس الذي يطلب منهم تحديد العيب الوحيد في نبات البامبو. للوصول إلى الجواب، على الطلاب أن يفهموا الفقرة التي تتحدث عن مزايا هذا النبات، على الرغم من وجود جملة واحدة تشير إلى عيب محدد، وقد لا يلاحظ الطلاب ذلك.

بالنسبة للسؤال المتعلق بشرح المفردات، فإنه يحمل ٦ درجات، حيث يتم تقييم كل شرح بدرجتين. وعندما ننظر إلى نوع المفردات، ندرك أنها قد لا تكون مناسبة لغير الناطقين باللغة العربية. على سبيل المثال: (تبدل، واقتناء، وشبّ وترقّى، وتفاوت، وتنقّص). إذا لم يفهم الطلاب النص بشكل كامل ولا الأسئلة، فكيف يشرحون المفردات؟

خاتمة:

بناءً على المستوى العالي المطلوب في هذا الاختبار، لاحظنا أن العديد من الطلاب يتخلون عن دراسة اللغة العربية ويختارون مادة أخرى، حيث يكونون واثقين من نجاحهم فيها. حتى الآباء لم يعودوا يشجعون أبناءهم على اختيار اللغة العربية. بناءً على نتائج امتحانات عام ٢٠٢١م، فإن نسبة الرسوب بلغت ٥٢٪؛ أي أنه وللأسف الشديد ٩٧ طالباً رَسَبوا من بين ١٨٦ طالباً تقدموا للامتحان.

ومن بين المعوقات التي يواجهها هذا المنهج:

- توفير نفس المنهج الاختبار للناطقين باللُّغة العربية ولغير الناطقين بها على حدٍّ سواء. وبالتأكيد، يؤدي ذلك إلى تثبيط همة غير الناطقين بالعربية الذين يناضلون من أجل اكتساب لغة أجنبية.
- لا يُوفّر المنهج قائمةً المفردات ولا الموضوعات المقترحة للدراسة. بل يجد المعلمون أنفسهم أمام موضوعات متنوعة وكمية هائلة من المفردات ولا يعرفون أين بداياتها وأين نهايتها.
- إذا كان المنهج لا يُوفّر قائمةً للقواعد النحوية والصرفية والإملائية، فكيف يدرك المعلمون ما القواعد المفروض تدريسها حتى تكون ملائمةً للاختبار؟
- ليس هناك تدرُّج في صعوبة أسئلة القراءة والفهم؛ فعلى سبيل المثال كلها استنتاجية، وينبغي على الطلاب فهم النص بدقة حتى يقدروا على الإجابة عن الأسئلة.
- الضرورة بدرجة ملحّة تشكيل النصوص لغير الناطقين بالعربية، وذلك بسبب عدم امتلاكهم لهذه اللُّغة، مما يؤثر سلباً على قدرتهم على قراءة الكلمات وفهمها بشكل صحيح. إذ إن اللُّغة العربية تتميز بكونها لغة اشتقاقية.
- يقيس هذا الاختبار القواعد عن طريق كتابة التعبير والترجمة فقط، ولا يأخذ بعين الاعتبار الطلاب الضعفاء الذين قد لا يتمكنون من الإجابة عن هذين السؤالين.
- لتعليم لغة ما لا بد من المتعلم أن يتقن المهارات اللُّغوية الأربع، ولكن هذا الاختبار يهمل مهارتين أساسيتين؛ وهما: الاستماع والكلام.
- أهم النتائج التي توصلت إليها هي:
- توفير اختبار ملائم لغير الناطقين باللُّغة العربية؛ وهو ما يُشجّعهم على دراسة هذه اللُّغة.
- التنويع في الأسئلة، مثل: اختبار التتمة، وتصحيح الأخطاء، والاختيار من متعدد، واختبار الصواب والخطأ، وغيرها مما يشجع الطلاب الضعفاء.

- ضرورة وجود منهج مصحوب بكتاب مقرر مناسب، حيث يعتبر هذا الكتاب دليلاً للمعلمين والمتعلمين على حدٍّ سواء.
- ضرورة وجود قائمة للمفردات والموضوعات الهامة في المنهج، مثل التعليم والهوايات والصحة والسفر، وغيرها.
- لتمكين الطلاب من اكتساب اللُّغة الجديدة بطريقة فعّالة؛ يجب أن يتضمن الاختبار جزءاً يهدف إلى تقوية مهارات الاستماع والتحدُّث.
- من أجل تيسير عملية تعلُّم الطلاب، ينبغي ضبط النصوص العربية وتشكيلها.

المصادر والمراجع:

- الإجابة النموذجية، مستوى كامبريدج العادي (O) للُّغة العربية ٣١٨٠ للسنوات: ٢٠١٩، ٢٠٢٠، ٢٠٢١، ٢٠٢٢، ٢٠٢٣.
- التقارير، مستوى كامبريدج العادي (O) للُّغة العربية ٣١٨٠ للسنوات: ٢٠١٩، ٢٠٢٠، ٢٠٢١، ٢٠٢٢، ٢٠٢٣.
- المنهج، مستوى كامبريدج العادي (O) للُّغة العربية ٣١٨٠ للامتحان في شهري يونيو ونوفمبر ٢٠٢٢ و ٢٠٢٣.
- ورقة الامتحان، مستوى كامبريدج العادي (O) للُّغة العربية ٣١٨٠ للسنوات: ٢٠١٩، ٢٠٢٠، ٢٠٢١، ٢٠٢٢، ٢٠٢٣.
- موقع هيئة الامتحانات الموريشية، https://mes.govmu.org/mes/?page_id=4365.
- ALTE Principles of good practice, ALTE 2020
- The Cambridge Approach to Assessment, Revised April 2017

أهمية الاختبارات اللغوية في تعليم اللغات الأجنبية: اللغة العربية في السنغال أنموذجاً

د. سيدنا علي جوب
جامعة أنت جوب بدار - السنغال

الملخص

يدور هذا البحث حول الاختبارات اللغوية، وهي مسألة مهمة للعملية التعليمية، بصورة عامة، وتعليم اللغات بصورة خاصة؛ وذلك لما يترتب عليها من قرارات حساسة بالنسبة للمؤسسة والمتعلم على حد سواء. فإذا كان خلو المجتمع من التعليم مصيبة، وخلو التعليم من الاختبارات يعدُّ خطراً؛ فإن وضع الاختبارات من غير أسس ومعايير علمية كارثة إنسانية.

لمعالجة هذه الحقيقة جاء هذا البحث، موسوماً بـ (أهمية الاختبارات اللغوية في تعليم اللغات الأجنبية: اللغة العربية في السنغال أنموذجاً). وقد حاولنا أن نعالج فيه:

أولاً: أنواع الاختبارات اللغوية، ومواصفاتها.

ثانياً: الاختبارات اللغوية، والأطر المرجعية الدولية، وركّزنا هنا على الأطر المرجعية الأمريكية، والأطر المرجعية الأوروبية المشتركة لتعليم اللغات.

ثالثاً: تجارب، وقد وقفنا هنا على تجارب عملية قامت بها مؤسسات تربوية. وركّزنا على تجربة اختبارات اللغة العربية في المدارس الثانوية السنغالية؛ من أجل تقييمها في ضوء ما تضمنه الفصلان الأول والثاني من أسس ومعايير وتوجيهات علمية.

أهم نتائج هذا البحث

- ١- الاختبارات المقالية والاختبارات الموضوعية لا تتعارضان، بل تتكاملان.
- ٢- على الرغم من احتواء اختبارات اللُّغة العربية للشهادة الثانوية السنغالية على لمسات إيجابية؛ فإن افتقار هذه الاختبارات إلى الصدق والثبات والموضوعية بيّن واضح.

الكلمات المفتاحية:

- الاختبارات اللُّغوية - الأطر المرجعية الدولية - مواصفات الاختبار - المهام اللُّغوية - التجارب العملية.

مقدمة:

طبيعة عمل الإنسان كطبيعة الحياة، فهي قابلة للزيادة والنقصان وقابلة للتقدم والتأخر، كما أنها قابلة للتحسُّن والتردي، لذلك يحتاج دائماً إلى المراجعة والتقويم؛ الأمر الذي يضمن بقاءه وتطوُّره.

هذه الحقيقة تنطبق على عملية التعليم والتعلُّم بشكل عام، كما تنطبق على تعليم اللُّغة بشكل خاص، وتعليم اللُّغات الأجنبية بصورة أخص، ولا سيما عندما ننظر إلى أهمية اللُّغة بوصفها أداة التواصل بين البشر.

ومعروف أن التواصل محور كل أنشطة الحياة وتطورها؛ ولضمان استمرارية هذا التواصل لا بد من تعليم اللُّغات وتعلُّمها؛ وذلك لكسر الحواجز اللُّغوية بين الشعوب الناطقة بلغات متباينة، ووضعها في بوتقة تواصلية واحدة، وجعل العالم قرية صغيرة، يتواصل أقصاها بأدناها بما يقر السلم والسلام في العالم، ويجلب لشعوبه الرفاهية والازدهار نتيجة تعاون حقيقي بينها.

ولهذا وذاك اخترتُ العنوان: (أهمية الاختبارات اللُّغوية في تعليم اللُّغات الأجنبية، اللُّغة العربية في السنغال أنموذجاً)، ليكون موضوعاً للبحث والدراسة في هذا المؤتمر العلمي الذي يُنظَّمه مجمع الملك سلمان الدولي للغة العربية في الرياض بعنوان «الاختبارات اللُّغوية: النظريات، التجارب، والتطلعات وقد قسَّمته ثلاثة فصول:

الفصل الأول: مفهوم الاختبارات اللُّغوية - أنواعها ومواصفاتها، وهو عبارة عن نظريات وتوجيهات علمية ترسم خطوطاً عريضة في كيفية وضع الاختبارات بشكل عام، والاختبارات اللُّغوية بصورة خاصة بطريقة تضمن الفعالية والنجاح في عملية الاختبار.

الفصل الثاني: الاختبارات اللُّغوية والأطر المرجعية الدولية لتعليم اللُّغات.

وهو عبارة عن أسس ومعايير علمية وضعتها جهات عالمية، من أهمها: المجلس الأمريكي لتعليم اللُّغات الأجنبية، والمجلس الأوروبي المشترك لتعليم اللُّغات، وغيرهما؛

وذلك لرسم المعالم في كيفية قياس الأداء اللُّغوي لمتعلم اللُّغة، وكيفية تقييمه لتحديد مستواه اللُّغوي، ولانتقاله من مرحلة إلى مرحلة أخرى.

الفصل الثالث: تجارب وتطلعات.

وهو عبارة عن محاولة للوقوف على بعض تجارب عملية في الاختبارات قامت بها مؤسسات تعليمية لتقييمها في ضوء ما مضى من نظريات ومعايير علمية، في الفصلين الأول والثاني. والمؤسسة التي وقع عليها الاختيار هي المدارس الثانوية السنغالية الحكومية التي توجد فيها اللُّغة العربية لغة ثانية، بوصفها مادة دراسية.

وسنسیر في هذا التقييم على الخطوات الآتية:

الخطوة الأولى: تحديد العينة.

الخطوة الثانية: بطاقة تعريفية للعينة.

الخطوة الثالثة: أداة التقييم.

الخطوة الرابعة: تقييم العينة.

الفصل الأول: مفهوم الاختبارات اللُّغوية - أنواعها ومواصفاتها.

أصبح العالم قريةً واحدةً وذلك بفضل التواصل الفعّال بين أطرافه، وأرقى مستوى للتواصل هو التواصل اللُّغوي، وهذا يُظهر أهمية تعليم اللُّغات الأجنبية، والحديث عن التعليم يُدخلنا في الحديث عن المنهج التربوي، ولهذا المنهج أركان أساسية، وهي: الأهداف، والمحتوى، وطريقة التدريس، ثم التقويم.

التقويم إذن ركنٌ أساسيٌّ من أركان المنهج التربوي، ولا شك أن «... والاختبارات من أهم وسائل التقويم»^(١). وهذا يعني أن تعريف التقويم يجب أن يكون قبل تعريف الاختبارات؛ لأن هذه الأخيرة وسيلة للأول.

أولاً- تعريف التقويم:

التقويم لغةً: من قَوَّمَ الشيء يُقَوِّمُه تقويمًا، أي: أزال اعوجاجَه وجَعَلَه مستقيماً. وهناك لفظ قريب من هذا اللفظ، وهو لفظ: التقييم، وهو منحدر من الأصل نفسه (ق-و-م)، وعلى الرغم من أن معناه قريب من معنى التقويم، فإن هناك فرقاً دلالياً بينهما، فالأول يعني: إزالة اعوجاج الشيء وجَعَلَه مستقيماً. بينما الثاني يعني: تحديد قيمة الشيء ووزنه الحقيقي.

أما من الناحية الاصطلاحية فإنهما أصبحا متداولين في أوساط التربويين بمفهوم واحد، هذا من الناحية اللُّغوية. أما المفهوم الاصطلاحي للتقويم فهو: «عملية قياسية تشخيصية وقائية علاجية، هدفها الكشف عن مواطن الضعف والقوة بقصد تطوير عمليات التعليم والتعلُّم بالصورة التي تسهم في تحقيق الأهداف المنشودة»^(٢). وعليه،

(١) العصيلي، عبد العزيز إبراهيم (٢٠٠٣). منهج المحتوى في تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة اليرموك، أربد، الأردن، ص ٢٨.

(٢) كراجة، عبد القادر (١٩٩٧). القياس والتقويم في علم النفس: رؤية جديدة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، ص ١٠٧.

فإنه لا بد أن تكون هناك أسس ومعايير كمقياس للقياس، وهو أيضاً عملية تشخيصية، والتشخيص هو التقييم وتحديد القيمة والوزن، وذلك كله يؤدي إلى الوقاية من الوقوع في أخطاء مستديمة ومعالجة المشاكل التعليمية؛ الأمر الذي يدفع إلى التطوير وتحقيق الأهداف المنشودة.

ثانياً- تعريف الاختبارات:

والاختبارات لغة: من مادة (خ-ب-ر)، يقال: اختبر، واختبار على وزن افتعل وافتعال، وهذه الدلالة توجي بإدراك الخبر وحصول المعرفة.

أما اصطلاحاً فهو «طريقة منظّمة لقياس مستوى الأفراد في مجال معين بالاعتماد على قواعد القياس...»^(١).

الاختبار إذن: طريقة منظّمة للقياس في مجال معين، وإذا أتينا إلى تحديد المجال، أي: طريقة منظمة للقياس في المجال اللغوي نُركّز على التعبير في إطار مهارات اللغة الأساسية: الاستماع، والتعبير الشفوي، والقراءة، والكتابة.

وهكذا ندرك أن الاختبار اللغوي عبارة عن وسيلة منظّمة لقياس المستوى في المجال اللغوي مع التركيز على مهارات اللغة الأساسية.

فإذا كان التقويم يُمثّل العملية التي يلجأ إليه التربويون لمعرفة مدى نجاح العملية التربوية في تحقيق الأهداف المنشودة، فإن الاختبار اللغوي هو وسيلة تربوية لقياس الأداء في التعبير اللغوي في إطار مهارات اللغة: الاستماع، والتعبير الشفوي، والقراءة، والكتابة.

ونلاحظ هنا ارتباطاً عضوياً بين المصطلحات: التقويم، والقياس، والاختبار، واللغة.

(١) العساف، نادية مصطفى؛ الوزان، ختام محمد (٢٠١٤). أسس تصميم اختبارات اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع ١، مج ٤، الأردن، ص ١٧٤.

فالتقويم هو العملية، والقياس هو الإجراء أو تحديد الوزن، والاختبار هو طريقة تربوية للتقويم؛ في حين نجد أن اللغة وسيلة وغاية لكل تقويم، غير أنها في الاختبار اللُّغوي وسيلة وغاية في آنٍ واحد؛ وهذا يؤكد أهمية الاختبارات اللُّغوية.

أنواع الاختبارات:

الاختبارات كما ذكرنا - وسيلة لتقويم وقياس المستوى في مجال معين، والقول: إن الاختبار وسيلة. وهنا تُطرح أسئلة، منها: ما طبيعة هذه الوسيلة؟ وما وضعيتها؟، والقول: قياس المستوى يطرح أسئلة منها: أي مستوى؟ أهو مستوى المتعلم المبتدئ؟ أم مستوى مَنْ يريد الالتحاق بالمؤسسة ليكون متعلماً. أم مستوى الخريج الذي يريد وظيفة لعمل معين أم غير ذلك؟

ومن هنا يأتي تقسيم الاختبارات إلى أنواع باعتبارات متعددة؛ فقد يكون التقسيم باعتبار الهدف، ويكون باعتبار نوعية الأسئلة، وقد يكون باعتبار الوسيلة^(١).

أولاً: التقسيم باعتبار الهدف: وتُقسم الاختبارات إلى الأقسام الآتية:

١- الاختبار التحصيلي:

و«يعتبر من أكثر أنواع أدوات القياس شيوعاً في الاستعمال، كما أنه ما زال من أهم تلك الأدوات وأكثرها فائدة للعملية التعليمية»^(٢).

وهو التقويم النهائي، ويكون عند نهاية فصل دراسي، أو نهاية مرحلة دراسية معينة، أو نهاية مستوى دراسي. ويُقدَّر فيه مدى تحقُّق الأهداف المنشودة للفترة المعينة.

وتنبني على نتائج هذا الاختبار قرارات حسَّاسة ومهمة بالنسبة للمتعلم والمؤسسة التعليمية.

