مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

الاختبارات اللغوية
النظريات والتجارب والتطلعات



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

٢٩
الندوات والمؤتمرات

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

الاختبارات اللغوية

النظريات والتجارب والتطلعات

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

١٤٤٥هـ - ٢٠٢٣م

٢٩
النـدوات والمؤتمرات

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

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

الطبعة الأولى
١٤٤٥هـ ٢٠٢٤م

البريد الإلكتروني: nashr@ksaa.gov.sa

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

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

رقم الإيداع: ١٤٤٥/٢٥٢٧٣
ردمك: ٩٧٨-٦٠٣-٨٤٤٤-٨٤-٩

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 ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.


بسم الله الرحمن الرحيم

هذه الطبعة **إهـداء من المجمـع**،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

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: أُسُسها 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 أنموذجًا	٢٣١

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

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

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

الموضوع	الصفحة
أهميـة الاختبـارات اللُّغويـة في تعليـم اللُّغـات الأجنبيـة: (اللُّغـة العربيـة في السنغال أنموذجًا)	٥٣٢
اختبار همزة المعياري	٥٧٣
ملخصات الأوراق العلمية المشاركة في المؤتمر	٥٨١

هذه الطبعة **إهـداء من المجمـع**،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

كلمة المجمع

ينشـط مجمع الملك سـلمان العالـمي للُّغة العربيّـة في مسـارات عملٍ متنوعـة، ويتـولى مهامًـا متعـددةً تتّصـل بنشـر اللُّغـة العربيّـة، ودعمهـا، وتعزيـز مكانتهـا، والمحافظـة علـى سـلامتها نطقًـا وكتابـةً، والنّظـر في فصاحتهـا، وأصولهـا، وأسـاليبها، وأقيسـتها، ومفرداتهـا، وقواعدهـا، وتيسـير تعلُّمها بداخـل المملكـة العربيّـة السـعوديّة وخارجهـا؛ لتواكـب المتغيـرات في جميـع المجـالات.

وضمـن أعمـال المجمـع، وبرامجـه: العلميّـة، والثّقافيّـة، والبحثيّـة، نفـذ (المؤتمـر الثـاني لمجمـع الملـك سـلمان العالـمي للغـة العربيـة: الاختبـارات اللغويـة: النظريـات والتجـارب والتطلعـات)، انطلاقًـا مـن مسـؤوليته تجـاه اللغـة العربيـة، وعنايتـه بهـا، وحرصـه علـى تعزيـز مكانتهـا، وتفعيـل دورهـا محليًّـا وعالميًّـا، وترسـيخ اللغـة والهُويَّـة العربيتـين المعبرتـين عـن العمقِ اللغـويِّ، والـثراءِ التاريـخيِّ والثقافيِّ، والامتـداد الحضـاريِّ الفاعـل. وقـد جـاء إنشـاء مجمـع الملـك سـلمان العالـمي للغـة العربيـة تجسـيدًا لهـذا الحـرص، وتأكيـدًا علـى دور المملكـة العربيـة السـعودية في خدمـة اللغـة العربيـة، والثقافـة العربيـة، وسـعيًا إلى تحقيـق أحـد مسـتهدفات برنامـج تنميـة القـدرات البشـرية (أحـد برامـج تحقيـق رؤيـة السـعودية ٢٠٣٠)، الراميـة إلى العنايـة باللغـة العربيـة، وتمكـين إسـهامها الحضـاري والعلـمي والثقـافي.

وحظـي المؤتمـر برعايـةٍ كريمـةٍ، ودعـم مـن صاحـب السـمو الأمـير/ بـدر بـن عبـد الله بـن فرحـان آل سـعود – حفظـه الله – وزيـر الثقافـة، رئيـس مجلـس أمنـاء المجمـع، ويعـدُّ مـن المبـادرات الـتي يقـوم بهـا المجمـع في سـبيل تحقيـق أهدافـه الإسـتراتيجية، والمتمثلـة في تحقيـق الريـادة في ميـدان اختبـارات الكفايـة اللغويـة وتطبيقهـا؛ مـن خـلال: اسـتعراض أبـرز

هذه الطبعة **إهـداء من المجمـع**،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

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 يتَّصل بقضايا (اختبارات اللغة، والقياس، والتقويم 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 المعياري، وهو اختبار محوسب مقنّن يقيس كفايات اللغة العربية للناطقين بغيرها في استخدام المهارات اللغوية الأربع (استيعاب المقروء، وفهم المسموع، والكتابة، والتحدث).

٢- ومجلة الاختبارات اللغوية وهي مجلة علمية محكّمة معنية بكل ما يتصل بقضايا الاختبارات اللغوية والقياس والتقويم 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 يمثّل فرصةً غنيةً ومُثريةً للتبادل العلمي، ومناقشة القضايا المهمة المتعلقة باختبارات اللغة العربية.

والله ولي التوفيق.

الأمين العام للمجمع

أ.د. عبد الله بن صالح الوشمي

الاختبارات اللُّغوية

النظريات والتجارِب والتطلُّعات

الاختبارات اللغوية:
النظريات، والتجارب، والتطلعات

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

أهداف المؤتمر:

ثَمَّةَ أهداف سعى هذا المؤتمر إلى تحقيقها، أبرزها:

- اسـتعراض أبـرز الممارسـات العالميـة في اختبـارات اللُّغـة، وأبـرز التحديـات الـتي تواجههـا، والحلـول المقترحـة.
- تبـادل الخـبرات العلميـة، واسـتعراض بعـض الدراسـات والأبحـاث المتعلقـة باختبـارات اللُّغـة.
- تنميـة الممارسـات ذات العلاقـة باختبـارات اللُّغـة العربيـة لغـةً ثانيـةً، والاسـتفادة مـن التجـارب العالميـة ذات السـبق في هـذا المجـال.
- مناقشـة كل مـا يتصـل بقضايـا اختبـارات اللُّغـة والقيـاس والتقويـم اللُّغـوي مـن قضايـا نظريـة وتطبيقيـة.

ضيوف المؤتمر:

شـارك في المؤتمـر جهـاتٌ: (محليـة، وإقليميـة، وعالميـة) ذات علاقـة باختبـارات اللُّغـة، كمـا ضـمَّ مجموعـةً مـن: أسـاتذة الجامعـات المحليـة والدوليـة، والمختصـين في مجـال (الاختبـارات، والقيـاس، والتقويـم اللُّغـوي)، ويشـارك في جلسـات المؤتمـر مـا يزيـد عـن (٤٠) باحثًـا مـن (٢٢) دولـةً حـول العالـم.

مكان عقد المؤتمر:

مدينة الرياض

موعد المؤتمر:

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

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

جدول أعمال المؤتمر:

اليوم الأول: الثلاثاء ٢٨/ ٠٥/ ١٤٤٥هـ، ١٢/ ١٢/ ٢٠٢٣م		
الوقت	**الفعالية**	
٠٨:٣٠ صباحًا - ٠٩:٠٠ صباحًا	**تسجيل الضيوف واستقبالهم**	
٠٩:٠٠ صباحًا - ٠٩:١٥ صباحًا	**افتتاح المؤتمر**	
٠٩:١٥ صباحًا - ١٠:٣٠ صباحًا	**الجلسة الأولى: (رؤى نظرية في الاختبارات اللُّغوية)**	
المشاركون في الجلسة:	**مديرة الجلسة:** د. سارة بنت عبدالعزيز الفيصل	
	أ. د. حسن بن محمد الشمراني	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: أُسسها 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 صباحًا - ١١:٤٥ صباحًا	**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

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

اليوم الأول: الثلاثاء ٢٨/ ٠٥/ ١٤٤٥هـ، ١٤/ ١٢/ ٢٠٢٣م		
الوقت	الفعالية	
	د. ختمة بنت نهار العنزي	تحديات اختبارات اللُّغة العربية المقننة لغير الناطقين بها: نحو تبني اختبار معياري للُّغة العربية
	د. صونيا طونيكيان	خصائص اختبارات مادة اللهجات العربية: اختبارات مادة اللهجة الشامية في قسم الدراسات العربية لجامعة يريفان الحكومية أنموذجًا
	أ. د. محمد مازن جلال	اختبارات مترجمي النزاعات الحربية: بين العشوائية والتنظيم
١١:٤٥ صباحًا - 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 غارادافادزه	التعبيرات الاصطلاحية في تعليم اللُّغة الأجنبية، والاختبارات اللُّغوية: (العربية نموذجًا)
	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 لغةً ثانيةً
٠١:٠٠ مساءً - ٠٢:٠٠ مساءً	**(استراحة)**	

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

اليوم الأول: الثلاثاء ٢٨/ ٠٥/ ١٤٤٥هـ، ١٤/ ١٢/ ٢٠٢٣م		
الوقت	الفعالية	
٠٢:٠٠مساءً - ٠٣:١٥ مساءً	**الجلسة الرابعة: (اختبارات الكفاية اللُّغوية: الأساليب والمنهجيات)**	
المشـاركـون في الجلسة:	**مدير الجلسة:** د. بدور بنت محمد الفصّام	
	أ.د. سنية سحيري	الاختبار الرسمي في برامج اللُّغة العربية الأمريكية الوطنية
	د. صالح بن جمعان الزهراني	الممارسات والتحديات في الاختبارات اللُّغوية ضمن برامج تعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها في الوحدات والأقسام الناشئة
	أ. د. محمد بن الحبيب داود	تقييم الكفاءة اللُّغوية في شمال إفريقيا: (السياسات والممارسات في امتحان الباكالوريا نموذجًا)
	د. نصر الدين إدريس جوهر	اختبار اللُّغة العربية للتقويم النهائي للمستوى الثانوي في إندونيسيا: عرضًا وتقويمًا
	د. هُمام (وانغ قوانغيوان)	اختبار تخصُّص اللُّغة العربية في الصين: الإنجازات والتحديات
٠٣:١٥مساءً - ٠٣: ٣٠ مساءً	**(استراحة)**	
٠٣: ٣٠مساءً - ٠٤: ٤٥مساءً	**الجلسة الخامسة: (اختبارات المهارات والعناصر اللُّغوية)**	
المشـاركـون في الجلسة:	**مديرة الجلسة:** د. رسمية بنت فهد العيباني	
	د. إسلام يسري الحدقي	تحديات التقويم اللُّغوي من منظور معلمي تعليم العربية للناطقين بغيرها وخبرائها

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

اليوم الأول: الثلاثاء ٢٨/ ٠٥/ ١٤٤٥هـ، ١٢/ ١٢/ ٢٠٢٣م		
الوقت	الفعالية	
	د. عبد الله بن عامر العامر د. أحمد بن عبد اللطيف الخطيب د. عبد الرحمن بن محمد الشبيب	اختبار مفردات اللُّغة العربية للناطقين بغيرها
	أ. د. محمد بو نجمة الجيلالي	تقويم مهارة الكتابة للناطقين بلغات أخرى؛ من خلال روابط الاتساق والانسجام وفقاً لإرشادات (أكتفل)

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

اليوم الثاني: الأربعاء ٢٩/ ٠٥/ ١٤٤٥هـ، ١٤/ ١٢/ ٢٠٢٣م		
الوقت	**الفعالية**	
٠٨:٣٠ صباحًا - ٠٩:٠٠ صباحًا	**استقبال الضيوف**	
٠٩:٠٠ صباحًا - ١٠:١٥ صباحًا	**الجلسة الأولى: (التقنية والتقويم اللُّغوي)**	
المشاركون في الجلسة:	**مدير الجلسة:** أ. د. محمد بن سعيد الغامدي	
	د. حنان بنت محمد الغامدي	تقنيات مبتكرة في تقويم المهارات اللُّغوية؛ لرفع جودة القياس
	أ.د. سباستيان مايزل	تجربة معهد الدراسات الشرقية بجامعة لايبتزغ في الاختبارات الإلكترونية
	د. غسان حسن الشاطر	حوسبة الاختبارات الشفوية في تعليم اللُّغة الثانية
	د. نورد عبدالله الخزري	توظيف الذّكاء الاصطناعيّ في تصميم اختبارات اللُّغة العربيّة: مقاربة لسانيَّة حاسوبيَّة
١٠:١٥ صباحًا - ١١:٣٠ مساءً	**الجلسة الثانية: (الاختبارات اللُّغوية: تحديات وحلول)**	
المشاركون في الجلسة:	**مديرة الجلسة:** أ. د. كوثر بنت محمد القاضي	
	د. سارة سالم ظاهر	اختبار الكفاية في اللُّغة العربية الفصحى
	د. عقاب يوسف الشواشرة	استخدام المتون اللُّغوية للمتحدثين الأصليين في اختبار اللُّغة وتقييمها
	د. محمد بن أحمد العريني	الممارسات في الاختبارات اللُّغوية الأدبية في تعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

اليوم الثاني: الأربعاء ٢٩/ ٠٥/ ١٤٤٥هـ، ١٢/ ١٢/ ٢٠٢٣م		
الوقت	الفعالية	
	أ.د. محمد محيي الدين أحمد	الاستفادة من التقويم الذاتي الإلكتروني في تعليم مهارات اللُّغة العربية وتعلُّمها
١١:٣٠ صباحًا - ١٢:٤٥مساءً	**الجلسة الثالثة: (اختبارات اللُّغة العربية في الجامعات والمؤسسات الأكاديمية)**	
المشاركون في الجلسة:	**مدير الجلسة:** د. أيمن بن أحمد المنصوري	
	أ.د. دينغ لونغ	سُبل تقويم اختبارات اللُّغة العربية وتحليل نتائجها: الامتحان الوطني الصيني نموذجًا
	أ.د. محمد صلاح الدين سالم	اختبار الكفاءة اللُّغوية للناطقين بغير اللُّغة العربية: تجربة جامعة نور مبارك الإسلامية بكازاخستان
	أ.د. محمد كنتاوي	الاختبارات الإلكترونية وعلاقتها بالكفاءات: منصة التعليم عن بعد في جامعة أدرار أنموذجًا
	أ.د. محمود إبراهيم عبد الله	وسائل التقويم والقياس اللُّغوي في برامج اللُّغة العربية بالجامعات الأمريكية
	أ.د. مختار عبد الخالق عطية	الأخطاء الشائعة في إعداد الاختبارات اللُّغوية لمتعلمي اللُّغة العربية الناطقين بغيرها
١٢:٤٥ مساءً - ٠٢:٠٠ مساءً	**(استراحة)**	

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

اليوم الثاني: الأربعاء ٢٩/ ٠٥/ ١٤٤٥هـ، ١٢/ ١٢/ ٢٠٢٣م		
الوقت	الفعالية	
٠٢:٠٠مساءً - 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 المعياري للناطقين بغيرها: تجربة جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية - بإندونيسيا
	د. حسن محمد الكردي	قياس اختبارات الكفاية اللُّغوية العربية في المالديف: جامعة المالديف الإسلامية نموذجًا
	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. كليم الله وحيد علي	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 أنموذجًا)
٠٣:١٥مساءً - ٠٣: ٣٠ مساءً	(استراحة)	

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

اليوم الثاني: الأربعاء ٢٩/ ٠٥/ ١٤٤٥هـ، ١٢/ ١٢/ ٢٠٢٣م	
الوقت	**الفعالية**
٣٠: ٠٣مساءً – ١٥: ٠٤مساءً	**الجلسة الخامسة:** **(جهود مجمع الملك سلمان العالمي للُّغة العربية في الاختبارات اللُّغوية)**
المشـاركـون 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: ٠٤مساءً – ٣٠: ٠٤مساءً	**ختام المؤتمر**

اليوم الأول

الاختبارات اللغوية:
النظريات، والتجارب، والتطلعات

الجلسة الأولى

- رؤى نظرية في الاختبارات اللُّغوية

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

التقويم البديل في تعليم اللُّغة الثانية
أهدافه وخصائصه وأدواته

أ.د. حسن بن محمد الشمراني

جامعة الملك سعود – المملكة العربية السعودية

الملخص:

تُلقي هذه الورقةُ الضوءَ على تعريف التقويم البديل في تعليم اللُّغة الثانية، في أدبيات القياس والتقييم، وما يتصل بقضاياه 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 اللُّغة الثانية. كما تُقدِّم الورقة إشارةً خاطفة حول بعض البرامج المكثَّفة في تعليم اللُّغة العربية لغير الناطقين بها، التي طبَّقت هذا النوع من التقويم في المملكة. ومن أبرز التوصيات: ضرورة دمج التقويم البديل في برامج تعليم اللُّغة العربية لغير الناطقين بها؛ نظرًا لأثره وفوائده الجمَّة 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 اللُّغة العربية لغير الناطقين بها؛ تُلقي الضوءَ على التقويم البديل، وكيفية الاستفادة منه. وكتابة مُذكرة موجزة عن التقويم البديل؛ لتكون دليلًا عمليًّا يساعد في تنفيذه، بالإضافة إلى أهمية تثقيف الطلاب بفوائد التقويم البديل واشتمال الكتب والمواد الدراسية على أدوات التقويم البديل؛ لفتح المجال أمام المعلم ومتعلم اللُّغة الثانية لتطبيقه.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

مقدمة:

تعتمد عملية التقويم في برامج اللُّغة العربية إلى حدٍّ كبير على الاختبارات التحصيلية، وتقيس أدوات التقويم هنا مقدارَ المعلومات التي تعلَّمها الطالب، وبناءً عليها يُعطَى درجةً تشير إلى ترتيبه مقارنةً بدرجات أقرانه، بيد أن هذه الدرجة قد لا تعكس فعليًا كفاءة الطالب أو أداءَه. وهذا النوع من التقويم يُعرف باسم الاختبارات معيارية المرجع (Norm referenced tests). ونظرًا للانتقادات الكثيرة التي وُجِّهت 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، فتقيِّم ويحكم عليها من خلال محك أداء مسبق.

لكن أدوات هذا النوع من التقويم لم ترقَ أيضًا إلى التركيز على أداء متعلم اللُّغة نفسه، بل بقيت ملتزمةً بقياس المهارات المعرفية. ومن هنا ظهرت الحاجة الماسة إلى أدوات تقويم بديل تهتم بتقويم الأداء، والتقويم الفعَّال، وتقويم ملف أعمال الطالب (Wiggins,1993) & (Darling-Hammond, 1994). وبهذا يمكن تحقيق التكامل بين عمليات التعلُّم والتعليم والتقويم (Kohonen, 1999)؛ لأنه يُفترَض أن تكون عملية التقويم رافدًا لعملية التعلُّم 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 اللُّغة العربية المشهورة، مثل: لسان العرب، ومقاييس اللُّغة، والصحاح في اللُّغة، والقاموس المحيط؛ نجد أن كلمة تقويم مصدر للفعل قوَّم، بمعنى عدَّل وأقام وأصلح المعوّج، كما يشير إلى تحديد ثمن الشيء وتقدير قيمته (الباحث العربي، ٢٠١١). ويُستعمل مع مصطلح التقويم مصلح آخر هو «التقييم»، وهو مصدر للفعل «قيَّم»، أي: أعطى قيمةً لشيء ما، وأكثر اللُّغويين 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.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

وهناك من المتخصصين في القياس والتقويم مَنْ يرى أن مصطلح التقويم يأتي تاليًا لعملية التقييم؛ إذ إن التقويم لديهم يعني إصلاح الشيء وتعديله عقب عملية التقييم. ومن أولئك أبو لبدة (٢٠٠٢)، ومحمد فضل (٢٠٠٧). وفي المقابل، نجد كثيرًا 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، وأحيانًا يُستخدَمان على نحو تبادلي؛ فإن الباحث قد آثر استخدام مصطلح التقويم لأنه أكثر شمولًا وشيوعًا، 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 تقويمه تقديرًا كميًّا أو كيفيًّا، ثم الحكم عليه؛ تمهيدا لاتخاذ قرار بشأنه... إلخ. فلا مجالَ إذن لاستعمال لفظ تقييم في هذا الأمر ما دام لفظ التقويم يشمل ذلك كله «.

التقويم البديل:

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

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

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

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

ويُعرِّفه كلٌّ من بيرنبوم ودوشي (Birenbaum & Dochy, 1996) بأنه: مجموعة من الأدوات والأساليب المشتملة على مهام أدائية أصيلة أو واقعية، ومحاكاة، وملفات أعمال، وصحائف، ومشروعات جماعية، ومعروضات، وملاحظات، ومقابلات، وعروض تقديمية، وبحوث في موضوعات معينة، وغيرها. ويحكم المعلمون على عمل أو أداء المتعلم وفقًا لمحكات ومعايير متفق عليها. في حين يعرِّفه ميار (Meyar,١٩٩٢) بأنه: تقويم أداء المتعلم استنادًا إلى مواقف الحياة الواقعية المرتبطة بمشروعات تركز على حل المشكلات، وتحليل المعلومات، وبنائها في سياق جديد.

إضافةً إلى التعريفات السابقة، قدَّم بيرلاك Berlak ١٩٩٢ النموذج السياقي Contextual Paradigm كنموذج تقييم بديل للنموذج السيكومتري والاختبارات المقننة (للمزيد حول الاختبارات المقننة، انظر: الشمراني، ٢٠١٦؛ والشمراني، ٢٠١٧). جاء ذلك تزامنًا مع موجة التحوُّل من طرائق وأساليب التقييم التقليدية في قياس نواتج التعلُّم إلى طرائق أخرى تُركِّز على التقويم المستمر الذي يرفد التعلُّم، وليس مجرد تقييم التعلم ذاته.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

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 التقويم ينبغي أن تكون في سياق عملية التعليم والتعلُّم؛ فالتقويم يجب ألا يكون منفصلًا عن البرنامج التعليمي.

٢- عملية التقويم ليست مقننةً، حيث ينبغي أن تتناغم مع المنهج والمحتوى المقدَّم 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 مهامَّ 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 رافدًا طبيعيًّا للتعلُّم.

٥- يستخدم المعلمون أحكامهم المهنية في تقييم أداء المتعلمين، ويُشجَّعون على ذلك.

٦- يساعد الطلاب على تقييم أداءاتهم، ويُعطون فرصًا كافية للتقييم الذاتي بموجهات وإرشادات من قِبل المعلمين.

٧- عمليتا التقييم والتقويم تقدِّمان تغذيةً راجعةً، ومعلوماتٍ كافيةً حول الطلاب تساعد على التعديل والعلاج، وتفيد في التخطيط.

أهداف التقويم البديل:

على الرغم من اختلاف التعريفات السابقة، إلا أنها متفقةٌ جميعها على الهدف من التقويم البديل الذي يعَدُّ تقويمًا واقعيًّا للأداء، ويعكس المستوى الحقيقي لما تعلَّمه الطالب، ويركز على عمليات التعلُّم. كما يسهم في تهيئة المتعلم للتعامل مع الحياة، حيث يقوِّم بناءً على إنجاز مهام لها معنى، مرتبطة بواقع الحياة (Henson & Eller, 1999)، وليس مجرد اختبار يعتمد على الاختيار من متعدد، أو اختبار مقنن مُعَدّ سلفًا. ويهدف

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

كذلـك إلى تحسـين عمليـة التعلُّـم، حيـث يـؤدي مهـامَّ حقيقيـةً أصيلـةً، ويُوفِّـر التغذيـة الراجعـة الـتي تسـاعد الطـلاب على مراجعـة أدائهـم، والوقـوف على نقـاط ضعفهـم وقوتهـم في الأعمـال والمهـام والمشـروعات الـتي ينفذونهـا (Wiggins, 1989)؛ فالغـرض مـن التقويـم البديـل إذن، هـو تحسـين عمليـتي التعلُّـم والتعليـم، وليـس مجـرد الاكتفـاء بقياسـهما، وهـذا هـو روح التقويـم الفعلـي (القفـاص، 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 تُمثِّل أنشطةً تعليميةً هادفةً.

٥- يركز على العمليات والمنتجات.

٦- يحاول الاستفادة من المستويات العليا للتفكير ومهارات حل المشكلات.

٧- يُوفِّر المعلومات حول نقاط القوة والضعف لدى الطلاب.

٨- الإنسان هو مَن يقوِّم ويضع الدرجات لا الآلات.

٩- يدعـو المعلمـين باسـتمرار إلى الإبـداع والابتـكار في إنتـاج أدوات تقويـم جديـدة تسـهم في رقي العمليـة التعليميـة.

(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.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

٣- إلزام الطالب بالعمل في موضوع ما بدلًا من استرجاع ما تعلَّمه.

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	يُركِّز على الاختبارات ولا يهتم بالأداء.	يهتم بالأداء، ويُقوِّم الطالب في ضوئه.
الجانب العاطفي	يُركِّز 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 تُقدَّم للطالب.	تُقدَّم للطالب فورًا.
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 ثَمَّ يُقوَّمون وفقًا لأدائهم في سياقات ومواقف متنوعة، وليس من خلال اختبار يعتمد على الاختيار من متعدد أو غيره من الأساليب

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

(Butler, 1997)؛ في حين يُركِّز 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 يُركِّز التقويم التقليدي على قياس الجانب المعرفي (سليمان، ٢٠٠٩).
- تفعيله للعمليات والإجراءات والاستراتيجيات التي يستخدمها الطالب لحلِّ 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 مُحدَّد من نهاية العام الدراسي (Tannenbaum, 1996; Valdez-Pierce & O'Malley, 1987).
- مشاركة المعلم والطالب كليهما في أدائه؛ في حين ينفرد المعلم بإعداد التقويم التقليدي، ويجيب 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 اللُّغوي للطلاب (Tannenbaum, ١٩٩٦)، والعمل على تنميتها؛ في حين يكتفي التقويم التقليدي المتمثل في نظام الاختبارات التقليدية بالحكم عليها.

التحوُّل من التقويم التقليدي إلى التقويم البديل:

يتطلب هذا التحوُّل 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. ويلخِّص (علام، ٢٠٠٠) أبرز هذه التحولات في الجدول رقم (٢) التالي:

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

الجدول (٢): التحولات التي يتطلبها التقويم البديل

التحولات التي يتطلبها التقويم البديل	
مـــن	إلـى
الاستناد إلى مبادئ النظرية السلوكية في التعلم.	النظريات البنائية، والعمليات المعرفية النمائية.
الممارسات الصفية التي تشجع الدور السلبي للطالب.	الممارسات المؤكِّدة أن الطالب كائن حي نشط، ومفكِّر، ومُبدع، ويبني معارفه من مهام متنوعة ذات مغزى من تنفيذه لها.
دور المعلم بوصفه ناقلًا للمعرفة، وسلطة ضاغطة.	جَعْله ميسرًا، ومحكّمًا، وموجّهًا، وناصحًا مخلصًا.
المناهج التقليدية، وعملية التعليم الاستاتيكية لمواد دراسية، وحقائق منفصلة.	التوجُّه نحو البحث، ومسؤولية الطالب تجاه تعلُّمه، وتكامل المعرفة، والتعلُّم 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 الموجَّه نحو الفهم الكيفي لظاهرة معقدة وصفية.
الاختبارات المقنّنة 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:

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

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 وغيرذلك؛ حيث يلجأ بعض أولياء الأمور إلى جهات أخرى لتنفيذ تلك الأنشطة، بدلًا 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 وقتًا كبيرًا 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 يُكلَّف بها المعلم إلى جانب التدريس.

٢- النظام التعليمي، ويتضمَّن ما يلي: نظام الدراسة المشتمل على فترتين صباحية ومسائية، ومن ثَمَّ زيادة أعداد الطلاب في الفصول الدراسية، وعدم

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

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 ثَمَّ 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 يُكلَّف بها الطلابُ.

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

التقويم في اللُّغات الأجنبية:

استُخدمت الاختبارات المعتمدة على الاختيار من متعدد والصواب والخطأ استخدامًا رئيسًا 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 اللُّغوية المختلفة (Brown & Hudson, 1998). ويمكن القول: إن أساليب القياس والتقويم اللُّغوية تطوَّرت وتغيَّرت تبعًا لتغيُّر مذاهب وطرائق تعليم اللُّغات 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 اللُّغات الأجنبية أثرُه الواضح في أساليب التقويم المستخدمة، حيث ركَّزت الاختبارات على الدقة اللُّغوية، مثل: التراكيب النحوية،

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

والمفردات اللُّغوية، 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 اللُّغة

وجَّه الكثير من اللُّغويين نقدًا لاذعًا للاختبارات المقنَّنة في اللُّغات؛ لكونها لا تقيس توظيف المهارات والمعارف على وجه العموم، والمهارات اللُّغوية على وجه الخصوص في مواقف حياتية مختلفة ذات معنى لمتعلم اللُّغة، كما أنها لا تقيس مهارات الاتصال الشفوي، والمهارات الاجتماعية اللُّغوية. ولهذا، فقد حدث تحوُّل في أواخر السبعينيات نحو الاهتمام بالسياقات اللُّغوية بدلًا من الانكفاء على العناصر اللُّغوية الجزئية؛ فأصبحت الاختبارات وفقًا 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 اللُّغوية، وأسهم ذلك في الاهتمام بالوظائف اللُّغوية التي يستطيع المتعلمون فهمها والتعبير عنها، وامتد ذلك إلى التركيز على الكفاية الاتصالية، حيث يتطلب ذلك من متعلم اللُّغة استخدام لغة طبيعية تساعده في التواصل مع الآخرين، لا استخدام لغة مصطنعة خاصة في الفصل الدراسي. وظهرت تبعًا لذلك أساليب تهتم بقياس الأداء الاتصالي، وتتميز بكونها مباشرة وطبيعية، حيث تكون صيغتها مماثلةً لمواقف الاتصال الواقعي اليومي. ومن هنا ظهرت بعض الاختبارات الشفوية التي تُمكِّن الطالب من المحادثة الحقيقية مع آخرين بدلًا من أجهزة التسجيل الآلية التي كانت تعتمد عليها الطرق التقليدية. لا شك أن هذا التوجُّه كان نقلةً نوعيةً في أساليب التقويم، حيث بدأ الاهتمام بالنواحي الاجتماعية والثقافية في الاتصال.

وقد انعكس تزايُد الاهتمام بالكفاية الاتصالية على البحث عن طرق تقويم بديلة تضمن قدرًا كبيرًا من واقعية الاختبارات، وانتشر تبعًا لذلك التقويم القائم على الأداء،

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

وتنوَّعت أساليب وأدوات التقويم البديل في اللُّغات، حيث استُخدمت أسئلة المقال في تقويم مهارة الكتابة، ونما تبعًا لذلك الاهتمام بالكتابة، واعتمادها في الاختبارات المطبَّقة 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؛ نظرًا 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 ثَمَّ يؤدي إلى مخرجات مناسبة (Baron, 1992; Tierney, Carter & Desai, 1991; Stiggins, 1987). ويؤكد هانكوك (Hancock, 1994) في هذا السياق أن برامج اللُّغة المطبَّقة 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 يُعِدُّها 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 يُعِدُّها الطالب نفسه، أو يسهم في إعدادها باختيار الموضوعات وصيغ الأسئلة، وتوزيع الدرجات، ومنها أيضًا المشاريع الجماعية، والتقديم الشفوي. ورغم تنوُّع 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.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

الأداء: Performance

تتطلب اختبارات الأداء من الطلاب إنجاز مهام قريبة من واقع الحياة الحقيقية، ويحدث ذلك في العادة عبر استخدام المهارات الإنتاجية، مثل: التحدُّث أو الكتابة، أو باستخدام القراءة أو الكتابة، أو الجمع بين المهارات. ويتخذ تقويم الأداء أشكالًا كثيرةً 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 التقويم يؤكدون على أنه الأصلح؛ لأنه يساعد الطلاب على الاستجابة لمهام الحياة الحقيقية، ويقدم تقديرات صحيحة عن قدراتهم اللُّغوية أكثر من الاختبارات المقننة التي تعتمد على الاختيار من متعدد، كما يُقدِّم توقعات مستقبلية حول أدائهم في مواقف الحياة الحقيقية باختلافها. ويُعاب على تقويمات الأداء أنها صعبة الإنتاج نسبيًّا، وتستغرق وقتًا طويلًا لإدارتها، إضافةً إلى التكاليف الباهظة التي تتمثل في تدريب المقومين، وإجراء دورات التقويم، وورش العمل اللازمة. وثَمَّةَ عيبٌ 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:

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

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

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

وللملفات الأعمال مزايا عدة يمكن تقسيمها إلى ثلاث، هي:

- تعزيز تعلُّم الطلبة: حيث تسهم في الاستفادة من الأعمال المنجزة في الفصول الدراسية، وتجعل المتعلمين يركزون على عمليات التعلُّم، وتُيسِّر لهم ممارسة عمليات المراجعة، وتُحفِّزهم على المشاركة في عملية التعلُّم، وتُقوِّي التعاونَ فيما بينهم من جهة، وبينهم وبين المدرس من جهة أخرى.
- تحسين دور المعلم: حيث تُسهم ملفات الأعمال في إظهار صورة واضحة عن النمو اللُّغوي للطالب، وتغيُّر دور المعلم في نظر الطالب من متحكم أو مسيطر إلى مدرب ومشارك، كما تُقدِّم نظرةً ثاقبةً عن تقدُّم كل طالب على حدة.
- تحسين وتطوير عمليات الاختبار: حيث تسهم ملفات الأعمال في تعزيز مشاركة الطلاب والمعلمين في مجال التقويم، وتُوفِّر الفرصَ للمعلمين لمراقبة الطلاب وهم يستخدمون لغة ذات معنى لإنجاز مهام حقيقية مختلفة في سياقات ومواقف متنوعة، وتسمح بتقويم أبعاد متعددة لتعلُّم اللُّغة (بما في ذلك العمليات، والاستجابات، والأنشطة)، كما تُوفِّر فرصًا للطلاب والمعلمين للعمل معًا، والتأمل فيما يعنيه تقويم نمو الطلاب اللُّغوي، وتساعد كذلك على تنوُّع المعلومات التي جُمعت من الطلاب، وتجعل طرق المعلمين في تقويم أعمال الطلاب أكثر انتظامًا (Arter & Spandel, 1992; Valencia & Calfee, 1991).

وكما أن لملفات الأعمال مزايا، فإن لها أيضًا عيوبًا؛ منها: أن إعدادها يستغرق وقتًا كبيرًا من الطلاب، وربما وقتًا أكثر من المعلمين في قراءة ومتابعة ما يُنجزه الطالب من أعمال. ومن العيوب أيضًا افتقارها إلى المعايير اللازمة سواء من حيث بناؤها، أو طريقة

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

تقويمها من معلمي اللُّغة، ولا شك أنها تحتاج إلى دورات تدريبية مكثَّفة، وتدريبٍ عالٍ على كيفية التقويم، ووضع معايير لتوزيع الدرجات التي تصدر بناءً عليها أحكام على مستويات الطلاب اللُّغوية؛ ومن هذا المنطلق ينبغي أن تكون الأحكام موضوعيةً وغير شخصيةٍ (Arter & Spandel, 1992; Valencia & Calfee, 1991).

التقويم الذاتي وتقويم الأقران Self- and Peer Assessments:

يتطلَّب 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 موقفًا أو حالةً معينةً ثم تقريره كيفية استيعابها. أما التقويم الذاتي بواسطة الملاحظة فيتطلب من المتعلمين الاستماع أو المشاهدة لتسجيلات عن أدائهم اللُّغوي، ثم إصدار تقويم ذاتي حول هذا الأداء. أما تقويم الأقران فيشبه التقويم الذاتي، ولكنه يختلف عنه في أن الطلاب يُقوِّمون 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 تعلُّم اللُّغة بطريقة استقلالية، ومن ثَمَّ سيزيد دافعيتهم نحو تعلُّمها. ولهذا النوع من التقويم أيضًا بعض العيوب، منها: أن الطلاب الذين لديهم كفاية لغوية جيدة غالبًا يميلون إلى التقليل من شأن قدرتهم اللُّغوية ودرجة إتقانهم لها. كما أن كثيرًا منهم يُقوِّمون تقويمًا شخصيًّا بعيدًا 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 ذُكرت سابقًا، تعَدُّ إضافة إلى أساليب التقويم القائمة؛ فهي

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

بدائل طُرحت لتكون بمثابة تطوير في مجال القياس والتقويم. ويعضد ذلك ما أشار إليه كلٌّ من براون وهدسون (Brown & Hudson, 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 بديلًا؛ وإنما هي خيارات أخرى في التقويم، يُنظر إليها بمثابة إضافات وتطوُّرات جديدة في هذا الميدان.

لمحة عن البرامج التي طبَّقت التقويم البديل:

من ضمن برامج تعليم اللُّغة العربية لغير الناطقين بها التي طبَّقت التقويم البديل، برنامج اللُّغة المكثف في معهد اللُّغويات العربية (سابقًا)، حاليًّا 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 مرَّت عملية التحوُّل من التقويم التقليدي إلى التقويم البديل بمراحل وإجراءات مختلفة، يمكن الاطلاع عليها في دراسة نشرها الباحث (الشمراني، 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 (الشمراني، ٢٠١٨).

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

خاتمة:

استعرضت هذه المقالة مفهوم التقويم البديل في تعليم اللُّغة الثانية، وتعريفاته في أدبيات القياس والتقييم، وما يتصل بقضاياه النظرية والتطبيقية؛ حيث تناولت أهدافه، وخصائصه، وأدواته في برامج تعليم اللُّغات الأجنبية، وأوجه الاختلاف بين التقويم البديل والتقويم التقليدي، والصعوبات التي تعتري تنفيذه في البرامج التعليمية، إضافةً إلى لمحة موجزة حول المقررات أو المهارات اللُّغوية التي تلائم هذا النوع من التقويم في برامج تعليم اللُّغة الثانية. كما قدَّمت المقالة إشارةً خاطفةً حول بعض البرامج المكثفة في تعليم اللُّغة العربية لغير الناطقين بها، التي طبَّقت 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 وتنوُّعها وتعدُّدها بما في ذلك الاختبارات التقليدية، بطريقة تكاملية تخدم عمليتي التعليم والتقييم، ويكون على هذا النحو التقويم مستمرًا، ويسهم بفاعلية في تحقيق نواتج التعلُّم.

التوصيات:

١- دمج التقويم البديل في برامج تعليم اللُّغة العربية لغير الناطقين بها؛ نظرًا لأثره وفوائده الجمَّة في تطوير الكفاية اللُّغوية، وعدم الاقتصار على التقويم التقليدي المتمثِّل في الاختبارات.

٢- تكامل 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.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

٣- عقد ورش عمل ودورات تدريبية للهيئة التدريسية في برامج تعليم اللُّغة العربية لغير الناطقين بها؛ تلقي الضوء على التقويم البديل، وكيفية الاستفادة منه.

٤- كتابة مُذكرة موجزة أو حقيبة تدريبية عن التقويم البديل؛ لتكون دليلًا عمليًا يساعد في تنفيذه.

٥- تثقيف الطلاب بفوائد التقويم البديل واشتمال الكتب والمواد الدراسية على أدوات التقويم البديل؛ لفتح المجال أمام المعلم ومتعلم اللُّغة الثانية لتطبيقه.

المصادر والمراجع العربية:

- أبو لبدة، سبع (٢٠٠٢). المصطلح التربوي النفسي: تقييم لا تقويم. مجلة مجمع اللُّغة العربية الأردني، العدد الثاني والستون.
- الباحث العربي (٢٠١١). مادة قوم في: لسان العرب، مقاييس اللُّغة، الصحاح في اللُّغة، القاموس المحيط. الرابط على الشبكة العنكبوتية: تم الاطلاع في ٤/ ١١/ ٢٠٢٣م.
- بامشموش، سعيد محمد وآخرون (١٤٠٥). التقويم التربوي. جدة: دار الفيصل.
- 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 اللُّغوية لمتعلمي اللُّغة العربية لغير الناطقين بها. مجلة جامعة الملك خالد للعلوم الإنسانية، ٢٥(١) ٣٠٩-٣٢٩.

- الشـمراني، حسـن آل مسـاعد (٢٠١٧). واقـع تجربـة تطبيـق اختبـار العربيـة المعيـاري المحوسـب مـن وجهـة نظـر المقيّمـين ومتعلـمي اللُّغـة العربيـة الناطقـين بغيرهـا والشـركة المشـغلة للاختبـار. مجلـة كليـة التربية –جامعـة طنطـا، ٦٥ (١ج١):١–٣٥.
- الشـمراني، حسـن آل مسـاعد (٢٠١٨). توجهـات متعلـمي العربيـة لغـةً ثانيـةً نحـو برنامـج القـراءة الموسـعة علـى الجـوال والأنشـطة التفاعليـة في نـادي القـراءة علـى تطبيـق واتـس آب. مجلـة مؤتـة للبحـوث والدراسـات –سلسـلة العلـوم الإنسـانية والاجتماعيـة، ٣٣ (٢): ٢٩٥–٣٤٠.
- الشـمراني، حسـن محمـد آل مسـاعد (٢٠١١). اتجاهـات طـلاب اللُّغـة العربيـة كلغـة ثانيـة نحـو القـراءة الإلكترونيـة عـبر الإنترنـت. مجلـة القـراءة والمعرفـة، العـدد ١١٦، الجـزء الثـاني: ١٦٥–١٩٨.
- طعيمـة، رشـدي أحمـد (١٩٩٨). الأسـس العامـة لمناهـج تعليـم اللُّغـة العربيـة: إعدادهـا، تطويرهـا، تقويمها. القاهـرة: دار الفكـر العـربي.
- طعيمة، رشـدي أحمد (١٩٩٨). مناهـج تدريـس اللُّغـة العربيـة بالتعليـم الأسـاسي. القاهـرة: دار الفكـر العـربي.
- العصيلـي، عبـد العزيـز بـن إبراهيـم (١٤٢٢). أساسـيات تعليـم اللُّغـة العربيـة للناطقـين بلغـات أخـرى. مكـة المكرمـة: جامعـة أم القـرى.
- عـلام، صـلاح الديـن محمـود (٢٠٠٤). التقويـم التربـوي البديـل: أسُسـه النظريـة والمنهجيـة وتطبيقاتـه الميدانيـة. القاهـرة: دار الفكـر العـربي.
- عمر، أحمد مختار (١٣٩٤). من قضايا اللُّغة والنحو. القاهرة: عالم الكتب.
- الغريـب، رمزيـة (١٩٦٢). التقويـم والقيـاس في المدرسـة الحديثـة. القاهـرة: دار النهضـة العربيـة.
- الغريـب، رمزيـة (١٩٧٠). التقويـم والقيـاس النفـسي التربـوي. القاهـرة: مكتبـة الأنجلـو المصريـة.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

- 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)، ١-٤٦.
- 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.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

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.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

- 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. & Jiyoon, 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.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

- 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.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

- 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. 0. (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.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

الطلاقة في اختبارات اللُّغة الثانية وطرق قياسها
تصوُّرات من منظورات بين لسانية

د. خالد حسين أبو عمشة

معهد قاصد – الأردن

الملخص:

أضحى امتلاك لغة ثانية أو أجنبية في الوقت الراهن مسألة ملحة انسجامًا مع مهارات القرن الواحد والعشرين، ومن أجل الدراسة أو العمل أو السياحة أو الأغراض الاجتماعية... إلخ؛ وتُعَدُّ مهارة المحادثة ذروة سنام اللُّغة الثانية أو الأجنبية ومرآتها الصادقة، وبالتالي فإن تقييم مهارة المحادثة، سواء أكان في الفصل الدراسي أو بوصفه اختبارًا خارجيًّا يعَدُّ مَهمَّةَ مُهمَّةً. وتتناول هذه الدراسة تفكيك الطلاقة وإعادة تركيبها وبناءها في تقييم اللُّغة الثانية، وكيف يمكن الاستفادة منها من خلال البحث في اللُّغويات التطبيقية، حيث تحاول الدراسة الوصف بإيجاز الطريقة التي تشكَّلت بها الطلاقة في بعض الاختبارات اللُّغوية العالمية، ومن أبرزها: مقياس ILR، ومقياس ACTFL، ومقياس CEFR، ومقياس CLB، ومقياس ISLPR، ومقياس الإطار المرجعي لتعليم اللُّغة العربية للناطقين بلغات أخرى (إمتاع)، ومعايير التقييم الخاصة بكلٍّ منها بغيةَ تمهيد الطريق نحو بنائها وقياسها في تعليم العربية لغةً ثانيةً أو أجنبيةً، ومع ذلك، فإن تقييم إتقان مهارة المحادثة ليس أمرًا سهلًا، فمن أجل الحصول على نتيجة صالحة يجب أن يقيس اختبار التحدُّث كفاءة المتحدِّث 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 تتشابك مع اللسانيات التطبيقية، بدءًا بمجال نظريات اكتساب اللُّغة الثانية مرورًا باللسانيات النفسية، واللسانيات الاجتماعية، ولسانيات النص وتحليل الخطاب؛ من أجل تطوير

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

بنـاء متعـدد المكونـات لإتقـان مهـارة المحادثـة، الـذي يتضمَّـن الكفـاءات اللُّغويـة واللُّغويـة الاجتماعيـة، والاسـتراتيجية والتداوليـة والخطابيـة. وتـروم المقالـة إلى إيجـاد طـرق للتأكـد مـن أن المقاييـس المسـتخدمة في الاختبـارات تعكـس القـدرة الحقيقيـة علـى التحـدُّث بطلاقـة وكفـاءة، بـدلًا مـن المقاييـس الـتي تعكـس انطباعـات المسـتمعين حـول هـذه المقـدرة فقـط، وإظهـار أنـه يمكـن تحديدهـا بشـكل مناسـب وموثـوق.

وتـبرز أهميـة هـذا الموضـوع مـن مركزيـة دور الطلاقـة في عمليـة تعليـم اللُّغـة العربيـة وتعلُّمهـا مـن جهـة، ونـدرة الدراسـات العربيـة حولـه مـن جهـة أخـرى، آملـين التوصُّـل إلى توصيـات تعمـل علـى نهضـة مجـال الاختبـارات اللُّغويـة عمومًـا وطرائـق قيـاس الكفـاءة بـكل مكوناتهـا علـى وجـه الخصـوص في مضمـار تعليـم العربيـة للناطقـين بغيرهـا.

الكلمات المفتاحية:

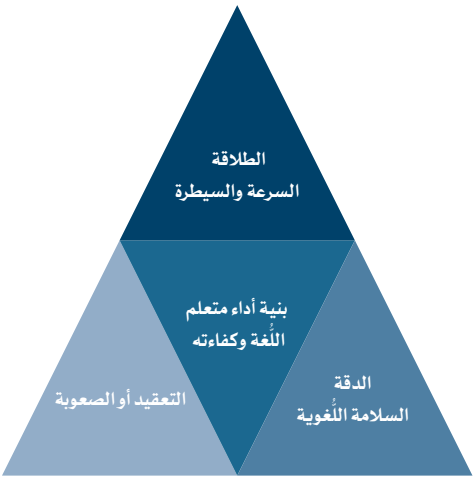
الطلاقـة، الاختبـارات، القيـاس، الأطـر العالميـة، اللُّغـة الثانيـة، اللسـانيات النفسـية، اللسـانيات الاجتماعيـة، اللسـانيات التطبيقيـة، اللسـانيات النصيـة، تحليـل الخطـاب.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

مقدمة

مفهوم الطلاقة:

يُعَدُّ مصطلح الطلاقة من المصطلحات المحورية في مجال اكتساب اللُّغات الثانية وتعلُّمها، إذ يحرص اللسانيون التربويون على اختبار قدرة منهجيات التدريس الفعَّالة و/أو بيئات التعلم الداعمة على تعزيز الطلاقة، إذ أكَّد (Skehan, 1998) على ضرورة دراسة الطلاقة بعناية إذا أردنا تحقيق فهم أكثر موثوقيةً وقياس دقيق لعمليات إنتاج اللُّغة الثانية واكتسابها، وشدَّد أيضًا على الحاجة إلى فهم أكثر موثوقيةً للعلاقة بين الطلاقة وخصائص الكفاءة الأخرى، مثل التعقيد النحوي والدقة. ويعَدُّ (Brumfit , 1984) مِن أوائل مَن تحدَّثوا عن الطلاقة والدقة بصفتهما من أبرز مكونات الكفاءة، ومن الباحثين من أضاف التعقيد اللُّغوي، ولعل من الأسباب التي دفعتهم إلى ذلك ما لخَّصه (Simensen, 2010) في تعريفه للطلاقة بأنها: القدرة على إنتاج خطاب سريع ومتدفق وطبيعي، ولكن ليس بالضرورة خطابًا صحيحًا نحويًّا، إذ إنَّ السلامة النحوية ليست سمةً من سمات الطلاقة، وبذلك مثَّلوا عليها بالشكل الآتي (Lindsay, 2023):



هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

والدقة والطلاقة مرتبطتان بقدر ما تُمثِّلان مستوى المعرفة الداخلية للُّغة الأجنبية لدى المتعلم، ومعرفتهم هذه هي نطاق ما يمكنهم الاعتماد عليه لتشكيل اللُّغة وتأليفها وإنتاجها، وفي المقابل فإن الطلاقة هي مدى سرعة وصول المتعلم إلى هذه المعرفة ومدى التحكم بها؛ ولذلك من الممكن أن يكون المتعلم طليقًا ودقيقًا، ولكن إذا كانت اللُّغة التي يستخدمها تتكون من هياكل وتراكيب بسيطة فقط، فلا يمكننا أن نقول حقًّا إن استخدامه معقد (أو متقدم). وعليه، من الممكن أن يتمتع الدارس أو المتعلم بمستوى أعلى من الطلاقة من الدارسين الجريئين وممَّن 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 معًا اللُّغة التي يسعى الدارس إلى تعلُّمها، 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 باللُّغة بالعربية طالما أن الرسالة تصل إلى المستمع ولا تحدث تعطلات لغوية، بحيث تنمو الدقة مع نمو الطلاقة تدريجيًّا، كما سترد في جدولي معايير المجلس الأمريكي أكتفل والإطار الأوروبي.



هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

ومن التعريفات المبكرة لمفهوم الطلاقة تعريف فيلمور Fillmore الوارد في (Nation, 1989) عدم الاضطرار إلى التوقف عدة مرات للتفكير فيما يجب قولُه 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 التحدُّث بسلاسة وفعالية حول مجموعة من المواضيع في اللُّغة الثانية. وثمَّة تعريفات كثيرة لهذا المصطلح نظرًا لمركزيته في عملية تعلُّم اللُّغات 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 بروزًا للمستمعين. ويُعرِّفها (Brumfit , 1984) بأنها مدى سرعة وصول المتعلم إلى اللُّغة واستخدامها بطريقة سلسة تسير بخُطى جيدة دون توقفات محرجة. 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 ويؤدونها بسرعة. ويرى (Crystal 1987) أنها الاستخدام السلس والسريع والسهل للُّغة، 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 جدًّا، ويعني فيه «الكفاءة» أو «الإتقان» الشامل للُّغة الثانية.
- تعريف واسع، ويشير فيه إلى مقدرة الشخص على التحدُّث في اللُّغة الثانية.
- تعريف ضيّق، ويعني فيه تدفق الكلام واستمراريته.
- تعريف ضيّق جدًّا، ويعني فيه أجزاء الكلام الموضوعية القابلة للقياس؛ كالسرعة والتوقف والتردد.

هذه الطبعة **إهـداء من المجمـع**،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

ويرى (Skehan, 1998) أن الاستخدام الفعَّال 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 المتحدِّث للتعامل مع مشكلات المعالجة، مثل التكرار وإعادة الصياغة.

ونخلص من هذا الحديث إلى أن اكتساب اللُّغة يعني امتلاك كفاءة لغوية تقوم على ثلاث أثافٍ رئيسة، وهي: الطلاقة والدقة والتعقيد. ولكل أثفية من هذه الأثافي مكونات ينبغي التنبه إليها ومعرفتها وأخذها بعين الاعتبار في عمليتي التدريس والقياس. وقمينٌ 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

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

مكونات الطلاقة:

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

توصَّل الباحثون في اكتساب اللُّغات 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 اللُّغة الأم أو الأولى، بل يرى (Lennon, 1990) أن التوقف في حدِّ ذاته عنصرًا ضروريًّا في الكلام بطلاقة. ولعله يقصد بذلك الوقفات الطبيعية من أجل عملية التنفس. ومن هذه الوقفات وقفات التفكير والتأمل، وهي من العناصر المكوِّنة للكفاية التداولية والاستراتيجية. ويبقى تحديد المكان والزمان هو الفاصل بين هذه الوقفات المقبولة وغير المقبولة في مقارنة إنتاج الناطق باللُّغة 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 «ممم»، و«يعني»، و«كما تعرف»، و«حسنًا»، و« ما أحاول قوله هو»... إلخ. ولعل هذه بحاجة إلى دراسة خاصة تبين منزلتها ومكانها في اللُّغتين الأولى والثانية على حدٍّ سواء. ومن لطائف نتائج إحدى الدراسات التي أُجريت على اللُّغة النرويجية أن مستخدمي هذه الكلمات (أي الحشوات) حصلوا على مستوى طلاقة أعلى من غير مستخدميها (Towell et al, 1996).