(١) فال، باب أحمد (٢٠١٥). تقويم أسئلة امتحان الثانوية العامة في اللُّغات الثانية على ضوء معايير الاختبار الجيد، اللُّغة العربية أنموذجاً، بحث التخرج لشهادة الكفاءة للتدريس في المدارس الثانوية، كلية علوم وتقنيات التربية والتكوين، جامعة الشيخ أنتا ديوب بدكار، ص ٨-٣١.

(٢) خاطر، محمود رشدي؛ الحمادي، يوسف (١٩٨٩). طرق تدريس اللُّغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، عين الشمس، ص ٤٦١.

وسُمِّيت هذه الاختبارات بالتحصيلية؛ لأنها وسيلة تربوية لقياس الحصيلّة النهائيّة أو شبه النهائيّة لمكتسبات المتعلم الأدائيّة كمياً وكيفياً بالنظر إلى الأهداف المنشودة.

٢- الاختبارات التشخيصي:

ويُسَمَّى أيضاً اختبار الكفاءة، وهو عبارة عن تقدير استباقي لمدى الاستعدادات اللازمة لخبرة جديدة من قبل المعني، أي: المقوم. ويكون هذا الاختبار إما:

١- للتصنيف، و«والاختبار التصنيفي يُصمَّم بهدف توزيع الدارسين الجُدد كلٌّ حسب مستواه في مجموعة من المجموعات التي تناسبه...»^(١).

وهذا النوع من الاختبار يفيد المؤسسة في تصنيف الدارسين على مجموعات حسب المستويات، وهذا يسهل للعملية التعليمية أن تتعامل مع كل مجموعة حسب مستواها، كما يفيد المتعلم؛ إذ يجنبه الانضمام إلى مجموعة أعلى منه مستوى، فيعجز عن المتابعة والمواكبة معها، ويُجنبه أيضاً الانضمام إلى مجموعة أدنى منه مستوى، فيمِل ويفقد الدافعية والحماسة، ومن أمثلة هذا الاختبار اختبار تحديد المستوى.

٢- اختياراً استعدادياً، ولهذا الاختبار وظيفتان:

الأولى: قياس مدى استعداد المتعلم لتعلُّم اللغة أو استيعاب مهارة معيّنة، وغالباً ما يُستخدم هذا الاختبار في تعليم اللُّغات الأجنبية؛ وذلك من أجل التنبيه والتنبؤ بـ: «أولئك الدارسين الذين لديهم الاستعداد لتعلُّم اللغة الأجنبية، وأولئك الذين يَقلُّ أو ينعدم لديهم هذا الاستعداد»^(٢).

وفكرة هذا الاختبار هي أنّ لكل إنسان استعداداً فطرياً لمعرفة اللغة أو اللُّغات الأجنبية إلى جانب لغته الأم، غير أنّ هذا الاستعداد متفاوت بين شخص وآخر حسب

(١) محمد، محمد عبد الخالق (١٤١٠هـ). اختبارات اللُّغة، مطابع جامعة الملك سعود، ص ٣٥.

(٢) المرجع السابق اختبارات اللُّغة، ص ٣٤.

اللُّغة والمهارة، فهناك شخص يمتلك استعداداً كبيراً، وآخر استعداده متوسط، وثالث استعداده قليل.

وكلما كان الاستعداد كبيراً، كان تعلم اللُّغة أو المهارة أسرع؛ وكلما كان الاستعداد قليلاً، كان تعلم اللُّغة أبطأ، المسألة هنا إذن مسألة الوقت الكافي لتعلُّم اللُّغة من قِبَل متعلم معيّن، وقد اختصر جون كارول الحقيقة بقوله: «إنَّ الاستعداد اللُّغوي هو الوقت الذي يحتاج إليه الإنسان لتعلُّم اللُّغة»^(١).

الثانية: قياس مدى استعداد المتقدم لوظيفة معيّنة، لأداء المهام التي ستوكل إليه.

وهذا الذي نراه في المسابقات، والمقابلات وجميع الإجراءات التي تتم في المؤسسات عند إرادة تعيين موظف أو موظفين في وظيفة معيّنة، سواء في المؤسسات التعليمية وغير التعليمية.

الاختبار التكويني:

وهو جزء أساسي من عملية التدريس، إذ يكون أثناء العملية التعليمية، و«... يُصمَّم بهدف مساعدة كلٍّ من المدرس والدارس على معرفة نقاط الضعف والقوة لدى الدارس، ومدى تقدُّمه في تعلُّم عناصر»^(٢)، ومهارات بعينها، وهو أيضاً يساعد على معرفة نقاط الضعف والقوة في الدارس، ويساعد على معرفة نقاط القوة والضعف في طريقة التدريس للمدرس، بل نلاحظ أنَّ هذا النوع من الاختبار من مكوّنات طريقة التدريس؛ لأنه يتمثّل في نشاطات تدريسية، مثل: الأسئلة التي يطرحها المدرس على التلاميذ في التمهيد وأثناء الدرس، والأسئلة بعد القراءة الصامتة والأسئلة الاستيعابية، وغيرها من الأسئلة التي من النشاطات التي يقوم بها المتعلم بتوجيه من المعلم أثناء الدرس. وقد يتعدى التقييم التكويني الفصل إلى خارجه، كالواجبات اليومية وجميع التمرينات التي يقوم بها المتعلم في المنزل.

(١) نفسه، ص ٣٥، ويُنظر: John. The prediction of success, p: 122

(٢) الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم. دروس الدورات التدريبية لمعلمي اللُّغة العربية للناطقين بغيرها.

وهو جزء لا يتجزأ من تكوين المتعلم واكتمال شخصيته من خلال هذه النشاطات التي يقوم بها، كما أنه يُجنَّب الدرس احتكار المعلم وتهميش المتعلم.

هذه هي أنواع الاختبارات باعتبار الهدف من الاختبار، وذكرنا منها ثلاثة؛ النوع الأول ينطلق من زاوية ما تمَّ إنجازه فيما مضى، وهو الاختبار التحصيلي، والثاني ينطلق من زاوية ما يُراد إنجازه فيما يأتي، وهو الاختبار التشخيصي؛ في حين ينطلق الثالث من زاوية ما يتم إنجازه آنياً وهو الاختبار التكويني.

وهذا يبرز أهمية هذه الأنواع في العملية التعليمية؛ لأنها تُغطي جميع الأبعاد الزمنية: ما مضى، وما سيكون، وما يجري حالياً.

ثانياً: التقسيم باعتبار نوعية الأسئلة:

يمكن تقسيم الاختبارات بهذا الاعتبار إلى نوعين أساسيين، هما:

أ- الاختبار المقالي:

وهو الاختبار الذي يتمُّ إعداده على شكل «الأسئلة التي تعتمد على الإجابة الحرة للطلاب، تلك الإجابة التي يُنشئها بطريقته الخاصة استجابةً للسؤال المطروح»^(١).

وبناءً على ذلك، يمكن القول: إن مُصحح هذه الأسئلة يتمتع بقدر كبير من الحرية، فهو غير مقيد بقيود؛ الأمر الذي يفتح باباً واسعاً ليكون المصحح ذاتياً؛ لذلك يُسمَّى هذا النوع من الاختبار أحياناً بالاختبار الذاتي، فنجد تنوع الإجابات لسؤال واحد من دارس إلى دارس آخر، كما نجد إمكانية تفاوت الدرجات عندما يتعدد المصححون للسؤال نفسه.

وأغلب الصيغ لأسئلة الاختبار المقالي تبدأ بأدوات، مثل: اشرح؟ علِّق؟ ما؟ ماذا؟ كيف؟ لماذا؟ علِّق؟ وما أشبه ذلك.

(١) زياد، مسعد محمد، الاختبارات مفهومها وبنائها ص ٣١، بحث منشورة في موقع:

<http://www.drmosad.com/index>.

ومن مزايا الاختبار المقالي أنه صالح لقياس مدى تحقُّق الأهداف المعقدة المتعلقة بالقدرات العقلية العليا؛ كالتنظيم، والتحليل، والإبداع، والتحليل.

ب- الاختبار الموضوعي:

وهو الاختبار الذي يتمُّ إعداده على شكل أسئلة تُقيّد الإجابة في إطار محدود وضيِّق، وبحيث لا تعطي للمجيب مساحةً واسعةً من الحرية، كما أنها تُبعد المصحح عن الذاتية، فلا نجد تنوعاً في الأجوبة من متعلم إلى متعلم آخر ولو كان السؤال نفسه، كما أنه لا توجد إمكانية لتفاوت الدرجات للسؤال الواحد وإن تعدّد المصححون.

ومن الصيغ التي تُستخدم لوضع أسئلة الاختبار الموضوعي:

— الاختيار من متعدد (ملء الفراغ بالكلمة المناسبة من متعددة).

— أجب بنعم أو لا. أو تحديد الصواب من الخطأ.

— وضع الخطّ تحت العنصر المستهدف.

— إعادة الترتيب.

— أسئلة المزاوجة.

ومن مزايا الاختبار الموضوعي: سهولة التصحيح، والموضوعية، والثبات.

مقارنة بين الاختبارات المقالية والموضوعية.

- ١- إعداد أسئلة الاختبار المقالي أسهل وأسرع من إعداد الاختبار الموضوعي.
- ٢- تصحيح أسئلة الاختبار الموضوعي أسهل وأسرع من تصحيح أسئلة الاختبار المقالي.
- ٣- الاختبار الموضوعي قد يكون تعرُّفاً (ضع خطأ تحت اسم إنَّ مما يأتي)، وقد يكون تعرُّفاً إنتاجياً (أدخِلْ أن في جملة مفيدة من عندك)، بينما الاختبار المقالي لا يكون إلا إنتاجياً.

٤- الاختبار المقالي أصلح لقياس مدى فهم الفحوى العام للمحتوى ومعرفة مجمله. في حين نجد أن الاختبار الموضوعي أقدر على قياس مدى إدراك جزئيات المحتوى وتفاصيله.

٥- الاختبار المقالي أقدر على قياس مدى تحقق الاستيعاب المترابط من الاختبار الموضوعي؛ وذلك من خلال التحليل والربط والمقارنة والتعليل، في حين أن الاختبار الموضوعي أقدر على قياس القدرة لوضع العناصر في أماكنها المناسبة، وسد الثغرات وإعادة تركيب الأجزاء للهيكل العام^(١).

هكذا نجد أن الاختبارات باعتبار نوعية الأسئلة تتضمن نوعين أساسيين، يتكاملان في إطار العملية التعليمية فلا يمكن الاستغناء بأحدهما عن الآخر، ولكل منها مزايا وبعض عيوب، والاختلاف بينهما نسبي؛ وفي حين نجد أن الاختبار المقالي نظرة من الكل إلى الجزء، نجد أن الموضوعي نظرة من الأجزاء إلى الكل.

ثالثاً: تقسيم الاختبارات باعتبار الوسيلة:

ويُقصد بالوسيلة هنا وسيلة الأداء للأسئلة والأجوبة، وبموجب ذلك تم تقسيم الاختبارات إلى شفوية وكتابية، ويبدو هذا التقسيم من أول الوهلة بأنه شكلي ثانوي، والحقيقة هي أنه مسألة جوهرية في التوجهات الحديثة في تعليم اللغة لغير الناطقين بغيرها حيث توجد مبادئ أساسية مهمة، منها:

أ- وجوب التفريق بين الصوت والحرف في وجوه:

١- الصوت ما يُنطق ويُسمع، والحرف ما يُرسم ويُرى.

٢- الصوت هو الأصل في اللغة، والحرف ظل ومحاكاة للصوت.

(١) يُنظر: الخولي، محمد علي (٢٠٠٠). الاختبارات اللغوية، دار الفلاح للنشر والتوزيع، صويلح، المملكة

الأردنية، ط١، ص ٤٠-٤٢.

- ٣- الصوت هو السابق، والحرف هو اللاحق^(١).
٤- الصوت قابل للتغير بسرعة، والحرف عصيٌّ على التغير.
٥- تدريس الحرف يتناول جميع حروف اللُّغة المستهدفة، بينما ينحصر تدريس الصوت في الأصوات الغريبة على المتعلم^(٢).

ب- وجوب تقديم الصوت وكذلك إعطاؤه الأولوية في تعليم اللُّغة للناطقين بغيرها؛ لأنه يحمل مفتاح السر للُّغة بصورة عامة، والناطق بغيرها بصورة خاصة.
ج- حاجة متعلم اللُّغة الناطق بغيرها إلى المهارات الأربع (الأصوات، والتعبير الشفوي، والقراءة، والكتابة)، على خلاف متعلم اللُّغة الناطق بها، فهو يحتاج إلى مهارات القراءة والكتابة.

وبناءً على هذه التوجُّهات تمَّ وضع اختبارات للصوت، وهي الاختبارات الشفوية، وأخرى خاصة بالحروف وهي الاختبارات الكتابية:

أولاً: الاختبارات الشفوية:

وهو «ذلك الاختبار الذي يُتخذ فيه النطق والكلام»^(٣) وسيلةً وغايةً لقياس الأداء في عملية تدريس اللُّغة، ونجد هذا الاختبار في مهارتين، هما: الاستماع والتعبير الشفوي، فالأولى مهارة استهلاكية والثانية مهارة إنتاجية؛ فالاستماع مهارة استهلاكية لأن المستمع يستقبل أصوات اللُّغة، ويحاول أن يدركها ويفهم المسموع، والتعبير الشفوي مهارة إنتاجية لأن المتكلم في اللُّغة يحاول أن ينتج الأصوات ليركِّب منها المقاطع والكلمات فالجمل، وهكذا يستمر الكلام ويواصل المتكلم في إنتاج الأصوات بشكل سليم، وهذا هو ما يحاول متعلم اللُّغة الناطق بغيرها محاكاته في مهارتين، فنجد أن للاختبارات الشفوية

(١) دروس الدورات التدريبية لمعلمي اللُّغة العربية الناطقين بغيرها، ص ٥١.

(٢) اختبارات اللُّغة ص ١٠١.

(٣) تقويم أسئلة امتحان الثانوية العامة في اللُّغات الثانية على ضوء معايير الجيد، اللُّغة العربية أنموذجاً، ص ٣٠.

نصيباً في كليهما؛ فإذا أتينا إلى مهارة الاستماع نجد فيها مساحةً كبيرة للاختبارات الشفوية، ومن هذه المساحة:

التعرُّف والتمييز والتجريد، وهذه المصطلحات تُمثل مهارات مستهدفة في درس الأصوات، وهناك آليات لاختبار مدى تحقيقها في الدرس.

وبالنسبة للتعرف والتمييز، فإن هناك آلية اختيارية لقياسهما بأشكال مختلفة؛ منها -مثلاً- في درس لتدريس صوت (ع) أن يعرض المعلم صوراً مرقمةً على السبورة بحيث تكون مسميات بعضها تحتوي على الصوت المستهدف [ع]، وبعضها يحتوي على الصوت المتشابه للصوت المستهدف [ء] كالآتي:

١- إبرة ٢- عين ٣- أسد ٤- علم ٥- أرنب ٦- عنب، ثم يقرأ اسم كل صورة بعد ذكر رقمها؛ كأن يقول: رقم واحد إبرة، رقم اثنين عين، إلى آخرها. ثم يطلب من المتعلمين تحديد الأرقام التي تحتوي صورتها على صوت (ع).

وبالنسبة للتجريد، فإن هناك آليات اختبارية لقياسه، منها:

قراءة نص لغوي: من القرآن الكريم أو الحديث النبوي، أو من الشعر أو نص آخر فصيح، ويكون هذا النص محتوياً على عدد من الصوت المستهدف وعدد من الصوت المتشابه، وأصوات أخرى، قراءة أنموذجية مرات، والمتعلمون يصغون جيداً، وعندما يسمعون الصوت المستهدف يضعون خطاً، وعندما ينتهي من القراءة يسألهم: كم مرة ورد صوت [ع] في النص، ولو أخذنا سورة الكافرون مثلاً لكانت مناسبة للتجريد، قال تعالى: ﴿قُلْ يَتَّابِعُ الْكَافِرُونَ (١) لَا أَعْبُدُ مَا تَعْبُدُونَ (٢) وَلَا أَنْتُمْ عَابِدُونَ مَا أَعْبُدُ (٣) وَلَا أَنَا عَابِدٌ مَّا عَبَدْتُمْ (٤) وَلَا أَنْتُمْ عَابِدُونَ مَا أَعْبُدُ (٥) لَكُمْ دِينُكُمْ وَلِيَ دِينِ (٦)﴾ (١).

هذا فيما يتعلق بمستوى المبتدئ في مهارة الاستماع، أما المستوى المتقدم فيمكن أن تكون الاختبارات الشفوية على شكل فهم المسموع لنص لغوي طويل متشابك بحيث تتم قراءة سريعة، ثم يُطلب من المتعلم الاستماع الجيد، واستخلاص الأفكار الرئيسية للنص، أو إبداء الرأي حول المضمون مع الاستنتاج سواء كان النص المقروء تواصلياً أو نصاً أدبياً.

أما في مهارة التعبير الشفوي، فنجد أيضاً مساحةً كبيرةً للاختبارات الشفوية، ومنها في مستوى المبتدئ: التعبير عن الذات في الحوار المغلق، على شكل التدريبات الآلية، مثل: اسمي محمد، وأنت ما اسمك؟

أدرسُ في مدرسة كذا، وأنت أين تدرس؟

أسكنُ في منطقة كذا، وأنت أين تسكن؟

ومن التعبير عن الذات في هذا المستوى: التعبير المقيد، مثل: التحية والتعارف، وتقديم الذات على النحو الآتي:

السلام عليكم،

وعليكم السلام

أنا محمد، وأنت ما اسمك؟

اسمي أحمد.

كيف حالك يا أحمد؟

أنا بخير، وأنت؟

أنا بخير، وشكراً.

عفواً^(١).