هذه الطبعة **إهـداء من المجمـع**،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

وقد جعل (Thomson, 2015) مكونات الطلاقة في:

- **معدل الكلام:** متوسط عدد المقاطع المنطوقة في الثانية أو الدقيقة.
- **نسبة وقت النطق:** النسبة المئوية للوقت المخصَّص للتحدُّث 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 مسبقًا (على سبيل المثال، ٤٠٠ مللي 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 أُنتجت بين فترات التوقف ذات الطول المحدد من قبل الباحث (الباحثين) (وقت التحدُّث).
- **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:

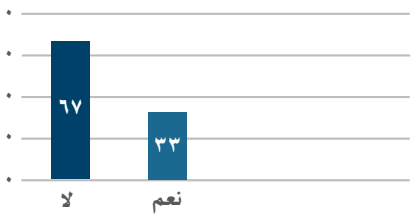
- **عدد الإصلاحات:** عدد الإصلاحات وإعادة الكلام / إجمالي الوقت أو وقت التحدث.
- **عدد التكرارات:** عدد التكرارات / إجمالي الوقت أو وقت التحدث.
- **نسبة وقت الكلام:** الوقت الإجمالي للكلام.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

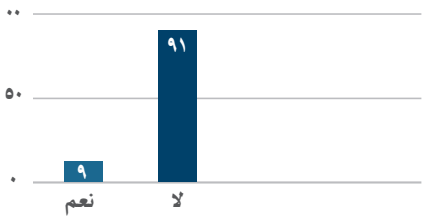
ومـن المسـائل اللطيفـة الـتي تنبَّـه إليهـا بعـض الباحثـين ضمـن المقاييـس العالميـة للطلاقـة، عـدم تكـرار الكلمـات الشـائعة ذات المقاطـع الثلاثـة، ولعـل هـذه مسـألة تحتـاج إلى بحـث في اكتسـاب طلاقـة اللُّغـة العربيـة في ضـوء أن كثـيرًا مـن الكلمـات الشـائعة ضمـن فئـة الألـف الأولى هـي ثلاثيـة المقاطـع (de Jong, 2016).

وقمـينٌ بالذكـر أن بعـض الباحثـين لا يتعرضـون في دراسـاتهم إلى كل هـذه الفئـات؛ بـل يركـزون علـى: معـدل الـكلام، ومعـدل النطـق، والوقفـات، والـتردد، والتصحيحـات الذاتيـة (أبـو عمشـة، ٢٠١٨: ١٠٢)، و(أبـو عمشـة، ٢٠٢١) (العلـوي، ٢٠٢١) علـى أبعـد تقديـر، وإذا كان ذلـك ينطبـق علـى الباحثـين فـلا نسـتغرب مـن نتـائج اسـتطلاعنا علـى عينـة كبـيرة مـن معلـمي العربيـة مـن الناطقـين بغيرهـا حـول مفهـوم الطلاقـة ومكوناتهـا، إذ أظهـرت النتـائج مـا يلـي:

هـل لديك فـكـرة جـيدة عن مفهـوم الطـلاقة؟



هل تعرف ماهي مكونات الطلاقة؟



الطلاقة في إرشادات المجلس الأمريكي (ACTFL):

لـم تُقـدِّم إرشـادات المجلـس الأمريكـي واصفـات خاصـة للطلاقـة، في حـين قدَّمـت واصفـاتٍ مائـزةً للكفـاءة جمعـت بـين أثـافي الكفـاءة الثـلاث: الطلاقـة والدقـة والتعقيـد، وهـي سـهلة الوصـول في هـذه الواصفـات لمـن عرفهـا وفهمهـا، وقـد جـاءت علـى النحـو الآتي (Actfl.org) (أبـو عمشـة، B2021):

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

المبتدئ	يستطيع الناطق في المستوى المبتدئ نقل رسائل في مواضيع يومية متوقعة جدًا تؤثر فيه مباشرة. يفعل ذلك أساسًا من خلال استخدام كلمات منفردة وعبارات تعرَّض لها وحفظها وتذكَّرها. قد يكون من الصعب فهم الناطق المبتدئ حتى من قِبل أكثر المتحاورين معه تعاطفًا ومن المعتادين على كلام غير الناطقين باللُّغة.
المتوسط	إن السمة الرئيسة للناطق في المستوى المتوسط هي المقدرة على الخلق باللُّغة حين يتكلم في مواضيع مألوفة تتعلق بحياته اليومية. فهو قادر على دمج مواد لغوية محفوظة بعضها مع بعض للتعبير عن معانٍ شخصية. يستطيع الناطق في المستوى المتوسط أن يسأل أسئلةً بسيطةً، وأن يتعامل مع موقف معيشي بسيط. ويمكنه إنتاج لغة في مستوى الجملة تتراوح من الجملة المنفردة إلى سلسلة من الجمل في الحاضر عمومًا. 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 تمامًا ليوصل معلومات شخصية، وكذلك مواضيع ذات صِبغة 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 موقفي غير متوقع. تتصف لغة المتقدم بالغزارة، وتُعبِّر الفقرة الشفوية عن نوعية الخطاب وكميته في المستوى المتقدم. الناطق المتقدم لديه تمكُّن كافٍ من التراكيب الأساسية والمفردات العامة؛ مما يُمكِّن أبناء اللُّغة من فهمه بما في ذلك هؤلاء غير المعتادين على سماع كلام غير الناطق باللُّغة.
المتفوق	يتواصل الناطق في المستوى المتفوق مع الآخرين بلغة تتحلى بالدقة اللُّغوية والطلاقة، للمشاركة في الحديث مشاركة تامة وفعَّالة، ويطرق مواضيع شتى في مواقف رسمية وغير رسمية ويناقشها بالمحسوس والمجرد. وهو قادر على مناقشة اهتماماته وتخصُّصه بالتفصيل، وشرح أمور معقدة بإسهاب، ويأتي بسرد مطول متماسك بأداء متَّسم بالسلاسة والطلاقة والدقة اللُّغوية. 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 وإنْ كان مُنشغلًا بشروحات مجردة. وهذا الخطاب بالرغم من تماسكه قد يكون متأثرًا بأنماط نحوية من لغته الأصلية، وليس بأنماط اللُّغة المقصودة. يتقن الناطق في المستوى المتفوق عدة أساليب تفاعلية تواصلية كمعرفة متى يتكلم، ومتى يُصغي، وهو يفرق بين الأفكار الرئيسة والمعلومات الداعمة لها من خلال استخدام أدوات نحوية ومفرداتية وصوتية. لا يظهر في كلام الناطق المتفوق أية أنماط من الأخطاء النحوية الأساسية، وإنْ ارتكب أخطاء متناثرة، خصوصًا في التراكيب القليلة الاستخدام وفي بعض التراكيب المعقدة. وهذه الأخطاء، إنْ وقعت، لا تصرف انتباه المتحاور معه من أبناء اللُّغة ولا تؤثر في عملية التواصل.
المتميز	يستطيع الناطق في المستوى المتميز استخدام اللُّغة بمهارة ودقة لغوية وتمكُّن وفاعلية. يتصف بكونه مثقفًا وبليغًا 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 جمهورًا متنوعًا مستخدمين كلامًا ومستويات لغوية أصيلة ثقافيًا. ينتج الناطق المتميز خطابًا مستفيضًا راقيًا منظّم الأفكار وموجزًا في الوقت نفسه، مستخدمًا 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 باللُّغة، وتمكُّن محدود من الإشارات الثقافية المتعمقة وبعض الأخطاء اللُّغوية المتفرقة.

الطلاقة في الإطار المرجعي الأوروبي (CEFR):

وكانت الطلاقة أكثر حضورًا في الإطار المرجعي الأوروبي حيث خصَّص جدولًا خاصًّا لواصفات الطلاقة، بوصفها مكوِّنًا من مكونات الكفاءة، وقد جاءت على النحو الآتي (أبو عمشة، ٢٠١٨):

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

A1	يمكنه أن يتصرف باستخدام عبارات قصيرة جدًا، معزولة عمومًا، بتوقفات متعددة للبحث عن كلماته ليعبربها عن الموضوعات المألوفة لديه ليدخل العملية الاتصالية.
A2	يمكن أن يُفهَم في تدخل وجيزمعين، حتى إذا كانت إعادة الصياغة، الوقفات، والانطلاقات الخاطئة ظاهرة.
B1	يمكنه أن يتحدث بطريقة مفهومة مع وقفات للبحث عن كلماته وجمله، ليقوم بتصحيحات ذاتية خصوصًا في حلقات الإنتاج الحر الطويلة.
B2	يمكنه أن يتحدث لمدة طويلة نسبيًا بإلقاء منتظم للغاية، رغم أنّه قد يتردد وهو يبحث عن التراكيب والعبارات المناسبة.
C1	يمكنه أن يعبربارتياح وعفوية تقريبًا دون تعب، الموضوعات الصعبة فقط هي التي قد تعوق التدفق الطبيعي والسلس للحديث.
C2	يمكنه التعبيربتفصيل وعفوية في حديث طبيعي متجنبًا الصعوبات أو بتداركها بكفاءة عالية بحيث لا يكاد المستمع يلاحظ ذلك.

الطلاقة من زوايا البحث المختلفة:

الطلاقة في نظريات اكتساب اللُّغة الثانية:

تعَدُّ أعمال (Krashen, 1982, 1994) من الأعمال الناضحة التي ربطت بين نظريات اكتساب اللُّغة الثانية والطلاقة، حيث قسَّم كراشن عملية اكتساب اللُّغة 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" أيضًا بالفترة الصامتة، إذ يملك المتعلمون في هذه المرحلة مفردات استقبالية تصل إلى ٥٠٠ كلمةٍ، لكنهم لا ينتجون في لغتهم الثانية بعدُ. ولا يمرُّ جميع المتعلمين بفترة الصمت هذه، فقد يبدأ بعض المتعلمين في التحدُّث على الفور، على الرغم من أن إنتاجهم قد يتسم بالتقليد بدلًا من الاستخدام الإبداعي للُّغة والخلق فيها، وقد يُطلب من الآخرين التحدُّث منذ البداية كجزء من دورة اللُّغة. بالنسبة للمتعلمين الذين يمرون بفترة

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

صمـت، فقـد تسـتمر نحـو ثلاثـة إلى سـتة أشـهر. أمَّـا المرحلـة الثانيـة مـن مراحـل اكتسـاب كراشـن فهـي الإنتـاج المبكـر، حيـث يسـتطيع المتعلمـون خلالهـا التحـدُّث بعبـارات قصـيرة مـن كلمـة أو كلمتـين. ويمكنهـم أيضًـا حفـظ أجـزاء مـن اللُّغـة، علـى الرغـم مـن أنهـم قـد يرتكبـون أخطـاءً عنـد اسـتخدامها. فعـادةً مـا يمتلـك المتعلمـون مفـردات اسـتقبالية ونشـطة تبلـغ نحـو ١٠٠٠ كلمـة. وقـد تسـتمر هـذه المرحلـة عـادةً لمـدة سـتة أشـهر تقريبًـا، أمـا المرحلـة الثالثـة "مرحلـة ظهـور الـكلام" فـتزداد مفـردات المتعلمـين خـلال هـذه المرحلـة إلى نحـو٣٠٠٠ كلمـة، ويمكنهـم التواصـل باسـتخدام أسـئلة وعبـارات بسـيطة. وقـد يرتكبـون في كثـير مـن الأحيـان أخطـاء نحويـة. وأمـا المرحلـة الرابعـة الطلاقـة المبكـرة فتعـني التحـدُّث بطلاقـة إلى حـدٍّ مـا في المواقـف الاجتماعيـة مـع الحـد الأدنى مـن الأخطـاء. وتُشـكِّل السـياقات الجديـدة واللُّغـة الأكاديميـة تحديًـا، وسـيواجه الفـرد صعوبـة في التعبـير عـن نفسـه بسـبب الفجـوات في المفـردات والعبـارات المناسـبة. أمَّـا المرحلـة الخامسـة فهـي الطلاقـة المتوسـطة. في هـذه المرحلـة، يكـون لـدى المتعلمـين مفـردات تبلـغ نحـو ٦٠٠٠ كلمـة، ويمكنهـم اسـتخدام تراكيـب جمـل أكـثر تعقيـدًا. ويقـدرون فيهـا علـى مشـاركة أفكارهـم وآرائهـم. قـد يرتكـب المتعلمـون أخطـاء متكـررة في تركيـب الجمـل الأكـثر تعقيـدًا. وتـأتي المرحلـة السادسـة والنهائيـة الطلاقـة المتقدمـة، الـتي يتـم الوصـول إليهـا عـادةً مـا بـين خمـس إلى عشـر سـنوات مـن تعلُّـم اللُّغـة. حيـث يمكـن للمتعلمـين في هـذه المرحلـة العمـل بمسـتوى قريـب مـن المتحدثـين الأصليـين.

وبنـاءً علـى ذلـك، تحتـل الطلاقـة مكانـةً بـارزةً، وتلعـب دورًا مهمًّـا في نظريـات اكتسـاب اللُّغـة الثانيـة (SLA)، إذ غالبًـا مـا تعتـبر هدفًـا رئيسًـا في عمليـة تعلُّـم اللُّغـة وتعليمهـا. ويمكـن فهـم منزلتهـا في نظريـات اكتسـاب اللُّغـات الثانيـة مـن زوايـا مختلفـة:

- الكفـاءة التواصليـة: إذ تؤكـد العديـد مـن نظريـات تعلُّـم اللُّغـة الثانيـة، خاصـة تلـك الـتي تتمـاشى مـع تدريـس اللُّغـة التواصليـة، علـى أهميـة تطويـر الكفـاءة التواصليـة، وتعَـدُّ الطلاقـة عنصـرًا حاسـمًا في الكفـاءة التواصليـة؛ لأنهـا تُمكِّـن المتعلمـين مـن التعبـير عـن أنفسـهم بسـهولة والمشـاركة في تفاعـلات هادفـة مـع المتحدثـين الأصليـين ومتعلـمي اللُّغـة الآخريـن (العلـوي، ٢٠٢١).

هذه الطبعة **إهـداء من المجمـع**،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

- فرضيـة الدخـل اللُّغـوي: وفقًـا لفرضيـة المدخـلات لكراشـين، يحـدث اكتسـاب اللُّغـة عندمـا يتعـرَّض المتعلمـون إلى "مدخـلات مفهومـة" تتجـاوز مسـتوى كفاءتهـم الحاليـة قليـلًا وفـق مبـدأ (i+1). والطلاقـة، في هـذا السـياق، هـي نتيجـة لتلقـي وفهـم المدخـلات الـتي تتحـدى المتعلمـين؛ ولكنهـا لا تـزال في متنـاول أيديهـم (أبـو عمشـة، ٢٠١٨).
- النظريـات التفاعليـة: تؤكـد النظريـات التفاعليـة، مثـل نظريـة فيجوتسـكي الاجتماعيـة الثقافيـة ومنطقـة التنميـة القريبـة (ZPD)، علـى أهميـة التفاعـل الاجتماعـي في تعلُّـم اللُّغـة، إذ تتطـور الطلاقـة عندمـا ينخـرط المتعلمـون في المحادثـات والأنشـطة التعاونيـة، ويتفاعلـون مـع كلٍّ مـن المتحدثـين الأصليـين مـن جهـة والأقـران مـن جهـة أخـرى (أبـو عمشـة، ٢٠١٨).
- فرضيـة الراشـح الانفعـالي: تشـير فرضيـة الراشـح الانفعـالي إلى أن العوامـل العاطفيـة (مثـل القلـق والتحفـيز) يمكـن أن تؤثـر علـى اكتسـاب اللُّغـة، وعندمـا يشـعر المتعلمـون بالراحـة والتحفـيز، فـإن الراشـح الانفعـالي لديهـم يكـون منخفضًـا؛ وهـو مـا يسـهل تطويـر الطلاقـة، وعلـى العكـس مـن ذلـك، فـإن المسـتويات العاليـة مـن القلـق قـد تعـوق تنميـة الطلاقـة وتطوُّرهـا (الشـيخ علـي، ٢٠١٩).
- فرضيـة الفـترة الحرجـة: في حـين تركـز فرضيـة الفـترة الحرجـة في المقـام الأول علـى الوقـت الأمثـل لاكتسـاب اللُّغـة، فـإن فكـرة الفـترة الحساسـة تشـير إلى أن تحقيـق الطلاقـة قـد يكـون أكـثر قابليـةً للتحقيـق خـلال مراحـل نمـو معينـة، وهـي في الأعـم الأغلـب الفـترة الـتي تسـبق فـترة البلـوغ، ومـع ذلـك، مـن المهـم ملاحظـة أن هـذه الفرضيـة قابلـة للتطبيـق أكـثر علـى اكتسـاب اللُّغـة الأولى منهـا علـى اكتسـاب اللُّغـة الثانيـة (أبـو عمشـة، ٢٠١٨).
- اكتسـاب المهـارات في مقابـل التعلُّـم: تُفـرِّق بعـض نظريـات تعلـم اللُّغـة الثانيـة بـين تعلُّـم اللُّغـة واكتسـاب اللُّغـة، وغالبًـا مـا ترتبـط الطلاقـة ارتباطًـا وثيقًـا باكتسـاب اللُّغـة. كمـا ورد في نظريـة اكتسـاب المهـارات الـتي اقترحهـا (Pimsleur, 1969)، إذ تشـير إلى أن الطلاقـة تنتـج مـن اسـتيعاب أنمـاط اللُّغـة مـن خـلال التعـرُّض والممارسـة بـدلًا مـن التعلُّـم الصريـح والمباشـر.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

باختصـار شـديد، تعَـدُّ الطلاقـة مكوِّنًـا أساسـيًّا في العديـد مـن نظريـات تعلـم اللُّغـة الثانيـة؛ ممـا يعكـس هـدف تطويـر المهـارات اللُّغويـة العمليـة للتواصـل الفعَّـال. وهـي تتشـابك مـع مفاهيـم مثـل الكفـاءة التواصليـة، والمدخـلات المفهومـة، والتفاعـل الاجتماعـي، والعوامـل العاطفيـة، والتمييـز بـين تعلُّـم اللُّغـة واكتسـاب اللُّغـة في الأطـر النظريـة الـتي تُوجِّـه فهمنـا لاكتسـاب اللُّغـة الثانيـة.

ويـرى منظـرو نظريـات اكتسـاب اللُّغـة الثانيـة أنـه يمكـن تمثيـل الطلاقـة بمتصـل لغـوي يشـير في الواقـع إلى مـدى قـدرة الشـخص علـى التحـدُّث بسلاسـة وفعاليـة حـول مجموعـة مـن المواضيـع بلغـة ثانيـة. ويـرى هـؤلاء أن دارس اللُّغـة الثانيـة يُحقِّـق الطلاقـة اللُّغويـة بمجـرد أن يتمكَّـن مـن التعبـير عـن نفسـه بثقـة وكفـاءة وسـهولة بلغـة أخـرى غـير لغتـه. ويميـل كراشـن المذكـور في (BLOG, 2023) إلى إعطـاء الأولويـة للطلاقـة التواصليـة علـى السـلامة النحويـة والدقـة، معتقـدًا أن الدقـة ستتحسَّـن بمـرور الوقـت مـع زيـادة التعـرُّض للمدخـلات المفهومـة. ومـن الاسـتراتيجيات المقترحـة مـن أجـل تنميـة الطلاقـة في هـذا المجـال وفـق المراحـل السـابقة مـا يلـي (Robertson & Ford, W/D):

المرحلة	الاستراتيجيات المقترحة لتنمية الطلاقة
مرحلـة مـا قبـل الإنتـاج	– التأكيد على الفهم السمعي باستخدام القراءة بصوت عالٍ والموسيقى. – استخدِم العناصر المرئية، واطلبْ من الطلاب الإشارة إلى الصور أو تمثيل المفردات. – تحدَّث ببطء واستخدم كلمات أقصر، ولكن استخدِم العبارات العربية الصحيحة. – نموذج لغـة «البقـاء» بقـول المعـنى والإشـارة إليـه. علـى سـبيل المثـال، قـل، «افتـح كتابـك»، ثـم افتـح كتابًـا بينمـا يراقـب الطالـب. – وظِّف لغة الجسد (الإيماءات)، أشر لهم وأرهم قدر الإمكان. – يمكـن لزمـلاء الدراسـة الأكـثر تقدُّمًـا الذيـن يتحدثـون نفـس اللُّغـة دعـم التعلُّـم الجديـد مـن خـلال الترجمـة الفوريـة. – تجنَّب الإفراط في تصحيح الأخطاء. – تعزيز التعلم من خلال نمذجة الاستخدام الصحيح للُّغة عندما يرتكب الطلاب الأخطاء.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

المرحلة	الاستراتيجيات المقترحة لتنمية الطلاقة
الإنتاج المبكر	– استمر في الاستراتيجيات المذكورة أعلاه، ولكن أضف فرصًا للطلاب لإنتاج لغة بسيطة. – اطلب من الطلاب الإشارة إلى الصور ونُطق 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 تعديلا فيقول مثلا: «هذا الكتاب ممل للغاية». استمر في إجراء أكبر عدد ممكن من التعديلات. – تجنَّب الإفراط في تصحيح الأخطاء. – تعزيز التعلم من خلال نمذجة الاستخدام الصحيح.
ظهور الكلام	– تقديم المزيد من اللُّغة 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 للطالب قدر الإمكان. – طرح أسئلة تتطلب إجابة قصيرة، وتكون حرفيةً إلى حدٍّ 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 التعلُّم. – في أنشطة الكتابة، زوِّد الطلاب بنصوص اختبار التتمة لملئها من المفردات المهمة المدرجة في الصفحة. – توفير الحد الأدنى من تصحيح الخطأ. – ركِّز فقط على التصحيح الذي يتعارض بشكل مباشر مع المعنى. تعزيز التعلُّم من خلال نمذجة الاستخدام الصحيح.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

المرحلة	الاستراتيجيات المقترحة لتنمية الطلاقة
الطلاقة المبكرة	– اطلب من الطلاب العمل في أزواج ومجموعات لمناقشة المحتوى. – في أثناء التدريس، اطلب من الطلاب تطبيق استراتيجية «فكِّر، زامل، شارك»؛ لمنح الطالب فرصة لمعالجة اللُّغة والمفاهيم الجديدة.
	– اطرح 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. – قُمْ بإعداد تراكيب لغوية أكاديمية أكثر تقدُّمًا مثل: «أعتقد»، و«في رأيي»، و«عندما تقارن». اطلب من الطلاب تكرار العبارات في السياق. – أعد صياغة العبارات غير الصحيحة باللُّغة العربية الصحيحة، أو اسأل الطالب إذا كان يعرف طريقة أخرى لقولها. – قدِّم الفروق الدقيقة في اللُّغة، مثل: متى تستخدم اللُّغة العربية الرسمية وكيفية التفاعل في المحادثات. – اطلب من الطلاب تقديم عروض تقديمية قصيرة، وتزويدهم بالعبارات واللُّغة المستخدمة في العروض التقديمية («سأتحدث عن اليوم»)، ومنحهم فرصًا 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 الرئيسة، ومناقشة كيفية اختلاف أصوات اللُّغات المختلفة.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

المرحلة	الاستراتيجيات المقترحة لتنمية الطلاقة
الطلاقة المتوسطة	– تحديد المفردات والعبارات الأكاديمية الرئيسية، ووضع نموذج لها. – اطلب من الطلاب إنتاج اللُّغة في الأنشطة الصفية. – استخدِم المنظمات الرسومية وخرائط التفكير، وتأكَّد من أن الطالب يملأها بالتفاصيل. تحدَّ الطالب لإنتاج المزيد. – ساعِدْ الطالب على إنشاء روابط مع المفردات الجديدة من خلال إرشاده إلى أصل الكلمات أو عائلات الكلمات، مثل «مَهمة، مُهمة». – 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 جيدًا، أو يعرفها نوعًا ما، أو لا يعرفها على الإطلاق. – ساعِد الطلاب على التركيز على الاستراتيجيات للحصول على معنى الكلمات الجديدة. – شجِّع الطلاب على «التخمين» في أثناء القراءة الصامتة حيث يضعون دائرةً حول الكلمات التي لا يعرفونها، ويكتبون تخمينهم للمعنى. التحقُّق من النتائج كصف دراسي. – تقديم التعابير وإعطاء أمثلة على كيفية استخدامها بشكل مناسب. على سبيل المثال: «دعونا نُنهِ عملَنا». ما هي الطريقة الأخرى التي يمكنك من خلالها استخدام عبارة «ينتهي؟» – بدءًا 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 تقدُّمًا في بناء الجملة، والتداوليات، والنطق، وغيرها من العناصر التي لا تؤثر بالضرورة على المعنى؛ ولكنها تسهم في الطلاقة الشفهية. – قد يكون من المفيد أيضًا مناقشة الأهداف اللُّغوية مع الطالب حتى تتمكن من المساعدة في تقديم النماذج والتصحيح في مجالات محددة.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

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 طليقًا تمامًا، 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 فعَّال، وتقديم نماذج. – تقديم تصحيح الأخطاء في العمل الأكاديمي وفي اللُّغة الشفهية؛ نظرًا لأن الطلاب في هذه المرحلة قد حقَّقوا 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 تُمكِّن 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 أيضًا دورًا في معالجة اللُّغة، ومع ذلك، يتطلب حساب معالجة اللُّغة أيضًا أن نفهم كيفية تفاعل هذه المفاهيم اللُّغوية مع الجوانب الأخرى من المعالجة البشرية لتمكين إنتاج اللُّغة واستيعابها.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

ويمكـن تبسـيط هـذه المواضيـع إلى أربعـة مجـالات رئيسـة: (١) اكتسـاب اللُّغـة: كيـف يكتسـب النـاس اللُّغـة؟ (٢) فهـم اللُّغـة: كيـف يعالـج النـاس اللُّغـة ويفهمونهـا؟ (٣) إنتـاج اللُّغـة: كيـف ينتـج النـاس اللُّغـة؟ (٤) اكتسـاب اللُّغـة الثانيـة: كيـف يكتسـب النـاس اللُّغـة الثانيـة؟

ويـرى اللسـانيون النفسـيون أن العمليـات اللُّغويـة النفسـية لتخطيـط الـكلام وإنتـاج الـكلام تعمـل بسـهولة وكفـاءة (Lennon, 1990)، وقـد قدَّمـت اللسـانيات النفسـية العديـد مـن النظريـات الـتي تشـرح كيفيـة اكتسـاب الشـخص للُّغـة وإنتاجـه وإدراكـه للُّغـة المنطوقـة والمكتوبـة. وقـد اسـتُخدِمت النظريـات في مجـال تدريـس اللُّغـة. ويسـتخدمها بعـض الخـبراء باعتبارهـا النظريـات الأساسـية في تطويـر أسـاليب تدريـس اللُّغـة. وتشـير بدايـات اللسـانيات النفسـية إلى أن مـن أبـرز أهـداف متعلـم اللُّغـة تحقيـق الطلاقـة، وتـرى اللسـانيات النفسـية أنـه لا يعَـدُّ المتعلـم متقنًـا للُّغـة دونهـا، والطلاقـة الشـفهية بالتـالي مرتبطـة بالحالـة العقليـة للمتحدثـين، أو حـتى الصحـة العقليـة؛ ممَّـا يؤكـد بشـكل أكـبر علـى الـدور الحاسـم للطلاقـة في التواصـل والتفاعـل، إذ يعتـبر العديـد مـن متعلـمي اللُّغـة الثانيـة في الواقـع أن طلاقـة اللُّغـة الثانيـة هـي "الحلـم الشـخصي النهـائي"، ومفتـاح القـدرة علـى التواصـل الفعَّـال (Tavakoli and Wright, 2020).

وفي نهايـة المطـاف، فـإنَّ تحقيقهـا ليـس مطلبًـا سـهل المنـال، فدونهـا تحديـات وصعـاب خاصـة فيمـا يُعـرف بفجـوة الطلاقـة بـين اللُّغتـين الأولى والثانيـة، وقـد يصـاب المتعلمـون بالإحبـاط واليـأس حـين لـم يدخـروا جهـدًا لردمهـا. وهنـا اقـترح اللسـانيون النفسـيون فكـرة إتقـان اللُّغـة الصيغيـة (formulaic) أي التسلسـلات الجمليـة صالحـة التركيـب قواعديًّـا، والدلالـة الـتي تركـز علـى طلاقـة السـرعة وطلاقـة التعطـل وطلاقـة الإصـلاح الـتي تعَـدُّ أبعـاد الطلاقـة الشـفوية الـتي اقترحهـا (Tavakoli and Skehan, 2005). وقـد عرَّفهـا (Wray, 2020) بسلسـلة مـن الكلمـات الـتي تبـدو وكأنهـا مسـبقة الصنـع: تـم تخزينهـا واسـترجاعها بالكامـل مـن الذاكـرة في وقـت الاسـتخدام، بـدلًا مـن أن تكـون خاضعـةً للتوليـد أو التحليـل بواسـطة قواعـد اللُّغـة. وتتلخـص قواعـد تطويـر الطلاقـة وفـق اللسـانيات

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

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 لفظيًا.
- المرحلة الترابطية: تتميز المرحلة الترابطية بأنها أقل في المعلومات اللفظية، والأداء، والأداء الواعي، وإجراء التعديلات، وتستغرق وقتًا طويلًا لإكمالها.
- المرحلة المستقلة: ويعتمد المتعلمون بدرجة أقل على الذاكرة العاملة، ولكنهم يؤدون أداءً لا شعوريًا وتلقائيًا 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 مقاربة نموذج لفيلت (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 كلٌّ 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

هذه الطبعة **إهـداء من المجمـع**،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

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 للُّغة الأولى (Towell & Dewaele, 2005).

وثمَّةَ رأي ثانٍ يقوم على عكس المعادلة بين المعرفة والمعالجة، إذ يرى (Pienemann, 1998) أن الطلاقة وتطوير المعرفة اللُّغوية يعتمدان على القدرة على معالجة اللُّغة 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 تُركِّز على دراسة كيفية تكوين واستخدام اللُّغة في سياق العقل والدماغ. وتُقدِّم اللسانيات النفسية فيما يتعلق بتعليم اللُّغة الثانية، رؤى قيّمةً حول كيفية تحقيق الطلاقة اللُّغوية، أي القدرة على استخدام اللُّغة بفعالية وبثقة:

أولًا: تشير اللسانيات النفسية إلى أهمية العوامل النفسية في تعلُّم اللُّغة الثانية. ويشمل ذلك عوامل، مثل: الموارد الذهنية، والتحفيز الذاتي، والتصدي للتحديات والأخطاء بروح إيجابية. وتُشدِّد على أن الطلاب الذين يُظهرون مرونةً نفسيةً واستعدادًا لتحمُّل المخاطر لديهم عادةً فرص أكبر لتحقيق الطلاقة اللُّغوية (العصيلي، ٢٠٠٦).

ثانيًا: يعتبر فهم عمليات التفاعل اللُّغوي داخل الدماغ جزءًا أساسيًّا من اللسانيات النفسية؛ إذ إن فهم كيفية تحليل اللُّغة وتفسيرها يسهم في تطوير أساليب فعَّالة لتدريس اللُّغة الثانية. مثلًا، الاهتمام بعمليات الاستيعاب وتكوين النماذج اللُّغوية يمكن أن يسهم في تطوير استراتيجيات تدريس تستهدف هذه العمليات بشكل مباشر؛ مما يؤدي في نهاية المطاف إلى تطوير الطلاقة (أوبلر، وجيرلو، ٢٠٠٨).

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

ثالثًا: تُسلِّط اللسانيات النفسية الضوءَ على دور اللُّغة في التفكير والمعرفة، إذ تشدد البحوث في هذا المجال على أهمية تكامل تعلُّم اللُّغة مع التفكير العقلي وعمليات المعرفة العليا، مما يبرز الأثر الإيجابي لتعلُّم اللُّغة الثانية على تطوير مهارات التفكير وفهم العقل وصولًا إلى طلاقة أفضل (الفتلي، ٢٠٢٢).

وبشكل عام، تُقدِّم اللسانيات النفسية إطارًا نظريًّا غنيًّا لفهم تفاعل الدماغ والعقل مع عملية تعلُّم اللُّغة؛ مما يُمكِّن المعلمين من تطوير استراتيجيات تعليمية أكثر فعاليةً ومألوفة للطلاب الذين يسعون لتحقيق الطلاقة اللُّغوية في اللُّغة الثانية.

الطلاقة في اللسانيات الاجتماعية:

اللسانيَّات الاجتماعيَّة علم بيني يجمع بين عدد من العلوم؛ من أبرزها: اللسانيَّات وعلم الاجتماع، وعلم الإنسان، وعلم اللهجات، وعلم الجغرافيا البشريَّة، وعلم السياسة اللُّغوية والتَّخطيط اللُّغوي. تدرس اللسانيّات الاجتماعيّة اللُّغة والسلوك اللُّغوي فيما يتعلّق بالعوامل الاجتماعيّة والثقافيّة بما في ذلك الاختلافات في اللهجة الإقليميَّة والعوامل الطبقية والاختلافات المهنيَّة والفروقات بين الجنسين وثنائية اللُّغة، والمستويات التَّعليميَّة، والتعددية اللُّغوية؛ أي أنه يدرس كيف يمكن للأشخاص تغيير الطريقة التي يتحدَّثون بها. ويمكن تعريفها بتأثير العوامل الاجتماعيّة على اللُّغة والسلوكات اللُّغوية داخل مجتمع الكلام، وفي أبسط تعريفاتها: هي الدراسة العلميَّة للتأثيرات الاجتماعيَّة والثقافيَّة على اللُّغة والسلوك اللُّغوي لأفراد المجتمع اللُّغوي. وهي طريقة استخدام اللُّغة في المجتمع. أو دراسة الوظائف الاجتماعيَّة للُّغة في المجتمع اللُّغوي. ويتضح من ذلك اهتمام اللسانيَّات الاجتماعيَّة بالوظائف الاجتماعيَّة والثقافية للُّغة. وتدرس اللسانيّات الاجتماعيّة التطوُّر اللُّغوي في السياق الاجتماعي؛ أي التبدلات والتغيرات اللُّغوية للُّغة، ويصل اهتمامها بتدريس اللُّغة الأم واللُّغات الأجنبيّة تعليمًا وتعلُّمًا، والترجمة، وطرائق التدريس، والتقابل اللُّغوي، ولغة الإشارة، واختبارات اللُّغة، والمعجميَّة، وإعداد المناهج والتقويم اللُّغوي... إلخ (أبو عمشة، A٢٠٢١).

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

ويعَـدُّ موضـوع الطلاقـة أحـد مجـالات التركـيز المتزايـدة في أبحـاث تعلُّـم اللُّغـة الثانيـة في السـنوات الأخـيرة تحـت بـاب مـا يُسـمَّى بالكفـاءة الاجتماعيـة، إذ تلعـب العوامـل الاجتماعيـة اللُّغويـة دورًا مهمًّا في تطويـر الكفـاءة التواصليـة الـتي تتكـون مـن الطلاقـة والدقـة بشـكل أسـاسي.

وقد وضع Hymes نموذجًا للكفاية التواصلية يقوم على المرتكزات الآتية:

- الإطار (المَكان، والزَّمان، وأجواء الخطاب).
- المُشاركون (الشّخصيَّات الحاضرة والمُتفاعِلة).
- الأهداف (هدف اللقاء).
- الأفعال أو المنتوج (الرَّسائل).
- الإيقاعات (الصَّوت، والنَّغمة، وإيقاع الرَّسائل...).
- الوَسائل التَّواصليّة (اللُّغة المنطوقة، واللُّغة المكتوبة، واللُّغة المنشودة والمُغنَّاة...).
- المَعايير (المُثاقفة والتّناصّ والحِواريَّة...).
- الأجْناس أو أنْواع الخِطاب (الحِكايات، والتَّاريخ، والمَلاحم، والمآسي...).

وترتبط الطلاقة ضمن هذه المرتكزات بما يلي:

- الطريقة التي نتكلم بها بين الإخبار والاستفهام والتنغيم... إلخ
- اختلاف الأفراد في أسلوب التحدُّث، والتأثيرات التي قد يحدثها ذلك.
- اللهجة التي نتحدَّث بها.
- الوضع الاجتماعي والاقتصادي.
- ضـرورة الفصـل بـين المنتـوج والخصائـص الشـخصية؛ أي طلاقـة الشـخص في مقابـل ذكائـه وخصائصـه العامـة.

وذكـرت (Koran, 2015) أن تطويـر الطلاقـة تمامًـا لا يرتبـط بتحسـين الكفـاءة الاجتماعية العمليـة؛ أي أن متعلـمي اللُّغـة الثانيـة قـد يحققـون درجـةً متوسـطةً مـن الطلاقة على حسـاب

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

تجاهل السلوكات اللُّغوية الاجتماعية والعملية لاستخدام اللُّغة الثانية. أو بصيغة أخرى، التحدُّث 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 تساؤلًا مهمًّا: ما مدى مقدرة الدارس على تضمين طلاقته التقاليد اللُّغوية الاجتماعية والعملية لاستخدام اللُّغة الثانية؟

وقد توصلت الدراسة ذاتها إلى أن التعابير الصيغية سابقة الذكر مثل التحية والشكر هي الأسهل للتعامل معها، في حين أن استراتيجيات المجاملة ومهارات التهنئة واستخدام الاعتذار كانت ضعيفة، وأفعال الكلام مثل الدعوات والطلبات هي الأكثر تعقيدًا بالنسبة للمتعلمين. وتشير هذه النتيجة إلى حالات الفشل التي تواجهها فصول اللُّغة الثانية فيما يتعلق بتدريس الكفاءة التواصلية. إذ لم يتمكَّن أيٌّ 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 الطلاقةُ الكفاءةَ اللُّغوية الاجتماعية والتداولية؛ مما يعني أن المتحدث غير الأصلي للُّغة الأجنبية سوف يواجه حتمًا عائقًا عندما يواجه تفاعلًا حقيقيًّا يتطلب وعيًّا ثقافيًّا ومعرفة بقواعد التفاعل والقدرة على تفسير المتحدث.

وخلاصة القول، فإنّ اللسانيات الاجتماعية تؤدي دورًا حاسمًا في دراسة كيفية تشكيل الطلاقة من خلال العوامل الاجتماعية والسياقات الثقافية والتفاعلات بين الأفراد في المجتمع اللُّغوي، وفيما يلي العديد من الجوانب الرئيسة لكيفية تعامل اللسانيات الاجتماعية مع الطلاقة في اللُّغة الثانية:

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

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

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

- الثنائية اللُّغوية والطلاقة: يهتم اللسانيون الاجتماعيون كذلك الحال بظاهرة التبادل اللُّغوي، التي تتضمن التناوب بين لغتين أو تنوعين لغويين كالفصحى والعامية في حال العربية في سياقات اللُّغة العربية لغة ثانية، إذ قد يقوم الأفراد بالتبديل بناءً على المواقف الاجتماعية والعلاقات والهوية الثقافية، مما يؤثر على الطلاقة التي يتنقلون بها عبر الحدود اللُّغوية (غالي، ٢٠٢٣).
- الهوية الاجتماعية وتنمية الطلاقة: غالبًا ما يرتبط تطوير الطلاقة في اللُّغة الثانية بالهوية الاجتماعية، إذ يدرس اللسانيون الاجتماعيون كيفية تفاوض الأفراد، خاصة في البيئات متعددة اللُّغات، مع هوياتهم اللُّغوية، وكيف يمكن أن يؤثر هذا التفاوض على طلاقتهم في اللُّغة العربية.
- استراتيجيات التواصل: تتعمق الأبحاث اللُّغوية الاجتماعية في استراتيجيات التواصل المختلفة التي يستخدمها متحدثو اللُّغة العربية لغةً ثانيةً لتعزيز الطلاقة في السياقات الاجتماعية المختلفة، إذ يتضمن ذلك فهم كيفية تعديل المتحدثين لاستخدامهم للُّغة من أجل الوضوح أو التركيز أو التوافق مع أعراف اجتماعية محددة (روفر، ٢٠٢٢).
- المواقف اللُّغوية وإدراك الطلاقة: يستكشف علم اللُّغة الاجتماعي المواقف التي قد تتمسك بها الفئات الاجتماعية المختلفة تجاه الاختلافات في الطلاقة؛ إذ يمكن أن تؤثر هذه المواقف على اكتساب اللُّغة واستعداد متعلمي اللُّغة العربية لغةً ثانيةً للانخراط في مواقف التواصل.
- تأثير السياق الاجتماعي على تعلُّم اللُّغة: تدرس اللسانيات الاجتماعية كيفية تأثير السياقات الاجتماعية (مثل: الفصول الدراسية وأماكن العمل والمجتمعات) على تعلُّم اللُّغة، وبالتالي تطوير الطلاقة في اللُّغة العربية لغة ثانية. وهذا يشمل التحقيق في دور التفاعلات الاجتماعية، والسياسات اللُّغوية، والتوقعات الثقافية.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

بناءً على ذلك كله، تُوفِّر اللسانيات الاجتماعية عدسةً قيمةً يمكن من خلالها فهم الأبعاد الاجتماعية لتطوير الطلاقة في اللُّغة العربية لغة ثانية، وتسليط الضوء على التفاعل الديناميكي بين اللُّغة والمجتمع في المجتمعات اللُّغوية المتنوعة.

الطلاقة في اللسانيات التطبيقية:

- يشير مصطلح "اللسانيات التطبيقية" إلى مجموعة واسعة من الأنشطة المرتبطة باللُّغة التي تتضمَّن معالجة التّحديات المتعلِّقة بها؛ أي البحث النّظري والتجريبي (الشويرخ، ٢٠٢٣) لمشاكل العالم الحقيقة التي تكون اللُّغة مركزها؛ وعليه ترتبط اللسانيّات التطبيقيّة ارتباطًا وثيقًا باللُّغة تعليمًا وتعلُّمًا لغة أولى وثانيّة أو أجنبيّة (أبو عمشة، ٢٠١٥) و (2021A)، أي أنّها التّطبيقات العمليَّة لدراسات اللُّغة، وبالنسبة للكثيرين: فدراسة اللغة هي أكثر المجالات نشاطًا في اللسانيّات التّطبيقيّة، ثم توسَّعت اهتمامات علم اللسانيّات التّطبيقيّة لتتراوح من تلك الراسخة حول اللُّغة، إلى التّدريس، والاختبار، وتعليم المعلّمين، إلى مسائل متباينة مثل: اللُّغة والقانون، ولغة المؤسسات، والتواصل الطّبي، والخطاب الإعلامي، والترجمة والتفسير والتخطيط اللُّغوي. تتعامل اللسانيّات التطبيقيّة مع الأسئلة الاجتماعيّة المعاصرة للثقافة والعرق والجنس والهويّة والشيخوخة والهجرة. يتبنّى علماء اللُّغة التطبيقيون وجهات نظر حول اللُّغة المستخدَمة، تشمل تحليل الخطاب النّقدي، والإثنوغرافيا اللُّغوية، والنظريات الاجتماعيّة والثقافيّة، ومحو الأميّة، واللسانيّات الاجتماعيّة. كما تهتمُّ اللسانيّات التطبيقيّة باللسانيّات المعرفيّة، ولسانيات الجسد... إلخ، وهي تفترق عن اللسانيات النظريّة كونها تركِّز على أربعة أشياء: وهي مركزيّة اللُّغة فيها، وصلتها بالعالم الحقيقي، واستخدامها للأساليب التّجريبيّة، ودور النّظريّة فيها، وأبرز المجالات الفرعيّة في اللسانيّات التّطبيقيّة هو اكتساب اللُّغة الثانيّة الذي ينتمي إليه مجال دراستنا عمومًا ومفهوم الطلاقة على وجه الخصوص (أبو عمشة)، إذ تنظر اللسانيات

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

التطبيقيـة إلى طلاقـة اللُّغـة الثانيـة علـى أنهـا مـن مؤشـرات إتقـان اللُّغـة الثانيـة.

وأشـار (Towell & Dewaele, 2005) إلى أن اللسـانيين التطبيقيـين قامـوا بدراسـة تأثـير تعقيـد المهـام علـى المخرجـات اللُّغويـة، وتحديـدًا علـى مثلـث الكفـاءة اللُّغويـة: التعقيـد اللُّغـوي والدقـة والطلاقـة، ووجـدوا أن زيـادة تعقيـد المهـام بـأي شـكل مـن الأشـكال يـؤدي إلى انخفـاض طلاقـة التحـدُّث. كمـا بحثـت اللسـانيات التطبيقيـة العلاقـة بـين إتقـان اللُّغـة الثانيـة والطلاقـة اللُّغويـة موضـوع هـذه الدراسـة. وقـد لخَّصـا منزلـة الطلاقـة في اللسـانيات التطبيقيـة بقولهمـا إن خطـاب اللُّغـة الثانيـة لمعظـم المتحدثـين أقـل طلاقـةً مـن خطابهـم باللُّغـة الأولى، وتعتمـد الطلاقـة جزئيًـا علـى الأقـل علـى درجـة إتقـان اللُّغـة الثانيـة. وقـد وجـد اللسـانيون التطبيقيـون أن سـرعة الـكلام (عـادة معـدل الـكلام) والتوقـف (عـادة متوسـط طـول الجـري) يرتبطـان بمسـتوى الكفـاءة الـتي سـنتحدث عنهـا بعـد قليـل بحسـب الأطـر العالميـة المختلفـة باسـتثناء مقيـاس متوسـط مـدة التوقفـات الصامـت؛ نظـرًا لأن المتحدثـين باللُّغـة الأولى يُظهـرون أيضًـا فروقًـا فرديـة فيمـا يتعلـق بكميـة وأنـواع عـدم الطلاقـة، ونظـرًا لوجـود تداخـل كبـيرفي مقاييـس الطلاقـة عنـد مقارنـة مجموعـة مـن المتحدثـين باللُّغـة الأولى مـع مجموعـة مـن المتحدثـين باللُّغـة الثانيـة، فمـن المسـتحيل إعطـاء تعريـف كـمي مـن "الـكلام بطلاقـة". وأكَّـد (Towell & Dewaele, 2005) أنـه لقيـاس جوانـب الطلاقـة الخاصـة باللُّغـة الثانيـة، ينبغـي للمـرء جَمْـع كلٍّ مـن بيانـات اللُّغـة الأولى وبيانـات اللُّغـة الثانيـة لأخـذ طلاقـة المتحدثـين في اللُّغـة الأولى بعـين الاعتبـار ومصـادر التبايـن الجزئيـة الـتي لا تتعلـق علـى وجـه التحديـد بعـدم الطلاقـة في اللُّغـة الثانيـة، ولكنهـا تُميِّـز الأداء العـام للشـخص في ظـروف الاختبـار المحـددة. بهـذه الطريقـة، يتـمُّ تمييـز حـالات عـدم الطلاقـة المرتبطـة علـى وجـه التحديـد باسـتخدام اللُّغـة الثانيـة عـن حـالات عـدم الطلاقـة كمـا تظهـر في خطـاب اللُّغـة الأولى. وذكـر (Towell & Dewaele, 2005) أن (De Jong, 2015) اتبـع هـذا الاقـتراح، وقـام بجمـع بيانـات مـن كلٍّ مـن اللُّغـة الأولى واللُّغـة الثانيـة، ومقاييـس الطلاقـة ذات الصلـة لقيـاس الكفـاءة، ووجـد بالفعـل أنـه – علـى الأقـل – بالنسـبة لمعـدل النطـق، تحسَّـنت العلاقـة مـع الكفـاءة بشـكل ملحـوظ بعـد التقسـيم الجـزئي لسـلوك الطلاقـة في اللُّغـة الأولى.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

باختصار، تتعامل اللسانيات التطبيقية مع الطلاقة في اللُّغة العربية لغة ثانية من خلال مزيج من الرؤى النظرية والمنهجيات العملية، بهدف تحسين تجارب ونتائج تعلُّم اللُّغة لمتعلمي اللُّغة العربية لغةً ثانيةً. واقترح الباحثون في هذا المجال أساليب مبتكرة لتعزيز طلاقة اللُّغة في سياقات تعلُّم اللُّغة 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 التحدُّث والاستماع والقراءة والكتابة، ويستكشف هذا المجال كيف يمكن تعريف الطلاقة وقياسها وتعليمها بشكل فعَّال في سياق اللُّغة العربية لغة ثانية.
- أساليب تدريس اللُّغة: تبحث اللسانيات التطبيقية تطوير منهجيات تدريس اللُّغة التي تهدف إلى تعزيز الطلاقة، ويتضمَّن ذلك مناهج تدريس اللُّغة التواصلية، وتدريس اللُّغة القائم على المهام، والأساليب الأخرى التي تعطي الأولوية لاستخدام اللُّغة والتفاعل في العالم الحقيقي.
- فرضيات المدخلات والمخرجات: تأخذ اللسانيات التطبيقية في الاعتبار فرضيات، مثل: فرضية المدخلات (الدخل اللُّغوي) لـ (كراشين)، وفرضية المخرجات (الخرج اللُّغوي) لـ (سوين) لفهم كيفية مساهمة الدخل اللُّغوي ومخرجاته في تطوير الطلاقة. وتركز هذه النظريات على ممارسات تدريس اللُّغة من خلال التأكيد على أهمية التعرض الهادف للُّغة وإنتاجها.
- التفاعل والكفاءة التواصلية: تعترف اللسانيات التطبيقية بمركزية التفاعل في تعلُّم اللُّغة، إذ تعتبر الكفاءة التواصلية، التي تشمل الطلاقة، ضروريةً للتواصل الفعَّال. غالبًا 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 اللُّغة. إذ إن فهم كيفية تأثير المهام المختلفة على الطلاقة

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

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 تُوفِّر فهمًا شاملًا 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 أيضًا 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

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

للتواصل الهادف واستخدام اللُّغة (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. وبدلًا من البحث عن الأسباب المعرفية وتأثيرات عدم الطلاقة كما يفعل علماء اللسانيات النفسية، سيركز اللسانيون النصيون على وظيفتهم التفاعلية الاجتماعية.

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

تُقدِّم لسانيات النص وتحليل الخطاب وجهات نظر دقيقة حول كيفية إنتاج اللُّغة واستخدامها في سياقات التواصل الهادف وذي 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 المتماسكة (المسبوكة والمحبوكة) في الطلاقة من خلال ضمان أن الأفكار مرتبطة منطقيًّا، وتُقدَّم بطريقة تساعد على الفهم. غالبًا ما تتضمن استراتيجيات التدريس أنشطةً 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

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

بين هذه المستويات يساعد متعلمي اللُّغة 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 اللُّغة العربية لغةً ثانيةً، يساهم فهم هذه الديناميكيات في الطلاقة من خلال مساعدتهم على التنقل في المحادثات بسلاسة أكبر.
- الكفاءة العملية: يركز تحليل الخطاب على الجوانب العملية، مثل كيفية استخدام اللُّغة في سياقات اجتماعية مختلفة (التداوليات)، إذ يعَدُّ تطوير الكفاءة العملية أمرًا ضروريًّا لتحقيق الطلاقة؛ لأنه يتضمن استخدام اللُّغة 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 اللُّغة العربية لغة ثانية من فهم كيفية مساهمة هذه الأدوات اللُّغوية في التماسك والتدفق في طلاقة الخطاب المنطوق والمكتوب.

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

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

كيف نقيس الكفاءة؟

ثمَّـةَ مجموعـة مقاييـس تهـدف إلى قيـاس قـدرة مُسـتخدِم اللُّغـة أو الشـخص علـى اسـتخدام اللُّغـة المسـتهدفة بشـكل فعَّـال في مواقـف العالـم الحقيقـي، إذ تسـاعد مقاييـس إتقـان اللُّغـة علـى قيـاس مـدى فعاليـة مسـتخدم اللُّغـة في أداء أنـواع مختلفـة مـن المهـام اللُّغويـة، كمـا يمكـن اسـتخدامها أيضًـا لمقارنـة قـدرات مُسـتخدِمي اللُّغـات المختلفـة؛ وهـي بذلـك توفـر إرشـادات علـى مسـتويات القـدرة المختلفـة، وتحـدد مهـام الاتصـال المتوقعـة لـكل مسـتوى ومـدى فعاليـة المسـتخدمين في أداء المهـام. وقمينٌ بالقـول إن مقاييـس الكفـاءة هـي معاييـر عالميـة معياريـة يمكـن مـن خلالهـا قيـاس كفـاءة الفـرد علـى متصـل الكفـاءة اللُّغـوي، ومقارنـة أدائـه بالنسـبة لمتحـدثي اللُّغـة الأولى ومتعلميهـا. وهـي تقيـس المهـارات اللُّغويـة الأربـع: الاسـتماع والتحـدُّث والقـراءة والكتابـة، إذ تشـير درجـة الشـخص علـى مقيـاس الكفـاءة ونـوع التقييـم الـذي يخضـع لـه إلى مـدى قدرتـه علـى امتـلاك هـذه المهـارات في اللُّغـة المسـتهدفة. وثَمَّـةَ مجموعـةٌ معروفـة ومتداولـة مـن مقاييـس الكفـاءة اللُّغويـة تُسـتخدَم حـول العالـم؛ مـن أبرزهـا: مقيـاس ILR، ومقيـاس ACTFL، ومقيـاس CEFR، والمقاييـس اللُّغويـة الكنديـة CLB، ومقيـاس ISLPR، ومقيـاس الإطـار المرجعـي لتعليـم اللُّغـة العربيـة للناطقيـن بلغـات أخـرى (إمتـاع)، ويقيـس كلُّ مقيـاس القـدرات اللُّغويـة بنـاءً علـى فلسـفة المقيـاس ومسـتوياته المعياريـة، ووظائفـه اللُّغويـة، بغيـة قيـاس قـدرة الفـرد علـى التواصـل بفعاليـة باللُّغـة الهـدف. وجديرٌ بالذكـر أن هـذه المقاييـس تُقيّـم القـدرات اللُّغويـة الوظيفيـة للمتقدميـن للاختبـار بغـض النظـر عـن كيفيـة تعلُّمهـم أو اكتسـابهم للُّغـات.

- **مقياس الكفاءة ILR:**

بعيـد الحـرب العالميـة الثانيـة وفي ظـل حاجـة الحكومـة الأمريكيـة لقيـاس قـدرات منتسـبيها اللُّغويـة، قامـت المائـدة المسـتديرة اللُّغويـة المشـتركة بيـن الـوكالات (ILR) في الولايـات المتحـدة بتطويـر مقيـاس لقيـاس القـدرة اللُّغويـة، وقـد أسـمته بـ مقيـاس ILR. ويشـتمل هـذا المقيـاس علـى نطـاق كامـل للقـدرات اللُّغويـة، ويتكـون مقيـاس ILR مـن سـتة

هذه الطبعة **إهـداء من المجمـع**،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

مستويات أساسية من صفر إلى خمسة، حيث يُمثِّل الصفر عدم وجود الكفاءة العملية، وخمسة تمثل الكفاءة الأصلية أو ثنائية اللُّغة. ويحتوي مقياس ILR أيضًا 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 تمامًا 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 (languagetesting.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 "٠" (لا كفاءة) إلى المستوى "٥" (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 الزّمان، وتهدف هذه التغييرات إلى التأكُّد 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 ومحدَّث من معايير "٠" - "٥".

٢- تقارير النتائج: توفر وحدة اختبارات اللُّغة الآن تقريرًا مُفصَّلًا 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: تركز المقدمة في بداية الاختبار على السياق المهني، وليس الشخصي؛ لتجاوز المخاوف من أن معلومات السيرة الذاتية

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

الشخصية قد تكون مصدرًا 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 شرحًا أو مقدمة من ٣ إلى ٥ دقائق للموضوع المختار، وقد أُلغِيت هذه المهمة؛ لأن العديد من موظفي السلك الدبلوماسي أشاروا إلى أنهم لم يقدموا مثل هذا العرض قط، أو أنهم فعلوا ذلك فقط بمساعدة الموظفين المعينين محليًّا.

٥- أسئلة المتابعة في أثناء اختبار المحادثة: تُجرَى معظم اختبارات المحادثة في سياق حوارات موضوعية قائمة على السيناريو 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 - باللُّغة الإنجليزية - للممتحَن في أثناء الاختبار، وتكون بمثابة مادة للمحادثة.

٦- الاستماع في أثناء اختبار المحادثة: سيُخصَّص ما يقرب من نصف اختبار المحادثة لقياس فهم الاستماع. وستتضمن المهام ردَّ الممتحن على الأسئلة والأجوبة حول برنامج المؤتمر أو جدول أعمال الاجتماع وجلسات الاجتماع. وسيكون القسم الأخير من اختبار المحادثة مشابهًا للمقابلة السابقة إلى حدٍّ كبير في الجزء الثالث من اختبار المحادثة، حيث يطرح الممتحَن أسئلةً، ويجمع المعلومات، ويعيد الإبلاغ عنها باللُّغة 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 الشعر كنوع نصي.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

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

- **مقياس الكفاءة ACTFL:**

يتكون مقياس الكفاءة ACTFL من أربعة مستويات رئيسة: المبتدئ والمتوسط والمتقدم والمتميز، وهناك تفكير من قِبل أكتفل لإضافة مستوى خامس ولكنه لما يدخل مجال التقييم بعدُ، وتنقسم المستويات الحالية المستخدمة (المبتدئ والمتوسط والمتقدم) إلى مستويات فرعية، وهي أدنى وأوسط، وأعلى. ويُقيَّم مُستخدِم اللُّغة الذي يُختبر في نطاق المبتدئ على سبيل المثال ضمن ثلاثة مستويات: مبتدئ أدنى، أو مبتدئ أوسط، أو مبتدئ أعلى. وتُقدَّم 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 معيارًا دقيقًا 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). وثَمَّةَ جهةٌ واحدةٌ 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.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

وتُمثِّل المقابلة الشفوية المعروفة اختصارًا بـOPI الاختبار المقنن (المغني، ٢٠١٨) لمعايير المجلس الأمريكي لتعليم اللُّغات الأجنبية وتوصيفاتها لمستويات الكفاءة لمهارة المحادثة في اللُّغات الأم والأجنبية على حدٍّ سواء، ولعلها من الاختبارات المقننة القليلة التي لاقت رواجًا في العالمين الغربي والعربي. وهي مقابلة تروم قياس كفاءة المتعلم في اللُّغة الثانية أو الأجنبية على وجه الخصوص عبر مجموعة من الأسئلة التي تصعُب تدريجيًّا، وتتخذ النتيجة بناءً على أربعة معايير، وهي: وظائف اللُّغة والسياق والمحتوى والدقة اللُّغوية ونوع النص، وتكون في الغالب ما بين رُبع ساعة إلى نصف ساعة، وتُجرَى وجهًا لوجه أو عبر الهاتف أو السكايب أو أي وسيلة اتصال مناسبة أخرى. ويتوصل الممتحِن في نهايتها إلى إصدار حكم على كفاءة المتعلّم اللُّغوية 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، فضلًا عن إشعار المتَحَن بالراحة، وبناء تصور مبدئي عن مستوى كفاءة المتَحَن اللُّغوية، وطريقة نُطقه ومخارج حروفه. أمَّا مرحلة التحقق فتهدف إلى تأسيس الأرضية للممتحَن، ومنحه الفرصة لإظهار مقدرته اللُّغوية بالتعامل مع المهام اللُّغوية التي تنتمي إلى المستوى الذي هو فيه، أي تحقيق الأرضية. وينبغي أن تتنوع الموضوعات بشكل واسع قدر الإمكان حتى يبدو الأداء اللُّغوي فيها جميعًا ثابتًا غير متهدّل. أمَّا مرحلة السَّبر فهي تبدأ حين يشعر الممتحِن بالرضا عن أداء المتَحَن، بحيث يحاول أن يكتشف السقف الذي يمكن أن يبلغه المتَحَن عبر تعريضه لأسئلة ومواقف تنتمي للمستوى الأعلى من مستواه. ويجب أن تستهدف هذه الأسئلة مستوى واحدًا أعلى لا أكثر. وتهدف أسئلة السبر إلى اكتشاف مواطن الضعف والخلل في الأنماط اللُّغوية التي تنتمي للمستوى الأعلى، عكس أسئلة التحقق التي تهدف إلى إبراز مكامن القوة والرصانة في لغة المتَحَن على مستوى الأرضية. وينبغي المراوحة في الموضوعات بين التي كان ثابتًا فيها في المستوى

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

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

ومن المسائل المهمة التي ينبغي التنبه إليها في المقابلة مسألة التعطل اللُّغوي في الإجابة عن أسئلة التحقق والسّبر الذي تبرز ملامحه إذا اضطربت دقة المتَحَن اللُّغوية، أي تزايدت أخطاؤه وقلَّت طلاقته، أي تراجع حديثه وقلَّ، وتخللت الإجابة فترات من الصمت التي تشير إلى البحث عن المفردات والتراكيب ولربما الفكرة أيضًا، فضلًا عن استخدام بعض المفردات من لغته الأم أو أي لغة أجنبية أخرى يتحدثها، وتغيّر في حركات الجسم، وفشل في الالتزام بمعايير المستوى وتوصيفاته ومهامه اللُّغوية. ويقوم المتَحِن بالتحقق من الوظائف اللُّغوية وسبرها عبر المستويات الرئيسة الأربعة المعروفة في معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللُّغات الأجنبية: المبتدئ والمتوسط والمتقدم والمتميز. علمًا بأن كل مستوى ينقسم إلى ثلاثة مستويات فرعية، هي: أدنى وأوسط وأعلى إلاّ المستوى الأخير فيبقى واحدًا كما هو، كما ذكرتُ آنفًا.

- **مقياس الكفاءة CEFR:**

يقيس مقياس الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للُّغات (CEFR) القدرات اللُّغوية على ستة مستويات: A1 وA2 وB1 وB2 وC1 وC2. تمثل المستويات A مستخدمي اللُّغة الأساسيين، وتُمثِّل المستويات B مستخدمي اللُّغة المستقلين، وتمثل المستويات C مستخدمي اللُّغة الأكفاء أو المتقنين. وتمَّ تطويرها ومراجعتها بإضافة مستوى قبلي يتضمن مرحلة تعلُّم / الأبجدية للُّغة الهدف تحت اسم PRE A1، كما تمت إضافة مستوى فرعي لكل مستوى رئيس عبر إضافة الزائد، بحيث أصبح المستوى A١ على سبيل المثال

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

ينقسم إلى: مستوى A1.1 وA1.2 وهكذا دواليك للمستويات الأخرى. وتمثل مستويات الـ 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 اختباره الخاص وتقييمه في ضوء فهمه لواصفات الإطار المرجعي الأوروبي المشترك. وثَمَّةَ العديد من هذه الاختبارات في المجال.

وجدير بالذكر أن مجلس أوروبا واضع الإطار المرجعي الأوروبي لم يلحق الإطار بمؤسسة خاصة تقوم بعقد الاختبارات اللُّغوية في ضوئه؛ لذلك فإن الأمر منوط لأي مؤسسة تودُّ بناء اختباراتها الخاصة في ضوء واصفات الإطار المرجعي الأوروبي للمستويات اللُّغوية. لذلك ظهرت العديد من الاختبارات المختلفة التي بُنيت في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي عالميًّا وعربيًّا، ومنها ما هو محوسب 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 للُّغة 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، ويستثني الدارسين في مستويي a1 وa2
- اختبار اللسان العربي (اسعَ) لقياس مهارات اللُّغة العربية لغير الناطقين بها، وهو نوعان أكاديمي وعام. يعتمد على مستويات الإطار الأوروبي. جامعة عين شمس.

وسأكتفي بعرض نموذجين: الأول باللُّغة الإنجليزية والثاني بالعربي.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

اختبار ESOL Language Cert International:

صُمِّم اختبار ESOL خصيصًا لأولئك الذين يهدفون إلى السفر أو الدراسة أو العمل في بيئات ناطقة باللُّغة الإنجليزية، ويُقدِّم مجموعةً من كفايات اللُّغة الإنجليزية المعترف بها عالميًّا. وهي مُصمَّمة لتكون في متناول الجميع، بغض النظر عن العمر أو الخلفية. يختبر ESOL المهارات اللُّغوية الأربع: الاستماع والقراءة والكتابة والتحُّدث. وينقسم الاختبار إلى قسم مكتوب (الاستماع والقراءة والكتابة)، وقسم التحدُّث (مهارة التحدث)، ويتم إجراؤهما بشكل منفصل بما يناسب المتحَن. ويتكون اختبار ESOL من ستة مستويات، بحيث تتماشى مع مستويات CEFR، من A1 إلى C2. مع التركيز على القدرة على التواصل، وقد صُمِّمت الاختبارات لتكون عادلةً وصالحةً وموثوقةً وعملية. ويتكون اختبار المحادثة، الذي يطلق عليه بالعامية "الاختبار المنطوق"، من مناقشة فردية مع المتحِن من ESOL حول موضوعات مختلفة محل الاهتمام. لمدة ١٥ دقيقة تقريبًا، 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 صُمِّمت المهام في هذا الاختبار لتكون جذَّابةً ومترابطةً، 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 سؤالًا)، قسم القراءة (٢٦ سؤالًا)، وقسم الكتابة (مكوَّن 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".

اختبـار الكفـاءة العالمـي للُّغـة العربيـة للناطقيـن بغيرهـا فـي جامعـة النجـاح الوطنيـة:

- امتحـان الكفـاءة العالـمي للُّغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا، اختبـار يُصمَّـم بعنايـة، ويُوجَّـه إلى كلِّ الناطقـين بغـير العربيـة عـبر العالـم، الذيـن يريـدون أن يفحصـوا قدراتهـم المختلفـة في هـذه اللُّغـة، ويعتمـد الاختبـار علـى اسـتراتيجيات متعـددة في تصميمـه، وهـي (عبـد الرحيـم، ٢٠٢١):
- يُقسِّـم الاختبـار مسـتويات اللُّغـة إلى سـتة مسـتويات: A1، A2، B1، B2، C1، C2؛ أي مـن المبتـدئ إلى المتميّز.
- يسـتطيع الطالـب أن يتقـدّم إلى الاختبـار في أي مسـتوى يـرى نفسـه قـادرًا علـى الخـوض فيـه، ولكـن إذا أراد شـهادة تؤهلـه للعمـل باللُّغـة العربيـة فيجـب أن يتقـدم لاختبـار B1، وذلـك حسـب النظـام العالـمي لاختبـارات اللُّغـة الثانيـة.
- يُقسَّـم كل اختبـار إلى أربـع مهـارات في المسـتويات A1 إلى B1: فهـم المسـموع، وفهـم المكتـوب، والتعبـير الكتـابي، والتعبـير الشـفهي. أمَّـا في المسـتويات مـن B2 إلى C2، فيضـاف إلى تلـك المهـارات مهـارة الاسـتعمال اللُّغـوي.
- لكل قسم من الاختبار وقته المحدَّد له.
- علامـة الاختبـار مـن ١٠٠ موزَّعـة علـى مهاراتـه، وعـادة مـا يُحسـب لـكل مهـارة ٢٥ درجـة في المسـتويات الثلاثـة الأولى، ولكـن في المسـتويات الأخـرى تـوزع النتيجـة علـى خمـس مهـارات لإضافـة الاسـتعمال اللُّغـوي إليهـا.
- **وعلامة الطلاب النهائية موزَّعة وفق الجدول الآتي:**

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

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

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 تقدَّم 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

- وقُسِّم 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 الشفهيّ، وأضيفت مهارة الاستعمال اللُّغوي للمستويات من B2 إلى C2.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

- **مقياس الكفاءة CLB:**

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

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

ويقيس اختباره (CLBA) المهارات اللُّغوية على سُلّم ثُماني المستويات، ويقيس مهارات:

- الاستماع والتحدُّث: 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 تتضمَّن 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 إشاريات وغيرها في بناء خطاب أكبر، عبر ربط الأقوال والجمل في نصوص و/أو خطاب متماسك ومنطقي وظيفيًا.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

الكفاية القواعدية	معرفة بالأصوات والمفردات والصرف والنحو والهجاء
الكفاية الوظيفية	معرفة بالوظائف الكلية للُّغة؛ وتتضمَّن التبادل الشخصي للمعلومات والحقائق والآراء والمشاعر والاتجاهات وتصوُّرات المستقبل، وإقناع الآخرين، والمعرفة بمجموعات الأفعال الكلامية: كالطلبات والتهديدات والتحذيرات، والمناشدات وغيرها.
الكفاية اللُّغوية الاجتماعية	معرفة الملاءمة 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 اللُّغوية، بما فيها استراتيجيات التواصل، واستراتيجيات التجنُّب والابتعاد، واستراتيجيات الإنجاز والتعويض، واستراتيجيات المماطلة أو كسب الوقت، واستراتيجيات المراقبة الذاتية، واستراتيجيات التفاعل بأنواعها.

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

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

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

- إدارة الحوار
- التفاوض على المعنى

- **مقياس الكفاءة ISLPR:**

مقياس التقييم الدولي لإتقان اللُّغة الثانية الأسترالي (ISLPR) هو عبارة عن مقياس مفصَّل للغاية، يصف السلوك اللُّغوي للممتحن في كل مهارة من مهارات التحدث والاستماع والقراءة والكتابة، وهو اختبار يتكون من ١٢ مستوى، مبتدئًا من الكفاءة الصفرية وصولًا إلى الناطق القريب من ابن اللُّغة. وقد صُمِّمت المهام لتعكس استخدام اللُّغة الواقعي، ومن أهم مبادئه أنه يعطي إشارة مباشرة إلى قدرة المرشَّح على استخدام اللُّغة الثانية لأغراض عملية (islpr.org). وهو متأثر بشكل كبير بمستويات الطاولة المستديرة من حيث عدد المستويات ومسمياتها وواصفاتها، وهي على النحو الآتي:

١- كفاءة صفر 0
٢- كفاءة (الصيغ) الحفظ 0+
٣- كفاءة الخلق الدُّنيا 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

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

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

- **المقابلة:** ويقيس مهارات الاستماع والتحدُّث والقراءة بحسب خلفية المتحَن، وتستغرق ساعةً واحدةً، يتم خلالها تقييم كفاءتك في الاستماع والتحدُّث والقراءة.
- **الكتابة:** كتابة مَهمتين إلى ٣ مهمات. ولديك ساعة كاملة للانتهاء منها.

- **تعتمد الاختبارات على مجال دراسة / خلفية / مؤهلات المتحَن.**

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

- **مقياس الإطار المرجعي لتعليم اللُّغة العربية للناطقين بلغات أخرى:**

صدر هذا المقياس حديثًا عام ٢٠٢٣، ويتكون المقياس من ١٠ مستويات فرعية تقع في أربعة مستويات رئيسة، هي: التهيئة والكفاية والتميُّز 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: التميز١ والتميز٢ والتميز٣، في حين ينقسم المستوى الرابع الأخير إلى مستويين، هما: الفصاحة ١ والفصاحة ٢. وقد عرضت مواصفات هذا الإطار للمهمات التواصلية، ومواصفات المحتوى، ومواصفات الخطاب المنتج والمحتوى الثقافي، ومستوى دقة المفردات والتراكيب النحوية لكل مستوى من المستويات الأربعة. وليس لهذا المقياس اختبار معتمد بعدُ.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

- **كيف نُطوِّر الطلاقةَ؟**

ثَمَّةَ 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 يعَدُّ 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 سنعاجله في المبحث اللاحق. ويرى (Larsen-Freeman & Anderson, 2000) أن الفرد يكون متحدثًا للُّغة بطلاقة عندما يتمكَّن من استخدام هياكلها بدقة مع التركيز على المحتوى بدلًا من الشكل، وذلك باستخدام الوحدات والأنماط ميكانيكيًّا بسرعة المحادثة المعتادة. وكما سبق القول، تعَدُّ الطلاقة والدقة من أبرز مكونات الكفاءة اللُّغوية 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 مؤدَّاها 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 [1].

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

١- **الإعداد:** اختر موضوع التحدث (أوصِ بموضوع التحدُّث بناء على مستواك من دليل الشراكة اللُّغوية أو وظائف أكتفل بحسب المستوى) ثم قُم بإعداد ملاحظاتك وأي مفردات قد تحتاجها لذلك.

٢- **أربع دقائق:** اضبط مؤقتًا 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 الموقتة من الاستراتيجيات الفعَّالة في تنمية الطلاقة وتطويرها، حيث يقوم المتعلم بتسجيل مهمة التحدث الخاصة به ثم يستمع إليها لاحقًا لتحديد نقاط الضعف لديه في التواصل اللفظي، إذ يمكن القيام بهذا النشاط عدة مرات حتى يتمكَّن متعلم اللُّغة العربية من الحديث بطلاقة. وإن تكرار المهام المماثلة يمنح المتعلمين فرصةً لتحسين الطلاقة بشكل كبير. ولا شكّ أن هذه التقنية تتطلَّب التخطيط السليم لمهام التحدُّث عبر وظائف اللُّغة المختلفة [1].

كما يبرز دور الاستماع إلى نماذج جيدة للقراءة بطلاقة، حيث يتعلَّم الطلاب من خلالها كيف يمكن لصوت القارئ أن يساعد في جَعْل النص المكتوب منطقيًّا؛ لذلك يُنصح بتوفير نماذج للقراءات المسجَّلة أو الكتب أو الروايات كي تكون جزءًا من البرنامج، وحبذا لو كانت تقرأ نماذج منها بصوت عالٍ يوميًّا لطلابك ضمن توقيتات معينة. بهذا فإنك تمثل لطلابك كيف يبدو القارئ بطلاقة في أثناء القراءة. وثمة مصادر ثرية على الشابكة من هذا النوع. وتشير ممارساتنا إلى أن تكرار هذه المهمة لأربع أو خمس مرات يكون كافيًا عادة لتحسين الطلاقة. ونظرًا لكون وقت الدراسة محدودًا في كثير من البرامج؛ فقد

٣- **الراحة:** بعد انتهاء المؤقت، خُذ قسطًا من الراحة (٣٠ إلى ٦٠ ثانية).
٤- **ثلاث دقائق:** تحدَّث عن نفس الموضوع لمدة ٣ دقائق، ثم خُذْ راحةً قصيرةً أخرى (٣٠ - ٦٠ ثانية).
٥- **الراحة:** خُذْ راحتك القصيرة الثانية.
٦- **دقيقتان:** تحدَّث عن نفس الموضوع لمدة دقيقتين فقط.
٧- **الفوز!** لقد أصبحت أكثر طلاقةً الآن.

(١) جدير بالقول إن هذه الاستراتيجية هي إحدى الاستراتيجيات المطبَّقة 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 أكتفل، 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 لغةً ومضمونًا 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.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

يُستعان بالتقنية من أجل إنجاز هذه المهمة خارج وقت الدراسة. وبالمحصلة، فإنه كلما زاد عدد نماذج القراءة بطلاقة التي يسمعها 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 أولًا، مما يوفر نموذجًا للقراءة بطلاقة للطالب الآخر، ثم يقرأ القارئ الأقل طلاقةً نفس النص بصوت عالٍ، ويقدم الطالب الأقوى المساعدة في التعرف على الكلمات، ويُقدِّم التغذية الراجعة والتشجيع للشريك الأقل طلاقةً. يقوم الشريك الأقل طلاقةً بإعادة قراءة المقطع حتى يتمكَّن من قراءته بشكل مستقل. كما يمكن جمع المتعلمين الذين يقرؤون في نفس المستوى معًا 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 خيطًا مشتركًا يُنسج

هذه الطبعة **إهـداء من المجمـع**،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

عـبر المجـالات المختلفـة. وتكشـف هـذه النظـرة متعـددة التخصصـات عـن الترابـط بـين الطلاقـة مـن جهـة والعمليـات المعرفيـة، والأطـر اللُّغويـة، والمعايـير التعليميـة العالميـة مـن جهـة أخـرى.

وقـد كشـف فحـص الأطـر اللُّغويـة والامتحانـات الدوليـة عـن العلاقـة المعقـدة بـين معايـير وأثـافي مكونـات الكفـاءة: الطلاقـة والدقـة والتعقيـد. سـواء أكان ذلـك فيمـا يتعلـق بتقييـم الكفـاءة اللُّغويـة أو التحصيـل الأكاديـمي، إذ تلعـب الطلاقـة دورًا محوريًّـا في قيـاس كفـاءة التواصـل والمعالجـة المعرفيـة؛ إذ إن الأفـكار المكتسـبة مـن هـذا البحـث لا تسـهم فقـط في فهمنـا لتقييـم اللُّغـة، ولكنهـا تسـاعد أيضًـا في تطويـر أطـر عمـل أكـثر شـمولًا تأخـذ في الاعتبـار الطبيعـة الدقيقـة للطلاقـة عـبر سـياقات لغويـة متنوعـة، لتأخـذ مكانهـا في فصـول تعليـم العربيـة للناطقـين بغيرهـا، وصـولًا إلى الكيفيـة الـتي يتـم فيهـا قياسـها بشـريًّا أو آليًّـا.

إن تقسـيم الطلاقـة إلى مكوناتهـا الأساسـية قـد وفَّـر منظـورًا تفصيليًّـا، وكشـف عـن الطبيعـة المعقـدة للعوامـل المعرفيـة واللُّغويـة والسـياقية المؤثـرة مـا بـين اللُّغتـين الأولى والثانيـة حيـث إن تفكيـك الطلاقـة هـذا لا يعـزز فهمنـا النظـري فحسـب، بـل يُقـدِّم أيضًـا آثارًا عمليـةً للتدخـلات المسـتهدفة والاسـتراتيجيات التربويـة. إن الاعـتراف بالطلاقـة باعتبارهـا بنـاءً متعـدد الأوجـه يمهِّـد الطريـق لمناهـج أكـثر دقـةً وفعاليـةً في كلٍّ مـن البحـث والتدريـس.

وبينمـا نتطلـع إلى المسـتقبل، يشـير هـذا البحـث إلى اتجاهـات مثـيرة لمزيـد مـن الاستكشـاف. تدعـو الطبيعـة الديناميكيـة للطلاقـة إلى مواصلـة البحـث في مـدى قابليـة الطلاقـة للتكيُّـف عـبر سـياقات مختلفـة، ودورهـا في مشـهد التواصـل المتطـور باسـتمرار. بالإضافـة إلى ذلـك، يدعـو هـذا العمـل إلى بـذل جهـود متضافـرة لدمـج نتـائج البحـوث في ممارسـات التدريـس، وتعزيـز بيئـة تعليميـة أكـثر اسـتنارةً واسـتجابةً في هـذا التفاعـل الديناميكي بين البحـث وطـرق التدريـس، وتشـكيل الطريقـة الـتي نفهـم بهـا ونُعـزِّز الطلاقـة عـبر تصـوُّرات مـن منظـورات بـين لسـانية.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

المصادر والمراجع العربية:

- أبـو عمشـة، خالـد (٢٠١٤). تعليـم اللُّغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا في ضـوء اللسـانيات التطبيقيـة، الطبعـة الأولى، دار كنـوز المعرفـة، عمـان، الأردن.
- أبو عمشة، خالد (٢٠١٨). المغني في تعليم العربية للناطقين بغيرها، منشورات دار أصوات عربية، إسطنبول، تركيا.
- أبـو عمشـة، خالـد (٢٠١٨). معايـير تعليـم مهـارة المحادثـة للناطقـين بغـير العربيـة، ضمـن كتـاب معايـير مهـارات اللُّغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا، تحريـر هـاني رمضـان، تأليـف: هـاني رمضـان، منشـورات المنتـدى العـربي التركـي.
- أبـو عمشـة، خالـد (٢٠٢١). اللسـانيات المعاصـرة: تأصيـل بـرقي، ضمـن كتـاب تدريسـية العربيـة للناطقـين بغيرهـا لغـة ثانيـة في ضـوء اللسـانيات المعاصـرة، تحريـر الدكتـور خالـد حسـين أبـو عمشـة، دار كنـوز المعرفـة، عمـان، الأردن.
- أبـو عمشـة، خالـد (٢٠٢١). معايـير المجلـس الأمريكـي في تعليـم اللُّغـات الأجنبيـة أكتفـل: نشـأتها ومجالاتهـا وإرشـاداتها واختباراتهـا ومبادئهـا التوجيهيـة وتوظيفهـا في تعليـم العربيـة للناطقـين بغيرهـا، ضمـن كتـاب تطبيقـات معايـير المجلـس الأمريكـي أكتفـل في تعليـم العربيـة للناطقـين بغيرهـا. دار كنـوز المعرفـة، عمـان، الأردن. تحريـر الدكتـور خالـد حسـين أبـو عمشـة.
- أبـو عمشـة، خالـد (٢٠٢١). الكفايـة التواصليـة بـين تعدديـة النمـاذج وتنـاص الدلالـة: دراسـة في تأصيـل المصطلـح ضمـن كتـاب القـدرة التواصليـة وتطبيقاتهـا في تدريـس اللُّغـة العربيـة للناطقـين بهـا وبغيرهـا: قضايـا وإشـكالات، منشـورات دار كنـوز المعرفـة، عمـان، الأردن.
- أبـو عمشـة، خالـد حسـين (٢٠١٥). تعليـم العربيـة للناطقـين بغيرهـا في ضـوء اللسـانيات التطبيقيـة، دار كنـوز المعرفـة، عمـان – الأردن.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

- أوبلر، لوريـن، وجيرلـو، كريـس (٢٠٠٨). اللُّغـة والدمـاغ، منشـورات جامعـة الملـك سـعود، الريـاض، السـعودية.
- بلعيد، صالح (٢٠٠٣). دروس في اللسانيات التطبيقية، مكتبة نور.
- الحـدقي، إسـلام (٢٠٢١). الكفـاءة اللُّغويـة: نماذجهـا وأطرهـا، منشـورات أكـدم، إسـطنبول، تركيـا.
- حسـاني، أحمـد (٢٠١٨). دراسـات في اللسـانيات التطبيقيـة حقـل تعليميـة اللُّغـات، ديـوان المطبوعـات الجامعيـة.
- خطـابي، محمـد (١٩٩١). لسـانيات النـص: مدخـل إلى انسـجام الخطـاب، المركـز الثقـافي العـربي.
- خليل، حلمي (٢٠١٨). دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية.
- روفـر، كرسـتين، (٢٠٢٢). الأعـراف اللُّغويـة: تدريسـها وقياسـها، ترجمـة: وليـد العنـاتي، مجلـة خطابـات، المغـرب.
- الشـيخ علـي، هدايـة (٢٠١٩). المهـام اللُّغويـة التواصليـة وتعلُّـم النحـو وظيفيًّـا في تعليـم العربيـة للناطقـين بغيرهـا، دار إيـتراك، القاهـرة.
- عبـد الرحيـم، رائـد (٢٠٢١). قيـاس الكفـاءة في مهـارات اللُّغـة وعناصرهـا في ضـوء الإطـار المرجعـي الأوروبي المشـترك للُّغـات، ضمـن كتـاب تطبيقـات الإطـار الأوروبي المشـترك في تعليـم العربيـة للناطقـين بغيرهـا (٢٠٢١). دار كنـوز المعرفـة، عمـان – الأردن. تحريـر الدكتـور خالـد حسـين أبـو عمشـة.
- العصيلـي، عبـد العزيـز (٢٠٠٦). علـم اللُّغـة النفـسي، جامعـة الإمـام محمـد بـن سـعود الإسـلامية – الريـاض، الطبعـة الأولى.
- علـوي، امحمـد (٢٠٢١). اكتسـاب الكفايـة التواصليـة وفـق اسـتراتيجيات التدريـس الحديثـة: دراسـة لسـانية تطبيقيـة، ضمـن كتـاب القـدرة التواصليـة وتطبيقاتهـا في تدريـس اللُّغـة العربيـة للناطقـين بهـا وبغيرهـا: قضايـا وإشـكالات، منشـورات دار كنـوز المعرفـة، عمـان – 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 أبو عمشة.
- غالي، ناصر (٢٠٢٣). نحو لسانيات اجتماعية عربية من النظرية إلى التطبيق، منشورات مجمع الملك سلمان العالمي للُّغة العربية، الطبعة الأولى، الرياض، السعودية.
- الفتلي، حسين هاشم (٢٠٢٢). اللُّغة والفكر والمعنى: اللُّغة، أهميتها، مفاهيمها، نظريات نشوئها واكتسابها، علاقتها بالفكر، وسيكولوجية تعلُّمها لدى الأطفال، مكتبة دار دجلة للنشر والتوزيع.
- مؤتمر الجمعية المغربية للسانيات النص وتحليل الخطاب، (٢٠١٢). لسانيات النص وتحليل الخطاب، دار كنوز المعرفة، عمّان، 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.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

- 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.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

- 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://applij.oxfordjournals.org/cgi/content/abstract/17/1/84 (accessed12.10.2009).
- 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.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

اختبارات التصنيف وتحديد المستوى في تعليم اللُّغة العربية

أسُسها 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 اللُّغة 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 اللُّغة العربية لغة أجنبية بشكل دقيق. كما نشير أيضًا في هذا التقديم إلى أنَّ الجهود الدولية في هذا المجال ما زالت تتسم بالخصوصية والتكتم وعدم الوضوح. نذكر في هذا المقام جهود المجلس الأمريكي لتعليم اللُّغات الأجنبية، وجهود (الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للُّغات). ولهذا، فإنَّ 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 وبحثية أكاديمية من خلال المشاركة في مؤتمرات وطنية ودولية وازنة.

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

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

تتحفظ لنفسها بما لديها من أبحاث ودراسات لعدة أسباب، منها: الأسباب المادية (تسويق المنتوج، والقيام بدوات تكوينية، ومنح شهادات ذات صبغة دولية)، أو لأسباب علمية تهمُّ 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 تنوُّع الجهات والمؤسسات التي اشتغلنا معها لسنوات (وما زلنا مع بعضها) والخبرة البحثية أيضًا سدًّا للنقص الحاصل على مستوى المصادر والمراجع التي يمكن الاعتماد عليها.

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

المحور الأول: امتحانات التصنيف: مفهومها وأنواعها وأسُسها اللسانية والتربوية

ا- في مفهوم امتحانات التصنيف:

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

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

والامتحان [١] أو الاختبار أنواع كثيرة، وما يهمُّنا في هذه الورقة امتحانات التصنيف، وهي الاختبارات الإجرائية التي بموجبها يتم تحديد المستوى المناسب لطالب العربية بناءً على إطار مرجعي محدَّد وواضح. إنها اختبارات تُعقد - كثيرًا - 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 اختصار بـ (ACTFL)، والإطار الأوروبي المرجعي المشترك للُّغات المعروف اختصارًا 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.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

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

٢- أنواع امتحانات التصنيف:

تُقسَّم امتحانات التصنيف في اللسانيات التطبيقية وتعليم اللُّغات الأجنبية إلى نوعين كبيرين:

- **امتحانات التصنيف القبلية:** وهي التي تُجرى لطلاب اللُّغة الهدف في بداية كل برنامج دراسي بغيةَ التحقُّق من المستوى الحقيقي لهم حتى يسهل تصنيفهم في صفوف دراسية متجانسة، فيُمكِّنهم ذلك من الدراسة وفق أهداف تربوية موحدة ومشتركة بينهم، ووفق منهج دراسي خاص وموحَّد 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 يُسهِّل على مدرسي العربية معرفة المستوى الحقيقي - إلى حدٍّ ما - لطلبتهم، وهو ما يُمكِّنهم من إمكانية إجراء دروس تقويمية وتصحيحية قبل الانطلاق الرسمي للبرنامج. كما يُمكِّنهم من معرفة جوانب الخلل التي أظهرتها نتائج الامتحان، فيساعدهم ذلك في معرفة سُبل تصحيحها وتجاوزها خلال عملية التعليم.

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

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

حـدة، فيكونـون مؤهلـين للانتقـال إلى المسـتوى المـوالي. ب). أن الطـلاب لـم يحققـوا الوظائـف اللُّغويـة ولا الشـروط التربويـة اللازمـة لـكل مهـارة لغويـة، ومـا زالـوا غـير قادريـن علـى الانتقـال إلى المسـتوى المـوالي.

ويرتبـط هـذان النوعـان بالمؤسسـات التعليميـة المعنيـة بتدريـس اللُّغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا وببرامجهـا التعليميـة بشـكل مباشـر في إطـار سياسـة تربويـة موحَّـدة وشـاملة.

ويعَـدُّ هـذا النـوع أفضـل نـوع يُفضِّلـه الطـلاب؛ لأنـه يـأتي مباشـرةً بعـد انتهـاء البرنامـج الـدراسي، وهـو مـا يُمكِّنهـم مـن التحكُّـم في اللُّغـة وفي المهـارات اللُّغويـة وفي كل مـا تعلَّمـوه، كمـا أن زمـن التعلُّـم وزمـن الاختبـار متتابعـان، ومـن ثَـمَّ فهـم علـى اسـتعداد تـام لإجرائـه وتحقيـق المطلـوب منـه.

وهنـاك نـوعٌ ثالـثٌ مـن أنـواع التصنيـف، وهـو غـير مرتبـط بعمليـة تعليـم اللُّغـة الهـدف أو تعلُّمهـا بشـكل مباشـر، وإنمـا يكـون الهـدف منـه معرفـة المسـتوى الحقيقـي الـذي علـى الْمُمْتَحَـن أن يُحقِّقـه بغيـة الالتحـاق بمؤسسـات علميـة أكاديميـة، كالرغبـة في الالتحـاق بجامعـة مـا لمتابعـة الدراسـة، كمـا هـو الحـال بالنسـبة للطـلاب العـرب الذيـن يرغبـون في متابعـة دراسـاتهم الجامعيـة العليـا في مختلـف التخصصـات، فيكونـون مطالبـين بتقديـم شـهادة تُثبـت أن مسـتواهم في هـذه اللُّغـة أو تلـك يُمكِّنهـم مـن متابعـة الدراسـة دون مشـاكل. هـذا النـوع هـو:

- امتحـان الكفـاءة اللُّغويـة، وهـو عبـارة عـن امتحـان تصنيفـي يُحـدِّد بدقـة المسـتوى المطلـوبَ في اللُّغـة الهـدف، ويكـون ذلـك لمعرفـة المسـتوى الحقيقـي للمتعلـم في اللُّغـة الهـدف مـن أجـل الالتحـاق بالدراسـة أو العمـل في الدولـة الناطقـة بتلـك اللُّغـة. وصـور هـذا النـوع مـن امتحانـات التصنيـف متعـددة؛ منهـا مـا يُعـرف بشـهادة اللُّغـة الإنجليزيـة باعتبارهـا لغـة أجنبيـة والمعـروف اختصـارا بـ: TOEFL، وامتحـان المعرفـة باللُّغـة الفرنسـية المعـروف اختصـارا بـ: TCF.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

وتحرص كثيرٌ من الحكومات على أن يجتاز المترشحون من مختلف مناطق العالم؛ لا سيما المناطق التي لا تتحدث 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، وتُشكِّل شهادتها وثيقةً إداريةً رسمية 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 مشابهًا في اللُّغة العربية التي ما زالت بحاجة ملحة إلى هذا النوع من الاختبارات والشهادات المعتمدة والمعترف بها دوليًّا.

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 تحديدًا (المفردات والقواعد)، وفي مهارة الاستماع والقراءة والكتابة.
- مقابلات شفوية تقيس مهارة المحادثة والفهم والتواصل مع الممتحَن 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.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

لهـذا، يعـدُّ موضـوع الاختبـارات والامتحانـات في مجـال تعليـم اللُّغـات وتعلُّمهـا أمـرًا هامًّـا للغايـة، بـل يُشـكِّل حجـر الزاويـة عندمـا يتعلـق الأمـر بمسـألة تصنيـف المتعلمـين وتحديـد مسـتوياتهم التعلميـة بدقـة. تكتسـي إذن هـذه الاختبـارات أهميـةً بالغـةً في مجـال تعليـم اللُّغـات الأجنبيـة عمومًـا وتعليـم العربيـة خصوصًـا. ولهـذا، اسـتغرقت بعـض الـدول -كالولايـات المتحـدة الأمريكيـة - سـنين عديـدة قبـل الاهتـداء إلى امتحانـات واختبـارات تتصـف بالعلميـة والدقـة المنهجيـة اعتمـادًا علـى نظريـات لسـانية حديثـة. ولهـذا تمثَّـل المنطلـق الأول في توحيـد معاييـر الكفـاءة اللُّغويـة مـن خـلال إصـدار دليـل المجلـس الأمريكـي لتعليـم اللُّغـات الأجنبيـة عـام ١٩٨٩، اسـتنادًا إلى العديـد مـن الدراسـات والأبحـاث الميدانيـة والعمليـة لتحديـد مواصفـات الاختبـارات وطبيعـة الأسـئلة الـتي يمكـن أن تتضمنهـا. كمـا قسَّـم الإطـار متعلـمي اللُّغـات الأجنبيـة إلى خمسـة مسـتويات تعليميـة، هـي: (المبتـدئ - المتوسـط - المتقـدم - المتميـز- المتفـوق). وقسَّـم المسـتويات الثلاثـة الأولى (المبتـدئ، المتوسـط، المتقـدم) إلى ثلاثـة مسـتويات صغـرى هـي: (المبتـدئ: مبتـدئ أدنى - مبتـدئ أوسـط - مبتـدئ عـالٍ) و(المتوسـط: متوسـط أدنى - متوسـط أوسـط - متوسـط عـالٍ) و(المتقـدم: متقـدم أدنى - متقـدم أوسـط - متقـدم عـالٍ). واكتفـى بمسـتوى واحـد فقـط في المسـتوى الرابـع (المتفـوق) والمسـتوى الخامـس (المتميـز).

إنَّ مـا قـام بـه المجلـس الأمريكـي لتعليـم اللُّغـات الأجنبيـة الـذي يُعـرف اختصـارًا بـ: ACTFL في هـذا الإطـار يسـتند بالأسـاس إلى رؤيـة أمريكيـة تعتمـد علـى الطابـع الأمـني والقـومي للأمريكيـين بالدرجـة الأولى. وعليـه، ربـط المجلـس الأهـدافَ مـن تعليـم اللُّغـة العربيـة وتعلُّمهـا بالجوانـب السياسـية والدبلوماسـية والاسـتراتيجية في إطـار فهـم العقليـة والثقافـة العربيتـين لتيسـير التعامـل مـع العـرب وفـق متغـيرات المجتمـع الـدولي وأولويـات السياسـية الأمريكيـة.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

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

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 للُّغات، والذي يُعرف اختصارًا بـ (CEFR)[1] إطارًا مرجعيًّا عالميًّا معترفًا به من طرف الاتحاد الأوروبي ودول أخرى، بالإضافة إلى المؤسسات المعنية بتعليم اللُّغات الأجنبية عبر العالم. كما يُشكِّل هذا الإطارُ ركيزةً أساسيةً في بناء المناهج والمقررات الدراسية، ليس في أوروبا فحسب، وإنما في كثير من بلدان العالم. هذا الأمر جعله ينافس الإطار الأمريكي منافسةً قويةً، حتى إنَّ كثيرًا من البرامج والمعاهد والمؤسسات الدولية تعتمد عليه - بشكل أساسي في قياس الكفاءة اللُّغوية لمتعلمي العربية للناطقين بغيرها، وفي بناء أنواع الامتحانات المختلفة، وفي مقدمتها امتحان التصنيف وتحديد المستوى.

ويُقسِّم الإطار مستويات قياس الكفاءة اللُّغوية 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 للُّغة العربية، ويتمُّ تطبيقه في الجامعات والمعاهد على مستوى جمهورية الصين بهدف تنظيم وتطوير وتقييم تعليم اللُّغة العربية في أقسام اللُّغة العربية للجامعات والمعاهد. كما يهدف هذا الإطار إلى

(١) تمَّ إصدار دليل الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للُّغات في العام ٢٠٠١، بأكثر من لغة من اللُّغات المعتمدة في الاتحاد الأوروبي. وتمت ترجمته إلى العربية تحت إشراف معهد تعلُّم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة أم القرى بعنوان: **الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعليم اللُّغات وتعلُّمها وتقييمها**. الطبعة الأولى، ٢٠١٦.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

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

- الإطار الأسترالي، المعايير الدولية للكفاءة في اللُّغة 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. يُمكِّن هذا الإطارُ المتخصصين والطلاب بالاختبار الذي يحدد السوية اللُّغوية، إضافة إلى الشرح المفصَّل حول كيفية تطوُّر اللُّغة الثانية من مرحلة الصفر إلى مرحلة الكفاءة اللُّغوية الشبيهة بكفاءة الناطقين الأصليين في المهارات الأربع: القراءة، والكتابة، والاستماع، والكلام (أرسلان، ٢٠٢١).
- الإطار البريطاني أو المعروف بمعايير المجلس الثقافي البريطاني (ILTS): أُنشئ في العام ١٩٨٠، لغرض قياس مستوى الكفاءة في اللُّغة الإنجليزية؛ لا سيما للأشخاص الراغبين في العمل أو متابعة دراساتهم الجامعية العليا في بريطانيا.

٣. د. الجهود العربية:

نُسمِّيها جهودًا عربيةً وليست مدرسة أو مدارس؛ لأنها لا تزال في حدود المحاولات الرامية إلى بناء اختبارات وفق تصوُّرات 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 للُّغات، وتتخذه منطلقًا في بناء برامجها وامتحاناتها المختلفة.

هذه الطبعة **إهـداء من المجمـع**،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

المسـألة الثانيـة: إمـا أنهـا جهـود غـير واضحـة المعالـم، مشـتتة الرؤيـا، غـير ذات مصداقيـة؛ لأنهـا محـاولات لا تسـتند إلى أي إطـار، ولا تملـك الرؤيـة اللسـانية والمنهجيـة والتجربـة الميدانيـة اللازمـة في تحديـد وبنـاء امتحانـات التصنيـف ولا غيرهـا مـن الامتحانـات الأخرى. وفي هـذا الصـدد نشـير إلى الجهـود الـتي قـام بهـا الدكتـور محمـد الحنـاش، رحمـه الله، والـذي عمِـل علـى بنـاء امتحـان «عالـمي» يُسـهِّل قيـاس الكفـاءة اللُّغويـة لمتعلـمي العربيـة في إطـار مؤسسـة العرفـان للاستشـارات التربويـة والتطويـر المهـني[1].

وقـد سـعت مؤسسـات في دول عربيـة عـدة - ولا تـزال - إلى بنـاء إطـار مرجعـي يكـون دليـلًا شـاملًا في قيـاس الكفـاءة اللُّغويـة. وعليـه، يكـون الإطـار وثيقـةً وسـيطةً بـين نمـوذج الكفـاءة ومواصفـات الاختبـار، ويتضمَّـن سُـلَّم مسـتويات الأداء في المهـارات والكفايـات المختلفـة، وفي ضوئـه تُبـنَى الاختبـارات بأنواعهـا المختلفـة (الحـدقي، ٢٠١٦).

يُفهَـم مـن هـذا الـكلام أن الإطـار يُشـكِّل أساسًـا عامًّـا «لتطويـر تدريـس اللُّغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا، يتضمَّـن وضـع الخطـوط العامـة للمنهـج الـدراسي، والاختبـارات، والتقويـم؛ حيـث يصـف مـا الـذي يتعـيَّن علـى دارس العربيـة فعلـه ودارسـته؛ كـي يصبـح قـادرًا علـى التعامـل اللُّغـوي بنجـاح، وبشـكل اتصـالي جيـد، مسـتوعبًا السـياق الحضـاري للُّغـة، كمـا يُحـدِّد مسـتويات الكفـاءة؛ لتيسـير قيـاس التقـدُّم الـذي يُحـرزه الـدارس في أثنـاء دراسـته. يتـمُّ هـذا مـن خـلال نظـام يسـتند إلى (سـليمان، ٢٠٢٢، ص: ٥٨٠ و٥٨١):

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

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

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

لهـذا، فـإن هـدف الإطـار المرجعـي هـو توحيـد المسـتويات التعليميـة، ومقاييـس التقييـم اللُّغـوي مـن خـلال توصيـف الأهـداف، والمحتويـات، ومسـتويات الكفـاءة اللُّغويـة والتواصليـة والثقافيـة، بصـورة تؤطـر للعمليـات التعليميـة المرتبطـة بتعليـم اللُّغـة العربيـة وتعلُّمهـا بوصفهـا لغـةً أجنبيـةً (سـليمان، ٢٠٢٢، ص: ٥٨٠ و٥٨١).

ومـن هـذه الجهـود العربيـة الـتي سـعت إلى بنـاء إطـار عـربي لقيـاس الكفـاءة اللُّغويـة لمتعلـمي العربيـة الناطقـين بغيرهـا وفـق هـذا التصـوُّر الشـامل أعـلاه، مـا قام بـه المركـز التربوي لـدول الخليـج بالإمـارات العربيـة المتحـدة، والـذي أعلـن مؤخـرًا في نـدوة عقدهـا بتاريـخ: ٢١ مـن شـهر صفـر ١٤٤٥، الموافـق لـ ٠٦ مـن شـهر سـبتمبر ٢٠٢٣ عـن إعـداده إطـارًا عربيًّـا لقيـاس الكفـاءة اللُّغويـة. ومـن هـذه الجهـود كذلـك، مـا قامـت بـه المنظمـة العالميـة للنهـوض باللُّغـة العربيـة في قطـر (لـم يعُـد لهـا وجـود الآن حسـب مـا عِلمنـا)، بـين ٢٠١٧ و٢٠١٩.

كمـا عقـدت منظمـة الألكسـو (ALCSO) أول اجتمـاع رسـمي في العاصمـة تونـس للبـدء في مناقشـة آليـات تنفيـذ المشـروع يـوم ٢٥ مـن شـهر نوفمـبر ٢٠١٩، بمشـاركة عـدة مؤسسـات أخـرى؛ هـي: منظمـة العالـم الإسـلامي للتربيـة والعلـوم والثقافـة إيسيسـكو (ICESCO)، والمركـز التربـوي للُّغـة العربيـة لـدول الخليـج، والبنـك الإسـلامي، واتحـاد الجامعـات العربيـة، ومؤسسـة التنـال العـربي.

والمحاولـة الجاريـة الآن هـي المتمثلـة في الاجتمـاع الـذي دعـت إليـه المنظمـة العربيـة للتربيـة والثقافـة والعلـوم (الألكسـو) والـتي مقرهـا في تونـس، وعـرف مشـاركة عـدد مـن المؤسسـات العربيـة والإسـلامية المرموقـة مـن قبيـل: منظمـة العالـم الإسـلامي للتربيـة والعلـوم والثقافـة (إيسيسـكو)، ومجمـع الملـك سـلمان العالـمي للُّغـة العربيـة، وعـدد مـن المجامـع اللُّغويـة العربيـة، فضـلًا عـن حضـور البنـك الإسـلامي للتنميـة باعتبـاره الممـول الأسـاسي لهـذا المشـروع. وقـد انعقـد الاجتمـاع علـى مـداريـومي ٣٠ و٣١ مـن شـهر أكتوبـر المنصـرم ٢٠٢٣.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

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 تمكَّن من وَضْع امتحان لقياس الكفاءة اللُّغوية، ولكنه يبقى جهدًا فرديًّا لا يحظى بالقبول من طرف الحكومات العربية والمؤسسات المعنية بهذا المشروع.

وآخر محاولة جديدة، الآن، انطلقت فعليًّا 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 موحَّد للُّغة العربية تعليمًا وتعلُّمًا وتقييمًا للمشروع»، وتمَّ إطلاق مرحلته التنفيذية في الاجتماع التحضيري الذي انعقد على مدار يومين (٣٠و٣١ أكتوبر ٢٠٢٣)، وقد حضر الإطلاق الدكتور محمد ولد أعمر، الأمين العام لمنظمة الألكسو، والدكتور محمد الأسطى، مدير مشروعات البنك الإسلامي للتنمية، إلى جانب عدد من المسؤولين بالمؤسسات العربية والدولية المعنية، وممثلي مجامع اللُّغة العربية في عدد من الدول العربية والعالم الإسلامي.

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

٤- على سبيل الإجمال:

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

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

وهـذا لا يتـأتَّى إلا بوجـود إطـار واضـح وشـامل يُقسِّـم الكفـاءة التواصليـة في اللُّغـة الهـدف إلى مسـتويات واضحـة ووفـق معايـير علميـة وإجرائيـة مضبوطـة. وعليـه، فـإن أغلـب المؤسسـات المتخصصـة في تعليـم العربيـة للناطقـين بغيرهـا تعتمـد أحـد الإطاريـن العالميـن: الأمريكـي أو الأوروبي فقـط.

ويمكـن أن نسـتفيد مـن بعـض الجوانـب في الإطاريـن الأمريكـي والأوروبي لاختصـار الوقـت والجهـد وتركـيز العمـل فيمـا يفيـد تحديـد اختبـارات لتعلُّـم اللُّغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا اعتمـادًا علـى الخـبرة العلميـة والتربويـة، وكذلـك لخلـق نمـوذج (إطـار) عـربي متفـرد ومتخصـص ودقيـق لهـذه الاختبـارات يمكـن اعتمـاده علـى الصعيـد العالـمي بمـا يضمـن:

أولًا: اختبـارات تصنيـف جيـدة تعتمـد علـى النظريـات العلميـة في اللسـانيات التطبيقيـة، ووفـق مـا حصلتـه المؤسسـات والمعاهـد وخـبراء العربيـة مـن تجـارب علميـة ميدانيـة وعمليـة في تدريـس اللُّغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا.

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

أ- الجانب الحضاري العريق والضخم للُّغة العربية.

ب- الجانـب الثقـافي العـام الـذي يعكـس التنـوُّع والاختـلاف بـين الشـعوب العربيـة ووفـق العصـور المختلفـة.