(١) يُنظر لدروس الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، ص ٧٧-٨٠

هذا المستوى المبتدئ. أما المستوى المتقدم فتكون الاختبارات الشفوية على شكل التعبير عن الذات لكن مع شيء من التوسع إلى درجة الحوار المفتوح، وهو ذلك النوع من الحوار الذي يتضمّن سؤالاً واحتمالات متعددة من الأجوبة؛ على عكس الحوار المغلق، وذلك مثل أسئلة يوجهها المعلم إلى المتعلم: ما تفعل الآن؟

ماذا تفضل من الأطعمة؟

أين تفضل أن تعيش في المدينة أم في الريف؟ ولماذا؟

وعندما نتقدّم قليلاً إلى المتفوق والمتميز، نجد اختبارات على شكل تدريبات المعنى، وهي التدريبات التي تحتاج إلى الفهم العميق وإعمال العقل، بحيث يستطيع المتعلم مناقشة موضوعات متخصصة ذات شمولية ومفاهيم مجردة^(١). وهنا يتمكّن المتعلم من التعامل مع الموضوعات الإنشائية المختلفة، مثل: الحديث عن السياسة، أو التعليم، أو الشباب، أو... إلخ.

وإذا انتقلنا من الاختبارات الشفوية إلى الاختبارات الكتابية، فإن جُلّ ما قلناه في الأولى يصلح في الثانية؛ والفرق الجوهرى بينهما هو الفرق بين الصوت والحرف كما مرّ آنفاً، وإذا كانت الاختبارات الشفوية مرتبطة بمهاري الاستماع والتعبير الشفوي، فإن الاختبارات الكتابية مرتبطة بمهارة الكتابة بشكل مباشر؛ لأن ارتباطها بالقراءة ارتباطاً ثنائياً؛ إذ إن مهارة القراءة مهارة استهلاكية، بينما نجد أن مهارة الكتابة مهارة إنتاجية، فالكاتب يُنتج الحروف، والقارئ يستهلكها.

والكتابة عبارة عن تحويل المفاهيم والأفكار الذهنية إلى رموز كتابية، وهي عملية ذات شقين.

الشق الأول: عملية آلية، وهي أن يعرف المتعلم كيفية رسم الحروف ونظام الكتابة للغة المستهدفة.

(١) ينظر: الجبوري، صالح؛ الجراح، محمد إبراهيم (٢٠١٦). إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية: دراسة وصفية تحليلية للمستويات والمهارات والكفايات، الجزائر، مجلة الأثر، العدد ٩٥، ص ٩١.

الشق الثاني: عملية عقلية، وهي أن يعرف المتعلم كيفية ترتيب العناصر اللغوية ورصها لتكوين تراكيب لغوية حسب المواقف بشكل سليم.

وإذا تأملنا قليلاً ندرك أن كلاً من هذين الشقين مهارة مستهدفة في إطار الاختبارات الكتابية، ومعروف « أن الاختبار يجب أن يتواءم مع طبيعة المهارة التي يقيسها ».

وعلى هذا، فإن الشق الأول مهارة يتم قياسها باختبار كتابي هو الطلب من المتعلم رسم الحرف المستهدف في مواقع مختلفة، مثل رسم «س» في المفردات الآتية: سبورة - عسل - درس، وكذلك كتابة الكلمات وما يتعلق بها من قواعد إملائية، مثل: رمى - دعا - تلا - يتواءم - ملائم - ضيأؤه... إلخ. هذا بالنسبة لمستوى المبتدئ.

أما الشق الثاني: فهو مستوى المتقدم وما فوقه، وهو على مرحلتين:

المرحلة الأولى: التعبير المقيد، وهي المرحلة المتوسطة بين مرحلة الشق الأول وما بعده.

وتتصل هذه المرحلة بنشاطات كتابية يقوم بها المتعلم لقياس مكتسباته؛ كأن يُطلب منه وصف صورة معروضة أمامه وصفاً غير مركب كتابياً « هذا رجل - هذا أسد - هذه شجرة - هذان رجلان - هؤلاء رجال - هاتان شجرتان - هذه أشجار »

ثم وصف الصورة وصفاً مركباً تركيباً بسيطاً، مثل: هذا رجل طويل - هذا أسد قوي - هذه شجرة كبيرة.

ثم وصف صورة وصفاً مركباً تركيباً معقداً، مثل وصف قاعة الدرس بمحتوياتها وصفاً دقيقاً.

ثم وصف شيء مجرد، أي: أنه يصف شيئاً غير معروض أمامه؛ مثل أن يصف فيلماً بعد مشاهدته، أو يصف حدثاً بعد انتهائه أو تجربة عاشها.

المرحلة الثانية: التعبير الحر، وهي المرحلة المتقدمة جداً، وفيها تُترك للمتعلم حرية اختيار موضوع من بين موضوعين أو موضوعات يكتب فيه، وذلك بطريقة تربوية.

مثل: أين تريد أن تقضي العطلة، ولماذا؟

السياسة جيدة أم سيئة، ولماذا؟

مَنْ المسؤول عن الهجرة غير الشرعية: الحكومة أم المجتمع أم الأسرة أم المهاجر؟

• هذا معيار أنموذجي لتقييم الأداء في التعبير الكتابي، وهذا المعيار يُرتَّب المهارات ترتيباً تنازلياً بدءاً بالمهارة الأكثر أهمية في مساعدة المتعلم للتمكُّن من التواصل اللغوي كتابياً، وهو كالآتي:

- ١- وضوح الأفكار وثرء التعبير اللغوي ٥٠٪.
- ٢- سلامة التراكيب التعبيرية لنظام اللغة؛ أي: القواعد الأساسية مثل: [العدد - التذكير والتأنيث - الإضافة - الجموع... إلخ] ٢٠٪.
- ٣- الثروة اللغوية في المفردات ١٢٪.
- ٤- الإملاء وعلامات الترقيم ١٠٪.
- ٥- جودة الخط وإخراج النص بشكل سليم ٨٪^(١).

مواصفات الاختبار الجيد وخصائصه:

الاختبار وسيلة وليس غاية لذاته، فهو وسيلة لمدى تحقُّق الأهداف التعليمية، ولكي يؤدي الاختبار الوظيفة المنوطة به لا بد من أن يتصف بمواصفات تؤهله لأن يُوصف بأنه اختبار جيد؛ وأهم هذه المواصفات: الصدق، والثبات، والموضوعية، والتمييز، وقابلية التطبيق.

(١) يُنظر: جوب، سيدنا علي، مذكرة طرائق التدريس الخاصة لطلاب الأستاذية في كلية علوم وتقنيات التربية، جامعة الشيخ أتنا ديوب بدار.

هذه المواصفات الخمسة هي أهم مواصفات الاختبار الجيد، وتفصيلها على النحو الآتي:

أولاً - الصدق:

وهو «أن يقيس الاختبار ما وُضع لأجل قياسه»؛ بمعنى أن الصدق في الاختبار هو أن يكون الاختبار قادراً على قياس ما وُضع لقياسه.

وبمعنى آخر: ما مدى صلاحية الاختبار لقياس ما وُضع لقياسه.

- هل الاختبار في الترجمة صالح لقياس مهارة التعبير إن كانت الأهداف السلوكية في المنهج قدرة المتعلم على التعبير عما في نفسه؟
- هل الاختبار في الإملاء صالح لقياس الثروة اللغوية في المفردات إذا كانت الأهداف السلوكية في المنهج امتلاك المتعلم ثروة لغوية في المفردات؟
- هل الاختبار في جودة الخط صالح لقياس مهارة توظيف المفردات، إذا كانت الأهداف السلوكية في المنهج أن يتمكن المتعلم من توظيف المفردات توظيفاً سليماً؟

الإجابة عن أحد هذه الأسئلة تُحدّد لنا حقيقة الصدق في الاختبار، فإن كانت الإجابة بنعم، فيعني ذلك أن هذا الاختبار يتسم بالصدق. أما إذا كانت الإجابة بلا، فيعني ذلك أن الاختبار لا يتسم بالصدق. عدم الصدق في الاختبار إذن هو ترك المهارة ذات الأولوية في الاختبار والاستبدال بها مهارة أخرى، وما يحدد ذلك هو الأهداف المنشودة، وعكس ذلك هو الصدق.

هذا هو الصدق وحقيقته، ووجوده في الاختبار أمرٌ ضروري؛ لأنّ خلو الاختبار منه يعني أن الاختبار مضیعة للوقت والجهد ولا فائدة منه، بل هو ضرر وخطر على العملية التعليمية.

ثانياً - الثبات:

الثبات هو عدم التذبذب في الاختبار، حيث نضع مقياساً ثابتاً من حيث الغاية والمهارة المطلوبة، وعكسه هو عدم تحديد معايير معينة بين مهارات متعددة في الاختبار. ومثال ذلك: معلم يعمل الاختبار في التعبير الكتابي بشكل متكرر، فنجد:

- مرة يُعطي درجةً عاليةً على أساس كثرة المعلومات.
- ومرةً يُعطي درجةً عاليةً على أساس صحة المعلومات.
- ومرةً يُعطي درجةً عاليةً على أساس جمال الخط.
- ومرةً يُعطي درجةً عاليةً على أساس ضبط علامات الترتيم.
- ومرةً أخرى يعطي درجةً عاليةً على أساس ضبط قواعد الإملاء.

لا شك أن هذا الاختبار لا يتسم بالثبات؛ لأنه سوف يُسفر عن نتائج متفاوتة متباينة لنفس المادة والمستوى، وهذا هو عدم الثبات في الاختبار. فالثبات إذن - باختصار - هو «اطراد الاستجابة إذا ما طُبِّق أكثر من مرة بفواصل زمني مناسب».

ثالثاً - الموضوعية:

العنصر الثالث هو الموضوعية، وهي «تجنُّب العوامل الشخصية أو الذاتية.... التي تؤثر في نتائج الاختبار، وأن تكون الأسئلة واضحة...».

الموضوعية إذن هي البعد عن الذاتية في وضع الاختبار؛ ولذلك جوانب عملية، منها:

الجانب الأول: صياغة الأسئلة أي وضوح صيغة الأسئلة وعدم ضبايتها، بحيث لا تسمح صياغة السؤال بوجود دلالة احتمالية مفتوحة لمفاهيم متعددة، كل واحدة منها صالحة للإجابة قصدًا واضح السؤال أم لم يقصد بها؛ الأمر الذي يؤدي إلى الذاتية من قبل المتعلم فتكون هناك آراء متضاربة حول السؤال والإجابة المناسبة.

الجانب الثاني: أن تكون الدرجة التي يحصل عليها الممتحن مستقرةً غير مضطربة؛ بمعنى أن تكون الدرجة ثابتةً أو شبه ثابتة بغض النظر عن صحته. وبالنسبة لكون الدرجة ثابتةً، فيمكن في الاختبار الموضوعي فقط، أما كونها شبه ثابتة أي مقارنة من مصحح إلى مصحح آخر فيمكن أن يكون ذلك في الاختبار بنوعيه الموضوعي والمقالي.

رابعاً - التمييز:

وهو أن يكون الاختبار قادراً على الفرز بين مستويات المتعلمين في الأداء، وأهم ملامحه: ألا يكون الاختبار صعباً جداً إلى درجة التعجيز، بحيث يعجز جميع المتعلمين أو جلهم عن الإجابة الصحيحة، أو يكون الاختبار سهلاً جداً بحيث يتساوى الجميع، أو الأكثر في الإجابة بطريقة متساوية أو متقاربة.

وعلى واضح الاختبار أن يسأل نفسه: ما إذا كانت درجات المتعلمين تعكس أداءاتهم في تفاوتها؟ ويسأل نفسه: ما إذا كانت أداءاتهم تعكس مستوياتهم في تفاوتها؟ فإذا كانت الإجابة بنعم، فإن الاختبار يتسم بالتمييز، وإلا فلا؛ لأن «في كل صف من الصفوف نجد تبايناً بين الدارسين، فهناك المتفوقون والضعاف ومستويات بين هؤلاء وهؤلاء...»^(١) وعلى الاختبار الجيد أن يظهر هذا التفاوت في الدرجات بشكل موضوعي؛ أي: أن يكون ظهور هذا التفاوت نابغاً من الأداءات وليس نابغاً من الانطباع الذاتي.

خامساً - قابلية التطبيق:

إذا تحقّق في الاختبار عناصر الصدق والثبات والموضوعية والتمييز، فإنه لا فائدة من ذلك إذا لم يتم تطبيق هذا الاختبار؛ لذلك عندما نضع اختباراً يجب أن يكون قابلاً للتطبيق، وذلك من نواحٍ متعددة، منها:

أ- التصحيح:

على واضح الاختبار أن يسأل نفسه عندما يضع الاختبار: ما إذا كان هذا الاختبار سهل التصحيح أم لا؟ فكلما كان سهل التطبيق، كان أحسن إذا تحقّق عناصر الصدق والثبات، وإلا فلا. وذلك مثل الاختبار في الترجمة، والمدرس المصحح لا يُجيد إحدى اللغتين.

(١) اختبارات اللغة، ص: ٥٤-٥٥

ب- الزمن المناسب:

عامل الزمن مهمٌ جداً في كل عمل جاد، «إذاً، فحين وُضع الاختبار يجب أن نضع في الاعتبار كم من الوقت يستغرق إجراؤه ومراقبته وتصحيحه»^(١).

فلكل سؤال في الاختبار زمن يناسبه للإجابة، حسب أهميته أو صعوبته أو طوله، وخاصة إذا كان السؤال مقالياً. وهذا يؤكد ضرورة الخلط بين الأسئلة المقالية والأسئلة الموضوعية في الاختبار الجيد.

ج- الإمكانيات المادية: قد يتطلب إجراء الاختبار وتطبيقه توفير مستلزمات مادية، الأمر الذي يتحتم من واضع الاختبار أن يحسب لها الحساب.

الفصل الثاني: الاختبارات اللُّغوية والأطر المرجعية الدولية لتعليم اللُّغات

يُقصد بالأطر المرجعية، الإطار لغةً: هو الحد والمحيط. والمرجع هو ما يجب العودة إليه في أمر مهم.

أما اصطلاحاً: فالأطر المرجعية لتعليم اللُّغات تعني الحدود التربوية والاستراتيجية التي تُحدّد لنا العمل في نطاق تعليم اللُّغات بشكل معروف ومحدد بدقة^(٢).

هذه الأطر إذن وُضعت لتوجيه المهتمين بتعليم اللُّغات وخاصة في تعليم اللُّغات الأجنبية؛ وذلك لضمان فعاليتها وتحقيق الأهداف المنشودة، وهذا الاهتمام الخاص يدلُّ على أهمية اللُّغة، فهي أساس التواصل الإنساني، وهذا التواصل هو سرُّ الحياة البشرية على وجه الأرض، وهو محور التنمية والتطوُّر للجنس البشري.

(١) نفسه، ص: ٥٣.

(٢) محمد إسماعيل، الأطر المرجعية في تعليم العربية للناطقين بغيرها، محاضرة عبر زوم في الإيسيسكو ضمن برنامج مشكاة الإديسي عن بعد بتاريخ ٢٠٢٣/١١/٨.

وبناءً على ذلك، فإن هناك أطراً مرجعية عالمية لتعليم اللغات، وأهم الأطر المرجعية العالمية هي:

الأطر المرجعية الأمريكية، والأطر المرجعية الأوروبية، والأطر المرجعية الصينية، والأطر المرجعية الكندية، والأطر المرجعية الأسترالية؛ هذه هي الأطر المرجعية العالمية المعروفة، وأكثرها شهرةً هي الأطر المرجعية الأمريكية (ACTFL)، والأطر المرجعية الأوروبية (CEFR)

أهمية الأطر المرجعية في تعليم اللغات:

هناك أهمية لهذه الأطر المرجعية تبعاً لأهمية اللغة النابعة من أهمية التواصل الإنساني على وجه الأرض، ويمكن حصر أهمية الأطر المرجعية في النقاط الآتية:

- ١- إن التعليم عملية منظمة جداً ومخطط لها بدقة، ولا يتم هذا إلا بوجود إطار منظم وواضح.
- ٢- انتقال المتعلم من مؤسسة تعليمية إلى مؤسسة أخرى أو من دولة إلى أخرى، يفترض أن يكون ذلك على المعايير الموحدة، الأمر الذي يسهل تقييم كفاءته اللغوية والتواصلية.
- ٣- لا بد من معايير واضحة ومحددة لتصنيف المتعلمين إلى متفوق ومتوسط وضعيف.
- ٤- تقييم المتعلمين في كل مرحلة دراسية بمعايير دقيقة خاصة بكل مستوى.
- ٥- تساعد هذه الأطر المرجعية بمعاييرها في تحديد ما على المتعلم أن يحققه من مهام ووظائف لغوية قبل أن ينتقل إلى المستوى التالي.
- ٦- لا بد من معايير واضحة في تصنيف المتعلمين وطبيعة المناهج وأهدافها.

تحديد المستويات في هذه الأطر المرجعية:

سنركز في هذا الصدد على اثنين من هذه الأطر المرجعية، وهما: الأطر المرجعية الأمريكية، والأطر المرجعية الأوروبية.

أولاً: الأطر المرجعية الأمريكية لتعليم اللغات:

وقد أسَّسها المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية ١٩٦٧م، ويُعرف بـ (ACTFL)، وقد «قام بوضع معايير فريق من المتخصصين والعاملين في مجال تعليم اللغات، وكان الهدف من تأسيسه الاهتمام بتعليم اللغات وتعلُّمها، إضافةً إلى معلمي اللغات ومتعلميها، وينتمي لهذا المجلس أكثر من ١٢٥٠٠ عضوٍ جلَّهم من المعلمين والإداريين والعاملين في مجال التعليم»^(١).