ومـن هنـا، وجَـب التنبيـه دائمًـا وأبـدًا إلى ضـرورة أن تتبـنى مؤسسـة (أو مؤسسـات) عربيـة مـا تكـون رائـدة في مجـال تعليـم العربيـة للناطقـين بغيرهـا هـذا المشـروع الواعـد، الـذي يفـرض نفسـه بإلحـاح، شـريطةَ أن تكـون لهـا القـدرة علـى جمـع الخـبراء والمتخصصـين وتقديـم التمويـل المـادي الـلازم، وتحظـى بالمصداقيـة والانتشـار حـتى تضمـن تبـني هـذا الإطـار علـى نطـاق واسـع عربيًّـا وعالميًّـا. وسـنُقدِّم في آخـر هـذه الورقـة تصوُّرنـا لحثيـات وخطـوات إعـداد إطـار عـربي مشـترك يتسـم بالعلميـة والمصداقيـة والشـمول والقبـول.

هذه الطبعة **إهـداء من المجمـع**،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

المحور الثاني: التطبيقات الإجرائية لامتحانات التصنيف

١- المعايير العلمية واللسانية:

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

- **ضرورة الاعتماد على إطار مرجعي واضح ومتفق عليه**، يحدد المستويات المطلوبة، ويُحدِّد المهام والوظائف اللُّغوية التي ينبغي أن يحققها الطالب في كل مستوى. وقد حدَّد باشمان وبالمر (Bachmann & Palmer) معايير العلمية والمصداقية 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 نسبيًّا في صدق بنائه إذا لم يستند إلى خلفية نظرية (باشمان وبالمر، 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 تارةً أخرى. وفي هذا المنحى، فإننا نقبل حاليًّا 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 اللُّغوية في اللُّغة العربية، يُبنى وفق أسس علمية مضبوطة وواضحة، وسنُقدِّم 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 تُستخدَم بشكل شائع في القدرات الثنائية؛ أي إنه

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

عندما يحقق الطالب درجةً معينةً، فإنه يعتبر جاهزًا للدورات الجامعية. هذه الممارسة إشكالية وغير مبرَّرة؛ 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 قياسًا دقيقًا تمامًا 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 (بلفيلد وكروستا ٢٠١٢، ص: ٣٩)؛ حيث أفادا أن «درجات اختبار تحديد المستوى ليست تنبؤًا جيدًا 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 معينًا، ففي هذه الحالة سيكون هدف اختبارات تقييم المهارات والغرض منها هو ربط درجات الاختبار بأداء المقرر الدراسي. وهذا يعَدُّ فهمًا خاطئًا للغرض المقصود منها. ويجب الأخذ في الاعتبار أن اختبارات تحديد المستوى شائعة الاستخدام هي مقاييس للإنجاز وليس الكفاءة. وكما ذكرنا سابقًا، فقد تمَّ 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 كلَّ أو حتى العديد من العوامل اللازمة للتنبؤ بالنجاح (Saxon & Morante, 2021, p: 13).

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

- **اختلاف المعطيات والنتائج بين امتحانات التصنيف الثلاثة المشار إليها سابقًا** (القبلية والبعدية وامتحانات تحديد الكفاءة). لقد بيَّنت التجربة العلمية في بعض المؤسسات المعنية بتعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها في المغرب[1] أن النتائج التي تمَّ الحصول عليها بعد إجراء امتحان التصنيف القبلي، مثلًا، غالبًا ما كانت غير متطابقةٍ أو قريبة من المستوى الحقيقي للطلاب؛ والسبب في ذلك يرجع إلى كون هؤلاء الطلاب يجتازون امتحان التصنيف القبلي وهم – في الأغلب الأعم– غير مهيَّئِين ومستعدين لغويًّا ومعرفيًّا للامتحان ولطبيعة الأسئلة المعدَّة فيه، خاصة أنهم يجتازون الامتحان بعد فترة قصيرة جدًّا من وصولهم إلى المغرب، ومن دون تهيئة مسبقة لاجتيازه.

ولذلك، كان المشرفون على البرامج اللُّغوية في هذه المؤسسات يضطرون – بعد أسبوع – من انطلاق الدراسة فعليًّا – إلى إعادة تصنيف الطلاب نزولًا أو صعودًا. وفي هذه الحالة تكون امتحانات التصنيف خطوةً أوليةً فقط، وليست حاسمةً في تحديد المستوى المناسب لكل طالب.

وفي المقابل، لاحظنا أنَّ امتحانات التصنيف التي يُجريها الطالب مباشرةً بعد انتهاء البرنامج الدراسي، غالبًا ما تكون جيدةً ومناسبةً ومنسجمةً مع المستوى المراد تحقيقُه من مستويات الكفاءة؛ والسبب في هذا يرجع إلى كونه مُهيَّأ ومستعدًا لغويًّا ومعرفيًّا وذهنيًّا للامتحان.

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

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

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

تقودنا هذه النتيجة الأخيرإلى 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 وبالمر اللذين حدَّدا هذه المعايير في ستة عناصر، هي: الموثوقية، وصلاحية البنية، والأصالة، والتفاعل، والتأثير، والعملية (باشمان وبالمر، ١٩٩٦، ٢١).

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

وأما المعيار الثاني فهو **«صلاحية البناء»**، أو ما اصطلح عليه براون (٢٠٠١) «البناء النظري» الذي يُشكِّل الخلفيةَ المعرفيةَ والنظريةَ التي تُؤسِّس للامتحان، وتُحدِّد المستويات ودرجات التقييم بدقة ووضوح.

ويشير المعيار الثالث **«الأصالة»** إلى «أنه من أجل القول بأن اختبار اللُّغة حقيقي فيجب أن تتوافق المهام داخل الاختبار مع مهام استخدام اللُّغة 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 اللُّغة الهدف، كالصحف والمجلات والمصادر الأخرى المشهورة (Rusfandi, 2014,23)، مما يجعل الامتحان لا يقيس كفاءة لغوية مرتبطة بمقرر أو منهاج دراسي فقط؛ وإنما يجعله امتحانًا يقيس الكفاءة التواصلية للطالب.

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

هذه الطبعة **إهـداء من المجمع**،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

بما يناسب ليست أصيلة من الناحية التواصلية؛ لأن الناس عادةً ما يستخدمون المفردات، وخاصة في التحدُّث، بشكل عفوي دون أدلة. بالإضافة إلى ذلك، فإن معرفة الكلمات المناسبة من الناحية المعجمية والصرفية والدلالية ليست الطريقة الوحيدة للتواصل بنجاح في اللُّغة الثانية، حيث إنه في التحدُّث 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 وبالمر (١٩٩٦) أنها تشير إلى مشاركة المتقدمين للاختبار في إنجاز المهام في اختبار اللُّغة. وهذا يعني أنه من «اللازم أن يشتمل الاختبار، ليس فقط على المعرفة اللُّغوية للمتقدمين؛ ولكن يشتمل أيضًا على استراتيجياتهم ما وراء المعرفية، أي استخدام معارفهم الشخصية والاعتماد على عواطفهم» (Rusfandi, 2014,23) وميولهم وأهدافهم الحقيقية؛ مما يجعل توظيفهم للُّغة توظيفًا حقيقيًّا، وليس توظيفا لمجرد تحقيق درجة ما في الامتحان. ومع الأسف، هذا ما يحصل في أغلب امتحانات التصنيف؛ لأنها تقيس المعرفة اللُّغوية المجردة ولا تقيس المعرفةَ الحقيقيةَ المبنية على ميول المتقدمين للاختبار وما هو واقع في التواصل الحقيقي باللُّغة الهدف. لهذا، قد يستخدمون مفردات وعبارات، مثلًا، 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 سيُعزِّز من أدائهم تجاه الطلاب، ويعرفون كيف «يُصنَّفونهم في فصول مختلفة، وهذا يمكن أن يعزز أداء الطلاب في الفصل الدراسي بشكل أفضل؛ لأن الطلاب يمكنهم تعلُّم وممارسة لغتهم الإنجليزية بالسرعة التي تناسبهم.

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

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

وعلى الرغم من كل هذه المعايير التي حدَّدها باشمان وبالمر، فإنه «لا يوجد اختبار مثالي؛ لأن بناء وتنفيذ اختبار اللُّغة يتأثر كثيرًا 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 تتبنَّاه مؤسسة متخصصة ورائدة وقادرة على توفير كل أنواع الدعم له، من ناحية، وتمكين المتقدمين لاجتيازه على أوسع نطاقٍ عالميًا.

- **لا ينبغي أن تعَدَّ 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 اللُّغوية 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 مثلًا: عندما يتوقف المتحَن 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 تلقائيًا، وهذا سيضمن عدم «التلاعب» الذي يمكن للممتحَن أن يقوم به في الانتقال من مستوى من الأسئلة إلى مستوى آخر. كما ينبغي أن

هذه الطبعة **إهـداء من المجمـع**،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

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 ينهجها 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 يتمثَّل 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 للممتحَن تكون قليلةً جدًّا، وهذه الخاصية تزيد من صدقية الامتحان ونتائجه، وتجعل الممتحَن أمام فرص حقيقية لاختبار كفاءته اللُّغوية.
- **حوسبة الامتحان**، وهذا شرطٌ تكنولوجيٌّ مهمٌّ جدًّا في وقتنا الحاضر. لذلك، «يتجه مُطوِّرُو الاختبارات والمؤسسات التعليمية والمدرسون على حدٍّ سواء بشكل متزايد إلى الويب كوسيلة لاختبار المهارات اللُّغوية. ويقدم اختبار اللُّغة على شبكة الإنترنت العديدَ من الفوائد، بما في ذلك التسجيل التلقائي والاستقلالية في مكان الاختبار ووقته للمتقدمين للاختبار. وقد دفعت هذه الفوائد إلى انتشار الويب كأداة لاختبار اللُّغة بدءًا 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 اللُّغويين 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 يتمُّ تسجيل إجابات المتقدمين للاختبار على الفور، ويتم إرسال النتائج إلى كلِّ مَن يعنيهم الأمر بسرعة. كما أن الحصول على إحصائيات مختلفة للعناصر ودرجات الاختبار عند الطلب، يُوفِّر معلوماتٍ مفيدةً 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 أيضًا تعزيز الأصالة نظرًا لإمكانية وجود تنسيقات اختبار مختلفة، بما في ذلك الميزات التفاعلية والديناميكية لمدخلات الاختبار وأنواع الأسئلة (Chapelle & Douglas, 2006).

وعلى الرغم من الفوائد المذكورة أعلاه «لاستخدام 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 يتضمَّن مساعدة أفراد مثل معلمي الفصول الدراسية ومديري برامج اللُّغة الذين قد يفتقرون إلى الخبرة اللازمة في اختبار اللُّغة وتقييمها، لتقييم وظيفة اختبار تحديد المستوى» (Long and all, 2018, P: 138)..

- **لا ينبغي أن يعتمد امتحان التصنيف كليًّا على الحوسبة الإلكترونية فقط**، وإنما لا بد أن يكون لامتحان التصنيف جانبٌ شفويٌّ يلتقي فيه الطالب المتحَن بالأستاذ المتحِن في شكل لقاء حواري 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 اللُّغوية للطالب بدقة، وهذا لا يتم إلا بالمرور عن طريق لقاء مباشر وجهًا لوجه (مباشرةً أو عن بُعد) مع

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

المتحِن باعتباره متحدثًا أصليًّا باللُّغة الهدف. كما أن الإجابة باقتدار عن أسئلة الامتحان اعتمادًا على المنصة الإلكترونية لا يعني بالضرورة أن المتحَن متمكِّن جدًّا من اللُّغة الهدف. ولهذا، وجَب أن تُقسَّم امتحانات التصنيف إلى قسمين كبيرين: قسم يُؤدَّى عن طريق الحاسوب (أو كتابيًّا)، وقسم يُؤدَّى حواريًّا مع ممتحِن متحدث أصلي باللُّغة الهدف.

كما حدَّد بعض المتخصصين العرب (أبو عمشة وآخرون، ٢٠١٩، ص: ٢٨-٣٠) أهمَّ 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 مَن يجتازونه.

الصلاحية: وتتمثَّل في أقصر العبارات في: هل يقيس الاختبار ما وُضِع 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 تثير لدى المتحَن 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 مماثلًا لما في «العالم الحقيقي» للُّغة الهدف. إنَّ العديدَ من أنواع عناصر الاختبار تفشل في محاكاة مهام العالم الحقيقي. فقد تكون مبتكرةً أو مصطنعةً من خلال محاولتها استهداف تركيب قواعدي أو عنصر مفردي؛ فالعناصر المتسلسلة التي لا تربطها أي علاقة ببعضها البعض تفتقر إلى الأصالة. فليس على أحدنا أن ينظر مطولًا ليجد أن فقرات القراءة الاستيعابية في اختبارات القراءة تعكس بصعوبة جزء العالم الحقيقي.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

٢- المرتكزات والعناصر الأساسية لاختبارات التصنيف:

يمكن تحديد أهم مرتكزات امتحانات التصنيف فيما يلي:

- **الإطـار المرجعـي الـذي في ضوئـه وتحـت توجيهاتـه ومرجعياتـه ومسـتوياته يمكـن تحديـد عناصـر الامتحـان** وأقسـامه وطبيعـة الأسـئلة ونوعهـا وعددهـا.. وعليـه، فـإن أي اختبـار تصنيـف لا يعتمـد في منطلقاتـه ومرتكزاتـه علـى إطـار مرجعـي واضـح ومتفـق عليـه لا يمكـن الوثـوق بمصداقيتـه وأصالتـه، ولـن يعكـس مسـتوى الكفـاءة اللُّغويـة الـتي يسـعى إلى قياسـها بدقـة. ولأهميـة الإطـار المرجعي، فإننـا سـنعود إليـه في آخـر عنصـر مـن هـذه الورقـة لتقديـم رؤيـة لسـانية عنـه؛ لا سـيما أننـا ننشـد إعـداد إطـار عـربي مشـترك للُّغـة العربيـة، إنْ شـاء الله.
- **العناصـر اللُّغويـة:** ويُقصـد بهـا في اللسـانيات التطبيقيـة (الأصـوات والمفـردات والقواعـد)؛ وعليـه، ينبغـي أن يشـتمل امتحـان التصنيـف علـى أقسـام مـن الأسـئلة تشـمل هـذه الأنـواع الثلاثـة، وتختـبر كفـاءة المتحَـن فيهـا مـن عـدة جوانـب؛ منهـا: جانـب الفهـم، وجانـب القـراءة والكتابـة، وجانـب الدقـة اللُّغويـة المتمثلـة في فهـم القاعـدة وضبطهـا واسـتعمالها.
- **المهـارات اللُّغويـة**؛ حيـث لا يعـدُّ أيُّ امتحـان تصنيفـي جيـدًا إلا إذا تـمَّ قيـاس مسـتوى المتعلـم في المهـارات الأربـع (الاسـتماع والمحادثـة والقـراءة والكتابـة). ونشـير هنـا إلى أن أغلـب اختبـارات التصنيـف تعتمـد، بالأسـاس، علـى الحاسـوب باعتبـاره الوسـيط الـذي يجـري مـن خلالـه المتعلـم الاختبـار؛ فيدخـل إلى المنصـة الإلكترونيـة المعـدة لذلـك وفـق معايـير تكنولوجيـة خاصـة لضمـان صدقيـة الاختبـار، وينتقـل مـن خطـوة إلى أخـرى إلى أن يُنهـي كلَّ المراحـل الخاصـة بذلـك الاختبـار. مـا يُعـاب علـى الاعتمـاد الكلـي علـى الحاسـوب هـو صعوبـة قيـاس مهـارة المحادثـة، علـى اعتبـار أن المتعلـم/المتحَـن يسـتطيع إنجـاز كلِّ الأسـئلة المتعلقـة ببقيـة المهـارات الأخـرى، في حـين لا توجـد طريقـة تفاعليـة بـين الحاسـوب وبينـه، وحـتى إنْ وُجـدت فـإن طريقـة القيـاس سـتكون غـير ممكنـة، علـى الأقـل في وقتنـا الراهـن.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

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

- **المقابلة الشفوية مع ممتحِن**، سواء بشكل حضوري وجهًا لوجه، أو عن بُعد من خلال منصة تفاعلية مُعَدَّة 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 بتخصص المُعدِّين له، فمثلًا إذا كان المصمم متخصِّصًا في القواعد النحوية للُّغة العربية، نجد أن وزن الأسئلة المتعلقة بالقواعد النحوية يكون كبيرًا، والشيء نفسه بالنسبة إلى مُعِدِّي 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 نتائج تقيس عنصرًا أو محددًا أكثر دون بقية المحددات.

الحرية في اختيار المتحَن الشكل الذي يناسبه؛ كأن يُفضِّل أن يجتازه ورقيًّا وحضوريًّا أو يجتازه حاسوبيًّا. إن اختبارات التصنيف التي تعتمد نمطًا أو شكلًا واحدًا لا يمكن الوثوق بصدقية نتائجها مهما كانت المعايير العلمية والتقنية متحكمًا فيها ومتوفرة لها، وخير مثال على ذلك: قياس مهارة الاستماع أو مهارة الكتابة، لأنها تطرح مشاكل متعددة؛ منها أن المتحَن يتعامل -في الاستماع مثلًا- مع نمط خاص في نطق أصوات اللُّغة والمفردات والعبارات اللُّغوية المختلفة، وعادةً ما يكون نطقها نُطقًا معدًا للبرمجة الحاسوبية بمواصفات تقنية خاصة، وهذا يجعل عددًا من المتحَنين -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 يُحقِّقه المتحن من نتائجَ.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

المحور الثالث: نحو تصوُّر لساني لمشروع إطار عربي لقياس الكفاءة اللُّغوية لمتعلمي العربية

الفكـرة الأولى: حاجـة الوطـن العـربي إلى إطـار مرجعـي عـربي مشـترك يكـون القالـبَ الأسـاسَ الـذي يُعتمـد في قيـاس الكفـاءة اللُّغويـة والتواصليـة لمتعلـم اللُّغـة العربيـة؛ سـواء للناطقـين بهـا أو بغيرهـا، تمامًـا كالإطـار الأوروبي المرجعـي المشـترك للُّغـات، المعـروف اختصارا بـ: (CEFR)[1]، والإطـار الأمريكـي المعـروف باسـم معايـير المجلـس الأمريكـي لتعليـم اللُّغـات الأجنبيـة، المعـروف اختصـارات بـ (ACTFL)[2].

وعليـه، فـإنّ حاجـة العالـم العـربي، ومعـه كل المؤسسـات المعنيـة بتعليـم العربيـة في كافـة دول العالـم، إلى هـذا الإطـار الموَحَّـد والـذي يكـون المرجـعَ الأسـاسَ في قيـاس الكفـاءة اللُّغويـة، أضحـت ملحـةً وعاجلـةً. ومـا دام معجـم الدوحـة التاريـخي معجمًـا عربيًّـا شـاملًا للألفـاظ والكلمـات منـذ اسـتعمالها أول مـرة، وتطوُّرهـا الـدلالي عـبر العصـور إلى عصرنـا هـذا، فإنَّـه ينسـجم -مـن هـذه الناحيـة- مـع فلسـفة هـذا الإطـار اللسـاني التربـوي وأسسـه في قيـاس كفـاءة متعلـمي اللُّغـة العربيـة. ومـن أسسـه وفلسـفته أن يكـون إطـارًا شـاملًا وموحِّـدًا لمناهـج تعليـم العربيـة، بشـكل عـام، وأن يُحـدِّد المعايـير اللسـانية (المعجميـة والدلاليـة تحديـدًا) الـتي لا اختـلافَ فيهـا بـين الباحثـين ومـدرسي اللُّغـة العربيـة في العالـم.

الفكـرة الثانيـة: ترتبـط بطبيعـة بعـض المعايـير الـتي بُنِيَـت في قيـاس الكفـاءة اللُّغويـة والتواصليـة؛ حيـث إنهـا معايـير تتسـم بالجمـود وعـدم التطـوُّر؛ ولذلـك نجـد الألفـاظ المعتمـدة فيهـا ألفاظًـا ثابتـةً شـكلًا ودلالـةً مـن جهـة، وأحيانًـا يعتقـد واضعوهـا في المقـررات

(١) يُنظـر: الإطـار المرجعـي الأوروبي المشـترك لتعليـم اللُّغـات وتعلُّمهـا وتقييمهـا. تأليـف: مجموعـة مـن الخـبراء في المجلـس الأوروبي. ترجمـة: عبـد الناصـر عثمـان صبـير. (إشـراف: جامعـة أم القـرى، معهـد تعليـم اللُّغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا. الطبعـة الأولى، ٢٠١٦).

(٢) يُنظر:

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

هذه الطبعة **إهـداء من المجمـع**،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

أنها هي وحدها الألفاظ العربية الفصيحة، وغيرها ليس كذلك. ومن هنا يمكن القول إن أول معيار في بناء إطار عربي مشترك للُّغة العربية هو المعجم؛ لأنه يُشكِّل الأساسَ الذي تُبنَى عليه كثير من الأسئلة، خاصة إذا علمنا أنَّ قياس الكفاءة اللُّغوية 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، سيُشكِّل معجم الرياض للُّغة العربية المعاصرة، أو أي معجم معترف به آخر، أساسًا عِلميًّا ومنطلقًا لسانيًّا 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 اللُّغوية من الانتقاد بسبب عدم وجود مقياس محدد مُعتمد من جهة أو مؤسسة علمية محلية أو دولية لاعتماد نتائجه، ومن ثَمَّ الثقة في نتائجه»[1]. وهنا يمكن لمعجم الرياض للُّغة العربية المعاصرة، أو أي معجم عربي معترف به ومبني بطريقة علمية ولسانية مضبوطة، أن يسدَّ هذه الثغرة.

وسيزيد هذا المعجم من قوة الإطار لكونه معجمًا محوسبًا، 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 سيسهّل طبعًا عمليةَ القياس من جهة، ويمكِّن من تغيير أسئلة الامتحان آليًّا بشكل يجعل الأسئلة غير متشابهة، وهو ما يعطي لامتحان الكفاءة اللُّغوية مصداقيته وقوته. كما أن إعداد الأسئلة المتعلقة بالمفردات لن يطرح مشكلًا ما دام بين أيدينا معجم لساني مُعَدّ 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 اللُّغة العربية للناطقين بغيرها – إضاءات ومعالم. منشورات مؤسسة إيسار، إسطنبول)، ص: ٣٩.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

ومـن المعايـير الأخـرى الـتي يعتمـد عليهـا الإطـار العـربي أن قيـاس الكفـاءة اللُّغويـة والتواصليـة يرتكـز بالأسـاس على قدرة متعلـم العربية على التواصل بها بطلاقة ما أمكن [1]، وهـذا يعـني قدرتـه علـى توظيـف الألفـاظ والكلمـات العربيـة حسـب قـوة انتشـارها مـن رقعـة جغرافيـة إلى أخـرى. وعليـه، فـإنَّ الألفـاظ المتداولـة في قُطْرٍ عـربي أو غـربي دون غيرهمـا لا يعـني أنهـا قريبـة مـن العربيـة أو بعيـدة عنهـا إلا بمقـدار انتمائهـا إلى المعجـم العـربي المشـترك والأكـثر اسـتعمالًا علـى ألسـنة الناطقـين بلغتـه.

الأسس اللسانية لإعداد إطار عربي مشترك للُّغة العربية:

نُسـجِّل، بـكل أسـف، افتقـار «اللُّغـة العربيـة إلى وجـود إطـار مرجعـي مُحـدَّد في تعليمهـا وتعلُّمهـا وتقييـم متعلميهـا بوصفهـا لغـة ثانيـة أو أجنبيـة. كمـا يلحـظ تبايـن في مناهجهـا، والمسـتويات الـتي تُقـدَّم لمتعلميهـا في مؤسسـاتها ومعاهـد تعليمهـا للناطقـين بلغـات أخـرى. هـذا فضـلًا عـن إغفالهـا وعـدم اتفاقهـا علـى قضايـا أساسـية تتعلـق بالمحتـوى والأهـداف في تعلُّـم اللُّغـات الأجنبيـة وتعليمهـا»[2]. ويعـود سـبب هـذه المشـكلة إلى غيـاب أُسـس لسـانية واضحـة لـدى المؤسسـات والمعاهـد المعنيـة بتعليمهـا تكـون بمثابـة المبـادئ الأساسـية في تدريسـها للناطقـين بغيرهـا. لهـذا، يصعـب قيـاس القـدرة اللُّغويـة لمتعلمـي العربيـة بسـبب غيـاب هـذه الأسـس، أو بسـبب عـدم الاتفـاق عليهـا. ومـن الناحيـة اللسـانية، فـإنَّ هـذه الأسـس ينبغـي أن تكـون علـى النحـو الآتي:

(١) أشـرنا في كتابنـا (**القـدرة التواصليـة وتطبيقاتهـا في تعليـم اللُّغـة العربيـة للناطقـين بهـا وبغيرهـا**) إلى الأسـس العلميـة اللسـانية الـتي تعتمـد في قيـاس الكفـاءة اللُّغويـة والتواصليـة. (يُنظـر كتابنـا هـذا الصـادر عـن دار كنـوز المعرفـة، الأردن، ٢٠٢٠).
ويُنظـر كذلـك - لمزيـد مـن التفصيـل - مقالنـا: «القـدرة التواصليـة في الإطـار المرجعـي الأوروبي المشـترك للُّغـات» ضمن كتـاب جماعي بعنـوان: «**تطبيقـات الإطـار المرجعـي الأوروبي المشـترك في تعليـم اللُّغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا**». تنسـيق وإعـداد الدكتـور خالـد حسـين أبـو عمشـة. (دار كنـوز المعرفـة، الأردن، ٢٠٢١).

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

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

أولًا: الأساس المعجمي (المفردات).

شـكَّل المعجـم علـى الـدوام في النظريـات اللسـانية الأسـاسَ الـذي تُبـنى عليـه بـاقي المكونـات، لا سـيما في النظريـة التوليديـة التحويليـة ونظريـة النحـو الوظيفـي؛ لأهميتـه البالغـة في تشـكيل القـدرة اللُّغويـة للمتعلـم، ولـدوره الكبـير في باقي المكونـات اللسـانية الأخرى (التركيـب والدلالـة والتـداول). وقـد أبـدى اللسـانيون تصوُّرهـم هـذا بنـاءً علـى فطريـة اللُّغـة عنـد الإنسـان؛ إذ إنـه -بعـد الاسـتماع إلى لغـة قومـه مـدة سـنتين تقريبًـا بعـد الـولادة- يبـدأ الطفـل التواصـل بالمفردات/المعجـم دون أن تُشـكِّل عائقًـا في تواصلـه؛ لأنهـا تغـني عـن الجمـل والتراكيـب. ويعـدُّ المعجـم في اللسـانيات التطبيقيـة، كذلـك، المكـوِّنَ الأسـاسَ في اكتسـاب اللُّغـات وتعلُّمهـا. لذلـك، تُشـكِّل المفـردات في بدايـة كل درس أو وحـدة، وفي كل مسـتوى مـن مسـتويات التعلُّـم المدخـلَ الـذي تُبـنى عليـه بـاقي مراحـل التعلُّـم الأخـرى، سـواء فيمـا ينتـمي إلى عناصـر اللُّغـة (الأصـوات والمفـردات والقواعـد)، أو مـا ينتـمي إلى مهاراتهـا (الاسـتماع والمحادثـة والقـراءة والكتابـة).

نعـني بهـذا أنَّ المعجـم في دروس العربيـة للناطقـين بغيرهـا لا يكـون مجـرد مكوِّن/مدخـل للـدرس فقـط؛ وإنمـا يصبـح بمثابـة المحـور الـذي تبنى عليـه بقيـة المكونـات (المهـارات اللُّغويـة الأربـع) في أي مقـرر تعليمـي. لذلـك، فـإنَّ المفـردات الـواردة في بدايـة كل درس هـي نفسـها - أو أغلبهـا علـى الأقـل - الـتي نجدهـا في مُكـوِّن القـراءة، ومكـون المحادثـة، ومكـون الاسـتماع، ومكـون الكتابـة لتسـهيل الفهـم علـى المتعلمـين وتيسـير اسـتخدامهم للُّغـة العربيـة حسـب سـياقات تواصليـة مختلفـة.

ممـا تقـدَّم يمكـن القـول إنَّ معاجـم اللُّغـة ستُشـكِّل السـندَ الرئيـسَ للمتعلمـين في كلِّ اللُّغـات؛ لأنهـم سـيرجعون إليهـا في كل درس، وفي كل مرحلـة مـن مراحـل التعلُّـم، كمـا سـيرجعون إليهـا في التعـرف علـى المعـاني الـواردة في الجمـل والتراكيـب والعبـارات اللُّغويـة المختلفـة. ولهـذا، فقـد جعَـل الإطـار الأوروبي المشـترك للُّغـات القـدرة المعجميـة أول قـدرة

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

ضمـن مكونـات القـدرة التواصليـة، ويعتبرهـا المنطـقَ الأسـاسَ لبقيـة المكونـات الأخـرى، ويعـني بهـا «المعرفـة والقـدرة علـى اسـتخدام المصـادر الرسـمية الـتي يمكـن أن تُركَّـب منهـا الجمـل ذات المعـنى، جيّـدة الصياغـة، والقـدرة علـى اسـتخدام هـذه المصـادر»[١].

ولأهميـة المعجـم في عمليـة التعليـم والتعلُّـم، أجـرى بعـض الباحثـين دراسـات متخصصـة لبيـان الإمكانـات الهائلـة الـتي يمكـن للمتعلمـين أن يفيدوهـا منـه. مـن هـؤلاء الباحثتـان مارغاريتـا كونزاليـس وكرسـتينا مارتينيـز، حيـث خلصتـا إلى أن المعجـم «يجـب أن يلعـب دورًا محوريًّـا في عمليـة تعليـم اللُّغـات وتعلُّمهـا؛ لأنـه يسـاعد المتعلمـين، ليـس فقـط في تحسـين مهاراتهـم في توظيفـه واسـتعماله؛ ولكـن أيضًـا يُسـهم في تعزيـز مهاراتهـم في اللُّغـة الثانيـة بشـكل رئيـسي في الكتابـة وفهـم القـراءة والمفـردات»[٢].

وقد أظهرت نتائج دراسة ميدانية قامت بها الباحثة ما يلي:

أ- أدرك الطـلاب أهميـةَ توظيـف المعاجـم خـلال عمليـة التعلُّـم؛ لأنهـا سـاعدتهم كثـيرًا في ذلـك.

ب- زيادة الثقة لديهم خلال القيام بالأنشطة التربوية المختلفة.

ج- تحسُّن استخدامهم للُّغة وللمعرفة.

د- اسـتمتعوا حقًّـا بالأنشـطة المختلفـة. ويمكـن القـول إنـه باسـتخدام قامـوس مناسـب يكتسـب الطـلاب اسـتراتيجيات التعلـم الـذاتي في تعلـم لغـة أجنبيـة[٣].

ومـا يهمُّنـا في دراسـة هاتـين الباحثتـين أن المتعلـم لا يحتـاج إلى معرفـة دلالات الألفـاظ حسـب سـياقاتها فحسـب، وإنمـا يحتـاج كذلـك إلى معرفـة المعطيـات المتعلقـة بـكل لفـظ،

(١) يُنظَر: «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.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

وهو ما يمكن أن نُسمِّيه بالمعطيات عن الألفاظ، كتاريخها وما يتعلق بها من معلومات قد تبدو غير أساسية خلال عملية التعلم [1].

سبق التأكيد على أنَّ المفردة في تعليم اللُّغات الأجنبية هي محور بقية الدروس والمهارات، ويُحدِّدها اللسانيون التطبيقيون في أنواع، هي [2]: الأفعال ومصادرها، والأسماء بأنواعها، والضمائر بنوعيها، والمشتقات، والظروف، والحروف، والعبارات المتلازمة تلازمًا تامًّا، أو تلازمًا غير تام. وهذه الأنواع كلها مُتضمَّنةٌ في معجم الدوحة التاريخي معزَّزة بشواهد لغوية وفق سياقات محددة. بهذا المعنى، يكون معجم الدوحة المعجم الأنسب لمشروع قياس الكفاءة اللُّغوية، ما دام هذا المشروع يرتكز في أساسه وفي مستوياته وأُسسه اللسانية على المعجم باعتباره مكوِّنًا رئيسًا ومدخلًا لبناء القدرة اللُّغوية عند المتعلم.

بالإضافة إلى هذا، فإن خبراء قياس مستوى الكفاءة يعتمدون على معيار الكم والكيف في المعجم الذي يُوظِّفه المتعلم خلال عملية التعليم والتعلُّم والتواصل مع محيطه. وعليه، فإن المستويات التربوية في أي إطار مرجعي تفرض حدًّا أدنى من المفردات في كل مستوى، يكون المتعلم/المتحَن قادرًا على توظيفها في تواصله، وتُمكِّنه 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 يُمكِّنه من التواصل باللُّغة – محادثةً وقراءةً وكتابةً – في نفس مستوى المتكلم الأصلي بتلك اللُّغة.

---

(1) I bid.

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

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

ومـن المعايـير التـي تعتمدهـا الأطـر العالميـة في قيـاس الكفـاءة اللُّغويـة للمتعلـم قدرتـه علـى التقـصي والبحـث في معجـم اللُّغـة الهـدف، وفهـم الكلمـات والألفـاظ وسـياقات اسـتعمالها؛ لأن هـذه الكلمـات والألفـاظ هـي «عنصـر أسـاس مـن عناصـر أي لغـة لدورهـا الجوهـري في عمليـة الاتصـال وتحقيـق الفهـم والإفهـام، ومَـنْ لا يسـيطر عليهـا لا يتمكَّـن مـن السـيطرة علـى المهـارات اللُّغويـة الأربـع في مسـتوياتها المتعـددة؛ فهـي المفتـاح الحقيقـي لعمليـة التعليـم والتعلُّـم»[1].

بهـذا، إذن، يُصبـح معجـم الريـاض وثيقـةً مرجعيـةً أساسـية في عمليـة تعليـم العربيـة وتعلُّمهـا، وفي عمليـة قيـاس كفـاءة المتعلـم اللُّغويـة.

ثانيًا: الأساس الحاسوبي:

ارتبطـت المعاجـم منـذ القـرن المـاضي بالحاسـوب وبنظُـم المعالجـة الآليـة للُّغـة؛ نظـرًا لمـا تُحقِّقـه مـن إفـادات وخصائـص تُيسِّـر علـى مسـتعمل اللُّغـة توظيـف هـذه المعاجـم بشـكل أيسـر وأسـهل وأسـرع توظيفـات متعـددة، وفي مقدمتهـا تعلُّـم اللُّغـات وإتقانهـا والتوسُّـع فيهـا. وقـد «أسـهم توفُّـر المـادة اللُّغويـة في الحاسـوب، وإمكانيـة تحليلهـا رقميًّـا، وتحديـد المهمـل والمندثـر، واكتشـاف الكلمـات الجديـدة في عمـل مشـروعات كبـيرة»[2]؛ كمشـروع القواميـس التعليميـة المتخصِّصـة، ومشـاريع قيـاس الكفـاءة اللُّغويـة في اللُّغـات ككل، فضـلًا عـن مشـاريع أخـرى متعـددة.

يعَـدُّ هـذا الأسـاس مـن مميـزات معجـم الريـاض للبحـث فيـه إلكترونيًّـا وبسـهولة كبـيرة وميسَّـرة. سـيمكننا هـذا الأسـاس، إذن، مـن تحقيـق جملـة مـن الأمـور، هـي:

(١) الرهبان، أحمد نواف، وآخرون. (٢٠١٧). **دليل تطبيقي لمعلم اللُّغة 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 المؤلِّفين. إعداد وتقديم: منتصر أمين عبد الرحيم، وحافظ إسماعيلي علوي. دار كنوز المعرفة، الأردن، ص: ٩٣.

هذه الطبعة **إهـداء من المجمـع**،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

- تمكين المحكّم من التقصي والبحث في المعجم وبسرعة قياسية جدًّا، فيتعرَّف على اللفظ أو الألفاظ التي وظَّفها المتعلم في تعبيره الشفوي أو الكتابي، ومدى صحتها لفظًا ومعنى وسياقًا.
- تمكين مُؤلِّفي الكتُب التعليمية من اختيار قائمة المفردات المناسبة لكل مستوى ولكل درس، وهو ما يتيح أن نضمن للمتعلم تعلُّم ألفاظ عربية متنوعة ومختلفة وفي سياقات تاريخية أو دلالية مختلفة. وبناءً على ما ستكون عليه هذه المقررات، ستكون درجة الحكم على الكفاءة اللُّغوية للمتعلم جيدة أو غير جيد.
- تمكين مُعدي أسئلة امتحان قياس الكفاءة -لا سيما في شقه الكتابي- من ربط أسئلة الامتحان المختلفة، خاصة التي لها علاقة بقياس معجم المتعلم (مفردات وجمل وتعبيرات) بالمنصة الحاسوبية لمعجم الرياض، ويتولَّى النظام الحاسوبي اختيار الأسئلة عشوائيًّا، وهو ما يزيد من قوة الامتحان وعلميته؛ لأن المتعلم لن يكون بمقدوره - حينها - الرجوع إلى الوراء للتحايل على الحاسوب في اختيار الإجابة الصحيحة؛ إذ إنَّ الحاسوب سيختار تلقائيًّا سؤالًا جديدًا 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، وتعدُّ معيارًا علميًّا تُقاس به درجة قوة الاختبار أو ضعفه.
- إمكانية «إجراء التعديلات التي تتماشى مع التطوُّرات اللُّغوية على نحو يسمح بإضافة المفردات الجديدة، وتصحيح الأخطاء بشكل دائم ومتجدد»[1].

الأسُس الثقافية والحضارية في إعداد إطار عربي مشترك:

تعَدُّ المعاجم في كل المجتمعات ديوانها الذي يحفظ لسانها من الاندثار والزوال. فلولا هذه المعاجم لما بقيت آثارٌ من لغات كثيرة، ولا أمكن ضبط أخرى وتطويرها وتعليمها. لهذا، تُشكِّل المعاجمُ اللُّغويةُ المدخلَ الأساسَ لعدة قضايا، منها:

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

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

- قضية اكتساب اللُّغات وتعليمها وتعلُّمها؛ وقد سبق أن فصَّلنا في هذا القول فيما سبق من محاور هذه الورقة.
- قضية حفظ تراث الأمم وتاريخها وتطوُّرها اللُّغوي. وقد أدركت كلُّ المجتمعات الحاجة إلى جمع لغاتها في معاجم تحفظها جيلًا بعد جيل؛ لأن المسألة ذات بُعد ثقافي وحضاري مهم. وتُقاس قوةُ 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 المعاجمُ دورًا مهمًّا يتجلى في بيان مسار تطوُّر اللُّغات؛ لأنها تحفظ الألفاظ المولدة والمستعملة فيها، سواء كانت ما زالت مستعملةً في التواصل اليومي أو طمرها النسيان والإهمال. وبهذا، تغدو المعاجم معيارًا لغويًّا تُقاس به قوة الحضارات، ويُستنَد إليها في التدليل على ذلك.
- قضية قياس قوة اللُّغات وسرعة تغيُّرها، ازدهارًا أو فناءً؛ إذ كلما انقطعت الصلة بين الألفاظ القديمة والألفاظ الحديثة، وتباعدت الشُّقة بينهما حتى صارت وكأنْ لا علاقة بينهما؛ كان ذلك مؤشرًا على تغيُّر اللُّغة تغيُّرًا جذريًّا، وهو ما يعني تحوُّلها إلى وضع لساني جديد يُنبئ بموتها في صورتها الأولى وميلادها في صورة جديدة.

وهذه القضية مهمة للغاية عندما نربطها باللُّغة العربية وبتاريخها؛ إذ إنها لغة متصلة ومستمرة مكانًا وزمانًا وتاريخًا 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، خلافًا لما هو حاصل في اللُّغات الأخرى؛ حيث أصبح تاريخها تاريخًا منفصلًا بعضه عن بعض، كما هو الحال للُّغة اللاتينية خلال مسيرتها التطويرية إلى أن تغيرت جذريًّا وتحوَّلت إلى لغات جديدة لا تربط بينها صلات قوية قراءةً وكتابةً وفهمًا. فغدت اللاتينية لغةً تراثيةً غير مستعملة في الواقع المعيش لمجتمعاتها الحالية.

هذه الطبعة **إهـداء من المجمـع**،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

تعـدُّ إذن مسـألة الاتصـال التاريـخي والثقـافي والحضـاري في اللُّغـات مسـألة حيـاة أو مـوت، ترتبـط بهـا عـدة أشـياء، **منهـا:**

- أن اللُّغـة الـتي مـا زال فيهـا هـذا الاتصـال قائمًـا تضمـن لنفسـها الاسـتمرار والخلـود لمـدة طويلـة في التاريـخ البشـري؛ خلافًـا لغيرهـا مـن اللُّغـات الأخـرى الـتي يطالهـا الفنـاء.
- عـدم ضيـاع الـتراث الهائـل والضخـم مـن المؤلَّفـات والكتـب في صنـوف المعرفـة المختلفـة، وهـو مـا يضمـن اتصـال الأمـة ماضيهـا بحاضرهـا، وأولهـا بآخرهـا، ويزيـد مـن قوتهـا وقـوة أهلهـا. إنَّ الحديـث – مثـلًا– عـن اللُّغـة الفرنسـية وعـن تاريخهـا لا يعـدو أن يكـون حديثًـا عـن مناطـق جغرافيـة محـدودة جـدًّا، وعـن تاريـخ قصـير جـدًّا مقارنـةً مـع لغـات أخـرى، العربيـة في مقدمتهـا؛ حيـث يُشـكِّل تاريخُهـا صرحًـا ثقافيًّـا وحضاريًّـا بامتيـاز، ويزيـد مـن رقعتهـا الجغرافيـة لتشـمل كلَّ البلـدان الـتي تتكلمهـا وتشـترك في إنتاجهـا وحفظهـا. وبتخصيـص الحديـث عـن اللُّغـة العربيـة، فإن المعاجـم المؤلَّفـة فيهـا لـم تسـتوعب منهـا إلا القليـل، وظلَّـت الكثيـر مـن مفـردات اللُّغـة العربيـة المسـتعملة خـارج دائـرة المعاجـم لأسـباب عديـدة[1]، نذكـر منهـا:

السـبب المنهـجي الـذي اختـاره علمـاء العربيـة آنـذاك، المتمثِّـل في شـرط الفصاحـة، فأُقصيـت بموجبـه كثيـر مـن المفـردات اللُّغويـة المسـتعملة على ألسـنة الشـعراء وأقـلام الكتـاب والأدبـاء المولديـن (...)، ولـم تُـدرج تلـك المعاجـم كثيـرًا مـن المفـردات ومعانيهـا المختلفـة لسـبب منهـجي آخـر تمثَّـل في عـدم إدراج المفـردات المطـردة في الاشـتقاق. ولـم تواكـب المعاجـم المؤلَّفـة في العصـور المتتاليـة حركـة اللُّغـة العربيـة في واقعهـا التاريـخي، حيـث يـكاد يكـون معظمهـا نسـخةً معدَّلـة ومنقَّحـةً ومزيـدةً عـن المعاجـم القديمـة، لا تـرقى إلى تمثيـل قـدرة المتكلـم العـربي المعجميـة المتسـمة بالتجديـد وبالإبـداع»[2]. بهـذه الصـورة، «فـإنَّ بنـاء المعجـم التاريـخي، بالرجـوع إلى مادتـه ومصـادره ونصوصـه، ليعـدّ

(١) البوشـيخي، عـز الديـن. **بنـاء المعجـم التاريـخي للُّغـة العربيـة واقتضاءاتـه النظريـة**. ضمـن كتـاب: المعجميـة العربيـة – قضايـا وآفـاق. الجـزء الثـاني، ص: ٤٣.

(٢) نفسه، ص: ٤٣.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

خطوةً في إعادة بناء الذات، وإعادة صياغة الذاكرة وتصحيح الطريق إلى استئناف العلم والمعرفة بعد الانقطاع الطويل». هكذا، يسهم معجم الدوحة التاريخي في وَضْع الأسُس الثقافية والحضارية – فضلًا عن المنهجية والعلمية طبعًا– من أجل إعادة «إحياء كلمات فصيحة، يدعو المقام وظروف الخطاب والحاجات المتجددة إلى البحث عنها في المعجم، لسدِّ حاجة الدلالة. وكذلك إحياء ألفاظ مهملة 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 مبثوثة في بطون كتب اللُّغة والمعاجم، ولا تجد مَنْ يتصفَّحها وينقِّر عنها ويستخرجها. وهناك ألفاظ كثيرة متداولة اليوم من دون استشارة الفصيح من المعاجم العربية، وإنما مرجعها إلى الترجمات السيَّارة المعاصرة التي لا يخضع كثير منها لمقاييس التوليد والاشتقاق»[1]. لهذا، يؤكِّد عبد الرحمن بودرع على ضرورة استرجاع «الحالة اللُّغوية الفصحى إلى الحالة العصرية؛ لأن اللُّغة ملازمةٌ للأمة، ترافقها في جميع خطواتها الدلالية (...) فينمو الرصيد اللفظي الفصيح، ويُستغنى عن الاستعارات اللُّغوية الأعجمية الجاهزة، أو الاقتباسات اللهجية غير النظامية، التي تطغى على حقيقة الوضع اللُّغوي الأول»[2].

- تُسلّمنا هذه النقطة الأخيرة إلى نقطة أخرى غاية في الأهمية تتعلق بقضية التواصل بين الشعوب والحضارات؛ إذ إن العربية هي لسان اثنين وعشرين بلدًا عربيًّا، فضلًا عن بلدان إسلامية تتخذها لغةً رسميةً في تواصلها وتعلُّمها والعناية بها؛ لأنها لغة مرتبطة بالدين الإسلامي وبالشعائر الدينية فيه. وبهذا، يكون كلُّ مسلم في هذا العالم معنيًّا بهذه اللُّغة، ولا يقل درجةً عن غيره من المسلمين، سواء أكانوا عربًا لسانًا أو عُجمًا.

(١) بودرع، عبد الرحمن. «المعجمية العربية: قضايا وآفاق»، ص: ٤٩-٥٠.
(٢) المرجع السابق، ص: ٥٠-٥١.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

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

ا- توطئة:

نعرض في هذا المبحث أفكارًا عامةً وتصوُّرًا أوليًّا يهمُّ مشروع بناء إطار عربي مشترك لقياس الكفاءة اللُّغوية لمتعلمي العربية. ونشير في البداية إلى أنَّ الوقت قد حان فعلًا لتحقيق هذا المشروع، فيكون لبنةً علميةً أخرى تُضاف إلى لبنة المعجم التاريخي للُّغة العربية، ويُسهم في فك التبعية في قياس الكفاءة اللُّغوية عن الأطر المرجعية العالمية الأخرى، لا سيما الإطارين الأوروبي والأمريكي.

ويمكن القول بدايةً: إنَّ هذين الإطارين أُعِدَّا بناءً على الخصوصيات اللسانية للُّغات الهندو أوروبية، وبما يتناسب معها في تحديد مستويات التعلُّم في كل إطار؛ فلا يصح إذن أن نعتمد - علميًّا على الأقل - على هذين الإطارين في قياس الكفاءة اللُّغوية لمتعلمي العربية، وهي اللُّغة التي تختلف عن هذه اللغات اختلافات كثيرة: لسانيًّا وتاريخيًّا وثقافيًّا وحضاريًّا، كما بيَّنا فيما سبق من هذه الدراسة.

تتميز العربية إذن عن غيرها من اللُّغات في العالم بتاريخها الثقافي والحضاري الطويل، فضلًا 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 تُشكِّل المرحلة الأولى من مراحل إنجاز المعجم[١]. وهذا خلاف اللُّغات الأخرى التي لا تصل إلى هذا الرقم الكبير جدًّا. فلو كان هذا معيارًا وحيدًا موجودًا بين العربية وغيرها من اللُّغات الأخرى لكان أوجب لضرورة التفكير في بناء مشروع قياس الكفاءة اللُّغوية، في حين أن الاختلافات كثيرة ومتعددة مما يدركه أهل اللُّغة والمتخصصون في اللسانيات. فلا يُعقل، إذن، قياس الكفاءة في العربية بناءً على معايير تُناسب لغات أخرى.

(١) معجم الدوحة التاريخي على الإنترنت.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

٢- تبني المشروع واحتضانه:

معلوم أن مشروع بناء إطار عربي مشترك لقياس الكفاءة اللُّغوية 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؛ لأنّه 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 أُسس علمية وتاريخية تتسم بالشمول والضبط للمفردات العربية منذ أن توفرت شواهد وآثار ومدونات مكتوبة بها. لهذا، سيكون ربط المشروعين فيما بينهما ربطًا مناسبًا جدًّا.

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.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

المرحلة الثالثة: مرحلة تقويم العمل وضبط المخرجات، والعمل على تجريبها تطبيقيًّا 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:

وتضمُّ 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 السّياسة العامة للإطار، وإعداد دليله المرجعي، ومتابعة تنفيذ المشروع من الناحية العلمية، بالإضافة إلى الإشراف على إعداد أسئلة الامتحان التي سيتم تثبيتها حاسوبيًّا وفق برنامج إلكتروني خاص، وربطها بمعجم الدوحة التاريخي.

٤-٣- اللجنة التقنية:

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

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

٤-٤- لجنة إعداد أسئلة الامتحان:

وتضـمُّ باحثـين متخصصـين في تدريـس اللُّغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا، ويتركـز عملهـم علـى وضـع أسـئلة الامتحـان، وفـق الرؤيـة العامـة للإطـار المرجعـي، وتكـون متنوعـةً وشـاملةً للمعجـم (المفـردات) والمهـارات اللُّغويـة الـتي يتـمُّ قياسـها (الاسـتماع والمحادثـة والقـراءة والكتابـة).

ويمكن إضافة لجان أخرى إذا اقتضى الأمر ذلك.

٥- التصوُّر العلمي للإطار العربي المشترك للُّغة العربية:

٥-١- الدليل المرجعي:

لا بـد لـكل إطـار مرجعـي مـن دليـل علـمي يتضمـن الفلسـفة العامـة للإطـار بشـكل مفصَّـل، يشـمل العناصـر الآتيـة:

- 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:

بنـاءً على خصائـص اللُّغـة العربيـة، يمكـن اقـتراح مسـتويات الكفـاءة اللُّغويـة لمتعلـمي العربيـة فيمـا يلـي:

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

المستوى الأساس (أ/A)، 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/B)، ويُقسَّم إلى مستويين:

- **المستوى الفصيح**، ويُقسَّم إلى مستويين (فصيح أول، وفصيح ثان)، وفيه يكون المتعلم قادرًا 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 قادرًا على مناقشة الموضوعات المختلفة حسب المستوى العلمي الأكاديمي لها.
- **المستوى المتميز**، ويكون بمثابة المستوى النهائي الذي يؤهل المتعلم ليكون مُتحدِّثًا فصيحًا باللُّغة العربية في نفس قوة المتكلم الأصلي، وبلغة عالية وخالية من أي نوع من الأخطاء. فضلًا عن قدرته الهائلة في الكتابة والتأليف باللُّغة العربية وفق اللُّغة العلمية والأدبية المتعارف عليها.
- **المستوى العالِم:** (ج/C): وفيه يكون المتعلم قد بلغ درجةً عاليةً جدًا من التحدُّث والكتابة باللُّغة العربية في مستوياتها العلمية العالية. وما يُميز هذا المستوى أيضًا هو وصول المتعلم إلى درجة المترجِم من وإلى اللُّغة العربية بدقة عالية.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

المصادر والمراجع العربية:

- أبـو عمشـة، خالـد وآخـرون (٢٠١٩). التقويـم اللُّغـوي في برامـج تعليـم اللُّغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا. سلسـلة مباحـث لغويـة (٦٢)، مركـز الملـك عبـد الله بـن عبـد العزيـز الـدولي لخدمـة اللُّغـة العربيـة.
- أرسـلان، فـراس بـراق. الأطـر والمعايـير المرجعيـة الدوليـة لتعليـم اللُّغـات الثانيـة والأجنبيـة ومميـزات الإطـار المعيـاري الصيـني لتعليـم اللُّغـة العربيـة. مجلـة العلـوم الإنسـانية والطبيعيـة. الإصـدار ٢ (٨). المقـال علـى بالرابـط الرسـمي للمجلـة: https://doi.org/10.53796/hnsj281
- الحـدقي، علـي إسـلام (٢٠١٦). مراجعـة كتـاب الإطـار المرجعـي الأوروبي المشـترك للُغـات: دراسـة، تدريـس، تقييـم. مجلـة الدراسـات اللُّغويـة، كوالالمبـور، الجامعـة الإسـلامية، ماليزيـا.
- الخولي، محمد علي (٢٠٠٠). الاختبارات اللُّغوية، ط١، عمان: دار الفلاح للنشر والتوزيع.
- الدوسـري، إبراهيـم (٢٠٠٠). الإطـار المرجعـي للتقويـم التربـوي، مكتـب التربيـة العـربي، الريـاض.
- سـليمان، محمـود دلال الديـن (٢٠١٧). الإطـار المرجعـي لمعايـير الكفـاءة الاتصاليـة الشـفوية لـدارسي اللُّغـة الناطقـين بغيرهـا في ضـوء مدخـل تحليـل الخطـاب، بحـث منشـور بمؤتمـر تعليـم اللُّغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا، توقعـات وتحديـات. جامعـة كـيرالا الهنـد، ١٣-١٥ فبرايـر.
- عبـد الناصـر عثمـان صبـير (مترجـم) (٢٠١٦). الإطـار المرجعـي الأوروبي المشـترك لتعليـم اللُّغـات وتعلُّمهـا وتقييمهـا. تأليـف: مجموعـة مـن الخبـراء في المجلـس الأوروبي. إشـراف: جامعـة أم القـرى، معهـد تعليـم اللُّغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا. الطبعـة الأولى.
- عميرة، إبراهيم بسيوني. (١٩٩١). المنهج وعناصره، القاهرة: دار المعارف للنشر.

هذه الطبعة **إهـداء من المجمـع**،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

- ليانـغ ليانـغ، هنديـه (٢٠١٦). اختبـارات اللُّغـة: تجـارب وآفـاق – منشـورات مركـز الملـك عبـد الله لخدمـة اللُّغـة العربيـة، ط١، الريـاض.
- مدكـور، علـي أحمـد، وآخـرون (٢٠١٠). المرجـع في مناهـج تعليـم اللُّغـة العربيـة للناطقـين بلغـات أخـرى، دار الفكـر العـربي، مصـر.
- 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. Stoynoff (Eds.), The Cambridge guide to language assessment (pp. 274-279). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

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

أ.د. نايف بن سعد البراق

جامعة الطائف – المملكة العربية السعودية

الملخص:

تسعى تلكم الدراسة إلى تقديم طرح جديد يتغيًّا استثمار الانعكاسية (Washback) بوصفها مصطلحًا يرصد التأثير المباشر للاختبارات في جودة العملية التعليمية، وبيان مدى فاعلية البرامج المقدَّمة لتعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها، وذلك من خلال تجريبه على برنامج وحدة تعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها بكلية الآداب جامعة الطائف، بوصفه برنامجًا خاصًّا بالوحدة يجمع بين الإطارين الأوروبي والأمريكي في تعليم اللُّغات على نحو يراعي اختلاف مستوى الطلاب ومهاراتهم، وجنسياتهم، ويسهم في تصنيفهم تصنيفًا دقيقًا ضمن مستويات البرنامج، وذلك من خلال التحليل الإحصائي لنتائج اختبار تحديد المستوى الذي أعدَّته وحدة تعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها في كلية الآداب بجامعة الطائف، وبيان أثره في إثبات فاعلية البرنامج الذي تُقدِّمه الوحدة على مستوى المهارات والكفايات والقياس والتقويم، وذلك من خلال تطبيق الاختبار على عينة من طلاب المنح الدوليين يُمثِّلون عشر جنسيات مختلفة. وتمَّ في ضوء نتائجه 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 تحسُّن مستوى الطلاب في مهارات اللُّغة الأربع، ومدى صلاحيته للتدريس والتقويم.

الكلمات المفتاحية: الانعكاسية – فاعلية البرنامج – اختبار تحديد المستوى

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

مقدمة:

شـهدت العقـود الثلاثـة الأخـيرة تطـوُّرًا كبـيرًا في مجـال تعليـم اللُّغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا، وقـد تجلَّـى ذلـك علـى أربعـة مسـتويات: إنشـاء المعاهـد والمراكـز المتخصِّصـة في تعليـم العربيـة للناطقـين بغيرهـا، وإعـداد المعلمـين المؤهلـين المتخصصـين في تعليـم العربيـة للناطقـين بغيرهـا، وإعـداد البرامـج والمناهـج المتخصصـة في تعليـم اللُّغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا، وإعـداد آليـات القيـاس والتقويـم الـتي تسـهم في تطوير مهـارات الدارسـين وكفاياتهم علـى نحـو يمكـن مـن خلالـه الحكـم علـى مـدى فاعليـة البرنامـج.

وعلـى الرغـم مـن تعـدُّد البرامـج الموجَّهـة لتعليـم العربيـة للناطقـين بغيرهـا؛ فإنهـا تسـير وفـق إطاريـن رئيسـين، همـا: الإطـار الأوروبي المشـترك لتعليـم اللُّغـات (CEFR)، وإطـار المجلـس الأمريكـي للُّغـات (ACTFL). وعلـى الرغـم ممـا بـين الإطاريـن مـن اختلافـات في المسـتويات، ومخرجـات التعلُّـم، وطرائـق التدريـس؛ فإنهمـا يُمثِّـلان المظلـة الرئيسـة الـتي تعتمـد عليهـا جُـلُّ البرامـج.

وحرصًـا مـن وحـدة تعليـم اللُّغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا علـى تجسـير الهـوة بـين الإطاريـن، والوصـول إلى صيغـة منهجيـة تُحقِّـق جـودة البرنامـج وتنوُّعـه؛ فقـد جـاء برنامجهـا مزيجًـا بـين الإطاريـن الأوروبي الأمريكـي علـى النحـو الـذي يلـبي احتياجـات الدارسـين مـن طـلاب المنـح الدوليـين مسـتفيدًا مـن الانغمـاس اللُّغـوي للدارسـين، ليـأتي البرنامـج موزعًـا علـى سـتة مسـتويات تتسـم بالقـدرة علـى تصنيـف الدارسـين ورصـد الفـروق المهاريـة الدقيقـة بينهـم مـن جانـب، والوقـوف علـى فاعليـة البرنامـج في تطويـر مهـارات الدارسـين وكفاياتهـم، وتقويـم أدائهـم مـن جانـب آخـر. وقـد اعتمـدت الوحـدة في المرحلـة الأولى علـى سلسـلة العربيـة بـين يديـك لملاءمتهـا للسـياق والإطـار البرامـجي للوحـدة، ولقدرتهـا علـى تحقيـق الانغمـاس اللُّغـوي للطلبـة الوافديـن مـن طـلاب المنـح، علـى أن تقـوم الوحـدة بتأليـف سلسـلة تعليميـة خاصـة بهـا في السـنوات القادمـة، وقـد جـاء توزيـع مسـتويات البرنامـج علـى النحـو الآتي:

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

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	ويُقصَد بهذا المستوى في الإطار الأوروبي (A1)، وفي الإطار الأمريكي المستوى المبتدئ الأعلى	٨	٢٠	الجزء الثاني من الكتاب الأول
الثالث	ويُقصَد به في الإطار الأوروبي (B1)، وفي الإطار الأمريكي المستوى المتوسط بقسميه الأدنى والأوسط	٨	٢٠	الكتاب الثاني بجزأيه الأول والثاني
الرابع	ويُقصَد به في الإطار الأوروبي (B2)، وفي الإطار الأمريكي المستوى المتوسط الأعلى	٨	٢٠	الكتاب الثالث بجزأيه الأول والثاني
الخامس	ويُقصَد به في الإطار الأوروبي (C1)، وفي الإطار الأمريكي المستوى المتقدم بأقسامه الأدنى والأوسط والأعلى	٨	٢٠	الكتاب الرابع بجزأيه الأول والثاني
السادس	ويُقصَد به في الإطار الأوروبي (C2)، وفي الإطار الأمريكي يمثله المستويان المتميز والمتقن	٨	٢٠	ذو طبيعة تخصصية أكاديمية، ويركز على المهارات العليا
الإجمالي		٤٨	١٤٠	

ولما كانت محاولة إثبات فاعلية أي برنامج مُوجَّه لتعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها تُمثِّل إشكاليةً كبيرةً «لوجود تباعد بين اعتماد الأطر المرجعية ومعايير التقويم المنظِّمة 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

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

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

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

وتحقيقًا لتلك الغاية، التزمت الدراسة بثلاث خطوات رئيسة، هي: وضع اختبار لتحديد المستوى يتسم بالمصداقية والمعيارية والموضوعية والثبات يتجاوز ما في التجارب السابقة من أخطاء، ويسهم في تصنيف الطلاب على مستويات البرنامج تصنيفًا دقيقًا، 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 ثَمَّ 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 اللُّغة العربية للناطقين بغيرها، وعددهم تسعة وخمسون طالبًا (٥٩) طالبًا، يُمثِّلون فئات عمرية من (١٩ إلى ٣٠) عامًا، ويُمثِّلون عشر جنسيات مختلفة (السنغال، مالي، نيجيريا، أفغانستان، المالديف، الفلبين، الصومال، إندونيسيا، ماليزيا، بريطانيا)، وأهم ما يُميِّز 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 اللُّغوية؛ فمن هؤلاء الطلاب مَن سبق له دراسة اللُّغة العربية،

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

ومنهـم مَـن لـم يسـبق لـه، ورابعهـا: تعـدُّد البرامـج الـتي درسـها هـؤلاء الطـلاب؛ فمنهـم مَـن درس وفقًـا للإطـار الأوروبي، ومنهـم مَـن درس وفقًـا للإطـار الأمريكـي، وفي ظـني أن الأمـور الأربعـة السـابقة تكشـف عـن صلاحيـة العينـة للتطبيـق، واختبـار مـدى فاعليـة البرنامـج.

أدبيات الدراسة:

تعَـدُّ عمليـة التقويـم «عنصـرًا أساسـيًّا في كل عمليـة تعليميـة تعلُّميـة» (مادسـن، ١٩٨٣)؛ إذ تمثـل «عمليـة منظمـة ممتـدة وشـاملة للمكونـات الـتي يُبـنى عليهـا المنهـاج، ومـن خصائصهـا أنهـا منظمـة وهادفـة ومسـتمرة وتعاونيـة وشـاملة ووظيفيـة». وإذا كان التقويـم اللُّغـوي هـو «عمليـة نتعـرف مـن خلالهـا مسـتوى الطلبـة، ومقـدار تحصيلهـم، وكفايـة أدائهـم، ومواطـن قوتهـم، ونقـاط ضعفهـم في المهـارات اللُّغويـة» (الموسى، والكخـن وطمليـة، والخبـاص، وأبـو زينـة، ١٩٩٣)؛ فهـو بالأحـرى طريقـة ناجعـة في الوقـوف علـى مـدى فاعليـة برامـج تعليـم اللُّغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا.

وانطلاقًـا مـن الـدور الـذي تنهـض بـه الاختبـارات بوصفهـا أسـاس التقويـم اللُّغـوي لأي برنامـج؛ فقـد ظهـر مصطلـح الانعكاسـية Washbak بوصفـه « ظاهـرة يـدور مضمونهـا حـول التأثـير الراجـع مـن الاختبـارات في الطريقـة الـتي تسـير بهـا العمليـة التعليميـة، أو بمعـنى آخـر السـلطة الـتي تحملهـا الاختبـارات علـى الطالـب والمـدرس» (الدامـغ، ٢٠١١)، وهـو مـا يطـرح سـؤالًا مهمًّـا حـول مـدى فاعليـة الاختبـارات سـواء في طريقتهـا أو محتواهـا أو نتائجهـا في التأثـير في «أسـاليب المعلمـين فيمـا يُعلِّمـون، وطريقـة الدارسـين فيمـا يتعلمـون» (Muñoz & Álvarez, 2010)، وهـو مـا أكَّدتـه العديـد مـن الدراسـات مـن أن « الاختبـارات تُوجِّـه الطريقـة ونـوع التعلُّـم الـذي يتبـع الطـلاب، وكذلـك تُوجِّـه الأسـلوب الـذي يسـتخدمه المعلم في التعليـم، سـواء فيمـا يتعلـق بالاختبـارات الوطنيـة أو الاختبـارات العالميـة» (Gu, ٢٠٠٧)، وهـذه الظاهـرة تُعـرف بالانعكاسـية Washbak، وهـي مصطلـح حديـث، وتعـني «العلاقـة بـين الاختبـار والتعلـم» (Luxia, 2007)، كمـا تكشـف عـن «مـدى تأثـير الاختبـار في معلـمي اللُّغـة ومتعلميهـا» (الدامـغ، ٢٠١١). وقـد مثَّلـت تلـك الظاهـرة أهميـةً بالغـةً في تعليـم اللُّغـة

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

العربيـة للناطقـين بغيرهـا في البـلاد العربيـة والإسـلامية»، فتحـت ضغـط الحاجـة المتزايـدة تسـعى المؤسسـات للرفـع مـن مسـتوى جـودة مخرجاتهـا التعليميـة مـن الناحيـة النوعيـة» (الدامـغ، ٢٠١١)؛ الأمـر الـذي يتطلـب تسـليط الضـوء علـى أثـر الانعكاسـية في قيـاس جـودة البرامـج وفاعليتهـا.

وعلـى الرغـم مـن الجهـود المبذولـة في مجـال تعليـم اللُّغـة العربيـة وتعلُّمهـا؛ فـإن «مجال التقويـم وإعـداد الاختبـارات لـم ينـل حظـه بالشـكل المطلـوب، ممـا يُعمِّـق قصـور الاختبـارات وعـدم توفُّرهـا علـى مقومـات الاختبـارات الجيـدة، والملائمـة لتطويـر تعليـم اللُّغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا اسـتماعًا وتحدُّثًـا وقـراءةً وكتابـةً تواصليًّـا» (حسـيني، ٢٠١٥).

وإذا كان الاختبـار في أدق تعريفاتـه «طريقـة منظَّمـة لقيـاس مسـتوى الأفـراد في مجـال معـين بالاعتمـاد علـى قواعـد القيـاس مـن ثبـات وصـدق وموضوعيـة، ومراعـاة الفـروق الفرديـة بـين الأفـراد مـن أجـل توجيههـم وإرشـادهم، وحـل مشـكلاتهم، وهـو أيضًـا موقـف يُسـأل بـه الطالـب عـن كميـة المعلومـات الـتي تخـصُّ موضوعًـا مـن الموضوعـات» (بـراون ودوجـلاس، ١٩٩٤)؛ فإنـه أيضًـا أحـد «موجهـات دفـة عمليـة التعليـم بأهدافهـا ومحتواهـا ومناهجهـا وطرائـق تدريسـها» (أبـو عمشـة، ٢٠١٧).

ومـن هنـا تتجلـى أهميـة الانعكاسـية الاختباريـة لـكلٍّ مـن «المعلـم والمتعلـم وواضـع المنهـج ومديـر البرنامـج، وواضعـي السياسـة اللُّغويـة» (أبـو عمشـة، ٢٠١٧).

وليسـت الانعكاسـية أمـرًا سـهلًا؛ إذ إنـه لكـي تحقـق تلـك الانعكاسـية مضامـين إيجابيـة لا بـد أن تتوافـر لهـا عـدة عوامـل، **هـي:**

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 معيارًا أو مقياسًا مرجعيًّا (الدامغ، ٢٠١١).

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

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

١- قياس المهارات اللُّغوية الأربع، والعناصر اللُّغوية الثلاثة، وهو ما يُعبَّر عنه بالمدخل التواصلي في تعليم اللُّغات.

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

وقد اقتصرت الدراسة على نوعين من الاختبارات؛ يمثل أحدهما المحدد الرئيس الذي تنبني عليه الدراسة، وهو اختبار تحديد المستوى أو الاختبار التصنيفي، ويُمثِّل الآخر المحدد المُقَوِّم 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 عددًا من الأسئلة هي جوهر عملية التقييم لأي برنامج، وهي:

ماذا أُقوِّم؟

لماذا أُقوِّم؟

متى أُقوِّم؟

كيف أُقوِّم؟

مَن أقوِّم؟١

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

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

أولًا: اختبار تحديد المستوى:

هـو «الاختبـار الـذي تعقـده معاهـد اللُّغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا ومراكزهـا قبيـل الشـروع أو البـدء في كل فصـل دراسي جديـد؛ بهـدف تصنيـف الطلبـة الملتحقـين بالمعهـد أو المركـز علـى المسـتويات اللُّغويـة المبنيـة علـى مسـتويات الكفـاءة، مـن أجـل ضمـان وضـع الطالـب في مسـتواه اللُّغـوي الحقيقـي» (أبـو عمشـة، ٢٠١٧)، ومـن ثَـمَّ فهـو اختبـار «يقيـس الأداء اللُّغـوي الحقيقـي الـذي يعكـس الكفـاءة اللُّغويـة والنحويـة والتواصليـة قـراءةً وكتابـةً واسـتماعًا وتحدُّثًـا لـدى المتعلـم الجديـد الراغـب في تعلُّـم اللُّغـة العربيـة» (السـيد علـي، ٢٠١٦).

وعـادةً مـا يجتـاز المتعلـم هـذا الاختبـار مـرةً واحـدةً في حياتـه الجامعيـة؛ إذ يُجـرى هـذا الاختبـارُ مـرةً واحـدةً قبـل بدايـة التحـاق الطالـب ببرنامـج تعليـمي، ليتـم في ضـوء نتائجـه توزيـع الطـلاب علـى المسـتويات المرجعيـة المحـددة في البرنامـج حـتى يتسـنى لـه الانخـراط في الدراسـة في المسـتوى اللُّغـوي المناسـب لـه.

ثانيًا: الاختبار التحصيلي:

هـو «اختبـار يقيـس مسـتوى المعـارف والمهـارات الـتي اكتسـبها الطلبـة في وحـدات البرنامـج الـذي درسـوا فيـه، ومـن أهـم أهدافـه: التشـخيص، والكشـف عـن الفـروق بـين الطـلاب، وتحديـد احتياجاتهـم التعليميـة، وتحديـد صعوباتهـم وأخطائهـم» (حسـيني، ٢٠١٥)، ويُعـرَف هـذا الاختبـار بالاختبـار المصيري؛ إذ يتحـدَّد في ضـوء نتيجتـه انتقـال الطالـب مـن مسـتوى إلى المسـتوى الـذي يليـه، كمـا يتحـدَّد في ضوئـه صلاحيـة الطالـب للتخـرج إذا اجتـاز آخـر مسـتويات البرنامـج.

وينبغي لنا هنا أن نُحدِّد الفرقَ بين الاختبارين على النحو الآتي:

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

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

م	المقارنة	اختبار تحديد المستوى	الاختبار التحصيلي
٣	ماذا يقيس؟	يقيس قدرات الطلاب اللُّغوية في مهارات اللُّغة 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 تُحدِّد الدرجة المستوى اللُّغوي الذي سينتسب إليه الدارس.	تقوَّم 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 اللُّغوية للاختبارات في إثبات جودة البرنامج وفاعليته؛ إذ يعَدُّ هذا الاختبار أول مراحل منظومة تعليم اللُّغات، فمن خلاله يمكن للقائمين على البرنامج التعرف على مؤشرات الكفاءة اللُّغوية لدى الطلاب الجُدد، ومن ثَمَّ تكييف البرنامج وفق احتياجاتهم اللُّغوية.

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

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

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 ضوئه تلمُّس أثر الانعكاسية الاختبارية في إثبات فاعلية البرامج وجودتها، وسنستعرض بعضًا 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 اللُّغة العربية لغير الناطقين بها.

فيما تناولت دراسة أبو عمشة (٢٠١٥) التقويمَ اللُّغوي بوصفه خريطة الطريق التي تكشف عن فاعلية البرنامج وجودته وتشخيص المشكلات، وبيان نقاط القوة والضعف في البرنامج، ومدى حاجة الماسَّة إلى تعديل البرامج وتطويرها لتحقق فاعليتها وجودتها. أمَّا دراسة حسيني (٢٠١٥) فقد تناولت الصعوبات المنهجية والعملية في مجال بناء وإعداد الاختبارات اللُّغوية المعتمدة في تعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها من خلال دراسة تحليلية لعينة من الاختبارات اللُّغوية في تعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها، ومدى استثمار النتائج تدريسًا وتعلُّمًا وتقويمًا ودعمًا.

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

فيما سعت دراسة غلبان (٢٠١٦) إلى تقديم أشكال فعَّالة، وأساليب ناجعة لعملية تقويم برامج اللُّغة العربية، كما تضمَّنت تطبيقات لآليات التقييم ومعاييره، لتكون مرجعًا للمؤسسات والمعاهد. وقد حدَّد الباحث سكر (٢٠١٦) مشكلة دراسته في نُدرة

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

اختبـارات تحديـد المسـتوى في مجـال تعليـم اللُّغـة العربيـة لغـة ثانيـة، وقصـور محتواهـا في ضـوء معاييـر الكفايـة اللُّغويـة، كمـا أكَّـد أن هنـاك حاجـة ماسَّـة إلى توحيـد مسـتويات تعليـم اللُّغـة العربيـة ضمـن المسـتويات الآتيـة (المبتـدئ/ المتوسـط/ المتقـدم).

فيمـا تهـدف تلـك الدراسـة الـتي أجراهـا طعيمـة (١٩٧٨) إلى قيـاس كفـاءة الطـلاب في اللُّغـة العربيـة مـن الناطقـين بغيرهـا باسـتخدام أسـلوب التتمـة، والمقارنـة بـين اختبـار التتمـة، واختبـار الاسـتعداد اللُّغـوي للطـلاب. وقـد طُبِّقـت الدراسـة على عينـة مـن الطلاب تتكـون مـن ثلاثـين طالبًـا، وقـد خلـص البحـث إلى فاعليـة الاختبـارات في قيـاس عـدد مـن القـدرات اللُّغويـة، مثـل: فهـم النـص ككل، وفهـم أجزائـه، والقـدرة على الاسـتنتاج والألفـة بالتراكيـب، وقـدرة الطالـب على الاسـتنتاج وربـط المفهومـات.

وتأسيسًـا على الدراسـات السـابقة كان لزامًـا على الدراسـة أن تطلـع على عـدد مـن اختبـارات تحديـد المسـتوى في عـدد مـن الجامعـات العربيـة والعالميـة؛ للوقـوف على مـا بهـا مـن قصـور، ومحاولـة إعـداد نمـوذج معيـاري مقـنن لاختبـار تحديـد المسـتوى خـاص بوحـدة تعليـم اللُّغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا في كليـة الآداب-جامعـة الطائـف، يكـون صالحًـا للتطبيـق، ويمكـن مـن خـلال بيـان أثـر الانعكاسـية التأكـد مـن فاعليـة البرنامـج، وإمكانيـة الحكـم على مـدى جودتـه وصلاحيتـه للتطبيـق.

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

١- **الاختبـار التصنيفي الشـامل:** وهـو اختبـار تدريـجي البنـاء، يشـتمل على مهـارات اللُّغـة وعناصرهـا كلهـا مـن المسـتوى المبتـدئ إلى المتميز، وتقـوم فكرتـه على أن الطالـب الجيـد سـوف يرتقـي في الإجابـة عـن الأسـئلة بشـكل تصاعـدي مـن السـهل إلى الأصعـب فالأكـثر صعوبـة، ولا بـد مـن تركـيز بنـود الاختبـار على المهـارات والعناصـر متكاملـة.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

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 درسوه 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 اللُّغوية الأربع.

وعلى الرغم من حالة التكتم الشديد على اختبارات تحديد المستوى التي تطرحها المعاهد والمراكز المختلفة المتخصصة في تعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها سواء أكان ذلك على المستوى العربي أم على المستوى الأجنبي؛ بحيث لا تقوم أغلب تلك المراكز بنشر الاختبار إلكترونيًّا على نحو يسمح بدراسته وتقويمه؛ فقد استطاع الباحث الاطلاع على اثني عشر اختبارًا 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 اللُّغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود.
٧- اختبار المركز الدولي للُّغات بالقاهرة.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

٨- اختبار كلية جورج تاون.

٩- اختبار مركز جامعة يل لتعليم اللُّغات.

١٠- اختبار جامعة واشنطن.

١١- اختبار كلية الفنون والإنسانيات بجامعة ميريلاند.

١٢- اختبار مركز تعليم اللُّغة العربية للأجانب بجامعة الإسكندرية

ويُفضي تحليل الاختبارات السابقة إلى عدد من الملاحظات؛ منها:

١- تنوَّعت الاختبارات ما بين اختبارات إلكترونية محوسبة، مثل: المركز الوطني للقياس والتقويم، وجامعة كارلتون، والمركز الدولي للُّغات بالقاهرة، وجامعة جورج تاون؛ واختبارات ورقية مثل: جامعة الإمام، ومركز تعليم اللُّغة العربية للأجانب بجامعة الإسكندرية.

٢- حدَّدت بعض الاختبارات مثل (جامعة الإمام) وزنًا نسبيًّا للمهارات الأربع يتم في ضوئه تنسيب الطلاب في مستويات البرنامج.

٣- أهملت بعض الاختبارات مثل المركز الوطني للقياس والتقويم مهارة التحدُّث؛ مما يعَدُّ ضعفًا في الاختبار.

٤- مالت بعض الجامعات (مثل: جامعة كارلتون، وريدنج، وكنت، وواشنطن) إلى طرح السؤال باللُّغة الإنجليزية أو بلغة أخرى وسيطة، وهذا يضرُّ 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 اللُّغات الأخرى إلى العربية، وهو ما يعَدُّ في ظني خطأً كبيرًا يفقد الدارس علاقته باللُّغة المستهدفة.

٧- لم نشهد تحديدًا معياريًّا دقيقًا لأسئلة الاختبار من حيث العدد والنوع والوزن النسبي.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

٨- لم نشهد ارتباطًا 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 قبلُ، ووُجِّهت أخرى إلى الطلاب الذين سبق لهم دراسة العربية، دون أن تضع آليات أو خيارات متعددة تُحدِّد الفروقَ الدقيقة بينهم.

١١- لم تُحدِّد معظم الاختبارات الوزن النسبي لكل مستوى من مستويات البرنامج في الاختبار؛ الأمر الذي يمثل إشكاليةً في التمييز بين المستويات، ويجعل الاختبار غير صالح للتصنيف.

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

إجراءات الدراسة:

اعتمدت الدراسة عددًا من الإجراءات، هي:

١- الاطلاع على اختبارات تحديد المستوى بمعاهد ومراكز تعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها بالجامعات العربية والعالمية، وتقييمها، وبيان أوجه القصور والتميُّز فيها

٢- ضرورة وَضْع اختبار لتحديد المستوى الخاص بالوحدة، وذلك في ضوء المعايير العالمية المعتمدة، وتمَّ تشكيل لجنة لوضع الاختبار تضمُّ عددًا من الخبراء في مجال تعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها، والمتخصصين في اللُّغويات التطبيقية.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

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، ومحصوله اللُّغوي من المفردات.
٢	الكتابة والقواعد والتراكيب	قياس قدرة الطالب على التعبير الكتابي، من حيث الصحة اللُّغوية والإملائية، وكذلك الوقوف على مدى إتقانه القواعد النحوية.
٣	فهم المسموع والتمييز بين الأصوات	قياس قدرة الطلاب على فهم النص أو الحوار المسموع، والإجابة عن الأسئلة المطروحة حوله، وكذلك قياس قدرته على التمييز بين حروف اللُّغة وأصواتها.
٤	التحدُّث 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 وُضِع لأجلها.

٢- **الثبات:** ويُقصَد به أن يعطي الاختبار النتائج نفسها حال تطبيقه أكثر من مرة.

٣- **الموضوعية:** ويُقصد بها أن يكون الاختبار بعيدًا تمامًا عن الجوانب الذاتية والأهواء الشخصية.

٤- **سهولة التطبيق:** بمعنى أنه يمكن تطبيقه بيُسر ودون عناء.

٥- **التمييز:** ونعني به قدرة الاختبار على التمييز بين المستويات المختلفة.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

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

أ- **المعيارية:** يجب أن تُصمَّم الاختبارات في ضوء معايير محددة ومقننة تُمكِّن المتجِن من الوقوف على المستوى الفعلي للطالب، ويمكن في ضوئها تصنيفه، وتتبُّع 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.

أولًا- 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	التحدُّث	٣٠ دقيقة	١٥٪
	المجموع	**١٨٠ دقيقة**	**١٠٠٪**

ب- تنوَّعت 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) كلمةً، تُطرح عليه أسئلة أكمل الفراغات، واستخرج، وتخيّر الصواب. ٢- نص في حدود (١٢٠) كلمةً، تُطرح عليه أسئلة أكمل الفراغات، واستخرج، وتخيّر الصواب. ٣- وَضْع المفردات في مكانها من الجدول. ٤- أكمل الجمل بكلمات من عندك. ٥- حدِّد الكلمة الغريبة عن السياق. ٦- رتِّب الأعداد. ٧- صل الصورة بالكلمة المناسبة.	كتابية
٢	**الكتابة والقواعد والتراكيب**	١- صحِّح الخطأ في القواعد. ٢- رتِّب الكلمات لتكوين جملة. ٣- ضَع الكلمة في الفراغ لتستقيم الجملة. ٤- ضَع الكلمة في شكلها الصحيح نحويًا. ٥- ضع الفعل في وزنه الصحيح. ٦- أكمل باسم الإشارة المناسب. ٧- صل أداة الاستفهام بما يناسبها. ٨- تخيَّر الصواب من الكلمات لتستقيمَ العبارة.	كتابية

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

م	المهارة	الأسئلة المطروحة على المهارة	طبيعة الأسئلة
		٩- ضَع الحرف الناقص في موضعه. ١٠- تخيَّر 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 ضَعْ 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 ٢٠سطرًا 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 والدال 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

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

ثانيًا- تصحيح الاختبار وطرق التقييم:

أ- تصحيح الاختبار:

تم تصحيح الاختبار وفقًا 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 اللُّغوية.

٤- تحديد جدول من عشرة عناصر لتقييم مهارة التحدُّث.

ب- التقييم:

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

ثالثًا- توزيع الطلاب على مستويات البرنامج:

١- حدَّدت 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٪

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

٢- تـمَّ توزيـع الطـلاب وتصنيفهـم علـى مسـتويات البرنامـج وفقًـا لنتائجهـم علـى النحـو الآتي:

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

طرائق الدراسة:

اعتمدت الدراسة عددًا من الطرائق، منها:

١- طريقـة شـبه تجريبيـة مـن خـلال جَمْـع البيانـات عـن طريـق اختبـاري تحديـد المسـتوى والتحصيلـي.

٢- طريقة تحليل البيانات باستخدام المتوسط الإحصائي الحسابي (SPSS).

٣- المقارنة بين نتائج اختباري تحديد المستوى والتحصيلي.

٤- التحقُّق 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:

ثَمَّـةَ مشـكلات تواجههـا معاهـد تعليـم اللُّغـة العربيـة لـدى تطبيـق اختبـار تحديـد المسـتوى، وهـي:

١- الطلاب ليسوا فئةً متجانسةً، وإنما أتوا من جامعات وجنسيات مختلفة.

٢- من الطلاب مَنْ سبق لهم دراسة اللُّغة العربية، ومنهم مَنْ لم يسبق له درسها.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

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 تمَّ قياس ثبات اختبار تحديد المستوى؟، وما نتيجة القياس؟

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

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

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

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 طالبًا، 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
LevelT	59	92.00	.00	92.00	49.9153	25.99886

وقد كشف الإحصاء السابق عن تفاوت مستويات الطلاب؛ فجاءت الدرجة العليا (٩٢٪)، والدرجة الدُّنيا (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:

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

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	التحدُّث	٪١٠٠	صفر٪	٪٤٨,١	٪١٠٠

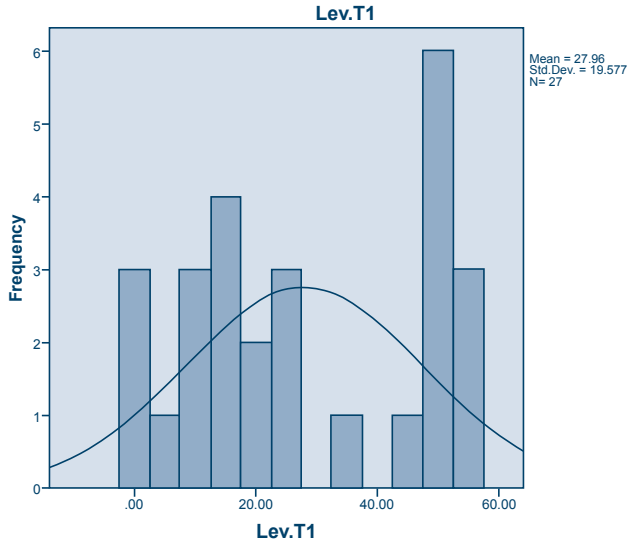
وبناءً على الجدول السابق، نرى أن أعلى المهارات لدى الطلاب هي مهارة القراءة بواقع ٦٢,٦٨٪، تليها مهارة التحدُّث بواقع ٤٨,١٪، تليها مهارة الكتابة بواقع ٤٤,٧٪، ثم مهارة الاستماع بواقع ٣٤,٤٪.

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

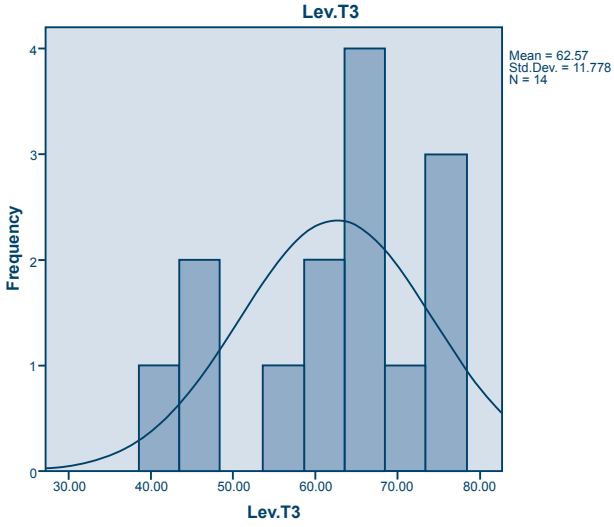
- المستوى الأول بواقع سبعة وعشرين طالبًا.
- المستوى الثالث بواقع أربعة وعشرين طالبًا.
- المستوى الخامس بواقع ثمانية طلاب.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

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

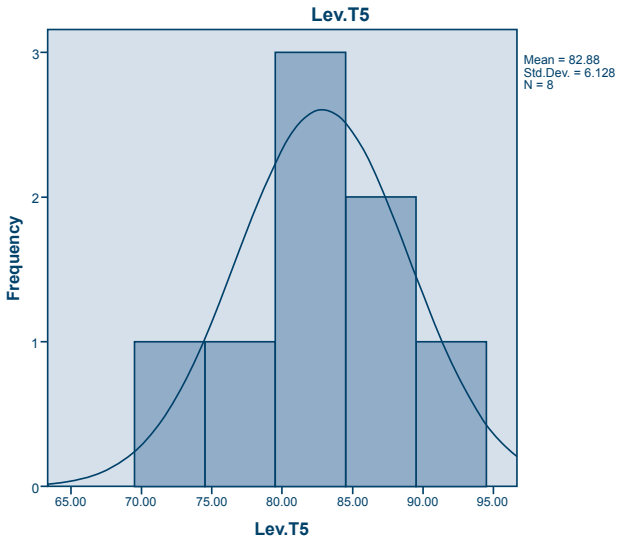


شكل (١): نسب الطلاب في مهارات اللُّغة العربية في المستوى الأول على اختبار تحديد المستوى



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

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.



شكل (٣): نسب الطلاب في مهارات اللُّغة 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	المستوى العام
١	الصومال	٤	٨٤,٢٥	٧٠,١٥	٧٢,٥	٥١,٢٥	٧١,٧٥
٢	إندونيسيا	٥	٩٣,٦٥	٦٣,٤	٧٢,٥	٣٩,٠٠	٦٨,٤٢
٣	نيجيريا	١	٨٨,٥	٦٠	٩٠	٣٠	٦٧,٠٠
٤	السنغال	١٣	٧٧,٠٦	٦٦,٠٦	٥٩,١	٤٢,٦	٦٤,٩

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

م	الجنسية	العدد	المتوسط العام للدرجات بحسب المهارات والمستوى العام				
			القراءة	الكتابة	التحدُّث	الاستماع	المستوى العام
٥	ماليزيا	٦	٨١,٣	٤٦,٦	٥٦,٦	٤٦,٦	٦٢,٨
٦	أفغانستان	١١	٧٢,٤	٤٤,١٤	٤٨,١٨	٣٥,٩	٥٢,٨
٧	بريطانيا	١	٢٥,٧	٨,٥	٧٠,٠٠	٣٥,٠٠	٢٦,٠٠
٨	مالي	٦	٢٣,٠٩	١٠,٦	٤٨,٣	٢٤,١	١٧,٨
٩	الفلبين	١١	٢٣,٠٧	١٩,١٩	١٥,٤	١٦,٨	١٧,٢
١٠	المالديف	١	صفر	صفر	١٠,٠٠	٠٥,٠٠	٢,٠٠

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 التحدُّث 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 نتائجه 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 أيضًا عن التفاوت المهاري بين الطلاب، وتحديد مستواهم في كل مهارة بدقة، على نحو يتيح للمعلم التنبُّه إلى المهارات التي شهدت ضعفًا، والتركيز عليها، وكذلك المهارات التي شهدت قوة لإثرائها وتنميتها من خلال البرنامج.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

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

بعد أن تمَّ تصنيف الطلاب وتوزيعهم على مستويات البرنامج، تمَّت 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 تقارُب شديد بين الاختبارين؛ إذ لم تتجاوز الفروق بين متوسط الدرجات والدرجات الأعلى والأدنى ٢٪، وهو ما يؤكِّد 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 تحسُّن مستوى الطلاب بوجه عام؟

أولًا: تحليل نتائج الاختبار التحصيلي:

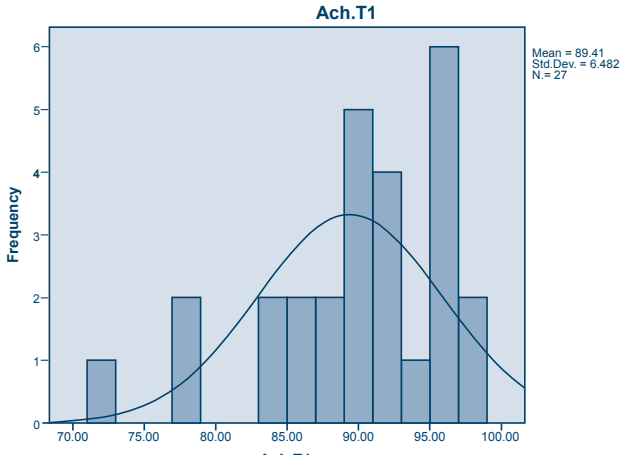
بعد توزيع الطلاب على مستويات البرنامج (الأول والثالث والخامس)، وبعد انخراطهم في الدراسة، عُقِد الاختبار التحصيلي لطلاب كل مستوى في المقرر الذي درسوه، وجاءت نتائجهم على النحو الآتي:

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

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

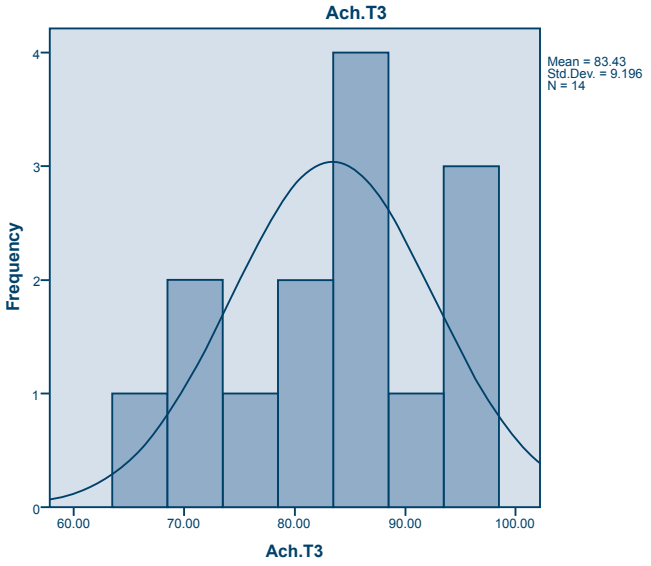
	N	Range	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
AchiT	59	37.00	61.00	98.00	85.7797	8.25471
Ach.T1	27	26.00	72.00	98.00	89.4074	6.48228
Ach.T3	24	30.00	66.00	96.00	83.4286	9.19627
Ach.T5	8	22.00	67.00	89.00	81.1250	6.64267

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.

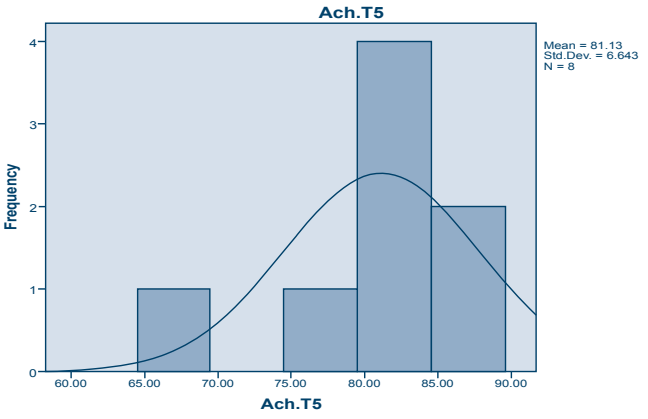


شكل (٤): نسب الطلاب في مهارات اللُّغة العربية في المستوى الأول على الاختبار التحصيلي

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.



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



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

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

ثانيًا: المقارنة بين نتائج اختبار تحديد المستوى والاختبار التحصيلي:

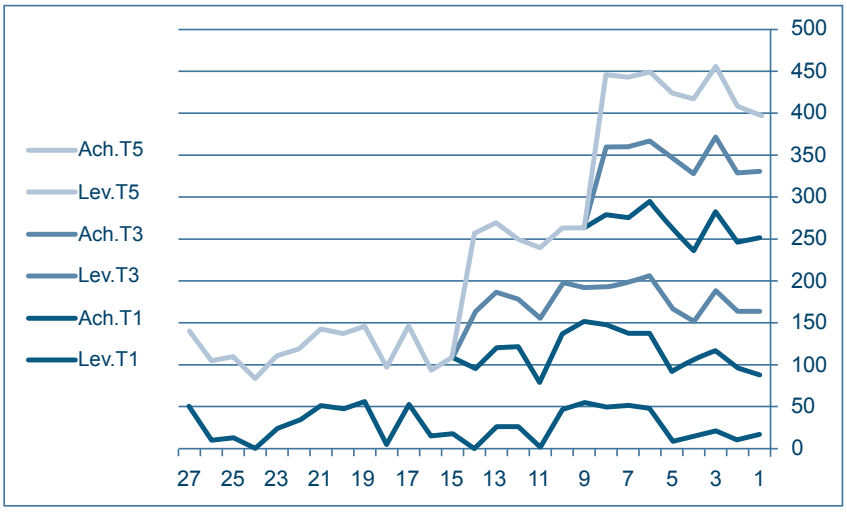
وإذا أردنا الحكم على مدى جودة البرنامج وفاعليته في تطوُّر مستوى الطلاب، فينبغي لنا أن نقارن بين نتائج الطلاب في اختبار تحديد المستوى، ونتائجهم بعد الانخراط في دراسة البرنامج، واجتياز الاختبار التحصيلي؛ للوقوف بدقة على المنحنى المعياري لمستوى الطلاب، وبيان إلى أي مدى أسهم البرنامج في تطوير مستوى الطلاب،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

جدول (٦): نتائج اختباري تحديد المستوى والتحصيلي وفقا 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

يُوضِّح 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:

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.



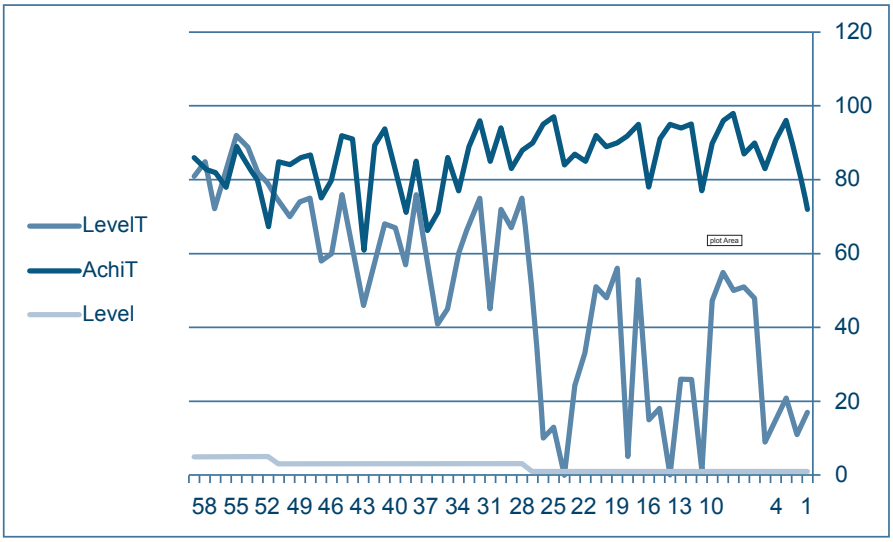
شكل (٧): نتائج اختباري تحديد المستوى والتحصيلي وفقا لمستويات البرنامج

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

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

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	تحدُّث	استماع	مجموع	قراءة	كتابة	تحدُّث	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

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

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

أولًا: فيما يخصُّ طلاب المستوى الأول:

شهدت نتائجهم على المستوى العام تحسُّنًا كبيرًا 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:

تُؤكِّد تلك النتائج فاعلية البرنامج؛ إذ شهد المستوى العام تحسُّنًا كبيرًا، وهو ما يعني أن الطلاب الذين حقَّقوا مستوياتٍ متدنيةً في اختبار تحديد المستوى، وقد تطوَّر 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.

ثانيًا: فيما يخص نتائج المستوى الثالث:

شهدت نتائجهم على المستوى العام تحسُّنًا متوسطًا 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 ٠٣.٪.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

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 موزعًا على جميع مستويات البرنامج الستة، وحينما اجتازوا الاختبار التحصيلي اختُبروا فيما درسوه 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 ضعفًا في اختبار تحديد المستوى، وهي مهارة الاستماع التي تحسَّنت بنسبة ٤٨٪، وكذلك مهارة التحدُّث التي تحسَّنت بنسبة ٢١,٤٥٪.

ثالثًا: فيما يخص المستوى الخامس:

لم تشهد نتائجهم على المستوى العام تحسُّنًا؛ إذ بلغت نسبته في المتوسط العام للدرجات – ١,٥٥٪، ولم يظهر هذا التحسُّن على مستوى المهارات الأربع سوى في مهارة الاستماع التي شهدت تحسُّنًا بنسبة ٢٥,٢٪، أما بقية المهارات فقد تراجعت نسبيًّا؛ 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 كبير بين 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 خصيصًا لطلاب المستوى المتقدم، ولا أدل على فاعلية البرنامج وجودته من تحسُّن المهارة التي شهدت ضعفًا كبيرًا 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.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

التسـاؤل السـادس: هـل أبـرزت المقارنـة بـين اختبـاري تحديـد المسـتوى والتحصيلـي تفاوتًـا بـين الجنسـيات المختلفـة في المسـتوى العـام والمهـاري علـى نحـو يمكـن مـن خلالـه قيـاس مـدى قـدرة البرنامـج علـى تحقيـق اسـتجابات متوازنـة بـين الجنسـيات المختلفـة؟

ينبغـي لنـا قبـل الإجابـة عـن التسـاؤل السـابق أن نقـف علـى نتـائج الجنسـيات المختلفـة في اختبـاري تحديـد المسـتوى والتحصيلـي علـى النحـو الآتي:

جدول (٩): يُوضِّح الفروق بين متوسط نسب الدرجات طبقًا لاختلاف الجنسية في تعلُّم مهارات اللُّغة 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

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

ونخلص مما سبق إلى الجدول الآتي:

جدول (١٠): متوسط نسب الدرجات في اختبار تحديد المستوى والاختبار التحصيلي للمستوى الأول طبقًا لاختلاف الجنسية في تعلُّم مهارات اللُّغة 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	التحدُّث	الاستماع	المستوى العام	القراءة	الكتابة	التحدُّث	الاستماع	المستوى 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

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

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	التحدُّث	الاستماع	المستوى العام
١	الماليف	١	٧٠٪	٦٨,٥٪	٦٥٪	٧٥٪	٧٥٪
٢	الفلبين		٦٤,٩٪	٦٥,٩٪	٦٧,٥٪	٦٩,٧٪	٧٣,٢٪
٣	بريطانيا		٧٠,٩٪	٨٥,٧٪	٢٥٪	٦٢٪	٦٩٪
٤	مالي		٦٢,٥٪	٦٨,٢٪	٣٧,٥٪	٥٣,٨٪	٦٨٪
٥	ماليزيا		-٣,١٪	٢٦,٨٪	١٣,٤٪	٢٥,٧٪	٥١,٤٥٪
٦	أفغانستان		١٢,١١٪	١١,٢٪	٣١,٨٪	٣٢,٤٪	٣٣,٥٪
٧	السنغال		٢,٨٪	١٢,٣٧٪	٢٤,٦٪	٤٣,٧٪	١٩,٧٪
٨	إندونيسيا		-٦,٤٥٪	٢٣,٤٪	-٠,٩٪	٤٣,٤٪	١٨,٥٪
٩	نيجيريا		-١١,٤٪	١٤,١٪	٠,٠٠٪	٥٠٪	١٦,٠٠٪
١٠	الصومال		٥,٦٪	٤,٤٥٪	٨,٥٥٪	٤٠,٧٨	١٥,٣٪

تفسير النتائج:

أولًا: شهدت جميع الجنسيات تحسُّنًا وتطوُّرًا 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 تمامًا، ومن ثَمَّ فقد أسهم البرنامج في تحسُّن مستواه من ٢٪ إلى ٧٧٪،

هذه الطبعة **إهـداء من المجمع**،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

أما طلاب الصومال فكانوا أربعة طلاب يُمثِّلون مستوى مرتفعًا يبلغ ٧١٪، ومن ثَمَّ كان التطوُّر قليلًا بنسبة ١٥٪.

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

ثالثًا: شهدت جميع الجنسيات تطوُّرًا في معظم المهارات على نحو متفاوت بين الجنسيات؛ فكانت أعلى الجنسيات تحسُّنًا في مهارة الكتابة بريطانيا بنسبة ٧٠,٩٪، وأقل الجنسيات تحسُّنًا ماليزيا بنسبة ٣,١٪، ومما يفسر ذلك أن الطالب البريطاني الوحيد كان لديه بعض الإلمام بمهارتي التحدُّث والاستماع؛ لأنه يمني الأصل، لكنه لم يدرس اللُّغة العربية؛ ومن ثَمَّ كان مستواه ضعيفًا جدًّا 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 قليلًا. 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 تحسُّنًا 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 التحدث؛ إذ نشأ الطالب في وسط لغوي، واجتاز برنامجًا يركز على مهارة التحدُّث، فوصل مستواه في اختبار تحديد المستوى إلى ٩٠٪، ومن ثَمَّ لم يتحسَّن مستواه. ولعل أهم المهارات التي شهدت تحسُّنًا هي مهارة الاستماع، ويتضح ذلك في الفرق بين النسبة الأعلى لتحسُّن المهارة لطالب المالديف ٧٥٪، والنسبة الأقل للطلاب الماليزيين بنسبة ٢٥٪.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

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 اللُّغة العربية، ومن ثَمَّ فقد تلقَّى 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 وفقًا لمعايير الجودة الشاملة.

٣- ضرورة تدريب معلمي اللُّغة العربية للناطقين بغيرها على إعداد الاختبارات اللُّغوية 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 اللُّغة 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 اللُّغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء معايير الجودة. مجلة مجمع اللُّغة العربية على الشبكة العالمية، مج. ٢، ع. ٦، ص ص. ٢٤٩-٤٠٦.
- 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 ومنطلقاته ومصطلحاته الأساسية (القياس والتقويم والتقييم والتشخيص) وأبرز قضاياه في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها. إصدارات مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللُّغة العربية.
- حسيني، فاطمة (٢٠١٦). اختبارات اللُّغة العربية للناطقين بغيرها، ضمن كتاب التقويم اللُّغوي في برامج تعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها، إصدارات مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللُّغة 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، ع١٠، ١ - ٣٠.

http://search.mandumah.com/Record/791030

- دوجلاس، براون (١٩٩٤). أسس تعلم اللُّغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي وعلي شعبان، دار النهضة العربية، بيروت.
- سكر، شادي مجلي عيسى (٢٠١٦). اختبارات تحديد المستوى لمتعلمي اللُّغة العربية للناطقين بغيرها، بحث منشور على شبكة الألوكة بتاريخ ٢١/٨/٢٠١٦م.
- طعيمة، رشدي (١٩٧٨). استخدام اختبارات التتمة لقياس كفاءة دارسي اللُّغة العربية من الناطقين بلغات أخرى في الجامعات الأمريكية، القاهرة.
- علي، أسامة زكي السيد (٢٠١٦). الاختبارات اللُّغوية: مقاربة منهجية تطبيقية، منشورات مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللُّغة العربية.
- غلبان، محمد (٢٠١٦). أهمية التقويم الأكاديمي في تجويد عملية تعليم اللُّغة العربية لغير الناطقين بها وأشكاله، ضمن كتاب القياس والتقييم في مجال

تعليـم اللُّغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا، منشـورات مركـز الملـك عبـد الله بـن عبـد العزيـز الـدولي لخدمـة اللُّغـة العربيـة

— منتـدى مجمـع اللُّغـة العربيـة. اختبـار تحديـد المسـتوى أو الاختبـارات التصنيفيـة - منتـدى مجمـع اللُّغـة العربيـة على الشـبكة العالميـة (m-a-arabia.com)

— المـوسى، نهـاد؛ والكخـن، أمـين؛ وطمليـة، فخـري؛ والخبـاص، عبـد الله؛ وأبـو زينـة، عـواد (١٩٩٣). اللُّغـة العربيـة وطرائـق تدريسـها. الطبعـة الأولى، الأردن: منشـورات جامعـة القـدس المفتوحـة.