المستويات الأدائية في الأطر المرجعية الأمريكية:

تتعرض إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات للتعديلات من حين لآخر، وآخر هذه التعديلات كان في ٢٠١٢، وقد جاءت في هذه التعديلات إرشادات وتصنيفات للكفاية اللغوية موزعة على خمسة مستويات رئيسة^(٢)، وهي كالآتي بالترتيب التنازلي:

المستوى الخامس المتميز: هو مَنْ يستخدم لغةً راقيةً حسب المواقف. **المستوى الرابع المتفوق:** مناقشة الموضوعات الحسية والمجردة.

المستوى الثالث المتقدم: لغته السرد والوصف بدقة، وهو مُقسَّم إلى ثلاثة فروع: الأعلى - الأوسط - الأدنى.

المستوى الثاني المتوسط: استخدام اللغة في إطار الموضوعات اليومية المألوفة، وفروعه: الأعلى - الأوسط - الأدنى.

(١) الحجوري، صالح؛ والجراح، محمد إبراهيم، إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية، ص: ٨٧.

(٢) ينظر المرجع السابق، الصفحة نفسها

المستوى الأول المبتدئ: ولغته عبارات محفوظة حول الذات. وفروعه: الأعلى - الأوسط - الأدنى.

ثانياً: الأطر المرجعية الأوروبية لتعليم اللغات الأجنبية:

وتُستخدم هذه الأطر المرجعية لتعليم اللغات في دول الاتحاد الأوروبي، وفي تعليم اللغات الأجنبية بصورة عامة، وتُعرف هذه الأطر المرجعية بـ (CEFR).

وقد وُضعت بين عامي ١٩٩٣ - ٢٠٠٠، وهي دليل يُستخدم في وصف إنجازات المتعلمين في اللغات الأجنبية.

لقد وُزعت الكفاية اللغوية إلى ثلاثة مستويات، ولكل مستوى فرعان، وهي كالآتي بالترتيب التصاعدي:

الأول (A1): وهو المستوى التمهيدي، ونجد هنا كفاية لغوية تمهيدية.

الأول (A2): وهو المستوى المتوسط، ونجد هنا استخداماً أساسياً للغة حول الأساسيات (عن الذات والأسرة).

المستوى الثاني (B1): وهو مستوى العتبة حيث الخروج من الذاتية.

المستوى الثاني (B2): وهو المستوى المتقدم، وهو بداية الطلاقة للغة.

المستوى الثالث (C1): وهو مستوى الكفاءة العملية، وهو متحدث طليق.

المستوى الثالث (C2): وهو مستوى إتقان اللغة والتمكن منها.

هذه نبذة مختصرة عن تحديد المستويات اللغوية لكفاءة المتعلم للغات الأجنبية في الأطر المرجعية الأمريكية، والأطر المرجعية الأوروبية.

وإذا نظرنا نجد أنهما تختلفان من حيث المنطلق، الأولى ترتيبها تنازلي، والثانية ترتيبها تصاعدي؛ لكن المحتويات والمضامين فيها ليست متطابقةً، غير أنها متقاربة.

المهام اللُّغوية الخاصة بكل مستوى على حدة

قد مرَّ بنا آنفاً وصف عام للمستويات كما وضعتها كلُّ من الأطر المرجعية الأمريكية، والأطر المرجعية الأوروبية، ويبقى الآن أن نصف السلوكيات الأدائية والمهام اللُّغوية لكل مستوى من هذه المستويات في كل منهما:

أولاً: المستويات في الأطر المرجعية الأمريكية:

المستوى الخامس: المتميز:

وهو استخدام اللُّغة بمهارة وبلاغة ودقة وفاعلية في كافة المهارات والموضوعات، مع تعديل الكلام حسب المواقف والمقامات.

المستوى المتفوق:

وهو استعمال اللُّغة بدقة وطلاقة للتواصل في موضوعات مألوفة وغير مألوفة، وفي موضوعات حسية، ومجردة.

المستوى الثالث: المتقدم:

١- المتقدم الأعلى: وهو استعمال اللُّغة استعمالاً دقيقاً في الموضوعات المألوفة، وإن كانت معقدة.

٢- المتقدم الأوسط: ويعني استعمال اللُّغة مع عدد من المهام اللُّغوية التواصلية بيسر ودقة.

٣- المتقدم الأدنى: وهو استخدام اللُّغة مع عدد من المهام اللُّغوية المألوفة بيسر وثقة.

المستوى الثاني: المتوسط:

١- المتوسط الأعلى: ويكون عند التعامل مع اللُّغة باستخدام المهام اللُّغوية التواصلية المألوفة غير المعقدة.

٢- المتوسط الأوسط: وهو عندما يكون التعامل مع اللغة باستخدام المهام اللغوية المألوفة غير المعقدة.

٣- المستوى الأدنى: ويكون عند استخدام اللغة بنجاح في بعض المواقف التواصلية.

المستوى الأول: المبتدئ:

١- المبتدئ الأعلى: ويكون عند استخدام اللغة بنجاح مع عدد محدود من المواقف التواصلية البسيطة.

٢- المبتدئ الأوسط: وهو استخدام اللغة استخداماً محدوداً جداً مع التعثر التعبيري في كثير من المواقف البسيطة.

٣- المبتدئ الأدنى: ويُقصد به: القدرة على التعرف على بعض عناصر اللغة البسيطة المحدودة.

هذا هو تحديد المستويات في الأطر المرجعية الأمريكية لتعليم اللغات، ولاحظنا أن المستويات خمسة أساسية إلى جانب ستة فرعية، ويكون المجموع أحد عشر مستوى؛ فهناك: متميز، ومتفوق، ثم المتقدم بثلاثة فروع: الأعلى والأوسط والأدنى، والمتوسط بثلاثة فروع: الأعلى والأوسط والأدنى، والمبتدئ بثلاثة فروع: الأعلى والأوسط والأدنى، وفي كل مستوى مواصفات أدائية حسب الكفاية اللغوية.

ثانياً: وصف السلوكيات والمهام اللغوية حسب المستويات في الأطر المرجعية الأوروبية:

المستوى الأول (A1): وهو أن يتمكن المتعلم من فهم تعبيرات من الحياة اليومية واستخدامها، وكذلك الجمل البسيطة لقضاء الحاجات الأساسية (التحية والتعارف وتقديم النفس).

المستوى الثاني (A2): وهنا يستطيع المتعلم أن يفهم ويستعمل جملاً تامةً وتعابير غالباً ما تُستخدم حول مجالات مباشرة، وذات أولوية بالذات والمحيط؛ كالمعلومات الشخصية والعائلية البسيطة والتسوق والعمل.

المستوى الثالث (B1): حيث يتمكن المتعلم من الوصف الدقيق باستخدام لغة قياسية وواضحة للأمور المألوفة؛ كالعمل والمدرسة والتسليه والترفيه وتجارب شخصية وأحداث.

المستوى الرابع (B2): وهنا يستطيع المتعلم فهم واستخدام اللغة للموضوعات الحسية والمجردة، ويعبر عن آرائه في عدد من الموضوعات بوضوح مع ذكر التفاصيل، وكذلك شرح وجهة نظره في أحد موضوعات الساعة.

المستوى الخامس (C1): وفي هذا المستوى يستطيع المتعلم استعمال اللغة بطلاقة وعفوية دون توقف أو مجهود، ويتمكن من تناول الموضوعات المعقدة، ويفهم المعاني الضمنية، ويستخدم اللغة بمرونة واضحة في الحياة الاجتماعية والوظيفية، وفي التأهيل المهني، مستخدماً في ذلك وسائل متعددة للربط.

المستوى السادس (C2): يصل في هذا المستوى إلى فهم كل ما يسمع أو يقرأ بلا مجهود، ويلخص المعلومات المستفادة مع إعادة صياغتها كتابياً أو شفوياً، ويكون قادراً على تقديم تصوّرات وتفسيرات وبراهين وحجج وأدلة وأسباب لما يقوله، فضلاً عن التفريق بين الاختلافات الدقيقة للمعاني.

هذه هي مختصر المستويات للمهام اللغوية في الأطر المرجعية الأوروبية: وهي عبارة عن ستة مستويات في كل مستوى مواصفات أدائية من قبل المتعلم، وترتيبها تصاعدياً من A1 إلى C2، عكس الترتيب الأمريكي الذي يعد تنازلياً.

مقارنة المستويات بين الأطر المرجعية الأمريكية والأطر المرجعية الأوروبية^(١)

المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية	الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات
المبتدئ الأدنى	A1

(١) جويل، غولد فيلد (٢٠٠٩-٢٠١٠). مقارنة المبادئ التوجيهية للكفاءة بين ACTFL و CEFR جامعة فيرفيلد الولايات المتحدة الأمريكية، ص ١-٦.

المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية	الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات
المبتدئ الأوسط	A1
المبتدئ الأعلى	A2
المتوسط الأدنى	A2-B1
المتوسط الأوسط	A2-B1
المتوسط الأعلى	B1
المتقدم الأدنى	B2
المتقدم الأوسط	B
المتقدم الأعلى	B2+
المتفوق	C2

الفصل الثالث: تجارب وتطلعات

أولاً- تجارب:

ما مضى في الفصل الأول (التعريف - الأنواع-المواصفات)، عبارة عن نظريات وتوجيهات علمية تساعد وترسم خطوطاً عريضة في كيفية وضع الاختبارات بصورة عامة، والاعتبارات اللغوية بصورة خاصة بشكل يضمن الفعالية والنجاح في عملية الاختبار.

وما جاء في الفصل الثاني (الأطر المرجعية الأمريكية والأطر المرجعية الأوروبية) عبارة عن أسس ومعايير علمية ترسم المعالم في كيفية قياس الأداء اللغوي للمتعلم وتقييمه لتحديد مستواه اللغوي، وانتقاله من مرحلة إلى مرحلة أخرى.

وفي الفصل الثالث (تجارب وتطلعات) محاولة للوقوف على بعض التجارب العملية في الاختبارات، قامت بها مؤسسات تعليمية لتقييمها في ضوء ما مضى من نظريات ومعايير علمية.

والمؤسسة التي وقع عليها الاختيار هي المدارس الثانوية السنغالية الحكومية التي توجد فيها اللغة العربية لغة ثانية، كمادة، وسنسير في هذا التقييم على الخطوات التالية:

الخطوة الأولى: تحديد العينة.

يُقصد بالعينة هنا التجربة العملية من الاختبار الذي سيتم تطبيق الدراسة عليها، والتجربة العملية التي سَتُطبق عليها هي أسئلة امتحانات الشهادة الثانوية العامة لمادة اللغة العربية في المدارس الحكومية السنغالية في سنوات محددة، ومنها ما يأتي في نص بعنوان: الشرف^(١).

النص

يُخطئ مَنْ يظنُّ أن الشرف لا يكون إلا بنسب الإنسان وغناه؛ ذلك لأن الشرف الحقيقي يكمن فيما يُقدِّمه الإنسان لبلاده وأمته من الأعمال الجليلة والأفعال الكريمة، وفيما يُبذل في سبيل ذلك من جهده وماله، إنَّ الإنسان الذي يفعل ذلك هو الإنسان الشريف الجدير بكل احترام.

فالعالم شريف؛ لأنه يزيل كسل العقل الإنساني، والمجاهد في سبيل الدفاع عن وطنه شريف؛ لأنه يحمي مواطنيه شر الأعداء، والمحسن الذي يضع الإحسان في موضعه شريف؛ لأنه يساعد الضعفاء ويحمي العاجزين، وصاحب الأخلاق الكريمة شريف؛ لأنه يؤثر بكرم أخلاقه وصفاته الجميلة في أصحابه الذين يرافقونه، ويلقي أفضل درس في الأخلاق والآداب.

فإن رأيت في نفسك أيها القارئ أنك واحد من هؤلاء، فاعلم أنك شريف، وإن لم تجد نفسك منهم حاول أن تكون مثلهم.

(١) أنموذج ٢٠٠٩ الدور الأول، مصلحة امتحانات الشهادة الثانوية، جامعة الشيخ أنتا ديوب بدار.

الأسئلة:

A. فهم النص (03 درجات)

- ١- ما الشرف الحقيقي؟
- ٢- لِمَ كان العالم والمحسن شريفيْن؟
- ٣- ماذا ينصح الكاتب الذي لم يجد نفسه من أصحاب هذه الأخلاق؟

B. الترجمة (05 درجات)

— ترجم من «فالعالم شريف».... إلى آخر النص.

C. المهارة اللُّغوية (08 درجات)

- ١- حوّل هذه الجملة إلى المثنى وجمع المذكر والمؤنث (إن الرجل الذي يساعد الضعفاء شريف).
- ٢- هات المصدر واسم الفاعل من الأفعال الآتية: (بذل - جاهد - احترم - أعطى)

D. الإنشاء (04 درجات)

- ١- تعتبر المواصلات من المشاكل العويصة في المدن. تحدّث عن هذه المشكلة.
- ٢- اكتب رسالةً إلى صديق لك في فرنسا.

الخطوة الثانية: بطاقة تعريفية للعيّنة.

هذه العيّنة كما رأينا آنفاً مكونة من شقين: الشق الأول عبارة عن نص علمي فصيح للمنفلوطي مع شيء من التصرّف، أما الشق الثاني فعبارة عن أسئلة وهي كالآتي:

أولاً: أسئلة الفهم وفيها:

- أ- أسئلة استيعابية مستخرجة من النص لا تغطي ربع النص.
- ب- أسئلة الترجمة لجزء من النص من العربية إلى الفرنسية تغطي حوالي ثلثي النص.

ثانياً: أسئلة الكفاءة أو المهارات اللغوية، وتتمثل في الآتي:

- أ- التحويل: وهو عبارة عن تطبيق القواعد النحوية بتحويل الجملة (إن الذي يساعد الضعفاء شريف) إلى المثنى وإلى الجمع المذكر والمؤنث.
- ب- التصريف: وهو تطبيق لبعض قواعد صرفية من خلال الإتيان بصيغ صرفية (المصدر واسم الفاعل) من الأفعال: بذل - جاهد - احترم - أعطى.

ثالثاً: أسئلة الإنتاج أو الإنشاء، وفيها:

- أ- التعبير المقيد، ويتمثل في مناقشة موضوع محدد، وهو مشكلة المواصلات في المدن.
- ب- التعبير الحر، وهو عبارة عن كتابة رسالة إلى صديق في فرنسا.

الخطوة الثالثة: أداة التقييم

ويُقصد بأداة التقييم: الآلية والمعايير والأسس التي يُعتمد عليها لتقييم هذا الاختبار، ويمكن حصرها في الأمور التالية:

- ١- أنواع الاختبارات بالاعتبارات الثلاثة.
- ٢- مواصفات الاختبار الجيد: الصدق - الثبات - الموضوعية - التمييز - قابلية التطبيق.
- ٣- مستويات المعرفة المكتسبة عند بلوم^(١)، وهي:
 - أ- الاستذكار أو التذكر، ومن أهم آليات قياسه، اذكر.
 - ب- الاستيعاب أو الفهم، ومن آليات قياسه: علّل - اشرح - فسّر - وضح.
 - ت- التطبيق، ومن آليات قياسه: طبق - أعط أمثلة، استخرج.
 - ث- التحليل، وهو تفتيت المعلومة إلى مكوناتها الثانوية، وتحديد العلاقة التي تربط بينها، ومن آليات قياسه: قارن بين كذا وكذا، حلّل - إلام يدعو كذا؟
 - ما الفرق؟ - ما العلاقة؟.

(١) ينظر: المهري، غازي (٢٠٠٩). فاعلية التفكير التفاعلية في تنمية مستويات التفكير العليا من مستويات بلوم المعرفية لدى طلبة الصف العاشر، مجلة رسالة المعلم، العدد الثاني: ص ٢٧

ج - التركيب، وهو عكس التحليل أي تجميع الأجزاء لتكوين كل متكامل، ومن آليات قياسه: طلب حلول للمشكلة.

ح - التقويم وهو قمة هذه المستويات، ويتمثل في قدرة المتعلم على تقييم الشيء وإعطائه حكماً معيناً، ومن آليات قياسه: طلب إصدار الحكم على قيمة الشيء، توضيح قيمة موضوع معين، تبرير أسباب نجاح عملية أو طريقة معينة.

الخطوة الرابعة: تقييم العينة

أولاً - لمسات إيجابية:

- ١ - حاول واضح هذا الاختبار أن يشمل الاختبار جميع جوانب النص.
- ٢ - تنوع الأسئلة: أسئلة مقالية، وأخرى موضوعية وتحصيلية، وكتابية.
- ٣ - من حيث ترتيب الأسئلة أي: البدء بالأسئلة الاستيعابية ثم الأسئلة التطبيقية ثم التركيبية، هذا الترتيب جيد في هذا الاختبار وذلك حسب مستويات المعرفة عند بلوم.
- ٤ - المزاجية بين الأسئلة المقالية والأسئلة الموضوعية.

ثانياً - أسئلة تقييمية:

ما نوع التقويم في هذا الاختبار؟

هناك ثلاثة اعتبارات للإجابة عن هذا السؤال:

الاعتبار الأول: اعتبار الهدف من التقويم:

فنجد أن نوع التقويم هنا تحصيلي؛ لأنه يأتي بعد نهاية المرحلة الثانوية، فهو حصيلة مرحلة دراسية، ويقدر في هذا النوع مدى تحقق الأهداف المنشودة لهذه المرحلة؛ لذلك حاول واضح الاختبار أن يجعل التقويم يغطي جميع جوانب النص.