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

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

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

د. بدر بن هديبان الحربي

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة – المملكة العربية السعودية

الملخص:

هـدف البحـث إلى تحديـد المعايـير اللازمـة لبنـاء اختبـار قيـاس الكفـاءة اللُّغويـة لـدى متعلـمي اللُّغـة العربيـة الناطقـين بلغـات أخـرى، بالإضافـة إلى تقديـم تصـوُّر مقـترح لبنـاء اختبـار قيـاس الكفـاءة اللُّغويـة للأغـراض العامـة. واسـتخدم الباحـث المنهـج الوصفـي التحليلـي عنـد جمـع البيانـات. وللإجابـة عـن أسـئلة البحـث، أعـدَّ الباحـث قائمتـين: الأولى خاصـة بالمعايـير اللازمـة لبنـاء اختبـار لقيـاس الكفـاءة اللُّغويـة لـدى متعلـمي اللُّغـة العربيـة الناطقـين بلغـات أخـرى، والأخـرى بمعايـير الكفـاءة اللُّغويـة لمتعلـمي اللُّغـة العربيـة الناطقـين بلغـات أخـرى في الأغـراض العامـة.

وتوصَّـل البحـث إلى قائمـةٍ بالمعايـير بنـاء اختبـار قيـاس الكفـاء اللُّغويـة لـدى متعلـمي اللُّغـة العربيـة الناطقـين بلغـات أخـرى، تضمَّنـت سـبعة مجـالات انبثـق عنهـا عشـرون محـورًا، وتفـرَّع عـن هـذه المحـاور خمسـة وتسـعون معيـارًا، وقائمـةٍ أخـرى بمعايـير الكفـاءة اللُّغويـة في الأغـراض العامـة، تضمَّنـت اثـني عشـر مجـالًا؛ انبثـق عنهـا واحـد وأربعـون معيـارًا؛ وُضِعـت لهـا مئـة وثلاثـة وثلاثـون مؤشـرًا؛ وبنـاءً علـى هـذه المعايـير توصـل البحـث إلى تصـوُّر مقـترح لبنـاء اختبـار قيـاس الكفـاءة اللُّغويـة لـدى متعلـمي اللُّغـة العربيـة الناطقـين بلغـات أخـرى، للأغـراض العامـة. وفي ضـوء مـا توصَّـل إليـه البحـث الحـالي مـن نتـائجَ تـم تقديـم بعـض التوصيـات والمقترحـات.

الكلمات المفتاحية:

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

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

مقدمة:

يعتبر التقويم عنصرًا أساسيًّا 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 تحوُّلات 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 مقوّمًا رئيسًا من مقومات تعليم اللُّغة، وعلى الرغم من تنوُّع وسائل التقويم اللُّغوي -من مقاييس، وبطاقات ملاحظة، وملفات إنجاز- فإن الاختبارات اللُّغوية بأشكالها المختلفة تبقى الأداة الأكثر شيوعًا 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 المقدَّمة 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).

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

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

ولذا يمكن القول إنه أينما توجد اختبارات الكفاءة اللُّغوية توجد أيضًا معايير الكفاءة اللُّغوية؛ فلا يمكن أن تُبنى اختبارات دون تحديد دقيق لمعايير الكفاءة اللُّغوية، فمُصمِّم الاختبار يستلزم أن تكون لديه مواصفات للكفاءة اللُّغوية؛ 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 اللُّغوية، يُشكِّل تحديًا أمام مُعدّي الاختبارات، كما أن وجود قائمة بمعايير الكفاءة اللُّغوية تعَدُّ من أهمِّ متطلبات معايير بناء اختبارات الكفاءة اللُّغوية؛ لذلك جاءت فكرة البحث الحالي في وضع المعايير العامة لبناء اختبار قياس الكفاءة اللُّغوية لمتعلمي اللُّغة العربية الناطقين بلغات أخرى؛ واقتراح تصوُّر لبناء اختبار قياس الكفاءة اللُّغوية 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 اللُّغوية للناطقين بغير العربية؛ إلا أنها لم تتوصل إلى اختبار عالميّ معتمد، وهذا ما أكدته دراساتٌ، منها: دراسة (موسى، ٢٠١٦).
- الحاجة إلى وجود معايير وأطر محدّدة لبناء اختبارات الكفاءة اللُّغوية، وهو ما أكدته دراسة (علام، وآخرون، ٢٠١٧م)، ودراسة (الدامغ، والهاجري، ٢٠١٨).
- واقع اختبارات الكفاءة اللُّغوية المقدمة لمتعلمي اللُّغة العربية الناطقين بلغات أخرى، حيث إنها تفتقر إلى كثير من الأسس والمعايير السليمة للاختبارات اللُّغوية،

وهـو مـا أكدتـه دراسـة (الفـوزان، ٢٠٢٠م)، ودراسـة (شـرابي، ٢٠١٩م)، ودراسـة (مـوسى، ٢٠١٦م)

وفي ضوء ما سبق تتحدَّد مشكلة البحث في:

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

أسئلة البحث:

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

١- ما المعايير العامّة اللازم توافرها لبناء اختبار قياس الكفاءة اللُّغوية لدى متعلمي اللُّغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

٢- ما معايير الكفاءة اللُّغوية لدى متعلمي اللُّغة العربية الناطقين بلغات أخرى في الأغراض العامة؟

٣- ما التصوُّر المقترح لبناء اختبار قياس الكفاءة اللُّغوية في الأغراض العامة، لدى متعلمي اللُّغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

١- تحديد المعايير العامة لبناء اختبار قياس الكفاءة اللُّغوية لدى متعلمي اللُّغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٢- اقتراح تصوُّر لبناء اختبار قياس الكفاءة اللُّغوية لدى متعلمي اللُّغة العربية الناطقين بلغات أخرى في الأغراض العامة.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

مصطلحات البحث:

١- المعايير:

تعـرَّف بأنهـا «مجموعـة مـن المقاييـس والقواعـد المُنظِمـة للقيـام بالأشـياء، وهـي الخطـوط العامـة الـتي يرجـع إليهـا أصحـاب القـرار».

كمـا يُعـرف المعيـار بأنـه: «جملـة خبريـة تصـف مـا ينبغـي أن يصـل إليـه المتعلـم مـن معـارفَ ومهـارات وقِيَـم، ويتكـوّن مـن عـدد مـن مؤشـرات الأداء الـتي يُتوقَّـع مـن المتعلمـين أداؤهـا» (الحديـبي وآخـرون، ٢٠١٧م، ١٣).

٢- اختبار الكفاءة اللُّغوية:

هنـاك العديـد مـن التعريفـات لاختبـار قيـاس الكفـاءة اللُّغويـة، منهـا: «اختبـار يقيـس المقـدرة اللُّغويـة لـدى الفـرد؛ لمعرفـة مـدى اسـتطاعته - في ضـوء خبراتـه السـابقة- مواصلـةَ الدراسـة باللُّغـة الأجنبيـة» (السـيد علـي، ٢٠١٦، ٢٢٢). كمـا يعرِّفـه دوجـلاس بـراون بأنـه «اختبـار يهـدف إلى قيـاس القـدرة الإجماليـة في لغـة مـا، ولا يقتصـر علـى قيـاس التحصيـل في دورة لغويّـة واحـدة أو مقـرر واحـد، ولا يقيـس مهـارةً واحـدةً مـن مهـارات اللُّغـة، ومـن ثَـمَّ يُصـاغ مـن عناصـر معياريـة، يجـاب عنهـا بالاختيـار مـن متعـدّد في النحـو والمفـردات، وفهـم المقـروء وفهـم المسـموع، وقـد يشـتمل علـى نمـاذج مـن الكتابـة» (العُمـري، ٢٠١٦م، ١٥).

ويعـرف اختبـار الكفـاءة اللُّغويـة أيضًـا بأنـه اختبـار يقيـس مـدى تمكُّـن الطـلاب مـن المهـارات اللُّغويـة المكتسـبة مـن مصـادر مختلفـة سـواء كانـت مناهـج أم كتبًـا أم معلمـين؛ وإنمـا تنطلـق مـن تصـوُّر واضـح للمهـارات اللُّغويـة الـتي يُفـترض أن يكـون الطـلاب قـد اكتسـبوها (طعيمـة، ٢٠٠٠، ٤٦).

أمـا التعريـف الإجرائي لمعايـير اختبـار قيـاس الكفـاءة اللُّغويـة فهـو «مجموعـة العبـارات الـتي تصـف الضوابـط المتبعـة لبنـاء أداة لتقييـم مسـتوى المتعلـم في المهـارات اللُّغويـة الأربـع (الاسـتماع، والقـراءة، والتحـدُّث، والكتابـة)، وكذلـك العناصـر اللُّغويـة (المفـردات، والتراكيـب) في كل مرحلـة مـن مراحلـه.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

أهمية البحث:

تتمثَّل أهمية البحث في رسم خارطة طريق واضحة لمعدّي اختبارات الكفاءة اللُّغوية وفقًا لمعايير محكّمة.

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

الإطار النظري البحث:

يهدف هذا الجزء من البحث إلى التوصل إلى قائمتين: الأولى خاصة بمعايير بناء اختبار قياس الكفاءة اللُّغوية؛ والأخرى خاصة بمعايير الكفاءة اللُّغوية في الأغراض العامة؛ وذلك لتقديم تصوُّر مقترح لبناء اختبار قياس الكفاءة اللُّغوية لدى متعلمي اللُّغة العربية الناطقين بلغات أخرى في الأغراض العامة. 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 العامة للاختبارات الإلكترونية للُّغة العربية لغة ثانية كما يأتي:

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

هذه الطبعة **إهـداء من المجمـع**،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

المحور الثاني: ويشمل المهارات والعناصر اللُّغوية التي يغطّيها الاختبار.

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

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

المحور الخامس: ويشمل الزمن المحدَّد (للاختبار كاملًا، ولكل سؤال).

المحور السادس: ويشمل أساليب التحكم بالاختبار (اختيار التتابع، تغيّر 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، وقسَّمها قسمين: مواصفات شكلية (تعليمات الاختبار، وإخراج الاختبار بشكل جيد)، ومواصفات ضمنية (الشمولية، والصدق، والثبات، والموضوعية، سهولة التطبيق، والتمييز).

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

وتوصلت دراسة (الشمراني، ٢٠١٦) إلى مجموعة من النتائج منها: الأطر والمعايير التي بُني عليها اختبار اللُّغة المعياري، ومكوّناته كما يأتي:

أولًا: الأطر والمعايير: تَبنّى الاختبار الإطار الأوروبي المرجعي للُّغات (CEFR)، واستأنس بتجارب بعض الاختبارات العالمية، مثل (تجربة جامعة ميشيغان في اختبار اللُّغة الإنجليزية، اختبار التوفل (TOEFL)، وتجربة اختبار آيلتس (IELTS).

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

ثانيًا: تحديد أهداف الاختبار: ومن أهمها قياس القدرة اللُّغوية لدى غير الناطقين بالعربية.

ثالثًا: مكونات الاختبار: يتكون الاختبار من خمسة أقسام: اللُّغة (النحو، الصرف، المعجم، الدلالة)، والاستماع والمشاهدة، والقراءة، والتحدُّث، والكتابة.

المحور الثاني: معايير الكفاءة اللُّغوية:

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

أطر الكفاءة اللُّغوية:

نظرًا لأهمية وجود إطار عام يضع خطوطًا عامة وحدودًا تُعين واضعي المناهج التعليمية ومعدّي الاختبارات اللُّغوية، ظهرت أطر عالمية مرجعية للكفاءة اللُّغوية؛ لتضع سلالم تقييم من مستويات وواصفات تحدِّد ما يستطيع أن يفعله متعلمو اللُّغات في كل مستوى، ومن أبرز هذه الأطر: إطار المائدة المستديرة (ILR)؛ حيث صُنِّفت فيه مستويات الكفاءة اللُّغوية إلى ستة مستويات أساسية، تبدأ بالمستوى الصفر، وتنتهي بالمستوى الخامس؛ وفي كل مستوى هناك واصفات تحدِّد ما يمكن القيام به من متعلم اللُّغة ELhadky, ٢٠٢١, ٤٠٥-٤٠٦)). كما وضع المجلس الأمريكي لتعليم اللُّغات الأجنبية (ACTFL) عام ٢٠١٢م تصنيفًا وإرشادات للكفاية اللُّغوية موزَّعة على خمسة مستويات رئيسة، تفصيلها على النحو التالي: (الحجوري؛ والجراح، ٢٠١٦، ٨٦).

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

١- المبتدئ، ويتفرع عنه ثلاثة مستويات، هي: الأعلى، والأوسط، والأدنى.

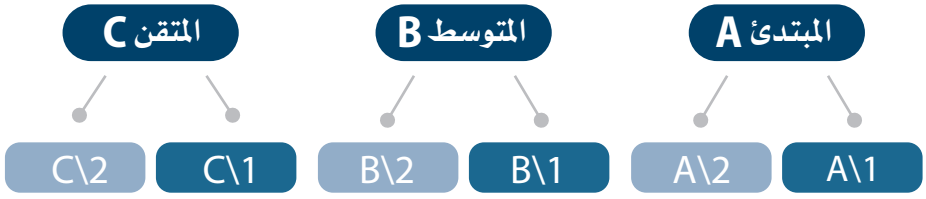
٢- المتوسط، ويتفرع عنه ثلاثة مستويات، هي: الأعلى، والأوسط، والأدنى.

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 اللُّغوية؛ وذلك ما دفع المجلس إلى تصميم الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للُّغات (CEFR). ويتكون الإطار من ستة مستويات كبيرة، تفي بغرض متعلمي اللُّغات الأوروبية، حيث يبدو أنَّ هناك إجماعًا عريضًا -إنْ لم يكن عالميًّا- على توصيف هذه المستويات، وهي كما تظهر في الشكل الآتي: (CEFR, 2016, 37-38)



شكل (١)

وقد وُضع لكل مستوى من هذه المستويات واصفات تُوضِّح الكفاءة اللُّغوية التي ينبغي أن يصل إليها المتعلم أو التي تُقاس كفاءته في ضوئها.

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

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

وتنـاول (شـعيب، ٢٠١٤: ٣٣-١٢٠) الأهـداف الخاصـة للمهـارات اللُّغويـة (الاسـتماع، والتحـدُّث، والقـراءة، والكتابـة) حيـث قسّـم الأهـداف في كل مهـارة إلى ثلاثـة مسـتويات: المسـتوى الأول يقابـل المسـتوى المبتـدئ، والمسـتوى الثـاني يقابـل المسـتوى المتوسـط، والمسـتوى الثالـث يقابـل المسـتوى المتقـدم.

ووضعـت (ACTFL OPI, ٢٠١٢) معايـير لمهـارة التحـدُّث تصـف مسـتويات التحـدُّث بـدءًا بالمبتـدئ ووصـولًا إلى المتميـز؛ وهـي تقييـم شـامل للقـدرة علـى التحـدُّث مـن منظـور عالـمي يسـتند إلى مجموعـة معايـير عامـة:

- الوظائف أو المهام التي يقوم بها المتحدِّث.
- السـياقات الاجتماعيـة ومجـالات المحتـوى الخاصـة الـتي يمكـن للمتحـدث أداء تلـك الوظائـف فيهـا.
- الدقة (أي الدرجة التي يتم فيها فهم الرسالة).
- نوع النص الشفوي أو الخطاب الذي يستطيع المتحدث إنتاجه.

بنـاءً علـى مـا عُـرض في الإطـار النظـري، فقـد تمَّـت الإفـادة منـه في إعـداد قائمـة المعايـير اللازمـة لبنـاء الاختبـارات لمتعلـمي اللُّغـة العربيـة الناطقـين بلغـات أخـرى، وكذلـك قائمـة معايـير الكفـاءة اللُّغويـة في الأغـراض العامـة؛ وذلـك بهـدف وضـع تصـوُّر مقـترح لبنـاء اختبـار لقيـاس الكفـاءة اللُّغويـة لـدى الناطقـين بلغـات أخـرى في الأغـراض العامـة.

إجراءات البحث:

يهـدف هـذا الجـزء إلى بيـان الإجـراءات الـتي اتُّبعـت في البحـث، للإجابـة عـن أسـئلته؛ لذلـك يتنـاول منهـج البحـث المسـتخدم، وكذلـك أدواتـه، والمعالجـة الإحصائيـة المسـتخدمة، وفيمـا يـأتي تفصيـل ذلـك:

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

منهج البحث:

استخدم هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي؛ لتحديد قائمة بمعايير بناء اختبار قياس الكفاءة اللُّغوية لدى متعلمي اللُّغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وقائمةٍ 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 هدفَي البحث أعدَّ الباحث أداةً لجمع البيانات، وهي عبارة عن إعداد قائمة بمعايير بناء اختبار قياس الكفاءة اللُّغوية لدى متعلمي اللُّغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وقائمةٍ أخرى بمعايير الكفاءة اللُّغوية لدى متعلمي اللُّغة العربية الناطقين بلغات أخرى للأغراض العامة. وفيما يأتي توضيح للإجراءات التي اتبعها الباحث للإجابة عن أسئلة البحث:

أولًا: 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، وفقًا للخطوات الآتية:

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

- **تحديد مصادر إعداد القائمة: تَمثَّلت 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؛ والشربيني، ٢٠١٥)

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

٢- الكتب المتخصِّصة في الاختبارات اللُّغوية لمتعلمي اللُّغة العربية الناطقين بلغات أخرى، مثل: كتاب «الاختبارات اللُّغوية: مقاربة منهجية تطبيقية لمعلمي اللُّغة العربية للناطقين بغيرها»، وكتاب «القياس والتقييم في مجال تقييم العربية للناطقين بغيرها».

٣- اختبارات الكفاءة اللُّغوية العالمية، مثل: اختبار(IELTS) آيلتس، واختبار (TOEFL) توفل.

- **إعداد القائمة في صورتها الأولية: تضمَّنت القائمة في صورتها الأولية ما يأتي:**

١- مقدمة توضِّح 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 اللُّغوية.

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 المضمَّن في الاختبار، وتأمين الاختبار؛ انبثق عنها عشرون محورًا؛ وتفرَّع عن هذه المحاور ستة وتسعون معيارًا (الملحق ١).

- عرض القائمة في صورتها الأولية على المحكّمين: وقد بلغ عددهم (٩) محكّمين مختصين في مجال علم اللُّغة 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).

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

وبناءً على نتيجة المعادلة السابقة تم حذفُ معيارٍ واحدٍ؛ لأن قيمة معامل الاتفاق فيه نقصت عن ٨٥٪؛ أمّا 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 اللُّغوية لدى متعلمي اللُّغة 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 المضمَّن في الاختبار	٢	٦	٧٪
٧	تأمين الاختبار	٢	١٢	١٣٪
المجموع	٧	٢٠	٩٥	١٠٠٪

ثانيًا: إعداد قائمة بمعايير الكفاءة اللُّغوية لدى متعلمي اللُّغة العربية الناطقين بلغات أخرى في الأغراض العامة.

ولتحديد معايير الكفاءة اللُّغوية لدى متعلمي اللُّغة العربية الناطقين بلغات أخرى؛ تم إعداد قائمة بهذه المعايير، وفقًا للخطوات الآتية:

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

- **تحديد الهدف من إعداد القائمة:** تَمثَّل الهدف في تحديد قائمة بمعايير الكفاءة اللُّغوية لدى متعلمي اللُّغة العربية الناطقين بلغات أخرى للأغراض العامة، وبناء الاختبار في ضوئها.

- **تحديد مصادر إعداد القائمة:** تَمثَّلت مصادر إعداد القائمة في الآتي:

١- الإطار المرجعي الأوروبي العام للُّغات (دراسة، تدريس، تقييم)

٢- الدراسات السابقة التي تناولت معايير الكفاءة اللُّغوية، مثل: دراسة محمد (٢٠٢٢م)، ودراسة الغفير (٢٠٢١م)، ودراسة (شتوح، ابن الدين، ٢٠٢١: ٥٢٧-٥٢٨).

٣- الكتب المتخصِّصة في المهارات اللُّغوية لمتعلمي اللُّغة العربية الناطقين بلغات أخرى، مثل: كتاب « المهارات اللُّغوية « : مستوياتها، تدريسها، صعوباتها (طعيمة، ٢٠٠٩)؛ كتاب المهارات اللُّغوية: مفهومها، أهدافها، طُرق تدريسها، تقويمها (شعيب، ٢٠١٤م)؛ وكتاب «الاختبارات اللُّغوية: مقاربة منهجية تطبيقية لمعلمي اللُّغة 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:** تضمَّنت القائمة في صورتها الأولية ما يأتي:

١- مقدمة توضح للمحكِّمين الهدفَ من إعداد القائمة.

٢- المطلوب من المحكّمين إبداء الرأي فيه.

٣- كيفية تدوين الاستجابة التي تتناسب ورأي المحكّم.

٤- التعريف الإجرائي للكفاءة اللُّغوية.

وقد اشتملت قائمة المعايير في صورتها الأولية على اثني عشر مجالًا رئيسًا تُمثِّل المهارات اللُّغوية الأربع، موزَّعة على المستويات الرئيسة (مبتدئ -متوسط - متقدم)، انبثق عنها أربعة وأربعون معيارًا، ووُضِعت لها مائة وواحد وثلاثون مؤشرًا (الملحق ٤).

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

- **عـرض القائمـة في صورتهـا الأوليـة على المحكّمين:** وقـد بلـغ عددهـم (٩) محكمـين، مختصـين في مجـال علـم اللُّغـة التطبيقـي والمناهـج وأصـول التربيـة (الملحـق ٥).
- إجراء التعديلات التي أشار بها المحكّمون.
- **حسـاب ثبـات القائمـة:** وذلـك عـن طريق معادلـة معامـل الاتفـاق (المفـتي، ١٩٨٤: ١٠-٦٢): معامـل الاتفـاق = عـدد مـرات الاتفـاق / (عـدد مـرات الاتفـاق + عـدد مـرات الاختـلاف).

وبنـاءً علـى نتيجـة المعادلـة السـابقة تـم حذف ثلاثـة معايـير؛ لأن قيمة معامـل الاتفاق فيهـا نقصـت عـن ٨٥٪؛ أمـا بـاقي المعايـير الـتي تـمَّ اعتمادهـا في القائمـة النهائيـة فقـد تراوحـت نسـب الاتفـاق بـين المحكّمـين لمعايـير القائمـة بـين ٨٨٪ - ٩٦٪.

- إعـداد قائمـة معايـير الكفـاءة اللُّغويـة لـدى متعلـمي اللُّغـة العربيـة الناطقـين بلغـات أخـرى للأغـراض العامـة، في صورتهـا النهائيـة (الملحـق٥)، وذلـك كمـا يتضـح بالجـدول الآتي:

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

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

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

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

نتائج البحث:

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

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

تـم التوصـل إلى المعايـير العامـة الـلازم توافرهـا في اختبـار قيـاس الكفـاءة اللُّغويـة لـدى متعلـمي اللُّغـة العربيـة الناطقـين بلغـات أخـرى؛ حيـث قُسِّـمت علـى مجموعـة مجـالات؛ يشـتمل كل مجـال علـى مجموعـة محـاور، وينبثـق عـن كل محـور مجموعـة معايـير؛ وذلـك علـى النحـو الآتي:

المجال الأول: الخلفية النظرية للاختبار: ويتضمَّن المحاور الآتية:

- **الهدف من الاختبار: ويتضمن المعايير الآتية:**

١- تحديد الكفاءة اللُّغوية 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 وفقًا لإطار مرجعي محدَّد:** ويتضمن المعايير الآتية:

١- اعتماد إطار مرجعي عالمي معتمد.

٢- الالتزام بمستويات الإطار المعتمد.

٣- كتابة وصفٍ دقيقٍ للأداء اللُّغوي المتوقّع 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: ويتضمَّن 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- توزع المهارات على مستويات تصنيف بلوم.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

٤- تغطية المهارات لفنون اللُّغة المُستهدَف قياس الكفاءة فيها.
٥- قابلية المهارات الإجرائية للقياس.

- **مراعاة قياس التدرُّج في مستوى الكفاءة اللُّغوية عمقًا واتساعًا:** ويتضمن المعايير الآتية:
  ١- إعداد معايير الكفاءة اللُّغوية وفقًا لمصفوفة المدى والتتابع.
  ٢- دقة مصفوفة المدى والتتابع للكفاءة المستهدف قياسها.
  ٣- مراعاة الأسئلة للتكامل الرأسي بين المهارات اللُّغوية.
  ٤- مراعاة الأسئلة للتكامل الأفقي بين مستويات الإطار.

- **اختيار نصوص فهم المسموع، وفهم المقروء:** ويتضمَّن المعايير الآتية:
  ١- تكون النصوص المختارة أصيلةً قدر المستطاع.
  ٢- اختيار النصوص بطريقة تضمن أن تكون إجابة المختبر من فهمه للمسموع أو المقروء، وليس من خبراته السابقة.
  ٣- مراعاة معيارَي الشيوع والتدرُّج في مفردات النّصوص المختارة.
  ٤- تدرُّج نصوص فهم المسموع المختارة في المدة الزمنيّة.
  ٥- تدرُّج نصوص فهم المقروء المختارة في عدد الكلمات.
  ٦- مناسبة النصوص المختارة للغرض العام من الاختبار.

- **تقدير الأداء لمستويات الكفاءة اللُّغوية في التحدُّث والكتابة:** ويتضمن المعايير الآتية:
  ١- تكون الأسئلة في موضوعات مألوفة لدى المختبر، مبنية على الخبرات السابقة للمتعلم.
  ٢- قياس الجانب الإنتاجي في اللُّغة.
  ٣- تحديد مؤشرات الأداء المراد تقويمها.
  ٤- صياغة عبارات وصفية تفصيلية للحكم على الأداء (محكات تقدير الأداء).
  ٥- استخدام موازين التقدير الرقمية.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

المجال الثالث: المواصفات الشكلية للاختبار: ويتضمَّن المحاور الآتية:

- **كتابة أسئلة الاختبار:** ويتضمَّن المعايير الآتية:
  ١- ترجمة المهارات الإجرائية إلى أسئلة.
  ٢- تحديد عدد الأسئلة للاختبار كاملًا.
  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 اللُّغوية للاختبار:** ويتضمَّن المعايير الآتية:
  ١- خلوّ الاختبار من الأخطاء الإملائية.
  ٢- خلوّ الاختبار من الأخطاء المطبعية.
  ٣- خلوّ الاختبار من الأخطاء النّحوية.
- **كتابة تعليمات عامة للاختبار؛ وخاصة لكل قسم فيه**، ويتضمَّن 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: ويتضمَّن المحاور الآتية:

- **كتابة أسئلة الصواب والخطأ: ويتضمَّن 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- تجنُّب ترتيب الاستجابات وفقًا لمتوالية بعينها.

- **كتابة أسئلة الاختيار من متعدِّد:** ويتضمن المعايير الآتية:

١- طرح مشكلة محددة في رأس السؤال.

٢- صياغة البدائل بحيث تكون قصيرةً ما أمكن.

٣- تجنُّب 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 ذُكر - جميع ما سبق ذكره - أ، ج صواب، كل ما سبق خطأ...).

٦- صياغة البدائل بطول متقارب نسبيًّا.

- **كتابة أسئلة التكملة:** ويتضمن المعايير الآتية:

١- صياغة سؤال التكملة بشكلٍ يراعي تضمُّن المكان الخالي إجاباتٍ قصيرةً.

٢- صياغة سؤال التّكملة بشكلٍ يراعي تضمُّن المكان الخالي إجابات محددة.

٣- وضع احتمال صحيح واحد ليكمل المختبر به الإجابة.

٤- مراعاة مناسبة المكان الخالي مع طول الإجابة المطلوبة.

٥- مراعاة تَساوي الأماكن الخالية في طولها قدر الإمكان.

- **كتابة أسئلة المزاوجة:** ويتضمَّن المعايير الآتية:

١- صياغة بنود القائمة الأولى (قائمة المقدمات) بطريقة متجانسةٍ.

٢- صياغة بنود القائمة الثانية (قائمة الاستجابات) بطريقة متجانسةٍ.

٣- كتابة العبارات في كل قائمة بطريقة مختصرة.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

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؛ منعًا لإرباك 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 مكوّنات الاختبار.

٣- ارتفاع نسبة معامل ألفا كرونباخ لقياس الثبات.

٤- الثبات بالتجزئة النصفية أيضًا باستخدام معاملي سبيرمان (Spear-man) أو جوتمان (Guttman)

- **معامل السهولة والصعوبة، والتمييز للاختبار: ويتضمَّن المعايير الآتية:**

١- تحقق التدرُّج في مستوى صعوبة وسهولة فقرات الاختبار.

٢- قدرة فقرات الاختبار على التمييز.

٣- توزع معامل السهولة والصعوبة للاختبار بين ١٥٪ و٨٥٪.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

المجال السادس: الجانب الثقافي المضمَّن في الاختبار: ويتضمَّن المحاور الآتية:

- **مراعاة خصائص الثقافة العربية: ويتضمَّن المعايير الآتية:**
  ١- التعبير عن محتوى الثقافة العربية.
  ٢- تجنُّب إصدار أحكام متعصبة للثقافة العربية أو ضد الثقافات الأخرى.
  ٣- التعبير عن القيم الأصيلة، التي تصوِّر بصدق شخصيةَ الإنسان العربي.

- **مراعاة خصائص الثقافة العالمية: ويتضمَّن 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 القِيَم والأخلاق الفاضلة.

المجال السابع: تأمين الاختبار: ويتضمَّن المعايير الآتية:

- **حماية قاعدة بيانات إجابات المختبرين: ويتضمَّن 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 المصرَّح 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: ويتضمَّن المعايير الآتية:**
  ١- منع الوصول لقاعدة البيانات من خارج الشبكة.
  ٢- تكون الأسئلة مهاريةً وليست معرفيةً.
  ٣- استخدام كاميرات مراقبة للتأكد من هوية المختبر.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

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

الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث، والذي نصُّه: «ما معايير الكفاءة اللُّغوية لدى متعلمي اللُّغة العربية الناطقين بلغات أخرى في الأغراض العامة؟

تمَّ التوصل إلى معايير الكفاءة اللُّغوية لدى متعلمي اللُّغة العربية الناطقين بلغات أخرى في الأغراض العامة، وهي على النحو الآتي:

تتكون القائمة من اثني عشر مجالًا؛ يُمثِّل كلُّ مجال مجموعةً من المعايير، عددها واحد وأربعون معيارًا؛ ووُضِعت مؤشرات لكل معيار من هذه المعايير، بلغ عددُها مئةً وثلاثةً وثلاثين مؤشرًا؛ انظر: (الملحق ٥).

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

في ضوء ما تمَّ التوصل إليه من المعايير اللازمة لبناء اختبار قياس الكفاءة اللُّغوية، وكذلك معايير الكفاءة اللُّغوية لمتعلمي اللُّغة العربية الناطقين بلغات أخرى في الأغراض العامة؛ تمَّ وضع تصوُّر مقترح لبناء اختبار قياس الكفاءة اللُّغوية لدى متعلمي اللُّغة العربية الناطقين بلغات أخرى في الأغراض العامة وفقًا 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.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

٢- بناء الاختبار وفقًا لإطار مرجعي محدَّد:

نظـرًا لأهميـة التعامـل مـع إطـار عمـل محـدَّد، يكـون مرجعًـا في تعلُّـم اللُّغـات وتعليمهـا وتقييمهـا؛ فقـد اقْـتُرِحَ عـدد مـن النمـاذج، ومـن النمـاذج المناسـبة نمُـوذجُ الإطـار المرجعـي الأوروبي المشـترك للُّغـات (CEFR)، والـذي يتضمَّـن سـتة مسـتويات متدرجـة، وفي كل مسـتوى يوجـد وصـف لمـا ينبغـي أن يصـل إليـه المتعلـم في جميـع المهـارات والعناصـر اللُّغويـة وفقًـا لقائمـة معايـير الكفـاءة اللُّغويـة مـن خـلال وضـع المعايـير لـكل مسـتوى فرعـي في الإطـار المعتمـد، علـى غـرار النمـوذج الآتي للمسـتوى (A)؛ ويُطبَّق على جميع مستويات الإطار.

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

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

٣- محتوى الاختبار:

حسـب هـدف الاختبـار يتـم إضافـة المهـارات والعناصـر اللُّغويـة بالنسـب الـتي تناسـب الهـدف مـن الاختبـار؛ وعنـد عمـل مقارنـة مـع بعـض الاختبـارات العالميـة مثـل اختبـار آيلتـس العـام وُجـد أن النسـب قريبـة مـن نمـوذج الاختبـار المقـترح الموضَّحـة في الجـدول أدنـاه:

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

جدول (٥): محتوى الاختبار

المهارات والعناصر اللُّغوية	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 اللُّغوية للأغراض العامة، ومعايير بناء الاختبار؛ اللتين تمَّ التوصل إليهما؛ يتم إعداد المهارات الإجرائية لكل المهارات اللُّغوية في كل مستوى من مستويات الإطار المرجعي الأوروبي المشترك، ومن ثَمَّ تحكيمها، تمهيدًا لوضع أسئلة الاختبار وفقًا لهذه المهارات الإجرائية.

٢- جدول مواصفات بنود الاختبار:

ويتكون جدول المواصفات من بُعدين: أحدهما رأسي يمثل مستويات المهارات اللُّغوية الستة، والآخر أفقي يُمثِّل الأهداف الإجرائية، كما يشتمل الجدول على أوزان الأهمية النسبية لكل مهارة، وعدد أسئلة كل مهارة، كما يشتمل أيضًا على نصوص فهم المسموع والمقروء، وموضوعات التحدُّث والكتابة المقيدة والإبداعية وذلك وفقًا للمعايير التي تمَّ التّوصل إليها في قائمة معايير بناء الاختبار؛ وذلك حسب الجدول الآتي:

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

جدول (٦): مواصفات بنود الاختبار

مستويات المهارات		محتوى الأسئلة	طريقة الأسئلة		تصنيف الأسئلة وفقًا لمستويات بلوم	عدد المهارات الإجرائية	الوزن النسبي للأسئلة
فهم المسموع	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. التحدُّث لمدة دقيقتين حول موضوع محدد.	الاستجابة تكون شفهيةً			١٨	٪١٧
الإنتاج الكتابي		قياس القدرة الكتابية المقيدة (الاستبدال - التحويل... إلخ) الكتابة حول موضوع محدد بعدد محدد من الكلمات، مثلًا ٢٠٠ كلمة	الاستجابة تكون كتابيةً	مقيدة		١٨	١٨
				إبداعية			
						١٠٨	٪١٠٠

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

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 وفقًا 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 مثلًا، أو درجات معينة.

- **تحكيم الميزان الوصفي، ثم تطبيقه على عينة استطلاعية:**

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

- **الصورة النهائية للميزان الوصفي:**

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

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

المواصفات الشكلية للاختبار: وتشمل الخطوات الآتية:

١- كتابة أسئلة الاختبار:

بحيث تغطي المهارات التي تمَّ التوصل إليها في جدول المواصفات، وجميعها أسئلة موضوعية، باستثناء مهارتي التحدُّث 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 للمتعلم، وإيراد مثال توضيحي للمتعلمين يبين لهم طريقة الحل فعليًّا.

٣- مصفوفة الاختبار:

القسم الأول: فهم المسموع: وفقًا لمعايير اختيار نصوص فهم المسموع في قائمة معايير بناء اختبار قياس الكفاءة اللُّغوية يتم اختيار أربعة نصوص؛ يرتبط بكل نصٍّ مجموعة من الأسئلة الموضوعية بحيث يُكتَب النص الأول وتحته مصفوفة الاختبار، والثاني، وهكذا... كما في النموذج الآتي.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

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/
				يتعرَّف على الشخصيات التي وردت في نص الاستماع.	(الصواب والخطأ) س٢: من الأسماء التي وردت في نص الاستماع.... ( )

القسم الثاني: فهم المقروء: وفقًا لمعايير اختيار نصوص فهم المقروء في قائمة معايير بناء اختبار قياس الكفاءة اللُّغوية، يتم اختيار ثلاثة نصوص؛ يرتبط بكل نصٍّ مجموعة من الأسئلة الموضوعية بحيث يُكتَب النص الأول وتحته 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 اللُّغوية لدى متعلمي اللُّغة العربية - المستوى الابتدائي في فهم المسموع	A2	امتلاك مهارات الفهم القرائي الحرفي في النصوص المألوفة.	العثور على المعلومات المطلوبة مثل نصوص الحياة العامة: قائمة الطعام، مواعيد السفر.	يميز ما يتصل بالنص القرائي.	(اختيار من متعدد) س١: من أنواع العصير 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 ( )

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

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

جدول (٩): مصفوفة مهارات التحدث

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

جدول (١٠): ميزان تقدير وصفي (Rubric) لبعض لمهارات 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 شيئًا

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

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 اللُّغوية لدى متعلمي اللُّغة 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 وصفًا للمدينة التي يعيش فيها وفق المطلوب.	(الاستجابة كتابية) س١: صِف المدينة التي تسكن فيها مُبينًا الآتي: - موقعها. - أهم المعالم فيها. - طبيعة طقسها.
				أن يكتب عن دراسته الجامعية وفق المطلوب.	(الاستجابة كتابية) س٢: اكتب عن دراستك الجامعية مُبيِّنًا الآتي:

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

1	يكتب وصفًا 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

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

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 وفقًا للجداول أدناه، مع مثال تطبيقي.

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

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

الإنتاج الشفهي				الإنتاج الكتابي		
مستوى الكفاءة	عدد الإجابات الصحيحة	الدرجة	وصف مستوى الكفاءة باللُّغة العربية	مستوى الكفاءة	عدد الإجابات الصحيحة	الدرجة
C2	18	6	فائق	C2	18	6
	16-17	5.5	متميز		16-17	5.5
C1	15	5	متمكن	C1	15	5
	13-14	4.5	متقدم		13-14	4.5
B2	12	4	مستقل	B2	12	4
	10-11	3.5	متوسط متقدم		10-11	3.5
B1	9	3	متوسط	B1	9	3
	7-8	2.5	متوسط مبتدئ		7-8	2.5
A2	6	2	مبتدئ متقدم	A2	6	2
	4-5	1.5	مبتدئ متوسط		4-5	1.5
A1	3	1	مبتدئ	A1	3	1
	1-2	0.5	تمهيدي		1-2	0.5
0	0	0	صفري	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 وفقًا CEFR	وصف مستوى الكفاءة
فهم المسموع	26	4.5	C1	متقدم
فهم المقروء	22	4	B2	مستقل

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

المهارات	الدرجة التي حصل عليها الطالب	معادلة الدرجة	مستوى الكفاءة وفقًا CEFR	وصف مستوى الكفاءة
الإنتاج الشفهي	12	4	B2	مستقل
الإنتاج الكتابي	9	3	B1	متوسط
الدرجة الإجمالية	69	4 =4 ÷15.5	B2	مستقل

المواصفات الضمنية للاختبار:

للتأكد من إجراءات إعداد الاختبار، يمرُّ الاختبار بالخطوات الآتية:

١- عرض الاختبار بصورته الأولية على المحكّمين:

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

يتم عرض الاختبار في صورته الأولية على فريق التحكيم بهدف إجراء التعديلات المناسبة وفق ما يرونه صوابًا من حيث:

- مناسبة الاختبار لقياس الكفاءة اللُّغوية لدى متعلمي اللُّغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- قياس كل مفردة من مفردات الاختبار لما وُضعت لقياسه.
- صحة التعليمات.
- إضافة أو تعديل أو حذف ما يرونه مناسبًا.

٢- تعديل الاختبار وفقًا لنتائج التحكيم.

٣- تطبيق الاختبار على مجموعة استطلاعية:

ويهدف التطبيق الاستطلاعي للاختبار إلى حساب الآتي:

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

- 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 المحكّمين، وبعد تطبيق التجربة الاستطلاعية، يتم كتابة الاختبار في الحاسوب، وإدراج الوسائط المتعددة باستخدام البرنامج المناسب للاختبارات؛ ومن ثَمَّ 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 وفقًا لمجموعة معايير وردت في القائمة النهائية لمعايير بناء الاختبار.
- مَنْع الغش أثناء الاختبار، ويتم ذلك وفقًا لمجموعة معايير وردت في القائمة النهائية لمعايير بناء الاختبار.

توصيات البحث:

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

١- بناء مصفوفة اختبار قياس الكفاءة اللُّغوية للأغراض العامة تحتوي على الأهداف الإجرائية.

٢- بناء قائمة معايير الكفاءة اللُّغوية لمتعلمي اللُّغة العربية للأغراض الأكاديمية.

٣- بناء ميزان تقدير وصفي للمهارات الإجرائية لمهارة التحدُّث، وآخر لمهارة الكتابة؛ وذلك وفقًا لقوائم معايير الكفاءة اللُّغوية.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

مقترحات البحث:

في ضوء ما توصَّل إليه البحث من نتائجَ، يمكن تقديم المقترحات البحثية الآتية:

- بناء اختبار قياس الكفاءة اللُّغوية لدى متعلمي اللُّغة العربية الناطقين بلغات أخرى للأغراض العامة.
- بناء اختبار قياس الكفاءة اللُّغوية لدى متعلمي اللُّغة 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 لتعلُّم اللُّغات وتعليمها وتقييمها، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الإطار المرجعي الأوروبي العام للُّغات (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 والطالبات في جامعة الملك خالد، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، العدد (٤)، ص ٢٥-٤٢.
- الحجوري، صالح عياد؛ الجراح، محمد إبراهيم (٢٠١٦): إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللُّغات الأجنبية (ACTFL)، دراسة وصفية تحليلية للمستويات والمهارات والكفايات، مجلة الأثر، العدد ٢٥.
- الحدقي، إسلام يوسف (٢٠٢١م). تصوُّر مقترح لمقرر مادة الكفاءة اللُّغوية في برامج إعداد باحثي تعليم العربية للناطقين بغيرها، مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، مج ٢، ع٦، ص٢٠١- ٢١٧.

- الحديبي، علي عبدالمحسن؛ قاسم. محمد جابر؛ الحجوري، صالح عياد؛ شيخ، أحمد محمد (٢٠١٧). معايير تعليم اللُّغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللُّغة 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 اللُّغوية - مقاربة منهجية تطبيقية لمعلمي اللُّغة العربية للناطقين بغيرها، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللُّغة العربية، الرياض.
- الشمراني، حسن محمد (٢٠١٦). اختبار العربية المعياري: تجربة الجامعة السعودية الإلكترونية في قياس الكفاية اللُّغوية لمتعلمي اللُّغة 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 اللُّغوية لدى متعلم العربية الناطق بغيرها، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللُّغة العربية، الرياض.
- الغفير، فائزة (٢٠٢١م). معايير اختبار تحديد الكفاءة اللُّغوية القبلي في اللُّغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، مج ٢، ع ٦، ص ٢٠١- ٢١٧.
- الفوزان، محمد إبراهيم (٢٠٢٠). واقع الاختبارات اللُّغوية لمتعلمي اللُّغة العربية الناطقين بغيرها في جامعة الملك سعود، جامعة سوهاج، كلية التربية، المجلد ٧٦، ص ٢٩٣-٣٢٤.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

- 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، ع٠٢، ص٥٢٤- 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، ع١، ص٥٩-١٢٩.
- 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؛ والعمري، عبد الخالق؛ وحسني، فاطمة؛ وطيب، قاسم؛ وغلبان، 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، ص١٢١-١٥٥.
- ORAL PROFI.CIENCY INTERVIEW, Familrization Guide , 2012.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

خصائص اختبارات مادة اللهجات العربية

اختبارات مادة اللهجة الشامية في قسم الدراسات العربية لجامعة يريفان الحكومية أنموذجًا

د. صونا طونيكيان

جامعة يريفان الحكومية – أرمينيا

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

مرَّ 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 تغيَّر الوضع في مجال مناهج تعليم اللُّغة العربية للناطقين. لقد مرَّت بمراحل مختلفة في معظم الجامعات خارج البلاد العربية [1] حيث تشكَّلت 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 [2].

(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.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

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:**

أولًا: كانت هناك اتفاقية أرمينية – سورية منذ عام ١٩٩٥، وكانت جامعة يريفان ترسل تقريبًا ثلاثين طالبًا سنويًّا إلى دمشق للدراسة في معهد تعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها. وبالتالي كان طلاب القسم بحاجة لأن يكون لديهم تصوُّر عام عن اللهجة السورية لكي يتمكَّنوا من فهم أساسيات اللهجة ويستطيعوا التواصلَ مع السوريين هناك بسهولة أكثر قدر المستطاع، وللتقليل من صدمة الهوَّة ما بين الفُصحى والعامية.

وثانيًا: كان هناك عدة أساتذة أرمن سوريين ضمن الكادر التدريسي في القسم، وبالتالي كان تعليم اللهجة السورية يتم من قبل الناطقين باللُّغة. وهذا كان سببًا أساسيًّا 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 يسافِر من ١٠ إلى ٢٥ طالبًا سنويًّا إلى الأردن للدراسة في جامعة عمَّان، وبالتالي لا يزال تدريس اللهجة الشامية مهمًّا جدًا لقسم الدراسات العربية.

خصائص تدريس مادة اللهجات العربية في الدول غير الناطقة بالعربية:

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

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

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 استخدامًا 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 (حاليًّا 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 طبعًا 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[1]. 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.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

إضافيـة، مثـلًا تمارين لربـط الكلمـات الفصيحـة والعاميـة مـع بعـض، أو ربـط المـرادف، أو ربـط الكلمـة بالصـورة... إلـخ.

بالإضافـة إلى ذلـك، يتـم التركـيز على مهـارة الاسـتماع؛ لأنَّ متعلـمي اللُّغـة يرغبـون في فهـم المتحدثـين باللُّغـة المسـتهدفة، ويريـدون أن يكونـوا قادريـن على الوصـول إلى مجموعـة غنيـة مـن النصـوص السـمعية والمرئيـة المتاحـة اليـوم عـبر الوسـائط المتعـددة القائمـة على الشـبكة، مثـل: يوتيـوب، والبودكاسـت، والمدونـات. علاوة على ذلـك، فـإن الفهـم السـمعي يقـع في قلـب عمليـة التعلُّـم؛ وقـد يؤثـر تطويـر مهـارات الاسـتماع تأثـيرًا مفيـدًا علـى تنميـة المهـارات الأخـرى[1]. فلذلـك أثنـاء دورس اللهجـة الشـامية كثـيرًا مـا نلجـأ إلى مشـاهدة أفـلام ومسلسـلات، والاسـتماع إلى أغـانٍ باللهجـة الشـامية داخـل الـدرس، وتكويـن مهـارات لـدى الطـلاب لمتابعـة ذلـك النشـاط خـارج الـدرس بشـكل دائـم كـي يتمكَّـن الطالـب مـن تعميـق معلوماتـه بنفسـه ودون مسـاعدة مـن الأسـاتذة، ويبقـى مـا درسـه خـلال السـاعات الأكاديميـة معرفـةً فعَّالـة، ولا يتحـوَّل إلى معرفـة غـير فعَّالـة.

وكان لانتشـار المنصـات الحديثـة وأسـاليب التعليـم التكنولوجيـة بسـبب جائحـة كورونـا دورٌ إيجـابيٌّ في رفـع مسـتوى التدريـس وفعاليـة تطبيـق المناهـج الجديـدة في تعليـم اللهجـات، وبفضـل كل ذلـك أصبـح مـن الممكـن الاعتمـاد علـى المحتـوى الموجـود علـى الإنترنـت بتوجيـه مـن الأسـاتذة غـير الناطقـين الذيـن أصبـح بعضهـم يدرّسـون اللهجـات في قسـمنا لعـدم وجـود ناطقـين حاليًّـا في القسـم.

خصائص اختبارات مادة اللهجة الشامية:

تختلـف اختبـارات المـواد ذات العلاقـة باللُّغـة العربيـة اختلافًـا جذريًّـا، وسـبب ذلـك الاختـلاف في الأهـداف والنتـائج المرجـو منهـا لتلـك المـواد. إنَّ تعليـم اللُّغـة العربيـة الفصـحى

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

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

يسـعى إلى تغطيـة اللُّغـة بـكل جوانبهـا ومهاراتهـا لكـي يتمكَّـن الطالـب بعـد التخـرج في الجامعـة مـن العمـل في مجـالات مختلفـة؛ لذلـك تعتمـد اختبـارات هـذه المـادة علـى اختبـار مهـارات اللُّغـة الأربـع بشـكل متسـاوٍ، كمـا أنهـا تتركـز علـى اختبـار معرفـة قواعـد اللُّغـة. أمَّـا تعليـم اللهجـات في المجتمعـات غـير الناطقـة بهـا فيسـعى إلى التركـيز علـى مهـارة الاسـتماع بشـكل أكـثر؛ لأنّ الطالـب لا يسـتطيع أن يمـارس مـا درسـه خـلال الـدرس في الشـارع والأسـواق كمـا هـو الوضـع في الـدول العربيـة. فـترمي اختبـارات اللهجـات إلى اختبـار مهـارة الاسـتماع والفهـم بشـكل أكـثر، مـع الأخـذ في عـين الاعتبـار أنَّ اللهجـات لغـات محكيـة ولا يوجـد محيـط لممارسـة التحـدث بهـا، وأنَّ مهـارتي الكتابـة والقـراءة همـا فرعيتـان وليسـت أساسـيتين بالنسـبة للناطقـين بهـا. بالإضافـة إلى أنَّـه لا توجـد قوانـين متفـق عليهـا أو ثابتـة لهـا في الكتابـة.

للأسـباب الآنفـة الذكـر، ولتوفـير صـورة أكـثر اكتمـالًا ووضوحًـا [1]، ومعرفـة مسـتويات الطـلاب في اتقـان اللهجـة، فأسـاتذة اللهجـات العربيـة في القسـم يسـتخدمون عـدة أسـاليب ومناهـج عنـد وضـع أوراق الامتحانـات والاختبـارات. حيـث تـمَّ تقسـيم امتحـان مـادة اللهجـة الشـامية في قسـم الدراسـات العربيـة لجامعـة يريفـان الحكوميـة إلى قسـمين: امتحـان شـفهي، واختبـار كتـابي. يمتحـن القسـم الأوّل بشـكل عـام مهـارات التحـدُّث عنـد الطالـب، أمـا الثـاني فيتركـز علـى مهـارة الاسـتماع والفهـم.

يتكـون **الامتحـان الشـفهي** مـن مجموعتـين يمكـن تسـميتهما مجموعـتي المهـام. تـرمي الأولى إلى التأكـد مـن معرفـة الطالـب **أساسـيات اللهجـة**، مثـل: تصريـف الأفعـال، والأعـداد، والضمائـر، ومـا إلى ذلـك. أمـا الثانيـة فـترمي إلى التأكـد مـن تمكُّـن الطالـب مـن **الـكلام باللهجـة**، **مثـل:** الحديـث عـن نفسـه، أو وصـف مدينـة أو بيـت أو غرفـة أو شـخص مـا.

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

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

مهام الاختبار الكتابي تسعى إلى التأكد من:

- أنَّ الطالـب يفهـم مـا يقـرأ، وذلـك عـن طريـق مـلء الفراغـات في النـص المكتـوب بكلمـات مناسـبة.
- أنَّ الطالـب يفهـم مـا يسـمعه فهمًـا دقيقًـا، وذلـك عـن الطريـق مـلء الفراغـات في النـص المكتـوب بالكلمـات الـتي يسـمعها.
- أنَّ الطالب يستطيع أن يفهم ما يسمعه فهمًا عامًّا، ويقوم بإخراج المعلومات المطلوبة.

كيف يتم ذلك؟ في هذا المقال سنُركّز على هذه المهام بشكل خاصٍّ.

أثنـاء اختبـارات اللهجـة الشـامية، مـن أولوياتنـا أن نتأكَّـد مـن أنَّ الطالـب يفهـم مـا يسـمعه بشـكل عـام؛ أي سـيتمكَّن مـن التعامـل مـع الناطقـين باللهجـة الشـامة إلى الحـدِّ الـذي لا يحـدث سـوء تفاهـم بينهـم، وهـذا هـو الهـدف الأسـاسي مـن تعليـم اللهجـات العربيـة في قسـمنا، إذ إن معرفـة اللُّغـة العربيـة الفصـحى تتيـح لطلابنـا فرصـة للتعبـير عـن أفكارهـم بطريقـة مفهومـة للناطقـين باللُّغـة العربيـة في معظـم البـلاد العربيـة.

للاسـتماع إلى نـصٍّ بـأيِّ لغـة ثـلاث مراحـل: الإدراك والتحليـل والاسـتخدام، حيـث يكـون الإدراك هـو الأدنى. جميـع المراحـل الثـلاث مترابطـة ومتكـررة، ويُمكـن أن تحـدث بشـكل متزامـن خـلال حـدث اسـتماع واحـد [1]. مـن أهـداف أسـاتذة اللهجـات في قسـمنا أن تتنـاول أوراق الامتحانـات والاختبـارات مهـامَّ تـرمي إلى إظهـار إمكانيـة الطـلاب في التغلـب علـى كل المراحـل الثـلاث.

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

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

أوراق الامتحانات والاختبارات التي تُستخدَم في قسمنا حاليًّا تمتحن الطالب عن طريق:

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

٢- رسم غرفة وتفاصيلها أثناء الاستماع.

فيما يلي سنتطرق إلى بعض ملاحظات حول هاتين المهمتين.

المهمة الأول: الاستماع إلى نص ما والإجابة على أسئلة:

يُعطَى الطالبُ ورقةَ 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 خطًّا تحت الأشياء التي لا بد من رسمها أو كتابة أسمائها مع الأخذ في عين الاعتبار مكان وجودها في الغرفة:

«هي أوضة القعدة، مكاني المفضَّل ببيت جدِّي، هاي الكنبة 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 لمبدير خشب عتيق. هاد كمان شغل جدِّي. كل العيلة فنانين. وقُدَّام الكنباية فيه طاولة القهوة، نحنا منشرب قهوة كتير، 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

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

جـدي. هـو بيقعـد عليـه وتيتـة بتقعـد ع الكنبـة وقـت يكونـوا لحالهـم. وهـاد الشـباك ورا الكـرسي بيطـل ع الحديقـة. الشـباك كبـير وبخلـي الأوضـة مشمسـة».

يمكـن ملاحظـة أنَّ النـص أوسـع مـن الوصف البسـيط؛ وذلـك بهدفـين، الأول: أن يكون لـدى الطالـب وقـت كافٍ كـي يرسـم (أو يكتـب أسـماء) الأشـياء الموجـودة في الغرفـة (حـتى لـو بأبسـط شـكل)، والثـاني: أن نتمكَّـن مـن جَعْـل الطالـب يُركِّـز على ما هـو أسـاسي.

اختتامًـا لموضـوع اختبـارات مـادة اللهجـات العربيـة، يجـدر الذكـر بـأنَّ هيئـة التدريـس في قسـمنا تعمـل علـى تطويـر المناهـج التعليميـة وتحديثهـا باسـتمرار، ونتيجـة ذلـك تتغـير وتتطـور كذلـك أوراق الامتحانـات والاختبـارات الـتي تتـم باسـتخدام التقنيـات الحديثـة. لكـن أسـاتذة القسـم يحتاجـون إلى فـرص تبـادل خبراتهـم مـع زملائهـم الذيـن يدرّسـون اللهجـات العربيـة.

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

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

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 للُّغة STANAG 6001؛ ومن ثَمَّ 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 والانطباعية، دون تدقيق في المراحل الأولى، ولم تظهر ملامح محددة لمعايير التقييم إلا مؤخرًا مع ظهور معيار النيتو القياسي للُّغة STANAG 6001. وتكمن أهمية الموضوع في تحديد الملامح التي يمكن من خلالها فرز وتقييم مستويات المترجم الحربي الكفء. وتستقرئ الدراسة مراحل ممارسات التقييم التي اتسمت بالعشوائية، والتخبط والارتجالية؛ وصولًا إلى التقييمات المعيارية لانتقاء المترجم العسكري، لا سيما معيار النيتو القياسي للُّغة STANAG 6001. تستنتج الورقة أهمية هذا النموذج ومدى قدرته على معالجة مشكلات تنظيم عمل المترجم الحربي.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

١- تمهيد:

من الحقائق المؤلمة أن البشرية لم تأخذ درسًا من آثار العنف الجماعي المنظَّم لتتعلم منه كيف تتذوق متعة الحياة في سلام، فتاريخ الجنس البشري مليء بالصراعات، ولا تزال الحروب مستعرةً 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 غالبًا ما يشتمل على استخدام الأسلحة وأساليب للقتال، وتُفضل اللجنة الدولية للصليب الأحمر استخدام مصطلح «النزاع المسلح» بدلًا من مصطلح «الحرب»، (International Committee of the Red Cross. March 2008). كما أنها تميِّز 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 المشارِكة 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 يُفضِّل استخدام كلمة الصراع conflict بدلًا 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).

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

٢- اللُّغة والحرب:

لا بد من التخطيط طويل الأمد للحرب حتى تُحقِّق أهدافَها، 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 التأكُّد من أن القوات المسلحة للبلاد قوية بما يكفي ومُجهَّزة للدفاع عن الأمة ضد أعدائها تجهيزًا جيدًا، بالإضافة إلى نظام متطور من التحصينات والدفاعات، والحاجة إلى تخزين إمدادات الغذاء والوقود والسلع الأساسية الأخرى، ويجب أن تكون الدولة مستعدةً أيضًا لتعبئة مواطنيها لدعم المجهود الحربي، ولا يشمل ذلك تزويدهم بالتدريب والمعدات اللازمة فحسب؛ بل أيضًا ضمان استعدادهم نفسيًّا وعاطفيًّا لمواجهة أهوال الحرب. غير أنه قد يتجاهل البعض أن فِعْل الحرب ينطوي من أوله إلى آخره على استخدام اللُّغة والترجمة. فكما يرى شيلتون (في بيكر Baker, 2007)، 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 تمَّ إعلان الحرب، يتم تنفيذ العمليات العسكرية والاستمرار فيها من خلال النشاط اللفظي (شيلتونChilton في Baker, 2007)، وكثيرًا 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. ويتمثَّل العامل الثالث في أن اللُّغة تُستخدَم بشكل فعَّال ليس في حشد الجيش فقط، بل أيضًا عامة الناس لبدء الحرب ودعمها. وهذا ما أكَّده سميث Smith (١٩٩٧ ص ٢٠٠، في Baker, 2007) أنه في أعقاب تفكك الاتحاد السوفيتي ويوغوسلافيا كان نجاح القادة السياسيين يعتمد على استخدامهم لاستراتيجيات لغوية فعَّالة لتعبئة عامة الناس.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

وكما ترى بيكر (p. 2,2007) فإن إعلان وتبرير الحرب وإضفاء الشرعية عليها يكون مبنيًّا على الخطاب اللُّغوي؛ إذ يجب على السياسيين تمهيد الطريق لقبول الحرب، وتبرير التضحية، ويجب تسويق الحروب إلى شعوب العالم، وهنا تعَدُّ الترجمة متغيرًا رئيسًا يؤثر في تداول الروايات التي تدعم هذه الأنشطة، وحتى حينما تضع الحرب أوزارها، تلعب الترجمة دورًا حاسمًا، 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 للمُترجِم 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 واضحًا في عالم التخطيط للحروب التخطيط لاستخدام الموارد اللُّغوية وإدارتها، والتيقن من كفاءة مُقدِّميها وتمحيص كفاءاتهم، ومن العجب أنه نادرًا ما كان يُشار في الحروب إلى تقييم كفاءة المترجِم، 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 سردية الحرب، وبالتالي لم يكن هناك إظهار لكيفية تقييم كفاءة المترجِم الحربي، ولم تظهر ملامح تخطيط واضحة لإعداده راجع (Roland, 1999).

٣- مجال الدراسة:

تنصبُّ هذه الدراسة على تتبُّع وفهم سياسات تقييم كفاءة وانتقاء المترجِم 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.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

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، وتعدَّدت 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 أدَّت التوترات العرقية والدينية فيها بين مسلمي البوسنة والصرب الأرثوذكس والكروات الكاثوليك إلى تحوُّل يوغوسلافيا إلى منطقة ملتهبة داخل أوروبا. نشأت تلك الحرب واشتد أوارها إثر انهيار ما كان يُعرف بالاتحاد السوفيتي؛ إذ دبَّ صراعٌ مسلحٌ سرعان ما تحوَّل إلى حرب طاحنة بين العناصر المكوِّنة 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، وحدوث فظائع مخزية جماعية لا مثيلَ لها، وتطهير عرقي، لا سيما ما حدث من قبل قوات صرب البوسنة ضد السكان المسلمين البوسنيين بلغ أوجَّه مع مذبحة سربرنيتسا التي ارتكبها الصرب ضد البوسنيين، التي كانت نقطة التحوُّل التي قادت إلى حملة دولية للناتو 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 أيضًا.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

٤- أهداف الدراسة وتساؤلاتها ومنهجيتها:

تهدف هذه الدراسة إلى:

١- فهم واقع تقييم واختبار مُترجِمي النزاعات الحربية، لا سيما خلال الحرب العالمية الثانية (١٩٣٩-١٩٤٥) وحرب البوسنة والهرسك (١٩٩٢-١٩٩٥).

٢- التعرف على أسباب عشوائية تقييم المترجِم الحربي في الفترات الماضية.

٣- تحليل بعض النماذج المضيئة التي يمكن الاسترشاد بها لتقييم وانتقاء مُترجِمي الحروب، لا سيما نموذج معيار النيتو القياسي للُّغة STANAG، والتعرف على مدى قدرته على حل مشكلات عشوائية التخطيط.

تساؤلات الدراسة:

١- ما واقع تقييم المترجِم الحربي في فترات النزاعات الحربية خلال الحقبة الزمنية للدراسة؟

٢- ما أسباب العشوائية في تقييم مُترجِم النزاعات الحربية خلال الحقبة الزمنية للدراسة؟

٣- إلى أي مدى يمكن لمعيار النيتو القياسي للُّغة STANAG أن يتعامل مع عشوائية الانتقاء؟ وما أهم المزايا التي يقدمها في تقييم واختيار مُترجِمي النزاعات الحربية؟

منهجية الدراسة:

ولكي تُحقِّق 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؛ وصولًا لاستنتاجات يمكن الاعتماد عليها واستنباط ما يلزم عنها من نتائج ودروس.

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

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

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

اللُّغـوي في الحـروب أو التخطيـط لهـا؛ إذ كان المتعـارف عليـه أن الحـروب الدوليـة بشـكل عـام يخوضهـا حلفـاء ضـد أعـداء يتكلمـون لغتهـم (Kelly 2012 b) غـيرأن الحـروب كمـا يؤكـد كيلـي(Kelly 2012 b) منـذ القـرن الثامـن عشـر حـتى الحربـين العالميتـين الأولى والثانيـة؛ ومـن الحـرب الكوريـة والصراعـات في قـبرص، حـتى أيرلنـدا الشـمالية والبوسـنة والهرسـك، ثـم إلى العـراق وأفغانسـتان، نـادرًا مـا كانـت أحاديـة اللُّغـة؛ وكان التواصـل فيهـا حتمًـا يتـم عـبر لغـات مختلفـة. وفي مسـارح الصـراع، تُثبـت اللُّغـات أنهـا أسـاس في الفعاليـة التشـغيلية، وفي التواصـل علـى الأرض، وفي الوسـاطة وبنـاء السـلام، فهـي جـزءٌ لا يتجـزأ مـن الحـرب مـن بدايتهـا إلى نهايتهـا. ومـن هـذا المنظـور، فـإن اللُّغـات ليسـت منفصلـةً عـن الاشـتباك العسـكري، بـل هـي، بالأحـرى، جـزءٌ مـن المشـهد العـام للحـرب.

غـيرأن واقـع التخطيـط اللُّغـوي لانتقـاء واختبـار مَـنْ يقومـون بالفعـل اللُّغـوي لـم يُلتفـت إليـه عنـد الإعـداد للحـروب؛ ربمـا بسـبب مـا يسـميه كلاوسـفيتز «الضبابيـة» الـتي تكتنـف الحـروب دائمًـا (von Clausewitz 1968, p. 140)، إذ تكتنـف الحـروب حالـةٌ مـن عـدم اليقـين؛ فكثـيرمـن الأشـياء الـتي يعَـدُّ لهـا في الحـروب، تختفـي بشـكل أو بآخـر في غياهـب مـن الشـكوك والأوهـام، واللُّغـات ضبـاب مـن هـذا النـوع، والمتتبـع لواقـع تجـارب التخطيـط اللُّغـوي للحـروب لا سـيما تجربـة الحـرب العالميـة الثانيـة (١٩٣٩-١٩٤٥م)، والحـرب في يوغوسـلافيا السـابقة والـتي يُطلَـق عليهـا أحيانًـا حـرب البوسـنة (١٩٩٢- ١٩٩٥ م)، يجـد أن عمليـات التخطيـط اللُّغـوي للحـروب علـى نحـو عـام وكذلـك عمليـات الاختيـار والتقويـم اللُّغـوي علـى نحـو خـاص قـد اعترتهـا الكثـيرمـن المثالـب الـتي يمكـن تلخيصهـا في عشـوائية الانتقـاء والإعـداد، ونقـص الوعـي الثقـافي لـدى القـوات، وغيـاب المعايـيرالمهنيـة الـتي تُحـدِّد دورَ المترجِـم. فيمـا يلـي نفصـل القـول في كلٍّ مـن هـذه العوامـل.

٥-١ عشوائية الانتقاء والإعداد:

تؤكـد تجربـة الحـرب البوسـنية أن العشـوائية اللُّغويـة في الاسـتجابة للأحـداث هـي السـائدة، فلـم تكـن قـوات التحالـف علـى اسـتعداد جيـد لمجابهـة مـا تحتاجـه الحـرب مـن

هذه الطبعة **إهـداء من المجمـع**،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

احتياجات لغوية من إتقان وفعالية لاستخدام اللُّغة الصربو- كرواتية وما تمخَّض عنها من لغات أو لهجات مشتقة، تحمل كلٌّ منها هوية طائفة إثنية تحوَّلت إلى دولة لاحقًا (كيلي وبيكر Kelly and Baker, 2013)؛ ومن ثَمَّ لم تثمر استجابة قوات النيتو على الأرض سوى حلول مرتجلة ومؤقتة في دعم اللُّغة بصفة عامة، فيرى كيلي وبيكر (Kelly and Baker, 2013) أن الحرب الباردة بين معسكري الشرق والغرب التي استمرت حتى حلِّ الاتحاد السوفيتي في عام ١٩٩١م وجَّهت الانتباه للُّغات معينة على حساب لغات أخرى، فلم يكن للُّغة الصربو -كرواتية تصوُّرٌ واضحٌ لدى قوات الحلفاء، مثل الروسية أو العربية في نهاية الحرب الباردة، أو كالألمانية أو الفرنسية خلال الحرب العالمية الثانية؛ نتيجة لذلك، فإن انخراط بريطانيا بشدة في الأزمة اليوغوسلافية والإهمال المؤسسي للُّغة الصربو- كرواتية؛ بسبب التركيز على الروسية، جعَل القائمين على أمر تقييم وتلبية الاحتياجات اللُّغوية يضطرون في كثير من الأحيان إلى استراتيجيات ارتجالية في معايير التقييم (Baker 2012a).

وهناك أمثلةٌ عديدةٌ لعدم المعيارية وللعشوائية في انتقاء المترجِمين في ظل ضبابية الحرب والعجلة في مواكبة أوارها المشتعل. يرى بايغوري- جالون (Baigorri-Jalon, 2011) أنه قابَل في حياته المهنية العديدَ من المترجِمين الفوريين، بمَن فيهم بعض من محاكمات نورنبيرغ، الذين لم يكن لهم ليصلوا إلى المهنة إلا بمحض الصدفة، دون اختبار محدد أو وسيلة تقييم، إلا لأنهم كانوا على «دراية» باللُّغات المطلوبة فحسب، وتصادف أن كانوا في المكان المناسب، وفي الوقت المناسب، ولم يكن اكتسابهم للُّغة مدفوعًا سوى بالأحداث الاجتماعية والسياسية التي مروا بها في حياتهم. على سبيل المثال: العديد من المترجمين الفوريين الذين اعتبروا اللُّغة 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 متعددو اللُّغات هؤلاء في منازلهم ليجدوا أنفسهم لاحقًا يقدمون الخدمات اللُّغوية خلال الحرب العالمية الثانية وما بعدها.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

يـروي بايغـوري- جالـون أيضًـا أنـه خـلال الحـرب الأهليـة الإسـبانية (١٩٣٦-١٩٣٩) أُرسِـل عـدة آلاف مـن الأطفـال إلى الخـارج لحمايتهـم مـن أهـوال القصـف، والتقـى معظمهـم بوالديهـم بعـد انتهـاء الحـرب بعـد أن شـهدوا انـدلاع الحـرب العالميـة الثانيـة، لكـن نحـو ٣٠٠٠ مـن هـؤلاء الأطفـال ظلـوا ماكثـين في الاتحـاد السـوفيتي، غـير قادريـن علـى العـودة بسـبب الحـرب العالميـة الثانيـة وانقطـاع العلاقـات بـين اتحـاد الجمهوريـات الاشـتراكية السـوفياتية وإسـبانيا تحـت حكـم فرانكـو، وأصبـح هـؤلاء هـم المترجمـين الفوريـين مـن أصـل إسـباني- سـوفيتي، كمـا أُطلـق عليهـم، والذيـن سـاعدوا المستشـارين والمهندسـين والقـوات المسـلحة السـوفييت في بعثاتهـم إلى كوبـا في عهـد فيـدل كاسـترو بعـد ثـورة ١٩٥٩. لقـد تمكَّنُـوا مـن أن يحافظـوا علـى إتقانهـم للُّغـة الإسـبانية؛ لأنهـم كانـوا برفقـة مدرسـين إسـبان عندمـا غـادروا إسـبانيا، وتعلَّمـوا اللُّغـةَ الروسـيةَ في المدرسـة الثانويـة فصاعـدًا. ويضيـف جالـون أن معظـم أولئـك الذيـن لعبـوا دور (أدوار) المترجِمـين الفوريـين أثنـاء النزاعـات أو بعدهـا مباشـرة، تـمَّ اسـتدعاؤهم للقيـام بواجباتهـم في الترجمـة علـى أسـاس الإتقـان العـام للُّغـة وتدريبهـم أثنـاء العمـل، والتخلـي عـن نشـاطهم اللُّغـوي بمجـرد انتهـاء الحـرب وزوال آثارهـا. كانـت العشـوائية أو الصدفـة هـي سـيدة الموقـف هنـا.

تؤكـد بعـض الأدلـة الحكائيـة والمرويـات أيضًـا عشـوائية اختيـار المترجِمـين الحربيـين أثنـاء الحـرب العالميـة الثانيـة. تشـرح الروايـة التاليـة الـتي رواهـا فيرنـون والـترز في مذكراتـه الطريقـة الـتي أصبـح بهـا - فجـأة- حـين كان برتبـة ملازم - مترجمًـا للُّغـة لـم يتقنهـا تمامًـا؛ إنمـا دفعـه إليهـا دفعًـا ضابـط برتبـة عقيـد يعلـوه في الرتبـة: [أبريـل ١٩٤٣] (...). يحكـي والـترز تجربتـه قائـلًا:

كنَّـا نأخـذ ثـلاث مجموعـات مـن الضبـاط البرتغاليـين في زيـارة مكثَّفـة لإقناعهـم بقـوة وتصميـم الولايـات المتحـدة المتزايديـن، ولإقناعهـم بأننـا سـنفوز بالتأكيـد في الحـرب. (...). أخـبرني الكولونيـل ليونـارد أنـه يريـدني صبـاح اليـوم التـالي في السـاعة التاسـعة صباحًـا. قُلـتُ لـه: إنـي اعتقـدت أن هنـاك بعضًـا مـن سـوء الفهـم؛ لأنـي لا أتحـدث البرتغاليـة. أجـاب: «لا، لكنـك تتحـدث الإسـبانية والفرنسـية والإيطاليـة وكل هـذه الأشـياء، وسـتفهم بالتأكيـد مـا

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

يقولونه. «احتججتُ وقُلت: «سيادة العقيد، أحبُّ سماع أغاني كارمن ميراندا، لكني 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 صباحًا. لا. هذا أمر. تعال هنا، وتحدَّث البرتغالية! ». (...) (Walters, 1978, p. 61)

بمثل هذه العشوائية كان الانتقاء والتقييم اللُّغوي للمترجِم الحربي، أيضًا عندما انخرطت القوات البريطانية في إطار عملية الأمم المتحدة في البوسنة والهرسك خلال عام ١٩٩٢؛ إذ فوجئت بمتطلب ضرورة معرفة وإتقان اللُّغة الصربو - كرواتية (كما كانت تُسمَّى آنذاك)؛ إذ عمدت الحلول إلى نشر أفراد كانوا يتحدثون اللُّغة الصربو- كرواتية التراثية، ولم تكن الاستجابة على النطاق المطلوب، وكان عدد هؤلاء الأشخاص في القوات صغيرًا جدًّا، ليس سوى مجموعة من الجنود درسوا تلك اللُّغة في الجامعة. ومن ثَمَّ فقد ظهرت خلال الحرب البوسنية عيوب الارتجال والتخبط في تقديم الخدمات اللُّغوية.

كانت عشوائية الاختيار تنبع جزئيًّا كذلك من مشكلة فهم الواقع المحلي اللهجي لبعض اللُّغات، فكما يشير ماتيو 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 اللُّغات 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 باللُّغات الأقل شهرةً مثل الصربو-كرواتية، فقد ظهر العجز عن فهم أن اللُّغة الصربو-كرواتية ذاتها ليست لغةً متجانسةً واحدة، بل ثلاث لغات. وكان إدراك هذا الأمر هو الذي جعل مجلس تمويل

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

التعليـم العـالي لإنجلـترا (HEFCE)، وفـق التقريـر الصـادر عـام ١٩٩٥، يسـعي جاهـدًا لتنفيـذ توجيهـات وزارة الخارجيـة وشـؤون الكومنولـث، والمجلـس الثقـافي البريطـاني، لإنشـاء برامـج بالجامعـات للُّغـات شـرق أوروبـا، غـير أن التخطيـط لـم يكـن محكمًـا؛ إذ خـلا فريـق العمـل الـذي كان يضطلـع بالمهمـة مـن ممثـل لـوزارة الدفـاع، للنظـر في الاحتياجـات العسـكرية الواقعيـة مـن اللُّغـات، اعتمـادًا علـى أن الجيـش يقـدم دورات لغـة وظيفيـة قصـيرة، وكانـت العشـوائية هـي سـيدة الموقـف (بيكـر Baker، 2012 a).

ومما زاد الطين بلةً أن اللُّغة البوسنية، تحديدًا، لم تكن تُدَّرس في أي جامعة بريطانية، وكان على معلمي الصربو -كرواتية أن يقرروا كيف وإلى أي مدى يمثل الاختلاف في اللُّغة البوسنية المتغيرات ومعانيها السياسية (بيكر Baker، الفصل الثاني، 2012 a)؛ وكان الحال ذاتـه مـع اللُّغـة العربيـة، فعندمـا عـادت القـوات البريطانيـة إلى الشـرق الأوسـط في عـام ٢٠٠٣، بزغـت ضـرورة التنبـه إلى الاختيـار بـين تدريـس لغـة عربيـة أدبيـة أو واحـدة مـن أكـثر اللهجات المنطوقـة بهـا. فالخصائـص الفريـدة لـكل لغـة ولهجاتهـا لـم يكـن مُخططًـا لهـا.

ثَمَّـة مشـكلةٌ أخرى واجهـت متخـذي القـرار، ألا وهـي كيفيـة ورمزيـة الإشـارة إلى «لغـة» البوسـنة والهرسـك (أهـي لغـة أم لغـات؟). عنـد مَـن لـم يدركـوا بواطـن الأمـور كانـت هنـاك لغـة واحـدة، يُشـار إليهـا عـادةً باسـم الصربـو- كرواتيـة (تُسـمَّى أيضًـا «الصربيـة الكرواتيـة»، أو «الكرواتيـة الصربيـة»). لقـد كان هنـاك عجـز عـن إدراك طبيعـة ولهجـات اللُّغـة المتنـازع عليهـا، ولـم يتبـين للكثيريـن أن قضيـة التعدديـة اللُّغويـة هـي - في نهايـة المطـاف - قضيـة سياسـية، وليسـت لغويـةً، حيـث إن لهجـات اللُّغـة الصربـو- كرواتيـة داخـل يوغوسـلافيا السـابقة لـم تكـن تختلـف كثـيرًا -بـل هـي أقـل تنوُّعًـا - مـن لهجتـين للُّغـة واحـدة مثـل اللهجتـين الأمريكيـة والبريطانيـة للُّغـة الإنجليزيـة (كيلـي وبيكـر Kelly and Baker, 2013).

كان التحضـير اللُّغـوي عفويًّـا وسـريعًا وعشـوائيًّا لمواجهـة الأوضـاع، كمـا يبـين كيلـي وبيكـر (Kelly and Baker 2013). فقـد تـمَّ، علـى عجـل، خـلال الأشـهر الأولى مـن العمليـة، تعليـم اللُّغـة الصربـو- كرواتيـة للأغـراض العسـكرية العامـة، وفي دورات قصـيرة لا تتجـاوز خمسـة عشـر يومًـا، مـع تقديـم معلومـات يسـيرة لا تربـو عـن كونهـا مجموعـة مـن الجمـل التواصليـة

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

السـريعة، وبعـض الإشـارات والإيمـاءات مـن لغـة الجسـد، وبطاقـات المفـردات السـريعة. ولـم تـؤتِ هـذه التجربـة ثمارهـا، بـل كانـت النتـائج عكسـية في بعـض الأحيـان، وبخاصـة في حالـة الجنـود الذيـن أُجبروا على حضـور مثـل هـذه الـدورات مـن غـير المجهزيـن بـأي اسـتعداد لغـوي ولا وسـيلة لانتقـاء الأفضـل. وقـد أدى هـذا العجـز إلى نـوع مـن الإحبـاط بـين القـادة؛ إذ كانـت اللُّغـات البوسـنية/الكرواتية /الصربيـة صعبـة التعلُّـم مـن قبـل المتحدثـين باللُّغة الإنجليزية.

٥-٢ نقص الوعي الثقافي لدى القوات:

يـرى جوزيـف إرنسـت(Josef Ernst 2019) أن إعـداد القـوات المسـلحة لا يتطلـب الكفـاءة في اللُّغـات الأجنبيـة فقـط، ولكـن أيضًـا الكفـاءة الثقافيـة المناسـبة لفهـم الآخـر. ونظـرًا لأن الكفـاءة اللُّغويـة والكفـاءة الثقافيـة تُشـكِّلان معًـا ضمانًـا للتفاعـل الناجـح في دعـم عمليـات السـلام، يـوصي إرنسـت بتضمـين التعدديـة اللُّغويـة والتعدديـة الثقافيـة في مقـررات الأنشـطة التدريبيـة لجميـع العسـكريين المحترفـين في جميـع المسـتويات، سـواء في شـكل دورات مهنيـة أو نـدوات تدريبيـة. بالإضافـة إلى أن الحساسـية الثقافيـة للعسـكري تعَـدُّ مـن أهـم المتطلبـات الأساسـية لتحقيـق تفاعـل ناجـح في بيئـات الحـرب الدوليـة. ينظـر عالـم العلاقـات الدوليـة ألكسـندر وندت (Wendt 1992, p. 399) إلى إنتـاج المعـاني والتصـورات الجماعيـة كمحـرك للسياسـة الدوليـة؛ وهـذا مـا يُؤكِّـده بيكـر Baker، (الفصـل الثـاني، 2012a)، إذ يـرى أن وجـود تصـوُّر مـا للأمـور علـى المـدى الطويـل يؤثـر في تـوارث الأفكار التاريخيـة المتداولـة حول البلـدان والثقافـات الأجنبيـة. وفي إطـار الحـرب البوسـنية، نلاحـظ أنـه بعـد الحـرب البـاردة، كانـت المعرفة بالصربو- كرواتيـة في المملكـة المتحـدة، مثـلًا، لا يتـم تصـوُّرها إلا عامـلًا مسـاعدًا للُّغـة الروسـية، اللُّغـة ذات الأولويـة للخصـم التقليـدي، وهـو خطـأ في حصـر الاحتياجـات اللُّغويـة العسـكرية بحيـث يتـم قصرهـا علـى عدد قليـل مـن اللُّغـات، مـع إهمـال سـواها مـن اللُّغـات والثقافـات الأخـرى؛ وهـو مـا يـوحي بوجـود عجـز معـرفي في بريطانيـا عـن فهـم بعـض الحقائـق عـن البوسـنة والبلقـان.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

وكمـا يـرى سـيمز (Simms 2002, pp. 178 - 180)، كان للعسـكريين في البوسـنة أفـكارٌ جامـدةٌ حـول البوسـنة والبلقـان؛ فقـد تـوارث الجنـود وغيرهـم بعـض الأسـاطير المتداولـة القديمـة عـن البلقـان، وأنهـا مرتـعٌ للثـارات العرقيـة المعقـدة والرغبـات العنيفـة للانتقام؛ كمـا تـوارث الجنـود فهمًـا سـاذجًا لبعـض المجموعات العرقيـة، تأسَّـس على مـا رُوِّج لـه في الحـرب العالميـة الثانيـة، وتـمَّ اجـتراره تـارة أخـرى في سـياق التسـعينيات في شـكل قوالـب نمطيـة خاطئة؛ وهـذا مـا ذهـب إليـه روبنشـتاين (Rubinstein, 2008)؛ إذ يـرى أن المعلومـات المقدَّمـة للجنـود كانـت تقـوم على مفاهيـم موروثـة حـول الثقافـات الأخـرى، وأدَّى ذلـك كلـه، وفـق مـا يـرى بيكـر (٢٠١٢)، إلى نقـص في الاسـتثمار العـام في اللُّغـة الصربـو- كرواتيـة.

٥-٣ عدم وجود توصيف محدد لدور المترجِم وغياب المعايير المهنية:

يعَـدُّ وصـف «مترجِـم" غامضًـا في السـياق العسـكري (كيلـي وبيكـر Kelly and Baker, 2013)، ومـن الواضـح أنـه رغـم ارتبـاط مهـن المترجِمـين العسـكريين بالمترجِمـين المدنيـين؛ إلا أنهـا ليسـت متطابقـةً. فكمـا يـرى سـتانكوفيتش (Stankovic 2000)، كان اللُّغويـون العسـكريون في البوسـنة والهرسـك أفـرادًا عسـكريين، ولكنهـم كانـوا منتدبـين للأعمـال اللُّغويـة إلى جانـب مجموعـة مـن الأدوار العسـكرية الأخـرى، غـير أن إقبالهـم علـى هـذا العمـل كان أقـل قبـولًا عندهـم إذا مـا قُـورن بـالأدوار القتاليـة الخالصـة الـتي تجلـب لهـم التميُّز، والتقديـر والترقيـات. ويرتبـط هـذا كثـيرًا بالتقديـر العـام والرؤيـة السـلبية للأعمـال اللُّغويـة؛ فلـم تكـن اللُّغـات ولا الترجمـة محـلَّ تقديـر كبـير في الصراعـات، فكمـا يـرى فوتيـت وكيلـي(Footitt and Kelly 2012a)، نـادرًا مـا كانـت تعتـبر السـلطات العسـكرية، أثنـاء الحـرب العالميـة الثانيـة وبعدهـا، اللُّغـات شـكلًا قيمًـا مـن أشـكال رأس المـال الثقافي؛ بـل كانـت محـض مهـارات لأداء واجبـات وظيفـة في وقـت معـين، دون النظـر إلى أنهـا مجموعـة معقـدة مـن المهـارات المهنيـة الرفيعـة.

لقـد كان مُسـمَّى «المترجـم» فضفاضًـا أكـثر ممـا ينبغـي؛ إذ كان يُطلـق علـى أفـراد يقومـون بمهـام لا تتعلـق بالترجمـة علـى نحـو دقيـق أو مباشـر، فقـد كان هـذا المسـمى يشـمل الأفـراد الذيـن كانـوا يقومـون بتيسـير التواصـل أثنـاء المحادثـات، وأثنـاء الاجتماعـات أو التحقيقـات، أو الاسـتجوابات، أو الدوريـات، بـل وحـل المشـكلات، وتقديـم المعلومـات

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

لأربـاب العمـل العسـكريين حول تاريـخ وثقافـة مجتمـع المنطقـة محـل العمليـات (بيكـر Baker، الفصـل العاشـر، 2012a)، وقليـل منهـم فقـط كان يمكـن أن ينـدرج تحـت تصنيـف «المترجِـم» وفق نمـوذج ومعايـير المهنـة؛ وهـذا ليـس بغريـب نظـرًا لأن تجنيدهـم، كمـا في حالـة الحـرب البوسـنية، كان متعجـلًا، وكان مدرسـو اللُّغـة يُصنِّفـون علـى أنهـم مترجمـون دون تدقيـق في أن يكـون لديهـم اختصـاص احـترافي في الترجمـة (كيلـي ٢٠١٢؛ توبيـا، ٢٠١٢). ويرجـع ذلـك بالأسـاس إلى فجائيـة المتطلـب اللُّغـوي في الحـرب؛ حيـث كان المسـعى الرئيـس البحـث المتعجـل عمـن يسـتطيع القيـام بالحـد الأدنى مـن المهمـة الـتي لـم تكـن الكفـاءة اللُّغويـة المهنيـة فيهـا سـوى جـزء مـن المطلـوب في حالـة الصـراع، كمـا كان هنـاك خلـطٌ فيمـا هـو منـوط بالمترجـم، مـا بـين إجـراء التحقيقـات أو الاسـتجوابات إلى الاتصـالات.

تبـين في أعقـاب الحـرب العالميـة الثانيـة، ومحاكمـات نورنبيـرغ أنه لـم يكن هنـاك تنظيم واضـح لطبيعـة مهنـة الترجمـة، وكان جُـلُّ الاهتمـام هـو الفعاليـة في "إنجـاز المهمـة"، وليـس بالضـرورة الامتثـال لقواعـد ثابتـة مسـتقرة؛ فقـد كان المترجمـون الفوريـون في محاكمـات جرائـم الحـرب الخاصـة يمارسـون مهامهـم في بيئـة مضطربـة للغايـة، وغـير مسـتقرة، لا تحكمهـم قواعـد تشـغيلية، ولا مدونـة لممارسـات المهنيـة؛ بـل كانـت أخلاقيـات المهنـة تُمارَس حسـب المواقـف، في غيـاب ميثـاق أخـلاقي أو مهـني واضـح، ولـم تكـن هنـاك شـخصية أو كيـان يتـولى تنظيـم الترجمـة، ويكـون مسـؤولًا عـن اختيـار المترجمـين، وتدريبهـم أثنـاء العمـل والإشـراف عليهـم (توبيـا Tobia، 2012).

لـم تتوافـر للمترجـم مدونـة مهنيـة أو أخلاقيـة يمكـن التعامـل بهـا، كتلـك الـتي نجدهـا في وظائـف أخـرى مثـل وظيفـة الطبيـب. فوفقًـا لبيكـر وتوبيـا (2012a) لا تكـون مقارنـة المترجمـين بالأطبـاء في مصلحة المترجمـين دائمًا؛ ففـي حـين يمتلك الأطباء مواثيـق معترفًـا بهـا علـى نطـاق واسـع لمهنتهـم تتـوخى الحيـاد، والجميـع علـى علـم بأنها تلـتزم معايـير أخلاقيـة معينـة، لا يحتـل المترجمـون نفـس المكانـة والتقديـر، «فمترجـم الحـرب»، علـى خـلاف «طبيب الحـرب»، ليـس لـه هويـة مقننة، ومثلما رأينـا في العديـد مـن المواقـف الـتي

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

تواجهها القوات متعددة الجنسيات في البوسنة والهرسك، لا يعتمد اللُّغويون على أكثر من مهاراتهم الشخصية والمكتسبة عفويًّا (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 للُّغة 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 اللُّغوي 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 -ممثَّلة في وزارة الخارجية وشؤون الكومنولث (FCO) - قد عملت بنشاط من أجل تحسين تعليم بعض اللُّغات واللهجات، ليشمل نطاق التدريب بها الانغماس اللُّغوي immersion training، مع دعم الميزانية السنوية للُّغة الأساسية بنسبة ١٢٪، وتأكيد الحكومة البريطانية على أهمية فعالية القدرة اللُّغوية المحلية، سواء كانت مدنيةً أو عسكريةً، والقدرة على التواصل مع الشركاء المحليين (كوسينزوهاردنج 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 اللُّغوية شرطًا من شروط الترقية، حيث يجب أن يتمتع الضباط بالحد الأدنى من مهارات التحدُّث والاستماع بلغة أجنبية قبل ترقيتهم لرتبة رائد، والعمل على التعاون المكثف مع الحلفاء في برنامج التبادل اللُّغوي واستثمار المشاركين المؤهلين باعتبارهم «موارد دفاعية defence resource يتم إعادة استخدامها في المستقبل. ومن الجهود الرائدة التي كللت تلك المجهودات ضمان أن يتوافق ما يُؤدَّى من إعداد لغوي مع اتفاقية النيتو للتوحيد القياسي ٦٠٠١ في إجادة اللُّغة، وهو ما سنفرد له مساحةً من التحليل في الصفحات التالية.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

أوضحنا من خلال المبحث السابق (٥-١، ٥-٢، ٥-٣) بعض العيوب الواضحة لعمليات تقييم كفاءة المترجم الحربي وفي القلب منها عدم وجود معيار واضح لمعرفة كفاءة المترجم، غير أنه باستقراء معيار النيتو القياسي للُّغة STANAG 6001 (راجع لويس Lewis, 2012 (b)) الذي تبنَّته وزارة الدفاع البريطانية يتضح أنها تضع نظامًا لتصنيف كفاءة المترجم العسكري. ورغم وجود العديد من مقاييس اللُّغة الأخرى، يضع معيار النيتو القياسي للُّغة تصنيفًا دقيقًا يمكن من خلاله فرز المستويات اللُّغوية المختلفة. يصف الجدول (١) (Lewis, 2012 (b), p.63) السمات الرئيسة لمعيار النيتو STANAG، ويربطه بمعيار التكافؤ في الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للُّغات (CEFR). فمن خلال قراءة الجدول التالي يتضح لنا أنه يصنف مستوى المهام / الوظائف اللُّغوية ومستوى المحتوى / الموضوعات ومستوى الدقة؛ وهذا التحديد يعَدُّ 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 اللُّغوية	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 يُعبِّر بكلمات قصيرة، ويسأل أسئلةً بسيطةً جدًّا باستخدام تعبيرات محفوظة.	الاحتياجات الفورية: التحيات، التفاصيل الشخصية والأرقام والأوقات، الأشياء الشائعة والأوامر	يمكن فهمه بصعوبة، حتى للناطقين الأصليين المعتادين على التعامل مع الأجانب.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

المستوى وفق معايير النيتو STANAG	المستوى التقريبي وفق الإطار الأوروبي المرجعي المشترك	مستوى المهام / الوظائف اللُّغوية	مستوى المحتوى / الموضوعات	مستوى الدقة
المستوى ١: مستوى البقاء	A2	يستطيع أن يصنع جملًا؛ 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 غالبًا 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 أحيانًا يسيء التواصل.

يضع الجدول السابق – الذي يمثل القسم الأول من مجموعة المعايير– تصنيفًا مهمًّا يصف بدقة القدرات المتصلة بالمستويات الوظيفية التي تتدرج من المستوى صفر وهو المستوى الذي قد لا يُمكِّن الفرد من التواصل اللُّغوي على الإطلاق والذي يحسن استبعاده في إطار استخدام اللُّغة حتى المستوى ٢، أي المستوى الوظيفي الذي يُمكِّن 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 لاحقًا في ربط هذه القدرات بمهام عسكرية معينة. والمتفحص لهذا التصنيف يجد أن المستوى (١) – مستوى البقاء– هو المستوى الذي لا يمكنه القيام

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

بمهام التواصل أثناء النزاعات، بل يُفضَّل أن يظل بعيدًا عن المتحدث الأصلي؛ إذ إنه قد يُساء فهمه، وقد يتسبب في خَلْق مشكلات أكثر من إيجاد حلول. وهو ما ينطبق أيضًا 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 تقدُّمًا من المستوى السابق من ناحية إمكانية تبادله لبعض العبارات الودية حول الأسرة والعمل، كما أنه قد يفيد وظيفيًّا في إعطاء بعض التوجيهات والتعليمات التي تخص عمله.

يُوضِّح الجدول التالي (٢) (Lewis, 2012 (b), p.63) القدرات التي يتمتَّع بها مَنْ ينجزون المستويات العليا بدءًا 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 اللُّغوية	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، يُوضِّح نقاط.	موضوعات عملية، اجتماعية، مهنية، مجردة.	يتحدث بسهولة، مع أخطاء متقطعة في التراكيب الأساسية، لا تعوق الفهم، ونادرًا ما تزعج المتحدث الأصلي.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

المستوى وفق معايير النيتو STANAG	المستوى التقريبي وفق الإطار الأوروبي المرجعي المشترك	مستوى المهام / الوظائف اللُّغوية	مستوى المحتوى / الموضوعات	مستوى الدقة
المستوى ٤: مستوى الخبير	C1	يستطيع أن يؤقلم اللُّغة لتُناسب المستمع؛ يتشاور، يقنع، يتفاوض، يُقدِّم 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 تقريبًا 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 المصنَّفين وفق هذه المعايير يتمتعون بمستويات لغوية فائقة فيما يتعلق بمعايير المهام / الوظائف اللُّغوية والمحتوى / الموضوعات والدقة، وربما يكون بمقدورهم التصدي للمهام اللُّغوية العليا. فالمستوى ٣ (المستوى الاحترافي) الذي يعادل المستوى B2 وفق المعيار الأوروبي يُمكِّن -وظيفيًّا- من المناقشة وإبداء الدعم التفصيلي، وأداء لغوي رسمي وغير رسمي، وهذا يتيح للمتعلم العمل شبه القيادي، ولعل ما يدعم موقفه هنا أيضًا قدرته على طرح الموضوعات العملية والاجتماعية والمهنية، وربما يُمكِّنه ذلك أيضًا من أن يكون في فريق الدعم المساند، ولكن يستبعد لمن يقف عند هذا المستوى أن يكون في موقع قيادة؛ نظرًا لوجود أخطاء لغوية متقطعة في التراكيب الأساسية للُّغة. أما المستوى ٤: مستوى الخبير الذي يعادل المستوى C1 وفق المعيار الأوروبي فمتقنه يتمتع بكفاءة أكبر من سابقه مما يؤهِّله للارتقاء القيادي والوظيفي؛ إذ يتمتع بمقدرة مفيدة في الإطار العسكري، وهي القدرة على التشاور والإقناع والتفاوض،

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

كما يُمكِّنه من لعب دور ثقافي مهم وقدرة على الإحالات الثقافية التي تعَدُّ 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 لغويًا مما يمكِّن صاحبه من الارتقاء إلى أعلى سلم الكفاءات اللُّغوية، وربما الوظيفية، فتتوافر له ما يتوافر للمتحدث الأصلي من القدرة على التعامل اللُّغوي 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 تُرجِّح 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 ثَمَّ ترى الوزارة ضرورة أن تتوازن القدرة اللُّغوية 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 للُّغويين المتخصصين في الجدول (٣) (Lewis, 2012 (b), p.65).

الجدول (٣): عوامل توظيف اللُّغويين

	المزايا	العيوب
العسكريون	– الاستعداد. – عدم وجود مخاوف أمنية. – المرونة. – التعوُّد على العمل في بيئات معادية. – التعود على الحياة العسكرية. – موثوقية المعلومات. – توكيد جودة اللُّغويين الآخرين. – الإسهام في التدريب اللُّغوي.	– "إهدار" المهارات العسكرية الأخرى. – احتمالات التأثير السلبي على التطلُّعات المستقبلية في الترقيات. – إهدار وقت التدريب على القتال. – إدارة القدرة والتدريب المستقبلي. – أساليب التسريح من جانب أرباب العمل.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

	المزايا	العيوب
العسكريون (الاحتياطيون)	– مورد يمكن تفعيله عند الحاجة. – لا توجد تأثيرات من وظائف أخرى. – الدافعية.	– تشتت الخبرات.
المدنيون (من موظفي وزارة الدفاع)	– مورد متاح. – قدرات يمكن إعادة استخدامها. – طيف واسع من المهارات اللُّغوية. – يمكن ترقية مهاراتهم. – مدربون ذوو كلفة فعَّالة.	– قابلية محدودة للنشر والفائدة في مسرح الحرب. – قلة الرغبة في العمل كلغويين. فرص محدودة للتقدم لـ / التدريب على الاختبارات MoDLEB.
المتعاقدون	موارد خارجية / وسائل إمداد قدرات قليلة الخطورة. يمكن استخدامهم في مسارح الحرب الأقل خطورة.	– تكلفة توظيفهم عالية. – غير معلوم أعداد مَن يمكن توظيفهم منهم. – وجود مخاوف أمنية.
المدنيون الموظفون محليًا	– متحدثون أصليون بتكلفة قليلة. – متاحون وكثيرون. – لديهم فهم للثقافة المحلية.	– مخاطر أمنية على القاعدة وأثناء العمليات. – الولاء. – عدم القدرة على التدريس. – الضعف الشخصي تحت الضغوط. – بُطء التحرك. – تشتت مهارات اللُّغة الإنجليزية وعدم تقييمها.

يتضح لنا من الجدول أعلاه وعي المخطط بضرورة موازنة المزايا والعيوب عند الاختيار للقيام بوظائف الترجمة والتوسط اللُّغوي في النزاعات، وهو أمر مهمٌّ 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 العملياتية والاستخباراتية تتحكم في تطبيق هذا النظام وفعاليته. ويجب في كل حالة موازنة العيوب والمزايا.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

غيرأنه في حال توفيق أوضاع المعايير (الجدولان ١ و٢) 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 للُّغات (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 اللُّغوية (صفر-٢)

المستوى وفق معايير النيتو STANAG	المستوى التقريبي وفق الإطار الأوروبي المرجعي المشترك	المهام العسكرية للمستوى
المستوى : صفر		
المستوى: ما فوق الصفر	A1	
المستوى ١: مستوى البقاء	A2	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.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

المستوى وفق معايير النيتو STANAG	المستوى التقريبي وفق الإطار الأوروبي المرجعي المشترك	المهام العسكرية للمستوى
المستوى ٢: المستوى الوظيفي	B1	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.

يتضح من الجدول السابق أن من تقف كفاءتهم عند المستوى صفر، وما فوق الصفر، يصعب عليهم القيام بأي معاونة لغوية أثناء النزاعات؛ ومن ثَمَّ يُستحسَن تركهم للمهام الحربية الأخرى توفيرًا للوقت وللموارد، 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 اللُّغوية؛ إذ يكون المستوى «١»(مستوى البقاء) قادرًا على أداء المواقف الحربية البسيطة المعتادة عند نقاط التفتيش، وبث 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 اللُّغوية.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

الجدول (٥): ربط معيار النيتو STANAG بالمهام العسكرية للمستويات اللُّغوية (٣ ـ ٥)

المستوى وفق معايير النيتو STANAG	المستوى التقريبي وفق الإطار الأوروبي المرجعي المشترك	المهام العسكرية للمستوى
المستوى ٣: المستوى الاحترافي	B2	القدرة على المشاركة في المحادثات والمناقشات العسكرية غير المخطَّط 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 ملحقًا عسكريًا. إجراء عمليات تفتيش على الأسلحة كجزء من معاهدات نزع السلاح. التدريس في مجال الخبرات الخاصة. إجراء / متابعة إحاطات مُفصَّلة حول العمليات العسكرية المعقدة. جمع المعلومات الاستخباراتية عن طريق الاستجواب. استخراج المعلومات الاستراتيجية من إشارات العدو اللاسلكية. قراءة ما بين السطور للتعرف على الغموض المتعمد أو مؤشرات النوايا العدائية.
المستوى ٤: مستوى الخبير	C1	القدرة على العمل متحدثًا رسميًا مسؤولًا عن البيانات الصحفية والمؤتمرات الصحفية التي تتطلب اتصالات دقيقة ومناسبة ثقافيًا 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 محكمًا بين الفصائل المتحاربة خلال مهمة حفظ السلام الحساسة. تحليل المقصد التواصلي الحقيقي للتصريحات الدبلوماسية.
المستوى ٥: مستوى المتحدث الأصلي الطليق	C2	

يوضح الجدول أعلاه القدرات العسكرية المتطورة التي يمكن أن تتوافر لمستويات الكفاءة العليا لغويًا؛ حيث يتمتع المستوى ٣ (المستوى الاحترافي) بالصلاحية لأداء المهام العسكرية العليا مثل الاجتماعات الرسمية والزيارات البروتوكولية واللوجستيات والأفراد والقضايا المالية والدعم الطبي، بل ويتمكَّن من أداء المهام الإشرافية العليا

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

والدبلوماسـية أيضًـا، مثـل: العمـل ملحقًـا عسـكريًا، إجـراء تفتيـش عسـكري، أداء المهـام العسـكرية الحساسـة مثـل قـراءة مـا بـين السـطور للتعـرف علـى الغمـوض المتعمـد أو مؤشـرات النوايـا العدائيـة. ولا شـك أن المسـتويات اللُّغويـة الفائقـة مثـل: المسـتوى ٤ (الخبـير) والمسـتوى ٥ (المتحـدث الأصلـي الطليـق) تكـون مُسـوِّغًا لأصحابهـا للقيـام بالمهـام العسـكرية الاسـتراتيجية الكـبرى مثـل: تـولي مسـؤولية المتحـدث الرسـمي، والمسـؤولية عـن البيانـات الصحفيـة الصـادرة، والمؤتمـرات الصحفيـة ومهـام التنسـيق علـى أعلـى المسـتويات الوطنيـة أو علـى مسـتوى النيتـو، فضـلًا عـن المهـام الحساسـة ذات الطابـع الاجتماعـي والثقـافي. ولعـل المهمـة الكـبرى علـى مسـتوى اسـتراتيجيات النزاعـات الحربيـة (مثـل: مهـام الفصـل بـين الفصائـل المتحاربـة خـلال مهمـة حفـظ السـلام الحساسـة) لا يقـوم بهـا إلا ذوو المسـتويات اللُّغويـة العليـا مثـل المسـتوى ٥: مسـتوى المتحـدث الأصلـي الطليـق.

يتضـح مـن خـلال معيـار النيتـو القياسـي للُّغـة وكذلـك المعايـير الملحقـة أنهـا يمكـن أن تحـلَّ كثـيرًا مـن مثالـب التخطيـط والعشـوائية اللُّغويـة الـتي سـبق سـردها في المبحـث (٥)، إذ يمكـن تحقيـق الاسـتفادة مـن هـذه المعايـير فيمـا يلـي:

١- تصنيـف القـدرات القياديـة والقـدرات المسـاندة الـتي يمكـن اسـتخدامها، وكذلـك الأفـراد الذيـن ينبغـي توجيههـم لأغـراض لا تسـتلزم اللُّغـة، وهـذا مـن شـأنه تحقيـق أفضـل توجيـه للمـوارد البشـرية؛ ومـن ثَـمَّ يحـدُّ مـن العشـوائية والتخبـط اللذيـن أُشـير إليهمـا سـابقًا.

٢- مـن بـين العيـوب الـتي سـبق ذكرهـا عنـد الاسـتعداد للحـروب أو الدخـول في نزاعـات أو عمليـات صنـع السـلام العجـز الثقـافي (راجـع المبحـث ٥)، أي عـدم القـدرة علـى فهـم ثقافـة المجتمـع محـل الـنزاع، كمـا رأينـا في حالـة حـرب البوسـنة والهرسـك وتـوارث أفـكار مغلوطـة عـن ثقافـة البلقـان. مـن الواضـح أن معيـار النيتـو القياسـي للُّغـة يفـرز ذوي القـدرات الثقافيـة القـادرة علـى فهـم الآخـر، لا سـيما في المسـتويات ٣ (الاحـترافي)، ٤ (الخبـير)، ٥ المتحـدث الأصلـي، حيـث يمكـن لهـؤلاء الأفـراد التصـدي للمعضـلات الثقافيـة أو التدريـب الثقـافي لبـاقي الأفـراد.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

٣- مـن المعضـلات الـتي واجههـا التخطيـط العسـكري لـدور المترجـم عـدم وجـود توصيـف محـدد لـدوره (راجـع المبحـث ٥-٣) حيـث لـم يكـن واضحًـا طبيعـة الأدوار الـتي يمكـن للمترجـم القيـام بهـا، وهنـا نجـد أن معيـار النيتـو القيـاسي للُّغـة يضـع النقـاط فـوق الحـروف مـن حيـث وضـع مهـام محـددة يكـون منوطًـا بهـا كلُّ مَـنْ يتمتـع بمسـتوى لغـوي محـدد، كمـا أن المعايـير تفـرق بـين مَـن ينبغـي أن يندرجـوا في سُـلَّم القيـادة ومَـنْ يمكنهـم القيـام بالمهـام المسـاندة أو المحـدودة.