ويبدو أن هذه المحاولة لم يتم إنجازها بشكل تام؛ وذلك لأسباب منها:

السبب الأول نجد في أهداف هذا المقرر في البرنامج الحكومي (أن يتذوق المتعلم جمال اللغة العربية من خلال الشعر)، والحقيقة هي أنه لا يمكن قياس مدى تحقق هذا الهدف في اختبار إلا بورود نص أدبي في الاختبار؛ الأمر الذي لا نجده في هذا الاختبار، لأن النص الذي أمامنا هنا أسلوبه علمي وليس أدبياً.

السبب الثاني هل توزيع الدرجات على الأسئلة متوازن ومتناسق؟

لا يبدو أن توزيع الأسئلة متوازن، وذلك أن إعطاء سؤال الترجمة خمس درجات، وسؤال الإنشاء أربع درجات يمثل توزيعاً غير متوازن، ولا متناسق.

لأن الترجمة سؤال استيعابي بينما الإنشاء سؤال تركيبي، وهو أعلى رتبة، وأهم من السؤال الاستيعابي حسب ترتيب مستويات المعرفة عند بلوم.

الاعتبار الثاني: اعتبار نوع الأسئلة:

فبهذا الاعتبار نجد أن في الاختبار أسئلة مقالية وأخرى موضوعية، فالأسئلة المقالية في الاختبار هي أسئلة الفهم وأسئلة الإنشاء. أما الأسئلة الموضوعية فهي أسئلة الترجمة وأسئلة المهارات اللغوية.

ويجب الوقوف على الأسئلة المقالية، فنقول: وردت في البرنامج الحكومي أهداف، منها: (فهم جيد لنصوص المحتوى).

ومعروف أن من مزايا الأسئلة المقالية قياس مدى فهم المتعلم للفحوى العام للمحتوى، ومدى معرفته إجمالاً.

والسؤال هنا هو: ما مدى قدرة هذا الاختبار على قياس هذا الهدف؟

بعبارة أخرى: هل هذا الاختبار صادق وصالح لقياس مدى تحقق هذا الهدف؟

الإجابة عن هذا السؤال بنعم، هذا هو المتوقع، وهو الغاية من وضع الأسئلة المقالية في هذا الاختبار، على الأقل من ناحية الشكل والمظهر، أما إذا أتينا إلى المضمون فنجد أن الأمر مختلف، وللتحقق من ذلك لا بد من إيراد الأسئلة المقالية المتعلقة بالفهم كما ورد في الاختبار، وهي كالآتي:

١- ما الشرف الحقيقي؟

٢- لِمَ كان العالم والمحسن شريفيين؟

٣- ماذا ينصح الكاتب الذي لم يجد نفسه من أصحاب هذه الأخلاق؟

إذا تأملنا هذه الأسئلة من حيث المضمون سنجد أنها غير صادقة ولا صالحة لقياس مدى تحقق هدف الفهم لدى المتعلم، ذلك أنها مباشرة؛ بمعنى: أن الإجابة عنها لا تدل على فهم النص، لأنها لا تحتاج إلى إعمال الفكر، بل يكفي تتبع النص وألفاظه من غير الفهم، فتكفي قراءة قطعة من النص للإجابة عن السؤال المتعلق بها سواء تمّ الفهم أم لم يتم.

● فللإجابة عن السؤال: ما الشرف الحقيقي؟

تكفي قراءة القطعة الآتية من النص: إن الشرف الحقيقي يكمن فيما يُقدّمه الإنسان لبلاده وأمته من الأعمال الجليلة والأفعال الكريمة... إلخ.

● وللإجابة عن السؤال: لِمَ كان العالم والمحسن شريفيين؟

تكفي قراءة القطعة الآتية من النص: فالعالم شريف لأنه يزيل الكسل العقل الإنساني... والمحسن الذي يضع... إلخ

● وللإجابة عن السؤال: ماذا ينصح الكاتب الذي لم يجد نفسه من أصحاب هذه الأخلاق؟

تكفي قراءة القطعة الآتية من النص: إن لم تجد نفسك منهم حاول أن تكون مثلهم.

ف نجد أن هذه الأسئلة لا تقيس الفهم بقدر ما تقيس القراءة الصامتة، وعليه فإنها لا تتسم بالصدق في قياس ما وُضعت لقياسه.

الاعتبار الثالث: اعتبار الوسيلة:

لا شك أن هذه الاختبارات اختبارات كتابية باعتبار الوسيلة، ومهارة الكتابة مهارة إنتاجية، بدءاً برسم الحرف وانتهاءً بكتابة مقال أو تأليف كتاب.

وقد رأينا أنفاً معياراً نموذجياً لتقييم الأداء في التعبير الكتابي، ووجدنا أنه يُرتَّب مهارات التعبير الكتابي ترتيباً تنازلياً من الأهم إلى المهم ثم الأقل أهمية، وذلك لتوزيع الدرجات، وهو كالآتي:

- وضوح الأفكار وثراء التعبير ٥٠٪
- احترام سلامة التراكيب لنظام اللغة ٢٠٪
- الثروة اللغوية في المفردات ١٢٪
- سلامة الإملاء وعلامات الترقيم ١٠٪
- جودة الخط وإخراج النص بشكل سليم ٨٪

واحترام هذا المعيار في أي اختبار يجعله يتسم بالثبات.

والسؤال هنا: هل الاختبار الذي أماننا يتسم بالثبات أم لا؟

للإجابة عن هذا السؤال لا بد من الوقوف على كيفية توزيع الدرجات في هذا الاختبار، وهي كالآتي:

٤- المهارات اللغوية ٢٠\٨، وهي قريبة من ٤٠٪

٣- الترجمة ٢٠\٥، وهي تساوي ٢٥٪

٢- الإنشاء ٢٠\٤، وهي قريبة من ٢٠٪

١- فهم النص ٢٠\٣، وهي قريبة من ١٥٪

إذا لاحظنا هذا الاختبار لا نكاد ندرك الأساس التربوي أو الموضوعي الذي بُني عليه هذا الترتيب؛ لأنه قدّم المهارات اللُّغوية، وجعلها الأكثر أهميةً، وأعطاه أعلى درجة.

ومعروف أن المهارات اللُّغوية تقيس القواعد ونظام اللُّغة، وهي تأخذ المرتبة الثانية ٢٠٪ في ترتيب المعيار الأنموذجي الآنف ذكره، وهذا يتناسب مع أهداف المحتوى للبرنامج.

وكذلك نجد أن هذا الاختبار وضع الإنشاء في المرتبة الثالثة وراء المهارات اللُّغوية والترجمة، وهذه الوضعية أيضاً لا نجد لها أساساً تربوياً أو موضوعياً؛ لأن الإنشاء يقيس التعبير ووضوح الأفكار، ولا شك أن هذا الأخير في مقدمة أولويات مهارة الكتابة، إذ تأخذ ٥٠٪ من الدرجات، وأيضاً في أهداف المحتوى للبرنامج؛ وعليه فإن وضعه في وضع متأخر عن الترجمة والمهارات اللُّغوية يجعل هذا الاختبار لا يتسم بسمة الثبات؛ لأنه عبارة عن وضع الشيء في غير مكانه، ومن غير أساس تربوي، الأمر الذي يفتح الباب لوضع الدرجات كيفما كان، وهذا مجرد ذاته هو التذبذب، وعدم الاستقرار وانعدام الثبات في الاختبار.

ويمكن القول أيضاً إن هذا السلوك يفقد الاختبار الموضوعية، ووضع الدرجات من غير أساس تربوي ينم عن الذاتية، وهي ضد الموضوعية.

وبناءً على ما مضى، فإنه على الرغم من احتواء هذا الاختبار على لمسات إيجابية كما مرّ آنفاً، فإنه يفتقر إلى كلّ من الصدق والثبات والموضوعية؛ الأمر الذي يدعو إلى ضرورة إعادة النظر في كيفية وضع هذه الاختبارات.

الخاتمة والنتائج:

هذه صفحات قليلة حول أهم ظاهرة على وجه الأرض، وهي ظاهرة استخدام الأصوات للتعبير عن الأفكار (اللُّغة)، لأنها تُمثّل حلقة الوصل بين البشر من شعوب ومجتمعات، وحول تعليمها وتعلّمها، وكيفية تقييم هذه العملية الخاصة بتعليم اللُّغة بصورة عامة، وتعليم اللُّغات الأجنبية بصورة أخص، وقد تمخض البحث والدراسة عن النتائج الآتية:

- ١- أهمية الاختبارات اللغوية بالنسبة لتعليم اللغات الأجنبية.
- ٢- هناك أنواع متعددة للاختبارات، باعتباريات متعددة: اعتبار الهدف، أو اعتبار الوسيلة، أو اعتبار نوع الأسئلة.
- ٣- الاختبارات المقالية والاختبارات الموضوعية لا تتعارضان، بل تتكاملان.
- ٤- الاختبار المقالي لقياس مدى تحقق هدف الاستيعاب والفهم للفحوى العام للدرس.
- ٥- الاختبار الموضوعي لقياس مدى تحقق هدف فهم الجزئيات، وإدراك التفاصيل.
- ٦- الأطر المرجعية الأمريكية لتعليم اللغات الأجنبية والأطر المرجعية الأوروبية المشتركة لتعليم اللغات مختلفتان من حيث الشكل والمنطلق، فالأولى تصنيفها تنازلي، من المتميز إلى المبتدئ، بينما الثانية تصنيفها تصاعدي من A١ إلى C٢. أما المحتويات والمضامين فيهما فليست متطابقة، غير أنها متقاربة.
- ٧- قد أظهرنا تقييم الاختبارات للشهادة الثانوية للمدارس الحكومية السنغالية أن هناك لمسات إيجابية فيها، لكنها تفتقر إلى الصدق والثبات والموضوعية؛ الأمر الذي يدعو إلى إعادة النظر فيها إعدادها وتصميمها.

المراجع والمصادر:

- إسماعيلي محمد، الأطر المرجعية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، محاضرة عبر زوم في إيسيسكو، ضمن برنامج مشكاة التدريبي عن بعد، المملكة المغربية، بتاريخ: ٨/١١/٢٠٢٣م، الزمن: الثامنة صباحاً إلى الثالثة بعد الظهر.
- أنموذج ٢٠٠٩م لامتحانات الشهادة الثانوية السنغالية، الدور الأول، مصلحة الشهادة الثانوية.
- جوب، سيدنا علي (٢٠٢٣). مذكرة طرائق التدريس الخاصة، لطلاب مستوى الأستاذية، كلية علوم وتقنيات التربية والتكوين، جامعة الشيخ أنتاديوب بدكار.
- الحجوري، صالح عياد؛ والجراح، محمد إبراهيم (٢٠١٦). إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية: دراسة وصفية تحليلية للمستويات والمهارات والكفاءات، مجلة الأثر، العدد الخامس والعشرون، الجزائر.
- خاطر، محمد رشدي، الحمادي، يوسف (١٩٨٩). طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، عين شمس.
- الخولي، محمد علي (٢٠٠٠). الاختبارات اللغوية، دار الفلاح للنشر والتوزيع، ط١، صويلح، عمان، الأردن.
- عبد الخالق، محمد (١٩٨٩). اختبارات اللغة، مطابع جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- العساف، نادية مصطفى؛ الوزان، ختام محمد (٢٠١٤). أسس تصميم اختبارات اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد الأول، مجلد ٤١، الأردن.
- العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم (٢٠٠٣). منهج المحتوى في تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

- فال، باب أحمد (٢٠١٥). تقويم أسئلة امتحانات الثانوية العامة في اللغات الثانية، على ضوء معايير الاختبار الجيد، اللغة العربية أنموذجاً، بحث التخرج لشهادة الكفاءة للتدريس في المدارس الثانوية، كلية علوم وتقنيات التربية والتكوين، جامعة الشيخ أنتا ديوب بدكار
- فرنسيس، غولييه (٢٠٠٩). أدوات المجلس الأوروبي في فصول اللغة. ترجمة فايز الشهري، الرياض، جامعة الملك سعود.
- الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم. دروس الدورات التدريبية، لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- كراجة، عبد الخالق (١٩٩٧). القياس والتقويم في علم النفس: رؤية جديدة، دار اليازوري العلمية للنسروالتوزيع، عمان.
- مسعد، محمد زياد. الاختبارات، مفهوماً وبنائها، بحث منشور في موقع <http://www.drmosad.com/linex>
- مهدي، كاظم علي (٢٠١١). الجوانب الإجرائية في اختبارات قبول المعلمين، مجلة التطوير التربوي العدد الخامس والستون، عمان.
- المهري، غازي (٢٠٠٩). فاعلية التفكير التفاعلية في تنمية مستويات التفكير العليا من مستويات بلوم المعرفية لدى طلبة الصف العاشر، مجلة رسالة المعلم، العدد الثاني.

الجلسة الخامسة

◆ جهود مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية في اللغة العربية
اختبار همزة المعيارى



اختبار همزة

اختبار كفايات اللغة العربية للناطقين بغيرها

للأغراض الأكاديمية)

أهمية بناء اختبار معياري موحد لقياس الكفاية اللغوية في اللغة العربية:

هناك عدة مؤشرات قوية تدل على تنامي الاهتمام بتعليم اللغة العربية:

- ١- ازدادت أعداد الملتحقين ببرامج تعليم اللغة العربية بمعدل ١٠ أضعاف أسرع من اللغات الأخرى في الجامعات الأمريكية خلال العقدين الماضيين.
- ٢- ارتفع عدد الساعات المخصصة لتدريس اللغة العربية في جامعة لوفين في بلجيكا بين سنتي ١٩٩٨م و٢٠١٤م.
- ٣- ارتفع عدد المدارس الثانوية التي تدرس اللغة العربية في غانا إلى الضعف بين سنتي ٢٠٠٧م و٢٠١٦م وعلى وجه التحديد في المناطق التي يقطنها المسلمون من سكان البلاد.
- ٤- تزايد أعداد المهاجرين في الدول الغربية، وهو ما نتج عنه ازدياد الحاجة إلى تعليم أبنائهم اللغة العربية.
- ٥- تُدرس اللغة العربية حالياً في ٣٣ جامعة في الهند إذاً إن المقررات تركز على تعليم اللغة الوظيفية، والتعريب، والترجمة الفورية.
- ٦- استخدم ١,٤٧ مليون شخص تطبيق تعلم اللغات «دولينجو» لتعلم اللغة العربية خلال شهر فقط من إضافة اللغة العربية للتطبيق.

ولتزايد الإقبال على تعلم اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى لأغراض متعددة: تعليمية، ومهنية، ودينية، وسياسية؛ ظهرت الحاجة إلى بناء اختبار عالمي موحد لقياس كفايات اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ وذلك للتأكد من ملائمة مستوى المتعلم في اللغة العربية للالتحاق بالبرامج التعليمية أو لتلبية احتياجات سوق العمل التي تشترط إتقان الموظف لمهارات اللغة العربية. ولذلك يستهدف المجمع مدّ جسور التعاون بينه وبين الجهات ذات العلاقة بتعليم العربية للناطقين بغيرها، خصوصاً الجهات ذات التجربة في اختبارات اللغة لبناء اختبار كفاية لغوية موحد يتغلب على التحديات، ويسهم في تطوير الممارسات المطبقة في ميدان تعليم اللغة العربية لغير أهلها. يهدف المجمع إلى زيادة اختبارات الكفاية اللغوية محلياً وعالمياً، لذلك نُلقي الضوء على النقاط التالية التي يأخذها المجمع بعين الاعتبار في بناء الاختبار:

- ١- تضمين جميع المهارات اللغوية (القراءة، والاستماع، والكتابة، والتحدث) في الاختبار.
- ٢- إقامة دورات مكثفة ودورية لمقومي المهارات الإنتاجية (الكتابة والتحدث).
- ٣- إشراك المختصين في جميع مراحل بناء الاختبار وتطبيقه.
- ٤- إشراك الجامعات في أطر الاختبار لقاء الجهود المميزة التي قدمتها، والتجارب التي مرت بها.
- ٥- التنسيق مع الجهات المستفيدة لاعتماد الاختبار عالمياً، والاعتراف بنتائجه في القبول الدراسي والوظيفي، والإعفاء الأكاديمي.
- ٦- إعداد خطة تسويقية شاملة لتعريف الجهات المستهدفة باختبار الكفاية اللغوية ومميزاته.

تنظيم مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية:

رؤية
٢٠٣٠

تسعى الرؤية ضمن أهدافها الرئيسية إلى تشجيع المواطنين على أن يعتزوا بهويتهم الوطنية وتراثهم الثقافي أن يعيشوا القيم الإسلامية وفق منهج الوسيلة والاعتدال سعياً لبناء مجتمع حيوي في المملكة يشكل ركيزة أساسية لتحقيق هذه الرؤية.

ساهمت في تشكيل

برنامج تنمية
القدرات البشرية

يسعى البرنامج إلى الإسهام في تحقيق محاور الرؤية الرئيسية وعلى وجه الخصوص بناء مجتمع حيوي اللغة العربية قدراً كبيراً من الرعاية والأهتمام.

نُفذ من خلال

الهدف الاستراتيجي
الخامس:
المتعلق باللغة العربية

تندرج العناية باللغة العربية ضمن إحدى مبادرات وزارة الثقافة، وهي تلك المتصلة بإنشاء مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية وتنمية اللغة العربية ودعم كل الجهود المبذولة في سبيل صونها والمحافظة عليها.

حُقق من خلال

مجمع الملك سلمان
العالمي للغة العربية

وضع المجمع هدفاً واضحاً يتمثل في إعلاء مكانة اللغة العربية عالمياً وتعزيز مساهمتها التقنية في تنمية المجالين العلمي والثقافي بما يتماشى مع التوجيهات الوطنية بالإضافة إلى اختصاصاته التي نص عليها قرار مجلس الوزراء رقم ٣٤ وتاريخ ١٤٤٢\١١\١٣هـ والتي تتضمن بناء اختبارات كفاية اللغة العربية وتطبيقها.

دور اختبار كفاية اللغة العربية في المساهمة في تحقيق رؤية ٢٠٣٠:

من منطلق تمكين المملكة العربية السعودية من تبوء مركز قيادي على المستوى العالمي في العديد من المجالات، وسعيًا إلى تحقيق مستهدفات رؤية المملكة ٢٠٣٠ الرامية إلى تعزيز حضور اللغة العربية، ودعم انتشارها واستخدامها، أطلق مجمع الملك سلمان اللغة العربية، مشروع بناء اختبار كفاية اللغة العربية وفق أفضل الممارسات والتجارب العالمية مع مراعاة خصائص اللغة العربية، وتوحيد الجهود المتفرقة في مجال اختبارات كفايات اللغة العربية.

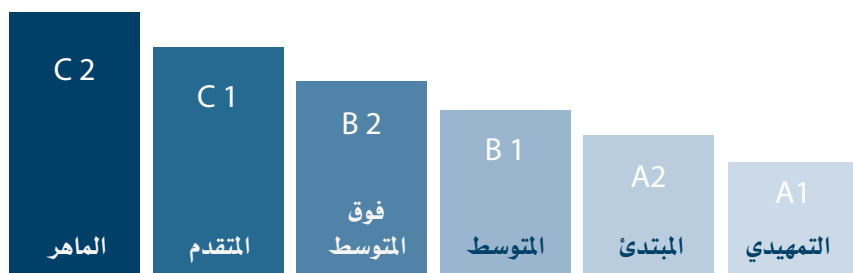
يسهم اختبار كفاية اللغة العربية في:

- ١- تعزيز مكانة المملكة العربية السعودية بوصفها مرجعية عالمية في مجالات اللغة العربية.
- ٢- توفير مدخلات قيمة للجامعات ومعاهد تعليم اللغة العربية في تحديد مستوى الكفاية اللغوية لدى طلابها من الناطقين بغير العربية، وكذلك الجهات الموظفة لهم.
- ٣- توفير فرص وظيفية للكوادر الوطنية.

نبذة عن اختبار همزة:

اختبار محوسب مقنن، يقيس كفايات اللغة العربية للناطقين بغيرها في استخدام المهارات اللغوية الأربع (فهم المسموع، واستيعاب المقروء، والكتابة، والتحدث)، بُني الاختبار على أعلى المعايير، وفقًا للإطار الأوروبي المشترك للغات Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)؛ ويقيس المستويات من (A2) حتى (C1)، ومراعيًا خصائص اللغة العربية وموحدًا للجهود المتفرقة في مجال اختبارات

كفايات اللغة العربية، حيث قام مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية ببناء نظام التقويم وأدوات القياس، بدءاً بعقد فريق من الخبراء والمختصين مقارنات مرجعية ودراسة مسحية للاختبارات اللغوية المعتمدة دولياً؛ لبناء المعايير والمؤشرات التي يستند عليها الاختبار اعتماداً على تحليل مجموعة من الاختبارات العالمية، ثم بناء المعايير والمؤشرات لقياس الكفاية اللغوية لدى المختبرين، والمؤشرات الفرعية لها. وقد مرت مراحل بناء الاختبار بتطبيق اختبار تجريبي - في مواقع عدة - على مجموعة كبيرة من متعلمي العربية الناطقين بغيرها؛ للتيقن من صدق فقرات الاختبار وثباتها.



أهداف اختبار همزة:

- ١- تعزيز موقع اللغة العربية ومكانتها العلمية محلياً وإقليمياً وعالمياً.
- ٢- تأسيس مقياس عالمي مُعتمد للكفايات اللغوية لدى متعلميها للناطقين بغيرها.
- ٣- توفير مُدخلات قيمة للجامعات، ومعاهد تعليم اللغة العربية؛ لتحديد مستوى الكفاية اللغوية لدى طلابها من الناطقين بغير العربية.

الفئة المستهدفة:

- ١- معلمو ومعلي اللغة العربية من الناطقين بغيرها.
- ٢- المتقدمين لبرامج البكالوريوس والدراسات العليا.

٣- الراغبين في التقديم على المنح الدراسية في برامج اللغة العربية.

٤- الراغبين بالالتحاق بوظائف تحتاج إلى معرفة بالكفاية اللغوية العربية.

مراحل إعداد اختبار همزة:



وصف عام للمستويات المستهدفة لاختبار همزة:

المستوى	الوصف العام للمستوى
C1	يفهم بسهولة عددًا كبيرًا من النصوص الصعبة والطويلة ويفهم المعاني الضمنية فيها. يستطيع المستخدم البارع في هذا المستوى أن يعبر عن نفسه بارتجال وعفوية، ودون أن يُلحظ عليه تلوُّن واضح في البحث عن الكلمات والتعابير. ويستطيع أن يستخدم اللغة بطلاقة وفاعلية في المجالات الاجتماعية والأكاديمية والمهنية، ويستطيع كذلك أن ينتج نصوصًا واضحة ومتينة الصياغة ومفصلة في موضوعات معقدة ويظهر قدرة على التحكم في استعمال قوالب الكتابة التنظيمية وأدوات الربط.

المستوى	الوصف العام للمستوى
B2	يفهم الأفكار الرئيسية في النصوص الصعبة ذات الموضوعات المجردة وغير المجردة وهذا يشمل المناقشات الفنية في مجالات الاختصاص. يستطيع القادر في هذا المستوى أن يتخاطب بقدر منطلاقة والعفوية مع غيره، ويمكنه بهذا القدر من اللغة أن يتخاطب تخاطبًا منتظمًا مع أبناء اللغة المتعلمة دون كبير مشقة لدى الطرفين، ويستطيع كذلك أن ينتج نصوصًا واضحة وتفصيلية في مجالات متعددة من الموضوعات ويبسط وجهة نظره في تقدير المنافع والمضار لاختيارات متنوعة.
B1	يفهم الأفكار الرئيسية في نصوص مألوفة ذات موضوعات متكررة في العمل والمدرسة ومكان النزهة وزمانها يستطيع القادر في هذا المستوى أن يتعامل مع معظم الحالات التي يمكن أن تطرأ وهو يتجول في أي مكان من أماكن اللغة المتعلمة، ويستطيع أن ينتج نصوصًا سهلة متصلة في مجالات من الموضوعات المألوفة أو الممتعة له شخصيًا. ويستطيع كذلك أن يصف بعض التجارب والأحداث والأمنيات والطموحات، ويقوم باختزال الأسباب والتفسيرات للآراء والخطط.
A2	يفهم الجمل والعبارات المتكررة التي لها علاقة باحتياجاته القريبة جدًا، مثلًا: المعلومات الشخصية والعائلية الأساسية، التسوق، المعلومات الجغرافية المحلية، الوظيفة. يستطيع المستخدم المبتدئ في هذا المستوى أن يتخاطب في المهمات السهلة والروتينية التي تتطلب تبادل معلومات حول قضايا مألوفة ونمطية، ويستطيع كذلك أن يصف بلغة سهلة بعض سمات سيرته ومحيطه المباشر والموضوعات التي تقع ضمن احتياجاته المباشرة.

مكونات الاختبار:

• فهم المسموع:

قياس قدرة المختبر على فهم المسموع باستخلاص الأفكار، وتفسير الرسائل الشفوية، والتفاعل والاستجابة مع الموقف التواصلية بما يناسب الغرض والجمهور المستهدف والسياق. وتتدرج مستويات كفاية المختبر في المهارات الفرعية للاستماع من تمييز الأصوات والكلمات والعبارات والجمل إلى فهم الحديث المتصل والأفكار الضمنية والمجردة (الإجابة عن ٣٠ سؤال (الاختبار من متعدد)).

● استيعاب المقروء:

قياس قدرة المختبر اللغوية على استيعاب النصوص المكتوبة التي تختلف أنواعها وأغراضها، كاستنتاج وجهات نظر حول قضايا ومشكلات متنوعة، وفهم المفردات والمعاني في القراءة الأدبية وما تتضمنها من أساليب لغوية متنوعة. وهذا القسم من الاختبار يقيس فهم المختبر للنصوص من مستويات مبتدئة إلى قراءة النصوص ذات التخصصات المعقدة مع فهم معانيها الصريحة والضمنية في مستويات متقدمة (الإجابة عن ٤٠ سؤال (الاختيار من متعدد)).

● الكتابة:

قياس قدرة المختبر اللغوية على الكتابة بلغة سليمة واضحة للتعبير عن الرأي، وتقديم معلومات لأغراض وسياقات متنوعة. كما تتضمن قياس مهارات أخرى فرعية كانتقاء الكلمات، وصياغة الجمل والنصوص، وتنظيم المعلومات في أساليب لغوية ومجالات وظيفية وإبداعية، مع مراعاة ضوابط الكتابة والسامة اللغوية.

● التحدث:

قياس قدرة المختبر اللغوية على التواصل الشفهي مع الآخرين، والتعبير عن رأيه أو تقديم معلومات متنوعة تناسب سياق التحدث، مراعيًا الصحة اللغوية والمناسبة الثقافية في اختيار اللفظ ونطقه نطقاً صحيحاً واختيار التراكيب اللغوية المناسبة.

آلية الاختبار ومدته:

مدة الاختبار (١٥٥) دقيقة، والاختبار محوسب يُطبَّق في كلِّ دول العالم:

١- الطريقة الأولى: محوسب (في مراكز اختبارية معتمدة)

٢- الطريقة الثانية: محوسب افتراضياً (عن بُعد)

رابط التسجيل لاختبار همزة:

<https://ksaa.gov.sa/-/building-and-implementing-language-proficiency-tests-1>

ملخصات الأوراق العلمية المشاركة في المؤتمر



الاختبارات اللغوية:
النظريات، والتجارب، والتطلعات

تحديات اختبارات اللغة العربية المقننة لغير الناطقين بها: نحو تبني اختبار معياري للغة العربية

د. محمد بن براك العنزي^أ د. ختمة بنت نهار العنزي^ب

^أ جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - المملكة العربية السعودية

^ب جامعة الطائف - المملكة العربية السعودية

تعاني اللغة العربية من إشكالية افتقارها لاختبار عالمي يمكن الاعتماد عليه في قياس الكفاية اللغوية لمتعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، ومن المفارقات أن هناك عشرات المحاولات التي تهدف - في مجملها - إلى الخروج باختبار مقنن للعربية، لكن هذه المحاولات لا تلبث أن تتوقف عند مرحلة من مراحل الاختبار، وإن كُتب لها أن تعيش لمدة محدودة فهي لا تستمر، وقد شغلت هذه القضية كثيراً من المهتمين بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. ومع هذه الصعوبات والتحديات التي تقف خلف الحد من انتشار هذه الاختبارات، والاعتراف بها، ما زالت المحاولات جارية للخروج باختبار عالمي للغة العربية.

وتركّز هذه الورقة على اختبارات اللغة المقننة التي تقيس الكفاية اللغوية لمتعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها، وتهدف إلى استخلاص بعض الأسس التي تُبنى عليها الاختبارات العالمية المقننة، ومدى تقيّد الاختبارات العربية بها، وذلك في محاولة للوصول إلى الأسباب التي أدّت إلى الحدّ من انتشارها، والاعتراف بها عالمياً.

التعبيرات الاصطلاحية في تعليم اللُّغة الأجنبية، والاختبارات اللُّغوية: العربية نموذجاً

أ. د. داريجان غاردافادزه

جامعة تبليسي - جورجيا

لم يُعدّ تدريس اللُّغة الأجنبية مقتصرًا على معرفة نظام اللُّغة فقط، أي: معرفة أدوات اللُّغة (المفردات، والقواعد، والنطق، والتهجئة)، ونقل الجمل المبنية بناءً صحيحًا وفقًا لهذه المعرفة إلى مهارات الكلام الأربع: (الاستماع، والتحدُّث، والقراءة، والكتابة). وتتمثّل مهمّة تدريس اللُّغة الأجنبية في دراسة اللُّغة؛ باعتبارها أحد المظاهر الرئيسة للثقافة، حيث إن دراسة لغة أجنبية هي في المقام الأوّل أحد أشكال مواجهة الثقافة الأجنبية، فلا يتقن لغة أجنبية إتقانًا كاملاً، وإقامة تواصل ناجح، يجب أن يكون الطالب قادرًا على تصوُّر الثقافة الأجنبية، والتقويم الصحيح لخصائصها، والتقدير المناسب للثقافة المختلفة.

إنّ واحدةً من تلك الظواهر اللُّغوية الثقافية، هي: المسكوكات، أو التعبيرات الاصطلاحية وغيرها، التي لا يمكن الوصول إلى المعنى الحقيقي لها عن طريق إدراك معاني كلمات العبارة وجمعها - كما هو معتاد في غيرها من العبارات اللُّغوية - ولكن تتطلب إلمامًا جيّدًا بالثقافة السائدة في المجتمع للُّغة المراد دراستها.

تركّز هذه الدراسة على استخدام التعبيرات الاصطلاحية العربية في تدريس اللُّغة العربية، والاختبارات اللُّغوية، والمشكلات التي نواجهها في تعليمها وتعلُّمها، فضلًا عن دور (معاجم المسكوكات، أو التعبيرات الاصطلاحية العربية) وأهميتها في تعليم اللُّغة العربية وتعلُّمها، والاختبارات اللُّغوية، وعلى وجه الخصوص:

- ١- في أي مستوى من مستويات تدريس اللُّغة يمكن إعطاء نصوص أصيلة تحتوي على تعبيرات اصطلاحية لتعلمي اللُّغة العربية؟ إن من أشهر التعبيرات الاصطلاحية التي يمكن أن نستخدمها في المرحلة الأولى من التدريس والتقويم: (لا بأس عليك، إن شاء الله، ما شاء الله، رحمه الله، في أمان الله، على العين والرأس... إلخ).
- ٢- ما الصعوبات المرتبطة بإدراج العبارات الاصطلاحية في اختبارات اللُّغة العربية وإعطاء الطالب مهمة إيجاد مثيلاتها ونظائرها المكافئة في لغته الأم؟ وإعطاء نصّ سياقيّ يحتوي على تعبير اصطلاحيّ، وطلب إدخال التعبير الاصطلاحيّ المناسب في مكان الفراغ من البدائل الواردة (مطابقات مختلفة، أو عندما لا توجد تطابقات، مثل: قطع الله أثره، خرق الأرض، إن الحديد بالحديد يُفْلَح، أوّل الغيث قطرة، حتى يحج البرغوث... إلخ)؟
- ٣- كيفية اختيار قواميس الألفاظ والاصطلاحية العربية التي يعتمد عليها معلّم اللُّغة العربية عند تأليف الاختبار اللُّغوي.

التقويم من خلال أساليب الدراما الإبداعية

أ. د. محمد حقي صوتشين

جامعة غزاي - تركيا

الدراما الإبداعية هي: عبارة عن تمثيل أي موضوع باستخدام أساليب مختلفة: كالارتجال، وأداء الأدوار مع مجموعة من الناس، وعلى أساس معرفة أعضاء المجموعة وخبراتهم.

تعدّ الدراما الإبداعية وسيلةً من وسائل التدريس المؤثرة في التدريس عامّةً، وفي تدريس اللّغة والأدب خاصّةً، وذلك من خلال ثلاث مراحل أساسية لتدريس أي موضوع من المواد التعليمية، أولاًها: مرحلة تحمية الطلاب (أو التمهيد) التي تجري من خلال فعاليات بدنية وذهنية، مثل: لعب تمهّد المشاركين لمراحل لاحقة، وثانيتهما: مرحلة الارتجال التي يرتجل فيها المشاركون وضعيات درامية سبق أن مهّد لها المدرّس أو المسير؛ من خلال تعليمات معينة، وأما المرحلة الثالثة من مراحل الدراما الإبداعية فهي: (مرحلة التقويم) التي يقوم المشاركون أو الطلاب فيها المسار الذي مروا عبره، أو الاستنتاجات التي توصلوا إليها في المراحل السابقة من الدراما الإبداعية.

وسأصّف في هذه الورقة المرحلة الأخيرة من الدراما الإبداعية؛ لأجيب عن الأسئلة التالية: ما طبيعة (التقويم) في أنشطة الدراما الإبداعية؟ وما أنواعه وأساليبه في الدراما الإبداعية؟ وكيف يمكننا الاستفادة من هذه الأساليب في تقويم المشاركين أو الطلاب؟ وأخيراً، ما آراء الأساتذة المتعاملين مع الدراما الإبداعية في استخدام هذا الأسلوب في تقويم الطلاب؟

كما سأطرحُ خطةً درّس - لتدريس موضوع (لغوي- أدبي) - أعدتُ وفقاً لأساليب الدراما الإبداعية؛ بوصفها مثلاً ملموساً لما طرحته أعلاه.

أداة «سرد» الذكية؛ لتشخيص صعوبات القراءة بالعربية

أ.د. هنادا طه تامير

جامعات زايد - الإمارات العربية المتحدة

يعاني قرابة الـ (٧٠٪) من الطلاب في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا من فقر التعلّم، وتعرّف المنظّمات الدولية مصطلح (فقر التعلّم) على أنه نسبة الطلاب ممّن هم في العاشرة من العمر، ولا يستطيعون قراءة نص من مستواهم العمري / الصفّي، وفهمه (غريغوري، ٢٠٢١م)، وقد بلغت نسبة فقر التعلّم في المملكة العربية السعودية - مثلاً - بحسب إحصاءات ما قبل جائحة كورونا: (٣٨٪)، بالإضافة إلى فارق كبير بين الذكور والإناث في مهارة القراءة، والفهم القرائي؛ ولذا تظهر الحاجة الملحة إلى تطوير أدوات لقياس مهارات القراءة المبكرة في المرحلة الابتدائية، والعمل على تطوير برامج للتدخل المبكر؛ لعكس ظاهرة فقر التعلّم.

طوّرت أداة سرد (٢٠٢١-٢٠٢٣م) بالتعاون بين عدّة باحثين في (مركز زاي لبحوث اللغة العربية في جامعة زايد)، وهذه الأداة مُعدّة لفحص محوسب يمكّن من تشخيص صعوبات القراءة باللغة العربية، والسماح بالكشف اليسير والسريع عن تلك الصعوبات لدى أطفال ناطقي العربية في المرحلة الابتدائية (الصف الأول - الصف السادس)، وتتضمّن وظائف لغويّة وإدراكيّة متعددة؛ لتحديد الصعوبات في القراءة والإملاء، ومنها: قراءة الحروف، وقراءة المقاطع القصيرة والطويلة، والوعي الصوتي، وقراءة الكلمات الزائفة، وطلاقة القراءة لكلمات حقيقية ونصوص، وقراءة النص بصوت عالٍ، والمعرفة الإملائية، والذاكرة قصيرة المدى، والذاكرة العاملة اللفظية، وسرعة التسمية، والاستلال اللفظي، وفهم المقروء والمسموع، ومن هنا فإنّ الأداة تمكّننا من التعرف السّريع على صعوبات القراءة، ونجاعة الوظائف الإدراكيّة المرتبة بها، تتّم حالياً معايير الأداة (Norming) في دول عربية عديدة، تشمل: المملكة العربية السعودية، ولبنان، والإمارات، والأردن.

نحو اختبار للكفاية المعجمية في برامج العربية لغة ثانية

أ.د. وليد أحمد العناتي

جامعة الأونروا - الأردن

تقصد هذه الدراسة إلى اقتراح نماذج اختبارية تقيس الكفاية المعجمية بوصفها عنصراً تأسيسياً ومركزياً من الكفاية اللغوية، والكفاية التواصلية؛ وعلى ذلك فإن الاختبار معنيّ بتمثيل منزلة المفردات والعلاقات الدلالية في اختبار يقيس حصيلته متعلم العربية لغة ثانية المعجمية بعلاقاتها المتنوعة.

وتقتضي طبيعة هذه الدراسة أن تكون في مبحثين رئيسيين:

يمثّل المبحث الأول: مقدمات نظرية كلية تأطيرية تُنزلُ الكفاية المعجمية منزلتها الملائمة من الكفاية اللغوية التي يسعى المتعلم إلى تحصيلها، ويتحرى هذا المبحث دقائق الكفاية المعجمية، وعناصرها، وكفاياتها الدلالية (الكلية والفرعية)، وتعالقاتها التي تقتضيها طبيعة النظام اللغوي.

وأما المبحث الثاني فإنه تمثيل لعناصر الكفاية المعجمية في صورة نماذج اختبارية متنوعة، تُمكن معلم اللغة العربية لغة ثانية، والمشرفين على برامجها من الوقوف على: تفاصيل الكفاية المعجمية، ومؤشرات قياسها؛ بدءاً بالمعنى المعجمي، وانتهاءً بالمعنى التداولي.

وتُقدّر هذه الدراسة أن تنتهي إلى نموذج اختباري تمثيلي للكفاية المعجمية يمكن القياس عليه، والبناء عليه في اختبارات أوسع وأوعب لعناصر الكفاية الأخرى، وهي: (الصوتية، والصرفية، والنحوية، والخطابية).

الاختبار الرسمي في برامج اللغة العربية الأمريكية الوطنية

أ. د. سنية سحيري

جامعة أريزونا - الولايات المتحدة الأمريكية

تتناول هذه الورقة أهم أشكال الاختبارات الرسمية في الولايات المتحدة الأمريكية، والتي تُستخدم لتقويم كفاءة الطلاب: (قبل، وخلال، وبعد) البرامج المهمة للغة العربية، الممولة من الحكومة الفيدرالية على المستوى الوطني في البيئات الأكاديمية، وتحتوي هذه التقويمات على اختبارات تمتحن المهارات اللغوية (كالكلام، والقراءة، والاستماع، والكتابة، وأخرى تركز على الثقافة)، وقد تُجرى هذه الاختبارات داخل الصف أو خارجه؛ وذلك بحسب الحاجة إليها، وحسب أهداف البرنامج.

وكذلك قد تُؤدى هذه الاختبارات عن طريق: الأساتذة أو الممتحنين، أو بالحاسوب والشبكة العنكبوتية. وتقدّم هذه الورقة لمحةً عن هيكل الاختبارات وإدارتها، وكيفية دمجها في هذه البرامج الوطنية المهمة؛ سواء كان التقويم لأغراض تشكيلية أو إجمالية، أو لتحديد المستوى فحسب.

وسنعرض كذلك أمثلة على كيفية استخدام هذه الاختبارات منفردةً ومجمعةً؛ لتقويم الكفاءة، وسنناقش دور الاختبار البشري مقابل الاختبار التكميلي؛ باستخدام الذكاء الاصطناعي، ونقاط القوة والعيوب في مثل هذه الأشكال من الاختبارات، وتأثيرها على نجاعة التدريس، والتقويم، وسمعة المؤسسات المعنية.

الممارسات والتحديات في الاختبارات اللُّغوية ضمن برامج تعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها في الوحدات والأقسام الناشئة

د. صالح بن جمعان الزهراني

جامعة الطائف - المملكة العربية السعودية

لَمَّا كان تأسيس المعاهد والوحدات - التي تعنى بتدريس اللُّغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات السعودية - حجر أساس لاستقبال طلبة المنح الخارجية، كان لزاماً أن تكون الاختبارات اللُّغوية عنصراً أساسياً وركناً مهماً ضمن المهام المنوطة بفريق العمل، وجاءت هذه الورقة لتسلط الضوء وتوضِّح (تجربة أقسام ووحدات تعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها الناشئة) في تطبيق ثلاثة أنواع من الاختبارات، يخوضها الطلبة؛ حتى يتسنى لهم الالتحاق بالكليات بحسب الشرط اللُّغوي لكل كلية، كما تكشف هذه الورقة عن أبرز التحديات والممارسات لكل اختبار، وقد أوصت الدراسة بعدة توصيات، من أبرزها: توفير التسهيلات، ومصادر التعلم - كمختبرات الحاسب والشبكة العنكبوتية - لاحتياجات الطلاب، واعتماد أداة تقويم الاختبارات الواردة في الدراسة الحالية في تقويم برامج تعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها.

تقييم الكفاءة اللُّغوية في شمال إفريقيا: السياسات والممارسات في امتحان البكالوريا نموذجاً

أ.د. محمد بن الحبيب داود

جامعة قرطاج - تونس

انطلاقاً من وصف موجز لنظام تقويم اللُّغات العربية والأجنبية، وأوجه التشابه بين: (تونس، والجزائر، والمغرب)، نحاول تحليل الوضع الراهن؛ حيث يسود التقليد في التقويم على حساب المقاربة العلمية والنجاعة، ونعرض مراحل عملية التقويم من المبادئ النظرية إلى تصميم الاختبارات، وإجرائها، وتصحيحها، والاستفادة من نتائجها (Washback)، ثم نناقش السياسات والممارسات في امتحان البكالوريا (في اللُّغة الإنجليزية نموذجاً)؛ لأنه امتحان مصيري في نظر الجميع، وهو يؤثر مع يجري في الفصول منذ السنوات الابتدائية على مستوى: (البرامج، والتدريس، والتقويم)؛ حتى أصبح التعليم مجرد تحضير للامتحان عوضاً عن كونه ضماناً للتحصيل المعرفي، والكفاءة التواصلية، فمن خلال هذا العرض نحاول التحفيز على مناقشة الموضوع على أسس علمية؛ اعتباراً للواقع، والإمكانيات المتاحة، وسعيًا إلى تحقيق الممكن، وضماناً لمصداقية عملية التقويم.

اختبار تخصُّص اللُّغة العربية في الصين: الإنجازات، والتحديات

د. هُمام (وانغ قوانغويوان)

جامعة بكين للُّغات والثقافة - الصين

يُمثِّل اختبار المستوى الرابع للُّغة العربية في الجامعات الصينية الاختبارَ المعياريَّ الذي نَظَّمه مجلس التوجيه لتعليم اللُّغة العربية في الجامعات والمعاهد العالية الصينية التابع لوزارة التربية والتعليم بالصين، والغرض من هذا الاختبار هو: تقييم القدرات اللُّغوية والمهاراتية للطلبة، وإمكانيتهم في التواصل اللُّغوي. ويؤدِّي هذا الاختبار دوراً مركزياً في مراقبة الجودة التعليمية. وتستعرض هذه المقالة تفصيل الاختبار، وكيفية إدارته، وتبحث في أهميته وتأثيره على المجتمع، وتقترح طُرُقاً لتحسين فعاليته بما يتوافق مع المواصفات المذكورة في: «المعايير الوطنية لتعليم اللُّغة العربية في الأوساط الأكاديمية الصينية»؛ ليسهم في تعزيز التعليم اللُّغوي على الصعيد الوطني.

تحديات التقويم اللُّغوي من منظور معلمي تعليم العربية للناطقين بغيرها وخبرائها

د. إسلام يسري الحديقي

جامعة السلطان محمد الفاتح الوقفية - تركيا

مع انتشار مؤسسات تعليم العربية للناطقين بغيرها، أُسندت مهمة التدريس إلى معلمين من خلفيات تعليمية متنوعة، إلا أنَّ نسبةً معتبرةً منهم لم يحصلوا على تأهيل تربوي في (مجال التقويم اللُّغوي)؛ وهذا أسفر عن قصور في جوانب متعدّدة في عملية القياس، كان أبرزها: تدني جودة الاختبارات اللُّغوية في مؤسسات تعليم العربية؛ وهو ما دفع الباحث إلى دراسة هذه المشكلة، حيث هدف البحث إلى الوقوف على التحديات التي تواجه معلمي العربية للناطقين بغيرها في أثناء عملية التقويم اللُّغوي، وفي سبيل ذلك اتّبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم أداتي بحث، هما: المقابلة، والاستبانة؛ وذلك للتعرف على تلك التحديات عبر مقابلة مديري البرامج ومنسقي الاختبارات والمعلمين وسؤالهم.

وقد توصلَ البحث إلى أنَّ التحديات تنقسم إلى: تحديات تتعلّق بالمؤسسة التعليمية، وثانية تتعلّق بالمقررات، وثالثة تتعلّق بالمعلم نفسه، ورابعة تتعلّق بالطلاب، ومن أهم هذه التحديات: عدم استناد البرامج والمواد التعليمية إلى أطر مرجعية للكفاءة اللُّغوية، ونُدرة البرامج التدريبية التي تؤهّل العاملين في مجال الاختبارات، وقلة المتخصصين في القياس والتقويم، وعدم وجود معايير ثابتة لتقييم المهارات والعناصر، واعتمادها على مزاجية المعلم واضع الاختبار ومصّحّحه، كذلك اختلاف تصوّرات القائمين على عملية الاختبارات حول مفهوم التقويم اللُّغوي، وما يجب قياسه، واختلاف تصوّرات الطلاب حول مفهوم تعلّم اللُّغة بين: المدرسة التقليدية، والمدرسة الاتصالية.

ويوصي البحث بعمل برامج لمعالجة تلك التحديات، وأهمها: تدريب المعلمين على مواءمة العملية التعليمية للأطر المرجعية للكفاءة اللغوية، وتدريبهم على بناء الاختبارات بأنواعها المختلفة، ويُتوقع أن تفيد نتائج هذا البحث القائمين على برامج التقويم اللغوي، كما ستفيد برامج إعداد المعلمين وتأهيلهم، وكذلك برامج التدريب التربوي في أثناء الخدمة.

اختبار مفردات اللغة العربية للناطقين بغيرها

د. أحمد بن عبد اللطيف الخطيب^أ د. عبد الله بن عامر العامر^ب د. عبد الرحمن بن محمد الشبيب^ج

^أ جامعة الفيصل - المملكة العربية السعودية

^ب جامعة الملك فيصل - المملكة العربية السعودية

^ج جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - المملكة العربية السعودية

تُقدّم هذه الورقة البحثية اختباراً فريداً لقياس مستويات المفردات العربية (Arabic-VLT) للناطقين بغيرها؛ ضمن خمسة مستويات من الصعوبة؛ بدءاً من الكلمات الأكثر شيوعاً (المستوى الأول)، إلى الكلمات الأقل شيوعاً (المستوى الخامس)، وقد طُوّر هذا الاختبار بعد سلسلة من إجراءات تحقُّق الصدق والسلامة، بما في ذلك مراجعة خبراء في اللُّغويات التطبيقية وتدقيقهم، ممَّن يتحدثون اللُّغة العربية لغةً أصلية، كما نُفِّذ اختبار استجابة العنصر (IRT) عبر نموذج المعادلة الهيكلية (SEM)، ووجدنا أن عناصر الاختبار موثوقة، كما يُظهر الاختبار وجود تدرج في الصعوبة (من المستوى الأول إلى المستوى الخامس)، كما أظهرت النتائج أن مجموع علامات الطلاب في اختبار اللُّغة العربية يرتبط ارتباطاً إيجابياً بالمُدَّة التي بدأ فيها الطلاب تعلُّم اللُّغة العربية.

تقييم مهارة الكتابة للناطقين بلغات أخرى؛ من خلال روابط الاتساق والانسجام وفقاً لإرشادات (أكتفل) المستويان: المتوسط الأعلى والمتقدم نموذجاً

أ. د محمد بونجمة الجيلالي

جامعة الأخوين إفران - المغرب

تركّز هذه الورقة على تقويم مهارة الكتابة في المستوى المتوسط الأعلى والمتقدم؛ من خلال اقتراح تصوّر يستثمر معايير روابط الاتساق والانسجام كما وردت في إرشادات (أكتفل)، وغالباً ما يكون التركيز في هذه الإرشادات على الوظائف والمهام التي ينجزها الطالب، أو يخفق في إنجازها في مستوى معين، في حين أنّ هذه الإرشادات تشير في ديباجتها أيضاً إلى مجموعة من المعايير المهمة التي يجب الانتباه إليها، التي تتعلق بـ (مهارة الكتابة)، ويمكن إجمالاً تلخيص مخرجات إرشادات (أكتفل) في المستويين قيد الدراسة إلى ثلاثة أقسام:

أولاً: مخرجات تهتمّ بمفهوم الاتساق؛ لأنها تُركّز على الجمل، وربطها بفقرات، وأمشاج فقرات، وتشمل: المتوسط الأعلى، والمتقدم الأدنى.

ثانياً: مخرجات تهتمّ بتثبيت مفهوم الاتساق مع ملامح الانسجام النصي في حدوده الدنيا؛ فهي تُعنى ببناء الجمل المركبة، وترابط الفقرات، وتشمل: المتقدم الأوسط.

ثالثاً: مخرجات تهتمّ بالانسجام النصي مع استثمار ملامح الخطاب الحججي؛ فهي تركّز على تنظيم الفقرات تنظيمًا منطقيًا، وبناء خطاب منسجم؛ تحضيرًا للطالب للمستوى المتفوق.

وجدير بالذكر أن الإطار المفاهيمي المعتمد على (أكتفل) يركّز على عناصر أربعة، وهي: (لغة المهارة، ومستوياتها، ومستوى المجالات، ومستوى الموضوعات، ومعايير التقويم)، إضافةً إلى أربعة معايير تتوافق مع مستويات الكفاءة، وهي: (المهام - أي الوظائف اللغوية - والمحتوى، والسياق، والدقة اللغوية، ونوع النص). ويناقش هذا البحث - أساساً - المعيار الأخير (أي: نوع النص)؛ لأنه يركّز على المفاهيم الإجرائية اللغوية الخاصة بتقويم مهارة الكتابة (لائحة من الكلمات، الجملة، الفقرة، النص...)، مع الإشارة إلى المحتوى والسياق الذي يختبر بنيات اللغة المستعملة، والسياق التي ترد فيه، وستحاول هذه الدراسة الإجابة عن التساؤلين التاليين:

أولاً: كيف يمكن استثمار إرشادات (أكتفل) من خلال المفاهيم الإجرائية التي وفرتها؛ لترشيد أدوات تقنية لتقويم مهارة الكتابة في المستويين المتوسط الأعلى والمتقدم؟

ثانياً: ما الخطوات التطبيقية المقترحة التي تمكّن من الربط بفاعلية بين معايير المستويين: (المتوسط الأعلى، والمتقدم)، وفقاً لإرشادات (أكتفل)، والأنشطة التعليمية التي تسمح باختبار تقويم مهارة الكتابة اختباراً فاعلاً؟

تقنيات مبتكرة في تقييم المهارات اللُّغوية؛ لرفع جودة القياس

د. حنان بنت محمد الغامدي

هيئة تقويم التعليم والتدريب - المملكة العربية السعودية

تعتمد أساليب تقييم المهارات اللُّغوية عالمياً على: الاختبارات، والمقاييس الورقية أو المحوسبة، والتي تتضمن أسئلة لقياس مستوى الكفاية اللُّغوية، ومستوى التقدُّم لدى المختبرين. إنَّ الاختبارات التقليدية تواجه تحدياتٍ عديدةً، من أهمها: عدم جدية الفئة المستهدفة، مما قد يؤثر على دقة القياس، وصدق التقويم، ويؤدي إلى اختلاف تقويم الدرجات واحتسابها خاصَّةً على مستوى تقويم المهارات في مجالات: (القراءة، والكتابة، والمحادثة)، وتظهر من هنا الحاجة إلى ابتكار طرق جاذبة لتقويم مهارات القراءة والمحادثة، وتحديد مستويات: الفهم، والاستيعاب، والاستدلال القرائي، وكذلك تقويم مهارة الكتابة بمنهجيةٍ علميةٍ تزيد من مستوى الدافعية وجودة التقويم ودقته، وتقلل من أخطاء القياس المحتملة.

وتستعرض هذه الورقة أدوات قياس حديثة ومبتكرة؛ لتحفيز المشاركة، ورفع مستوى الدقة في قياس المهارات اللُّغوية؛ سواءً على مستوى القراءة أو الكتابة، وتعتمد على تقنيات رقمية متقدمة. وفي المحور الأول: ستتناول الورقة أنواع الاختبارات التكيفية ومميزاتها، والتقويم القائم على ألعاب الفيديو والمحاكاة، وتعطي أمثلة لبعضٍ منها، وستُستعرض بعض التجارب الدولية والمحلية، وأما في المحور الثاني فتفترح الورقة بعض (التصاميم، والخصائص، والمتطلبات السيكومترية)؛ لبناء أدوات قياس المهارات اللُّغوية المبنية على التكيف واللعب؛ حيث تتطلب بعض هذه النوعية من أدوات القياس استجابةً مركبةً من المختبر؛ وذلك لتقييم إجابة للسؤال أدائياً أو كتابياً بدلاً من الاختيار من بين مجموعة من الإجابات الممكنة (مثل: اختبار المتعدد

الاختيارات)، ولتقدير الدرجات لهذه الاختبارات تُستخدم قوائم التقدير (Rubrics) المبنية على معايير محددة؛ حيث إنها توضح نقاط القوة والضعف في الأداء، وتزوّد الجهات وأصحاب المصلحة بمعلومات واضحة وكافية لاتخاذ القرارات؛ سواءً على مستوى الفرد أو البرنامج أو المؤسسة.

وفي الختام تستعرض هذه الورقة بعض العقبات والحلول الممكنة لتحسين جودة أدوات قياس الكفايات اللغوية.

تجربة معهد الدراسات الشرقية بجامعة لايبسيك في الاختبارات الإلكترونية

أ.د. سباستيان مايزل

جامعة لايبزيغ - ألمانيا

سأتحدثُ في محاضرتي هذه عن: التجارب والتطورات في مجال الاختبارات الإلكترونية في معهد الدراسات الشرقية التابع لـ (جامعة لايبزيغ)، علماً أننا نستخدم الاختبارات الإلكترونية في التدريس منذ (١٠) سنوات؛ حيث إننا نختبر المهارات اللغوية في: (القراءة، والكتابة، والاستماع) في المستويات المختلفة، وبهذا النظام نبتعد عن الاختبارات التقليدية، مثل: (الاختبارات الكتابية)، وهذا الأمر يتيح أيضاً للطلاب الفرصةً للتقويم الذاتي تقويماً متكرراً وسريعاً، وهو ما يُسمى بـ (الاختبارات الذاتية). لقد أصبح هذا النوع من الاختبارات راسخاً في النشاطات التعليمية اليومية، وأسهم إسهاماً كبيراً في تحسين المهارات اللغوية.

ومع ذلك، من الجدير بالذكر أننا لا نهدف إلى دروس إلكترونية كاملة فحسب، بل لا بدّ من استكمالها بـ (اختبارات شفوية)، وفي الختام، سأناقش نتائج هذا المزيج الناجح، وأقدم نماذج مختارة من: (موقع الاختبارات الإلكترونية العربية).

حوسبة الاختبارات الشفوية في تعليم اللغة الثانية

د. غسان حسن الشاطر

جامعة اليرموك - الأردن

تُسلط الدراسة الحالية الضوء على استخدام تقنية الحاسب في تعليم اللُّغات ((Computer Assisted Language Learning (CALL في الاختبارات الشفوية للُّغات الثانية، ولعل واحدة من الطرق الواعدة في حل مشكلات تقويم المهارات الشفهية أو بعضها، هي: تطوير برامج حاسوبية خاصة، واستخدامها في اختبار مهارة المحادثة لدى متعلمي اللُّغات الثانية، خاصّةً أن استخدام هذه البرامج أخذ في الانتشار، وتسارع ملحوظ.

وتهدف الدراسة الحالية إلى وضع أسس معيارية يمكن اعتبارها متطلبات رئيسة لتطوير مثل هذه البرامج، وتطوير جدول مواصفات معياري يصلح أداة لقياس المهارات الشفوية من جهة، ويكون خطوة في طريق التقييم الآلي.

ولتحقيق هذه الأهداف؛ فإن هذه الدراسة ستقدم عرضاً وصفيّاً لعددٍ من الدراسات السابقة التي تناقش برامج حاسوبية تعتمد على تقنية (التعرف الآلي على الحديث)، ثم تبين فوائد تطوير برنامج خاص بتقويم المهارات الشفوية لدى متعلمي اللُّغات الثانية، وبعد ذلك تقترح أبرز الإجراءات اللازمة لتطوير هذا البرنامج، ثم تقدم نموذجاً لجدول مواصفات معياري طوّره الباحث لقياس مهارة متحدثي العربية من غير الناطقين بها، الذي يمكن الاعتماد على جزء منه عند تطوير برنامج التقييم الآلي، ثم تقدّم مقترحاً لخطوات بناء هذا الاختبار.

توظيف الذكاء الاصطناعي في تصميم اختبارات اللغة العربية: مقاربة لسانية حاسوبية

د. نورد بنت عبد الله الخزري

كلية الآداب والعلوم الإنسانية بصفافس - تونس

لئن مثل توظيف الذكاء الاصطناعي في مجال اختبارات (اللغة، والقياس، والتّقييم اللّغوي) مطلباً ملحاً اليوم، فإنّ البحوث السّاعية إلى معالجة هذه المسألة تظلّ محدودةً نسبياً مقارنةً بالتّطوُّر الهائل الذي يشهده مجال (تطبيقات التّقييم الآلي، وصناعة البرمجيّات الذكيّة)، وفي هذا الإطار تتنزّل هذه الورقة العلميّة؛ إذ إنها تسعى إلى تقديم الإضافة في هذا المجال من خلال مقارنة لسانية حاسوبية تُعنى بالبحث في أشكال توظيف الذّكاء الاصطناعي؛ لتصميم اختبارات اللّغة العربيّة وتطويرها.

ولمّا كان الذّكاء الاصطناعي يهدف إلى إنشاء أنظمة ذكيّة قادرة على إنتاج محتويات رقميّة بشكل آلي يشبه اشتغال دماغ الإنسان، فإنّنا نهدف إلى استثمار تلك الأنظمة في وضع الاختبارات اللّغوية المبتكرة التي تسهم في تطوير عمليّة التّقييم؛ تجاوزاً للصعوبات التي اقترنت بالاختبارات اللّغوية التّقليديّة، وتناغمًا مع روح العصر وتطوّره، وتعزيزاً للتّطوُّر اللّساني الحاسوبيّ في التّعلّم الرّقميّ، ومن هذا المنطلق نسعى إلى معالجة تصميم اختبارات اللّغة العربيّة بصورة مبتكرة، ورؤية متطوّرة، وفقاً للمقاربات اللّسانية الحديثة، وباعتماد الوسائط الرّقميّة المتطوّرة، وأخذاً بالمعايير الدّوليّة المعتمدة في وضع الاختبارات اللّغوية الإلكترونيّة، والتي يمكن تكييفها مع احتياجات كلّ متعلّم.

استخدام المتون اللُّغوية للمتحدثين الأصليين في اختبار اللُّغة وتقييمها

د. عقاب يوسف الشواشرة

جامعة اليرموك - الأردن

لاتزال لغويات المتون في مرحلة مبكرة من التأثير على مجال اختبار (اللُّغة الثانية / الأجنبية) وتقييمها، على الرغم من دورها المهم في تقويم مدى إتقان (اللُّغة الثانية / الأجنبية) (كاليبس ٢٠١٥م؛ كاليبس وقوتز ٢٠١٥م).

وتبحث هذه الدراسة في إمكانية أن تكون المتون العربية - المستندة إلى الكلام العامي للمتحدثين الأصليين - مصدراً صالحاً لاختبار مدى إتقان (اللُّغة الثانية / الأجنبية) للناطقين بغيرها وتقييمها؛ نظراً إلى الطلب المتزايد على تعلُّم العربية العامية لتلبية الاحتياجات (السياسية، والاجتماعية، والثقافية)، ولا بدَّ في الوقت الحاضر من التفكير في استخدام مصادر البيانات الضخمة (المتون اللُّغوية) في تصميم اختبارات للعربية العامية، يمكنها أن تُوفِّر تقويماً لمهارتي (التحدث، والاستماع) خاصّةً لدى المتعلمين؛ حيث إنهم يحتاجون إلى هذه المهارات في تفاعلاتهم اليومية.

ويمكن استخدام اختبارات العربية العامية - لغةً أجنبيةً، ومتطلباً لغوياً - في المؤسسات الخاصة والعامية في العالم العربي؛ لتقويم مدى إتقان اللُّغة العربية للناطقين بغيرها، والذين يرغبون في الإقامة مؤقتاً في العالم العربي؛ للدراسة، و/أو العمل، ومثل هذا الاقتراح ليس بديلاً عن اختبار كفاية المتعلمين في اللُّغة العربية الفصحى وتقييمها؛ بل يمكن أن يكون وسيلةً لدمج المعرفة بكل من اللُّغة العربية الفصحى والعامية؛ للتأكد من أن المتعلمين الناطقين بغيرها يمكنهم إدارة عملهم، و/أو متطلبات الدراسة أثناء إقامتهم في البلدان الناطقة باللُّغة العربية.

سُبل تقويم اختبارات اللُّغة العربية، وتحليل نتائجها:

الامتحان الوطني الصيني نموذجاً

أ.د. دينغ لونغ

جامعة الدراسات الدولية في شنغهاي - الصين

قد مرَّ على انطلاق الامتحان الوطني للُّغة العربية للمستوى الرابع للطلاب المبتدئين (السنة الثانية) في الجامعات الصينية (١٥) عاماً؛ حيث شارك نحو (٢٠) ألف طالب في الامتحان، وأصبح تقويم الامتحان وتحليل نتائجه إحدى أهم المهام التي تضطلع بها لجنة الامتحان الوطنية؛ لضمان مصداقيته، واستمراريته، وتعميم تحليلاته ونتائجه على عملية التدريس؛ لرفع مستوى تعليم اللُّغة العربية في البلاد، لذا فإن اللجنة الوطنية - منذ إنشائه - تدرس (نتائج الامتحان، وأداء الطلاب) في أقسام مختلفة من الامتحان اعتماداً على الطرق والوسائل الكمية والنوعية لتقويمه في كل عام، وتعدُّ اللجنة التقرير السنوي له؛ لتحسينه، من حيث: تصميم أوراقه، وتنظيمه، وتوجيهه تدريس اللُّغة العربية في الجامعات الصينية.

وتهدف هذه الدراسة إلى التعريف بالأدوات والوسائل التي تستخدمها اللجنة الصينية في تقويم الامتحان، وإعداد التقرير السنوي؛ ليستفيد منها القائمون على تنظيم الامتحانات المماثلة.

وسائل التقويم والقياس اللُّغوي في برامج اللُّغة العربية بالجامعات الأمريكية

أ.د. محمود إبراهيم عبد الله

معهد ميدلبري للدراسات الدولية - الولايات المتحدة الأمريكية

على الرغم من التطور الملموس في المناهج وطُرق التدريس، ما زالت عملية قياس الكفاية اللُّغوية للدارسين تحتاج إلى كثير من الجهد والبحث من قِبَل القائمين على تدريس اللُّغة العربية في الجامعات والمؤسسات الأكاديمية الأمريكية.

وسيركّز هذا البحث على ثلاث نقاط رئيسية، وهي:

- ١- الجوانب الإيجابية والآثار السلبية للوسائل المستخدمة في تقويم أداء الدارسين الأمريكيين خلال مدة دراستهم للُّغة العربية في جامعاتهم، وبعد عودتهم من الدراسة في المعاهد والجامعات العربية.
- ٢- كيفية تطبيق معايير المجلس الأمريكي لتدريس اللُّغات الأجنبية (ACTFL)، والمعايير التي تستخدمها المؤسسات الحكومية (ILR) في قياس الكفاية اللُّغوية لدارسي اللُّغة العربية.
- ٣- مدى نجاح الاختبارات اللُّغوية (عن بُعد)، وعبر الشبكة العنكبوتية.

أساليب التقويم المتنوعة المستخدمة في تعليم اللُّغة العربية لغير الناطقين بها في ولاية كيرلا الهندية

د. عباس عبد الله

كلية فاروق - ولاية كيرلا - الهند

(ولاية كيرلا الهندية): هي ولاية تهتمُّ كثيراً بتدريس اللُّغة العربية لغير الناطقين بها منذ زمان، وتُدرّس اللُّغة العربية فيها منذ الصف الأول من المدارس الابتدائية حتى المستوى الجامعي في المعاهد الحكومية وغير الحكومية، وتسعى هذه الدراسة إلى مناقشة أحد محاور المؤتمر، وهو: أحدث أساليب التقويم المتنوعة المستخدمة في تعليم اللُّغة العربية لغير الناطقين بها في (ولاية كيرلا - الهند)، وتتنطرق أيضاً إلى الوضع الحالي في تدريس اللُّغة العربية لغير الناطقين بها في الولاية نفسها.

وكانت من أهم نتائج هذه الدراسة: التعريف بالتنوع في أساليب التقويم التي تُستخدم في مجال تعليم اللُّغة العربية، ومن ضمنه: تقدير الدراسة (Assessment of learning)، والتقدير لأجل الدراسة (Assessment for learning)، والتقويم المستمر المستوعب ومناطقه، وتقويم العملية والملفات، والتقويم على مستوى الوحدة، والتقويم في المناطق الاجتماعية والعاطفية (مهاراة التواصل - مهارة التفكير الإبداعي)، وهلم جراً.

ومن أبرز توصيات هذه الدراسة: ضرورة الإكثار من الأنشطة التقويمية المتنوعة في كتب المقررات الدراسية في الهند، كما تُوصي الخبراء - في مجال تدريس اللُّغة العربية في الهند - بالاستفادة من أحدث التكنولوجيات المتاحة في مجال التقويم؛ حيث إنَّ استخدامهما سيُعين المدرسين على التأكد من أن الدارسين قد اكتسبوا الكفاءات اللُّغوية المطلوبة في كل مرحلة من مراحل دراستهم.

آليات التقويم اللُّغوي في المدرسة العربية الفرنسية في جمهورية بنين

د. عبد الوهاب شعيب موري

جامعة العلوم والتربية - جمهورية بنين

يهدف البحث إلى وضع آليات التقويم اللُّغوي في المدرسة العربية الفرنسية في (جمهورية بنين)، والمعوقات التي تحول دون تحقيقها، وسرد المعايير؛ لضمان التطوير في المدرسة العربية الفرنسية، وذكر أهم بعض الخبرات العالمية في مجال التقويم اللُّغوي، وتقديم مقترحات؛ لضمان تطوير المدرسة العربية الفرنسية في الجمهورية. واتبع هذا البحث المنهج الوصفي المسحي؛ لاستعراض الأدبيات النظرية حول وضع آليات التقويم اللُّغوي في المدرسة العربية الفرنسية في الجمهورية، وتحليل المعايير والخبرات العالمية في مجال التقويم اللُّغوي، وتحليل آراء بعض الخبراء المتضمنة في إجاباتهم حول: (مؤشرات واقع التقويم اللُّغوي وآلياته في المدرسة العربية الفرنسية في جمهورية بنين، والسياسات الإدارية والتنظيمية، والمنهج الدراسي، والأداء المهني للمعلم)، معتمدةً على الاستبانة في إطار أسلوب دلّفاي، وتكوّنت عينة الدراسة من (٥٠) خبيراً، والذين لهم خبرة تزيد عن (خمس سنوات).

وأبرزت نتائج الدراسة في جانبها (النظري والتطبيقي): أن واقع التقويم اللُّغوي وآلياته العربية والفرنسية يتمثل في بعض المعوقات التي تحول دون تحقيق تطويره، كما توصّلت الدراسة إلى عديدٍ من المعايير؛ لضمان التطوير، ويتمثل ذلك في: تطوير السياسات الإدارية والتنظيمية، والمنهج الدراسي، والأداء المهني للمعلم. وأظهرت الدراسة كذلك (سبع خبرات عالمية) لتطوير آليات التقويم اللُّغوي، وأوصت الدراسة بتبني إدارات التعليم العربية والفرنسية فكرة ضمان التطوير في ضوء ما طُوّر في نتائج الدراسة، كما اقترحت إجراء دراسات أخرى في جمال التطوير، وآليات التقويم اللُّغوي من منظور آخر.



نبذة عن المؤتمر

ضمن أعمال المجمع، وبرامجه: العلمية، والثقافية، والبحثية، نفذ (المؤتمر الثاني لمجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية: الاختبارات اللغوية: النظريات والتجارب والتطلعات)، انطلاقاً من مسؤوليته تجاه اللغة العربية، وعنايته بها، وحرصه على تعزيز مكانتها، وتفعيل دورها محلياً وعالمياً، وسعياً لتحقيق أحد أهدافه الاستراتيجية، والمتمثل في تحقيق الزيادة في ميدان اختبارات الكفاية اللغوية وتطبيقها؛ من خلال: استعراض أبرز الممارسات العالمية في اختبارات اللغة، وأبرز التحديات التي تواجهها، والحلول المقترحة، بالإضافة إلى إتاحة فرص تبادل الخبرات العلمية، والاستفادة من التجارب العالمية ذات السبق في هذا المجال، ومناقشة كل ما يتصل بقضايا (اختبارات اللغة، والقياس، والتقويم اللغوي)، من: (قضايا نظرية وتطبيقية).