٤- يتضـح مـن الجـدول (٤) الـذي يضـع المهـام العسـكرية لـكل مسـتوى أنـه يربـط ربطًـا محكمًـا بـين المسـتويات اللُّغويـة والمهـام العسـكرية علـى نحـو مباشـر ييسـر لمتخـذ القـرار طبيعـة المهـام العسـكرية المنـوط بهـا كلُّ مسـتوى، وهـذا مـن شـأنه أن يحـول دون العشـوائية في توزيـع الأدوار أو التخبـط في اتخـاذ قـرارات، ولعـل هـذا التصنيـف يحـلُّ كثـيرًا مـن المعضـلات المشـار إليهـا في المبحـث (٥).

٥- مـن الواضـح أن الجـدول (٣) الـذي يقـارن مزايـا وعيـوب اسـتخدام العسـكريين وغـير العسـكريين لأداء مهـام محـددة يضـع أمـام المخطـط الحـربي صـورةً واضحـةً لطبيعـة مَـنْ ينبغـي الاسـتعانة بهـم في وظائـف محـددة، وأدوار المترجمـين المدنيـين الذيـن ينبغـي الاسـتعانة بهـم في أضيـق حـدود؛ نظـرًا لمـا قـد ينتـج عـن اسـتخدامهم مـن مشـكلات تتعلـق بالسـرية والـولاء... إلـخ.

لقـد فتحـت مثـل هـذه المعايـير البـابَ أمـام تنظيـم عمـل المترجِـم وآليـات التقييـم والانتقـاء، غـير أن هـذه التقييمـات ومعايـير الكفـاءة لـم تكـن لتـؤتي ثمارهـا لـولا إنشـاء العديـد مـن الآليـات الأخـرى الـتي تدعـم عمـل المترجِـم الحـربي، وترفـع مـن كفاءتـه، والـتي لا بـد أن تتكامـل مـع وسـائل التقييـم لتقديـم رؤيـة شـاملة لمـا ينبغـي أن يكـون عليـه التخطيـط، وهـو مـا أشـار إليـه جسـتن لويـس (Lewis, 2012 b) في رؤيتـه؛ حيـث يـرى أنـه لا بـد مـن وضـع موضـوع الثقافـة واللُّغـات (حيـث الاثنـان مرتبطـان ارتباطًـا وثيقًـا) موضـع الصـدارة في قائمـة القـدرات الـتي تنـدرج تحـت اسـتراتيجية المراجعـة الأمنيـة والدفاعيـة. فـلا بـد مـن وجـود سياسـة لحوكمـة اللُّغويـين وتنظيـم عملهـم داخـل قـوات الجيـش، الـذي اتسـم

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

في بعـض المراحـل بالعشـوائية (راجـع المبحـث ٥)، ويتضـح ذلـك مـن خـلال جهـود وزارة الدفـاع البريطانيـة في إدارة وحوكمـة القـدرة اللُّغويـة في وزارة الدفـاع البريطانيـة، والـتي يـأتي في القلـب منهـا امتـلاك وبنـاء آليـات القـدرة اللُّغويـة؛ حيـث قامـت وزارة الدفـاع بوضـع مسـؤولية ضمـان «امتـلاك» القـدرة اللُّغويـة تحـت إمـرة مسـؤولية قائـد عـالي الرتبـة، a Senior Responsible Owner (SRO)، وهـو نائـب رئيـس أركان الدفـاع (للأفـراد والتدريـب)، وهـو ضابـط كبـير قـادر على إدارة القـدرات العسـكرية على أعلى المسـتويات في وزارة الدفـاع وفي الحكومـة وتوجيـه سياسـات اللُّغـة تدريبًـا وأفـرادًا، ويعمـل تحـت إمرتـه مديـر تنفيـذي، وهـو رئيـس قسـم التدريـب والتعليـم والمهـارات وإعـادة التوطـين (TESR).

كمـا لا يخفـى أهميـة أن تتكامـل معايـير الكفـاءة مـع التحفيـز المـالي لضمـان ديمومتهـا؛ حيـث يؤكـد لويـس علـى أهميـة التحفيـز المـالي الـذي نـراه رئيسـيًّا في شـحذ العسـكريين على امتـلاك القـدرات اللُّغويـة ورفـع مسـتواهم وترغيبهـم في القيـام بمهامهـم، وهنـا نجـد أن وزارة الدفـاع البريطانيـة تمنـح اللُّغويـين مبلغًـا مقطوعًـا يتوافـق مـع مسـتوى اجتيـاز اللُّغـة وصعوبتهـا يـتراوح بـين (١٤٠) إلى (٢٣٠٠) جنيـه إسـترليني، بالإضافـة إلى حوافـز إعـادة التأهيل تُمنـح ثـلاث مـرات سـنويًّا. كمـا يوجـد هيـكل منفصـل لتحفيـز مـا يُسـمَّى باللُّغـات العمليـة، بمكافـآت تأهيـل تـتراوح بـين ١٨٠٠ جنيـه إسـترليني و١١٧٠٠ جنيـه إسـترليني (وحوافـز ثـلث سـنوية لإعـادة التأهيـل). فضـلًا عـن ذلـك، يمكـن أن يُمنـح اللُّغويـون في اللُّغـات العمليـة مكافـأة «الاسـتخدام النشـط»، وهـي مكافـأة يوميـة تـتراوح بـين (٣,٦٠) جنيـه إسـترليني (تُمنـح للُّغـوي مـن المسـتوى الأول) و(٧٠,٢٠) جنيـه إسـترليني (تُمنـح للُّغـوي مـن المسـتوى الرابـع) يوميًّـا. تعَـدُّ هـذه الحوافـز جزءًا مهمًّـا مـن اجتـذاب اللُّغويـين للتدريـب وتشـجيعهم بشـكل أكـبر في اكتسـاب القـدرة الأساسـية اللُّغويـة، والحفـاظ عليهـا على المـدى الطويـل.

ولكـي تكـون معايـير الانتقـاء والتقييـم ناجعـةً لا بـد مـن الإصـلاح اللُّغـوي والتنسـيق بـين كافـة القطاعـات العسـكرية والحكوميـة في بنـاء القـدرات؛ فـيرى لويـس أن إدارة جهـد حكـومي مشـترك، تقـوده الـذراع السياسية/الدبلوماسـية للسـلطة، ينبغـي أن تقـوم علـى

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

التنسـيق مـع الإدارات الحكوميـة الأخـرى في قضايـا اللُّغـة (مـن خـلال اللجنـة الدائمـة المشـتركة بـين الإدارات في المملكـة المتحـدة في اللُّغـات (UKIDSCOL)؛ والتعـاون مـع هيئـة خارجيـة أخـرى، مثـل المكتـب الـدولي للتنسـيق اللُّغـوي (BILC) التابـع للنيتـو، الـذي تشـتق منـه وزارة الدفـاع في المملكـة المتحـدة معايـير ومسـتويات اللُّغـة العسـكرية، والعمـل علـى ديمومـة امتـلاك المـوارد اللُّغويـة.

٧- الخلاصة والتوصية:

لقـد نجحـت معايـير الكفـاءة الـتي وضعهـا النيتـو STANAG في حـلٍّ كثـير مـن المعضـلات الـتي انتابـت إعـداد المترجـم الحـربي، لا سـيما مشـكلة عشـوائية وارتجاليـة الانتقـاء؛ حيـث نجحـت في تحديـد الوظائـف الـتي يمكـن لـكل مسـتوى أداؤهـا، ولعـل مـا أسـهم في نجاعـة هـذه المعايـير وقابليـة تنفيذهـا ربطهـا بمهـام عسـكرية محـددة، والتنظيـم المتقـن للمهـام بـين المـدني والعسـكري، وربمـا تنجـح الإجـراءات الماليـة والتنظيميـة الـتي أدخلتهـا المؤسسـات العسـكرية (مثـل وزارة الدفـاع في بريطانيـا) في رفـع كفـاءة المترجـم الحـربي واسـتدامتها.

وهنـا لا بـد مـن كلمـة أخـيرة تمثـل توصيـة نتوجـه بهـا للمهتمـين بالإعـداد اللُّغـوي للجنـود في عالمنـا العـربي، ألا وهـي ضـرورة الاسـتفادة مـن آليـات تقييـم المترجـم الحـربي في فـرز وتصنيـف مَـنْ ينبغـي الاسـتعانة بهـم في العمليـات الحربيـة الـتي تنخـرط فيهـا قـوات دوليـة، وكذلـك ضـرورة الاسـتفادة منهـا في الإعـداد الـلازم للكفـاءات اللُّغويـة في حـالات الصـراع الـدولي وعمليـات حفـظ السـلام.

المصادر والمراجع العربية:

- جـلال، محمـد مـازن. (٢٠٢٢). السياسـات اللُّغويـة والتخطيـط اللُّغـوي. القاهـرة: وكالـة الصحافـة العربيـة.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

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.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

- 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

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

استثمار تقنيات الذكاء الاصطناعي في تطبيق اختبارات الكفاية اللُّغوية العربية للناطقين بغيرها

أ. د. بسمة عيسى أحمد السليم
رئيس مجلس ايتيرن الدولي لتعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها – الأردن

الملخص:

تسعى التقنيات الحديثة إلى تطوير طرق التقييم في مجال التعليم، وتتيح المنصات الرقمية فرصًا جديدةً 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 وفعَّالة. 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.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

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

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

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.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

- 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).

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

- 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. BenchCouncil 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

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

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

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

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

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

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.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

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.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

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

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

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

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

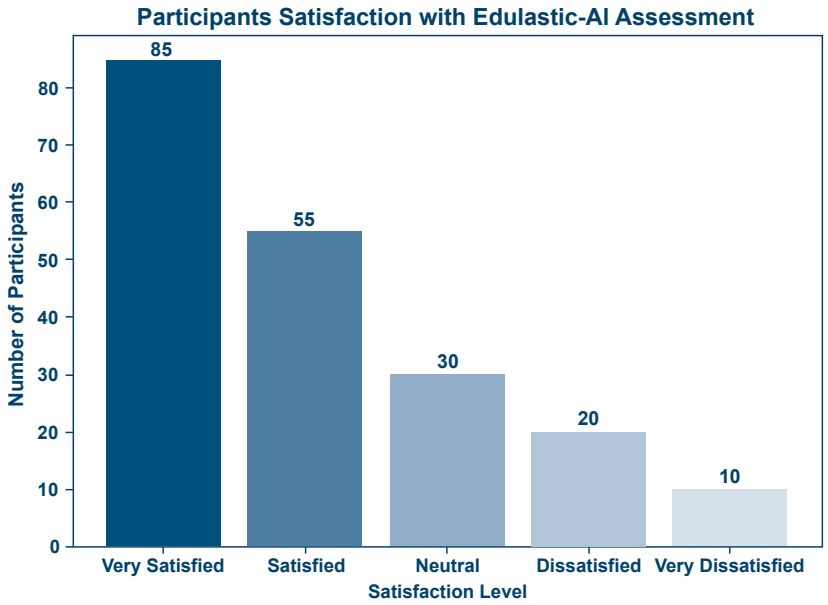


Figure 5: Participant Satisfaction with Edulastic-AI Assessment

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 Coefficشient (r)	p-Value	Interpretation
Age vs. Improvement	0.12	0.045	Weak Positive Correlation

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

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.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

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.

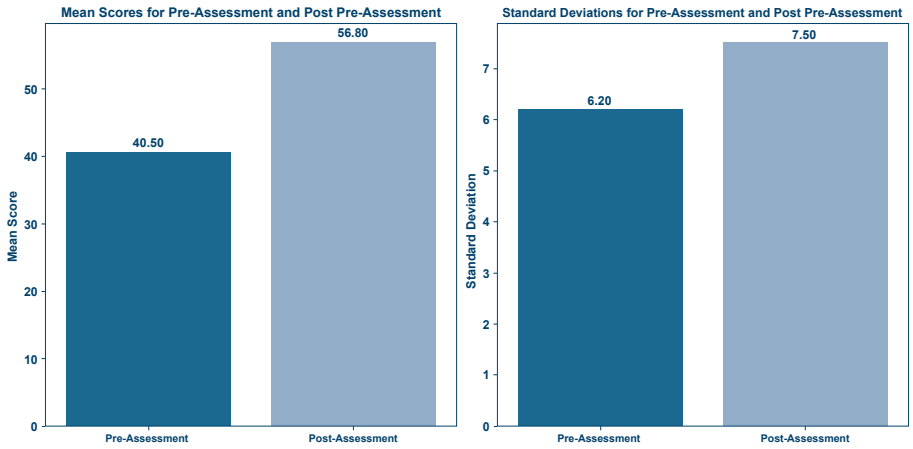


Figure 4 Pre-Assessment and Post-Assessment Proficiency Scores (N=300)

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.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

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.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

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.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

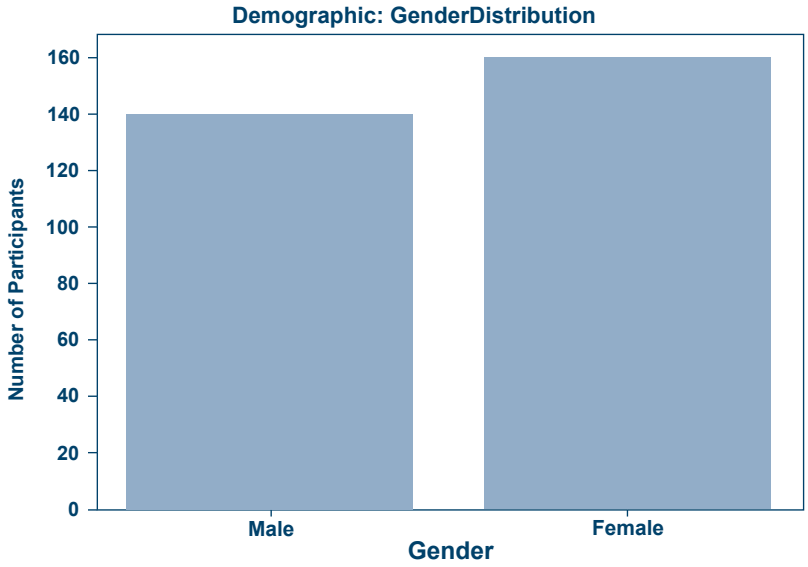


Figure 2 distribution of the study participants according to gender

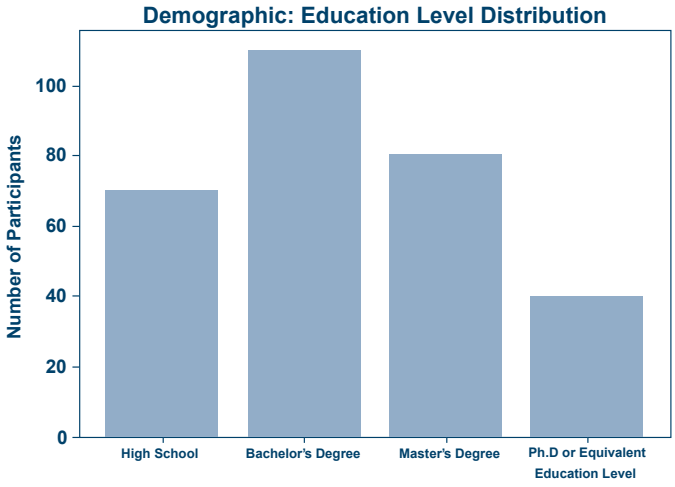


Figure 3 Distribution of the study participants according to education level

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

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

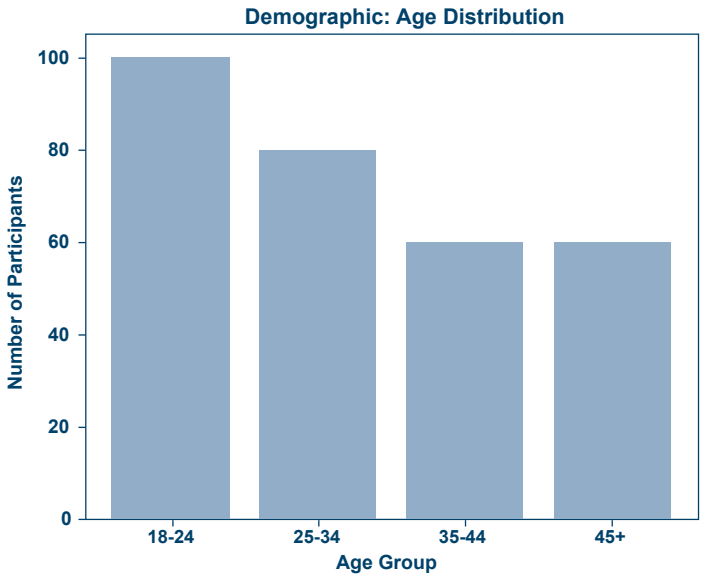


Figure 1 Distribution of the study participants according to age

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

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

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

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.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

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.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

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

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

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).

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

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

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

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).

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

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).

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

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

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

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

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

اختبار اللُّغة العربية للتقويم النهائي للمستوى الثانوي في إندونيسيا: عرضًا وتقويمًا

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. وتُستمَد بيانات هذا البحث من وثائق الاختبار ووثائق منهج تعليم اللُّغة العربية للمستوى الثانوي في إندونيسيا، كما تُستمَد 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 موادَّه لم تغط جميع ما ورد في المنهج، ولم تُمثَّل 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

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

تنطلق منه برامج تأهيل معلمي اللُّغة العربية في مجال تطوير اختبارات اللُّغة العربية على المستوى الثانوي.

ويوصي الباحث بالاستفادة من نتائج هذا البحث في تطوير اختبارات اللُّغة العربية من خلال تأهيل المعلمين والاستعانة في تطوير الاختبارات بالبرمجيات الحاسوبية التي تدعم أسئلة جميع المهارات اللُّغوية الأربع، كما يوصي بدراسة جوانب أخرى من هذا الموضوع مثل ثبات الاختبار.

كلمات البحث:

اللُّغة العربية، الاختبارات، الكفاءات اللُّغوية، المنهج.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

مقدمة:

تُعَـدُّ الاختبـارات اللُّغويـة مـن أهـم وسـائل التقويـم المسـتخدمة في تعليـم اللُّغـة، والمعـوَّل عليهـا قيـاس الكفـاءات اللُّغويـة لـدى متعلـمي اللُّغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا، ومعرفـة مـدى تحقُّـق الأهـداف الـتي تسـتهدفها البرامـج اللُّغويـة الصباحيـة والمسـائية المنفَّـذة في معاهـد تعليـم اللُّغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا[1]. وتـأتي أهميـة الاختبـارات اللُّغويـة مـن كونهـا أداة تقويميـة أساسـية تُشـكِّل نتائجهـا بيانـات عمـا ينتهـي بـه التعليـم في مرحلـة معينـة، وتُوفِّـر معلومـات موضوعيـة يمكـن الاعتمـاد عليهـا في تحديـد مـدى حصيلـة الطـلاب وإنجازهـم ونجاحهـم في مسـتوى معـين مـن برامـج تعليـم اللُّغـة العربيـة، كمـا أنهـا ترسـم خريطـةً واضحـةً عمـا يجـدون فيـه مـن السـهولة والصعوبـة؛ لأن نتائجهـا تـبرز جوانـب مـن المـواد التعليميـة الـتي تُيسِّـر عليهـم تعلُّمهـا فنجحـوا فيهـا، والمـواد التعليميـة الـتي يشـكل عليهـم تعلُّمهـا فلـم ينجحـوا فيهـا.

إلى جانـب ذلـك، تـأتي أهميـة الاختبـارات اللُّغويـة مـن الوظيفـة الاسـتمرارية الـتي تؤديهـا، إذ إن نتائجهـا في مرحلـة معينـة مـن تعليـم اللُّغـة تُشـكِّل مدخـلات مهمـة ينطلـق منهـا ويسـتمر بهـا التعليـم في المرحلـة بعدهـا. فـإذا أشـارت نتـائج الاختبـارات إلى أن التعليـم في مرحلـة معنيـة بمـا فيـه مـن أهـداف ومـواد وطرائـق قـد أحـدث تعلُّمًـا ناجحًـا لـدى الطـلاب ويزودهـم بالمهـارات اللُّغويـة بشـكل فعَّـال، فهـذا التعليـم يمكـن مواصلتـه في المرحلـة بعدهـا، وإذا مـا حـدث العكـس فالتعليـم يحتـاج إلى إعـادة النظـر والتغيـر والتطويـر. وقـد أشـار لوسي مسـاد -كمـا نقلـه يونـس والشـيخ- إلى أن الاختبـارات تفيـد واضعـي المنهـج ومُصمِّـمي البرامـج التعليميـة؛ فهـي توقفهـم علـى مشـكلات الاختيـار بـين جوانـب التحصيـل المهمـة والحقيقيـة، ومـن ثَـمَّ يقـررون نـوع البرنامـج التعليمـي المناسـب لنـوع معـين مـن التلاميـذ،

(١) علـي، أسـامة زكـي السـيد (٢٠١٦). الاختبـارات اللُّغويـة مقاربـة منهجيـة تطبيقيـة، الريـاض: مركـز الملـك عبـد الله بـن عبـد العزيـز الـدولي لخدمـة اللُّغـة العربيـة، ص ١٩.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

كما تكون مفيدةً بوجه خاص في تقويم التلاميذ في المستويات المختلفة أو طرق التدريس المناسبة وفقًا لاتجاهاتهم[1].

ولما لها من أهمية تعليمية وتقويمية كبيرة، أصبحت الاختبارات اللُّغوية موضع الدراسة والتطوير، فوُضعت لها ضوابطها ومواصفاتها لتؤدي وظيفتها التعليمية والتقويمية بشكل جيد. فلأجل تأدية وظيفتها التعليمية والتقويمية بصورة جيدة، يجب أن تكون الاختبارات اللُّغوية جيدةً، ليس فقط من حيث إعدادها ومحتواها؛ وإنما أيضًا من حيث نتائجها ووظيفتها، وإلى جانب ذلك فإن الاختبارات اللُّغوية أصبحت موضعَ التطبيق لنظريات تربوية معينة، فأصبح إعدادُها ليس بهدف قياس مدى استيعاب الطلاب للمواد اللُّغوية المدروسة فحسب؛ وإنما أيضًا لقياس كيف يستوعب الطلاب تلك المواد اللُّغوية. فارتبطت الاختبارات اللُّغوية في ضوء ذلك -مثلًا- بنظريات المستويات المعرفية ومستويات مهارات التفكير. كما أن الاختبارات اللُّغوية أصبحت موضعَ التطوير من حيث إجراؤها، فظهر في السنوات الأخيرة مثلًا ما يُطلق عليه الاختبار الافتراضي بلا ورق (PTO-Paperless Test Online)، الذي يتخذ أشكالًا، منها الاختبار المعتمد على الكمبيوتر (CBT-Computer Based Test).

وبما أن الاختبارات اللُّغوية جزءٌ لا يتجزأ من تعليم اللُّغة، فيجب أن تتجه إلى ما يتجه إليه تعليم اللُّغة، وتتطور نحو ما يتطور إليه. ولعل من أحسن ما يصف العلاقة بين الاختبارات والتعليم ما أشارت إليه ليانغ يانغ في بحثها عن اختبارات اللُّغة العربية في الجامعات الصينية: إن الاختبار صدى وانعكاس لنظرتنا إلى التدريس، ولا يمكن تطويره إلا بالقدر الذي نُطوِّر به مناهجنا وأساليبنا وفاعليتنا في التدريس، فهو أداة متى ما أحسنا استخدامها حقَّقنا من خلالها فوائد عظيمة في دفع عملية التدريس حتى تجري وتستمر وتتطوَّر بصورة سليمة، ومتى أسَأْنا استخدامها كان لها آثار سلبية كبيرة في عرقلة عملية

(١) يونس، فتحي علي؛ والشيخ، محمد عبد الرؤوف (٢٠٠٣). المرجع في تعليم اللُّغة العربية للأجانب من النظرية إلى التطبيق، القاهرة: مكتبة وهبة، ص ١٤٧-١٤٨.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

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 مواكبًا 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 يعَدُّ أكثر موضوعيةً وعمليةً، وأسهل وأسرع في الإجراء، وله آثار إيجابية على المتحنين؛ إذ إنه يزيد دافعيتهم وأداءهم التعليمي، وبذلك أصبح ضروريًّا في تطوير التقويم في تعليم اللُّغة العربية من الشكل التقليدي إلى الآخر الرقمي[٣].

ولكن على الرغم مما وُضِع 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 لمتعلميها الناطقين بلغات أخرى، فتتمثل هذه المشكلات فيما

(١) ليانغ يانغ، هنديه (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.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

يتعلق بصدق الاختبارات وشموليتها وعمليتها واستمراريتها وموضوعيتها؛ لذلك فمن الضروري بمكان أن تُجرَى دراسات لتقويم اختبارات اللُّغة العربية لمتعلميها الناطقين بلغات أخرى لتقديم مدخلات بنَّاءة لواضعيها، وفي مقدمتهم المعلمون في رفع مستوى أعمالهم حتى تكون أداةً تقويميةً يمكن الاعتماد عليها في تعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها وتطوير مناهجه وإدارة برامجه.

منهج البحث:

يسعى هذا البحث إلى تحقيق هدفين: أولهما وصفي، وثانيها تقويمي. أما الهدف الوصفي فيتحقق من خلال عرض الاختبار المدروس وهو اختبار اللُّغة العربية كأداة التقويم النهائي (Assesmen Madrasah)[1] 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 اللُّغة العربية على المستوى الثانوي في إندونيسيا، ومدى صدقه، ومدى اتصافه بالموضوعية، والشمولية والاستمرارية، ومدى استيعابه لاتجاهات الاختبارات اللُّغوية الحديثة.

وتحقيقًا لهذا الهدف يتبع هذا البحث المنهج الوصفي والتقويمي. أما كونه بحثًا وصفيًّا فيركز على ما يهدف إليه البحث الوصفي بصفة عامة، وهو وصف واقع المشكلات والظواهر كما هي[2]، أو وصف ظواهر أو أحداث أو أشياء معينة وجَمْع

(١) Asesmen Madrasah أو التقويم المدرسي أو التقويم النهائي هو التقويم الذي أُجري على الطلاب الثانوي بعد أن يكملوا السنوات الثلاث من دراستهم الثانوية وقبل تخرُّجهم في المدرسة. ويهدف هذا التقويم إلى قياس حصيلة الطلاب التعليمية بصفة عامة، وتُستمَد 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، ص٢٧٧.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

الحقائق والمعلومات والملاحظات عنها، ووصف الظروف الخاصة بها وتقرير حالتها كما توجد عليه في الواقع[١].

وأما كونه بحثًا تقويميًّا فيركز على تقويم الاختبار المدروس لاكتشاف مدى انسجامه مع منهج تعليم اللُّغة العربية، ومدى صدقه، ومدى اتصافه بالشمولية والاستمرارية، ومدى استيعابه لاتجاهات التقويم اللُّغوي الحديث. واستُمدت بيانات هذا البحث من وثائق الاختبار، ووثائق قرار وزارة التربية الوطنية الإندونيسية عن المنهج مرديكا (Kurikulum Merdeka)[٢] للتعليم الثانوي، وآراء المعلمين المشاركين في تصميم الاختبار. وتمَّ جمع هذه البيانات بطريقتين هما: طريقة الوثائق، وطريقة المقابلة.

الإطار النظري:

الاختبارات اللُّغوية:

عرَّف كرونباخ الاختبار -كما نقله عبد الرحمن- بأنه أي إجراء منظَّم لملاحظة سلوك شخص ما، ووصفه بوسائل مقياس عددي[٣]. وعرَّفه براون بأنه طريقة لقياس قدرة شخص ما، أو معرفته في مجال معين، فهو مجموعة من الإجراءات أو الأسئلة التي يُشكِّل مجموعها أداة قياس من نوع ما، وتتطلب هذه الطريقة بشكل عام أداءً أو نشاطًا من قِبل المتحِن أو المتحَن[٤]. وعرَّفه الفوزان بأنه أسئلة بعد مجموعة من الدروس

(١) المحمودي، محمد سرحان علي (٢٠١٥). مناهج البحث العلمي، صنعاء: دار الكتب، ص٤٦.
(٢) Kurikulum Merdeka (منهج مرديكا) هو الاسم الذي يُطلق على المنهج المتبع حاليًا في إندونيسيا للتعليم من مستوى الحضانة إلى المستوى الثانوي. ومن أهم خصائص هذا المنهج في مجال تعليم اللُّغات الأجنبية أنه يهدف إلى تكوين المهارات اللُّغوية الاتصالية من خلال المواد التعليمية اللُّغوية المثيرة للتفكير والإبداع اللُّغوي باستخدام طرائق التدريس التي تحمل كل طالب نحو التعلم المهاري حسب مستواه.
(٣) عبد الرحمن أحمد محمد (٢٠١٤). تصميم الاختبار، الأردن: دار أسامة، ص١٣.
(٤) براون، دوجلاس (١٩٩٤). مبادئ تعليم وتعلُّم اللُّغة، ترجمة إبراهيم بن محمد القعيد وعبد الله الشمري، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ص ٣٧٠.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

أو الوحدات، أو في نصف الفترة الدراسية أو في آخرها؛ لقياس تحصيل الطلاب الماضي وإعطاء نتيجة من النجاح والرسوب[١]. ويعَدُّ 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 بالعاملين السابقين[٢].

أما الاختبار في مجال تعليم اللُّغة أو ما يُطلَق 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]. وعرَّفه العصيلي بأنه نوعٌ من الاختبارات التي يُراد لها أن تقيس ما حصَّله المتعلم في برنامج معين أو مستوى معين، أو تقيس كفايته العامة في اللُّغة، أو تقيس استعداده اللُّغوي[٤]. وعرَّفه السيد علي بأنها المدخلات اللُّغوية المفهومة التي يُصمِّمها المعلم في صيغة أسئلة تحريرية أو شفهية تُوجَّه للمتعلم كي يجيب عنها بهدف تقييم أداء المتعلم فيما تضمَّنه الاختبار من كفاءات نحوية وكفاءات تواصلية أو مهارات اللُّغة أو عناصرها التي اكتسبها المتعلم عبر الخطاب الصفي، ويُقاس هذا الأداء بدرجات كمية تُسمَّى الدرجات الخام، أو يُقيَّم أداء المتعلم بدرجات كيفية. في ضوء هذه الدرجات نتخذ قرارًا بترفيع المتعلم لمستوى أعلى أو بقائه في المستوى اللُّغوي نفسه لتعثره في اجتياز الاختبار[٥].

---

(١) الفوزان عبد الرحمن بن إبراهيم (١٤٣٥). إضاءات لمعلمي اللُّغة العربية لغير الناطقين بها، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية، ص ٢١٤.

(٢) الندوي، محمد أيوب؛ وعالم، صهيب (٢٠١٦). تجارب اختبارات اللُّغة العربية في الهند، 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 ٢١٤.

(٣) طعيمة، رشدي أحمد (١٩٨٦). المرجع في تعليم اللُّغة العربية للناطقين بلغات أخرى، الجزء الثاني، مكة المكرمة: معهد اللُّغة العربية جامعة أم القرى، ص ٧٢٠.

(٤) العصيلي، عبد العزيز إبراهيم (١٤٤٢). أساسيات تعليم اللُّغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ص ٤٢٠.

(٥) علي، مرجع سابق، ص ٣٠.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

والاختبـار اللُّغـوي يتـمُّ وضعـه وتصميمـه بطريقـة علميـة مـن حيـث أهدافـه ومحتـواه ونتائجـه ووظيفتـه وطريقـة تطبيقـه. ويخضـع الاختبـار للتقويـم علـى هـذه الجوانـب؛ فقـد يكـون هنـاك اختبـار جيـد، واختبـار غيـر جيـد. ولكـي يوصـف الاختبـار بأنـه جيـد، فيجـب أن تتوافـر فيـه مواصفـات الاختبـار الجيـد، وهـي[1]:

- **الصـدق validity:** ويُقصـد بـه أن الاختبـار يقيـس مـا وُضِـع لأجلـه، ممـا يعـني أن أسـئلته يجـب أن تكـون ذات علاقـة بالجانـب اللُّغـوي المـراد قياسـه، ولا تُقـدِّم أيـة مشـكلة ثانويـة لا علاقـة لهـا بـه، والـتي قـد تكـون أصعـب منـه. الصـدق بذلـك عبـارة عـن العلاقـة بـين الاختبـار بوصفـه مقياسًـا أو أداة القيـاس والجوانـب اللُّغويـة المـراد قياسـها. كلمـا كانـت علاقـة الاختبـار بالموضـوع المـراد قياسـه قويـة، كانـت درجـة صدقـه عاليـة؛ والعكـس صحيـح. فاختبـار النحـو -علـى سـبيل المثـال- يعتـبر صادقًـا إذا كانـت أسـئلته تقيـس قـدرة الـدارس علـى النحـو أو إلمامـه بـه دون غـيره. أمـا إذا كانـت أسـئلته تتكـون مـن كلمـات صعبـة تتطلـب فهـم الـدارس لهـا أولًا قبـل أن يجيـب عـن الأسـئلة النحويـة فـلا يعتـبر اختبـارًا صادقًـا؛ لأنـه يقيـس قـدرة الـدارس علـى تعـرف المفـردات إلى جانـب القواعـد النحويـة.
- **الثبـات reliability:** ويُقصَـد بـه أن الاختبـار يعطـي نفـس النتـائج لنفـس المجموعـة مـن الدارسـين إذا مـا طُبِّـق مـرة أخـرى في نفـس الظـروف، وبعـد مسـافة زمانيـة قصـيرة. فالاختبـار يعتـبر ثابتًـا إذا كانـت النتيجـة الـتي حصـل عليهـا الـدارس فيـه في وقـت معـين وفي مـكان معـين وعلـى تصحيـح شـخص معـين، لا تتغـير كثـيرًا أو لا تختلـف كثـيرًا عندمـا أجـري عليـه الاختبـار ذاتـه في وقـت آخـر وفي مـكان آخـر ويصححـه شـخص آخـر. أمـا إذا جـاءت النتيجـة مختلفـة اختلافًـا بيّنًـا، فيمكـن القـول في هـذه الحالـة إن هـذا الاختبـار يفتقـر إلى الثبـات؛ ممـا يعـني أنـه اختبـار غـير جيـد.
- **الموضوعيـة objectivity:** ويُقصـد بهـا أن الاختبـار تُسـتمَد مـواده ممـا تـم تعليمـه للدارسـين، ويتـم تقديـم أسـئلته مـن خـلال التعليمـات الـتي تحمـل معـنى واحـدًا

(١) الفوزان، المرجع السابق، ٢١٤-٢١٧؛ وطعيمة، المرجع السابق، ٧٢٠-٧٢١.

هذه الطبعة **إهـداء من المجمـع**،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

وتفسـيرًا واحـدًا، ولا تـترك مجـالًا للمعـنى الآخـر غـير المقصـود بـه. فالاختبـار الـذي يقيـس قـدرة الدارسـين على الجوانـب اللُّغويـة الـتي لـم يتـم تعليمهـم إياهـا، أو يقيس الجوانـب الـتي تـم تعليمهـم إياهـا ولكـن مـن خـلال أسـئلة تحمـل أكـثر مـن معـنى أو يمكـن تفسـيره تفاسـير مختلفـة؛ لا يعتـبر موضوعيًّـا. وموضوعيـة الاختبـار أيضًـا تعـني عـدم تأثـير شـخصية المصحـح علـى تقييـم نتـائج الـدارس في الاختبـار. فيُعـدُّ الاختبـار موضوعيًّـا إذا كان يعطـي الدرجـة نفسـها بغـض النظـر عمـن يُصححـه.

- **العمليـة practicality:** ويُقصَـد بهـا أن الاختبـار لا يتطلـب مـن المعلـم والدارسـين جهـودًا كبـيرةً سـواءً في وضعـه أو تطبيقـه أو تصحيحـه. فيعَـدُّ الاختبـار عمليًّـا إذا كان قابـلًا للتطبيـق بسـهولة في حـدود الإمكانيـات الماديـة والزمانيـة والمكانيـة المتاحـة. فـلا يعتـبر الاختبـار عمليًّـا إذا فـرض علـى الدارسـين اسـتخدام الأدوات الكتابيـة الـتي يصعـب توفيرهـا، كمـا لا يعتـبر عمليًّـا الاختبـار الـذي يحتـاج الدارسـون لإكمالـه إلى سـاعات طويلـة، أو الـذي يحتـاج الدارسـون في تأديتـه إلى دقائـق ويحتـاج المعلـم في تصحيحـه إلى سـاعات.
- **التمييـز discrimination:** ويُقصَـد بـه أن الاختبـار يسـتطيع أن يـبرز الفـروق بـين الدارسـين، فتُبـيّن المتفوقـين منهـم والضعـاف ومتوسـطي الأداء. ولكـي يحقـق الاختبـار التمييـز بـين هـذه الفئـات ينبغـي أن يكـون فيـه مـدى واسـع بـين السـهل والصعـب مـن الأسـئلة بحيـث لا تكـون كلهـا صعبـةً يـبرز فيهـا المتفوقـون فقـط، أو متوسـطة يجيـب عنهـا المتفوقـون والمتوسـطون دون الضعـاف، أو سـهلة كلهـا بحيـث لا تُفـرِّق بـين الفئـات الثـلاث.

مستويات أسئلة الاختبار اللُّغوي:

إن الاختبـار بكونـه أداةً مـن أدوات التقويـم لا يهـدف إعـداده وتقديمـه فقـط للإجابـة عـن السـؤال «هـل يفهـم الطـلاب المـواد الـتي درسـوها؟»؛ وإنما يهـدف أيضًـا إلى الإجابـة عـن السـؤال: «إلى أي مـدى وعلـى أي مسـتوى يفهـم الطـلاب مـا درسـوه ويطبقونـه؟». وتحقيقًـا

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

لهذه الأهداف فتتدرج مستويات الأسئلة من أبسط وأسهل أشكالها إلى أصعبها وأكثرها تعقيدًا. وقد قسم أندرسون وكراتهول بصورة متدرجة ستة جوانب من المستويات المعرفية، وهي: التذكُّر (Remembering)، والفهم (Understanding)، والتطبيق (Applying)، والتحليل (Analyzing)، والتقويم (Evaluating)، والإبداع (Creating)[1]. وصنَّف أندرسون وكراتهول هذه المستويات المعرفية الستة إلى ثلاث طبقات من مهارات التفكير، وهي: مهارات التفكير عالي الرتبة، ومهارات التفكير متوسط الرتبة، ومهارات التفكير متدني الرتبة، ووضعا لكل رتبة من هذه المهارات التفكيرية الثلاث معاييرها الإجرائية كما يتضح من الجدول الآتي:

مهارات التفكير عالي الرتبة Higher Order Thinking Skills	الإبداع	• إبداع فكرة خاصة. • الأفعال: يُركِّب، يُصمِّم، ينتج، يُطوِّر، يكتب، يصوغ.
	التقويم	• اتخاذ قرار خاص. • الأفعال: يقوِّم، يعارض، يقرُّ، يختار، يؤيد.
	التحليل	• تفصيل العناصر. • الأفعال: يقارن، يفتش، ينتقد، يختبر.
مهارة التفكير متوسط الرتبة Middle Order Thinking Skills	التطبيق	• استخدام المعلومات في مجالات مختلفة. • الأفعال: يستخدم، يعرض، يصوِّر، يشغل.
	الفهم	• توضيح الأفكار. • الأفعال: يوضح، يُصنِّف: يستقبل، يقرر.
مهارة التفكير متدني الرتبة Lower Order Thinking Skills	الاستذكار	• استذكار. • الأفعال: يستذكر، يسجل، يكرر، يحاكي.

(1) Lorin W. Anderson and David R. Krathwhol (2001). A Taxonomy For Learning, Teaching and Assesing: A Revision of Bloom›s Taxonomy of Wducational Objectives, New York: Longman, p. 268.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

يمكـن تقسـيم أسـئلة الاختبـار في ضـوء هـذه المسـتويات التفكيريـة الثلاثـة إلى سـتة أنـواع، وهـي:

- أسئلة المستوى الأول التي تقيس القدرة على الاستذكار.
- 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 اللُّغة العربية على المستوى الثانوي في ضوء المنهج "مرديكا"

فيما يلي نظام تعليم اللُّغة العربية في ضوء المنهج مرديكا[1]:

- الأهداف العامة:

يهدف تعليم اللُّغة العربية في ضوء المنهج مرديكا إلى تمكين الدارسين من الاتصال باللُّغة العربية بكونها لغة التواصل العالمي، وإجادتها كأداة دراسة الإسلام من مصادره الموثوق بها المكتوبة باللُّغة العربية.

- الاتجاهات التعليمية:

يتجه تعليم اللُّغة العربية في ضوء المنهج مرديكا إلى تزويد الطلاب بالكفايات الثلاث، وهي: (١) الكفاية اللُّغوية: وهي التي تتمثل في المهارات اللُّغوية الأربع (وهي: الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة)، والعناصر اللُّغوية الثلاثة وهي: الأصوات،

(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 «مرديكا».

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

والكلمات، والتركيب. (٢) الكفاية الاتصالية: وهي التي تتمثل في القدرة على استخدام اللُّغة العربية وظيفيًّا أو استخدامها شفهيًّا وتحريريًّا في المواقف المختلفة. (٣) الكفاية الثقافية: وهي التي تتمثل في القدرة على إجادة اللُّغة العربية في إطار الثقافة العربية الإسلامية والثقافة العالمية العامة والثقافة المحلية.

- معايير تحقيق الأهداف التعليمية:

هناك معايير يستند إليها تحقيق تعليم المهارات اللُّغوية في ضوء المنهج مرديكا. 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 اللُّغة 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 اللُّغة الهدف.

- أهداف تعليم اللُّغة العربية على المستوى الثانوي:

يتم تعليم اللُّغة 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 اللُّغة 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.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

نتائج البحث:

عرض الاختبار:

الاختبار الذي أجري عليه هذا البحث هو الاختبار الذي وُضِع لقياس التحصيل النهائي لطلاب المستوى الثانوي في مادة اللُّغة العربية في المدارس الثانوية الإسلامية الحكومية بمدينة جومبانج بولاية جاوة الشرقية إندونيسيا. وتُستمَد مادة هذا الاختبار من دروس اللُّغة العربية التي تمَّ 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 اللُّغة العربية على المستوى الثانوي في عدة مدارس وفقًا للمحاور والموضوعات التي وضعتها وزارة الشؤون الدينية، والتي تغطي المهارات اللُّغوية الأربع، وهي: الاستماع والكلام والقراءة والكتابة إلى جانب العناصر اللُّغوية 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[1].

وتتمحور أسئلة هذا الاختبار حول مهارة القراءة والمفردات والنحو، وتخلو من المهارات الثلاث الأخرى، وهي الاستماع والكلام والكتابة. وقال الأساتذة المصمِّمون لهذا الاختبار: إن غياب هذه المهارات الثلاث يرجع إلى أسباب تقنية، حيث إن برمجيات

(١) وثيقة محاور اختبار اللُّغة العربية لطلاب برنامج اللُّغة العربية الإجباري.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

الكمبيوتر التي وُضع فيها هذا الاختبار لا تدعم المواد المسموعة لاختبار مهارة الاستماع، كما لا تدعم الكتابة بالحروف العربية لاختبار مهارة الكتابة[1].

وكانت جميع أسئلة هذا الاختبار من نوع الاختيار من متعدد، وتتخذ أشكالًا متنوعة، وهي: ربط الجمل بالصور، وتحديد الفكرة الرئيسية، وترتيب الكلمات لتكوِّن جملةً مفيدةً، 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 تلميذٌ جَديدٌ يَتَعلَّمُ في الصَّفِّ الْعَاشِرِ مِنَ الْمَدْرَسَةِ الثانويةِ الإسلاميةِ الحكوميةِ جومبانج جاوا الشرقية.

الفِعل في هذه الجُمْلَة...

أ- مُحَمَّدٌ

ب- تلميذٌ

ج- جَديدٌ

د- يَتَعلَّمُ

هـ- الْمَدْرَسَةِ

(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.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

٢- ربط الجملة بالصورة:



أَنْسَبُ الْعِبَارَةَ لِهذه الصُورَة...

أ- أهذه الأَطْعِمَة يَجِب عَلَيْنَا أَن نَأْكُلَهَا

ب- الأُمُّ تَطْبَخ الأَطْعِمَة الكَثِيرَة فِي المَطْبَخ

ج- الْغَذَاء الصِّحِّي هُوَ هيدْروكَرْبُون وَبُرُوتِين فَقَط

د- لاَ تَنْسَ أَلَا تُسرِف فِي المَأْكُولَات وَالمَشْرُوبَات كُلَهَا

هـ- الْغِذَاء الصِّحِّي يَجِبُ أَنْ يَحْتَوِي عَلَى جَمِيع العَنَاصِر الغِذائِيَّة

٣- ترتيب الكلمات لتُكوِّن جملة:

رتِّب الكلمات الآتية لتُكوِّن جملةً مفيدةً:

مُبَاشَرَةً - وَالْبَائِع - تَحْدُثُ - بَيْنَ - عَمَلِيَّةُ - الْمُشْتَرِي - الْبَيْع وَالشِّرَاءِ - فِي -السُّوْقِ التَّقْلِيدِي

أ- تَحْدُثُ مُبَاشَرَةً بَيْنَ عَمَلِيَّةُ الْمُشْتَرِي الْبَيْع وَالشِّرَاءِ فِي السُّوْقِ التَّقْلِيدِي وَالْبَائِع.

ب- تَحْدُثُ الْمُشْتَرِي وَالْبَائِع بَيْنَ عَمَلِيَّةُ الْبَيْع وَالشِّرَاءِ فِي السُّوْقِ التَّقْلِيدِي مُبَاشَرَةً.

ج- تَحْدُثُ الْبَيْع وَالشِّرَاءِ فِي السُّوْقِ التَّقْلِيدِي بَيْنَ عَمَلِيَّةُ الْمُشْتَرِي مُبَاشَرَةً وَالْبَائِع.

د- تَحْدُثُ عَمَلِيَّةُ الْبَيْع وَالشِّرَاءِ مُبَاشَرَةً بَيْنَ الْبَائِع وَالْمُشْتَرِي فِي السُّوْقِ التَّقْلِيدِي.

هـ- تَحْدُثُ بَيْنَ عَمَلِيَّةُ الْمُشْتَرِي الْبَيْع وَالشِّرَاءِ مُبَاشَرَةً وَالْبَائِع فِي السُّوْقِ التَّقْلِيدِي

٤- ربط الأرقام بالكلمات:

سِعْرُ السَّيَّارَةِ (Rp300.000.000)

أ- ثَلَاثُمِائَةِ رُوْبِيَّة

ب- ثَلَاثُمِائَةِ مِلْيُوْنِ رُوْبِيَّةٍ

ج- ثَلَاثُمِائَةِ أَلْفِ رُوْبِيَّةٍ

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

د- ثَلَاثُمِائَةِ مِلْيَارِ رُوْبِيَّةٍ

هـ- ثَلَاثُمِائَةِ بِلْيُوْنِ رُوْبِيَّةٍ

٥- تحويل الجملة:

قَرَأَ الطَّالِبُ الْمَجَلَّاتِ فِي الْمَكْتَبَةِ

حَوِّل الجملة السابقة إلى الفعل المبني للمَجهُول

أ- قُرِأَ الْمَجَلَّاتُ فِي الْمَكْتَبَةِ

ب- قُرِأَتِ الْمَجَلَّاتُ فِي الْمَكْتَبَةِ

ج- قُرِأَ الطَّالِبُ الْمَجَلَّات فِي الْمَكْتَبَةِ

د- قُرِأَتِ الْمَجَلَّاتِ فِي الْمَكْتَبَةِ

هـ- قَرَأَ تِ الْمَجَلَّاتُ فِي الْمَكْتَبَةِ

٦- تحديد معنى الكلمة العربية في اللُّغة الإندونيسية

وَيَهْدفُ بِهِ كَثِيرٌمِن الشُّعَرَاءِ إِلَى مَدْحِ رَسُوْلِ اللهِ مُحَمَّدٍ صلى الله عليه وسلم سَيِّدِ الرُسُلِ وَالْأَنْبِيَاءِ وَأَكْرَمِ النَّاسِ وَأَحْسَنِهِمْ خَلْقًا وخُلُقًا

معنى اسم التفضيل السابق....

أ- Paling baik

ب- Lebih baik

ج- Sebaiknya

د- Semakin baik

هـ- Berbuat baik

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

٧- تحديد موضوع النص:

المَوْضُوع المُنَاسِب لِهَذِه العِبارَة...

قَـدَّم الإسـلام لِلعالَـم قَواعِـد راسِـخَة ومَبـادِئ سـامِيَة وقِيَمًـا شـامِلَة تُـؤَدِّي إِلَى الخَـيْر لِلحَيـاة البَشَـرِيَّة، هـذه هِـيَ حَضَارَتُنـا الإِسْـلامِيَّة الَّـتِي تَشْـتَمِل عَلَـى جَمِيـع أَطْـرافِ الحَيَـاة، وَتَنْبَثِـق مِـنْ مَجَـالَات مُتَنَوِّعَـة، مِنْهَـا المَجـال الدِّيـنِيّ، والمَجـال الاقْتِصـادِيّ، والمَجـال الاجْتِمَاعي، والمَجال العِلْمِيّ وَغَـيْرذَلِك مِمَّا اشْـتَمَلَت عَلَيْـهِ الحَضَـارَة الإِنْسَـانِيَّة، والحَضَارَة الإِسْـلامِيَّة مَـرَّت بِعِـدَّة عُصـور.

أ- المجال الديني

ب- المجال الاقتصادي

ج- المجال العلمي

د- الحضارة الإنسانية

هـ- الحضارة الإسلامية

٨- تكملة الجملة:

ولِكَـي..... نَاجِحِـيْنَ فِي الدِرَاسَـةِ الْجَامِعِيَّـةِ، أَوَّلُ خُطْـوَةٍ يَجِـبُ أَنْ..... بِهَـا هِـيَ أَنْ.... التَّخَصُّـصَ الْمُنَاسِـبَ لِمُيُولِكُـمْ وَقُدْرَاتِكِـمْ. فَـإِذَا لَـمْ..... اخْتِيَـارَ التَّخَصُّـصِ بِمُفْرَدِكُـمْ، فَعَلَيْكُـمْ أَنْ..... وَالِدِيْكُـمْ أَوْ مُدَرِّسـتكُمْ.

الأفعال المضارعة المعربة الصحيحة....

أ- تَكُوْنُوْن، تَهْتَمُوْا، تُقَرِرُوْا، تَسْتَطِيعُوا، تَسْتَشِيرُوْا

ب- تَكُوْنُوْا، تَهْتَمُوْا، تُقَرِرُوْا، تَسْتَطِيعُوا، تَسْتَشِيرُوْا

ج- تَكُوْنُوْا، تَهْتَمُوْا، تُقَرِرُوْا، تَسْتَطِيعُونَ، تَسْتَشِيرُونَ

د- تَكُوْنُوْا، تَهْتَمُوْنَ، تُقَرِرُوْنَ، تَسْتَطِيعُوا، تَسْتَشِيرُوْا

هـ- تَكُوْنُوْنَ، تَهْتَمُوْنَ، تُقَرِرُوْنَ، تَسْتَطِيعُوا، تَسْتَشِيرُوْا

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

تقويم الاختبارات:

تتناول السطور التالية نتائج تحليل الاختبار وتقويمه من حيث إعداده وانسجامه مع المنهج، ومدى صدقه واتصافه بالشمولية والاستمرارية واستيعابه اتجاهات التقويم اللُّغوي الحديث:

تقويم الاختبار من حيث إعداده:

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 يُمثِّل ما اتفق عليه المعلمون، كما يعني أن مواده هي بالضرورة تمثل وتغطي ما تمَّ تعليمه وتعلُّمه 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 المصمِّمين 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:

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

١- بعض التعليمات تنتهي بعلامة التعجب كما في التعليمات الآتية:

- رَتِّب الْكَلِمَات الآتية لتَكُون جُمْلَة مُفِيْدَة!
- اِخْتَر أصَحَّ الأجْوبة مِن أ، ب، ج، د أوْ هـ فِيْما يَلى!
- استخرج الفعل المضارع المعتل الآخر من النص السابق!
- أجب هذه الأسئلة إجابة صحيحة!
- صل الجمل في الجانب اليمين بما يناسبه في الجانب اليسار!

٢- بعض التعليمات ترد فيها الأخطاء اللُّغوية كما في التعليمات الآتية:

- أجب هذه الأسئلة إجابة صحيحة! (أجب عن).
- صل الجمل في الجانب اليمين بما يناسبه في الجانب اليسار! (يناسبها).
- عيِّن نوع القصر من العبارات الأتية! (الآتية).
- الجملة التي تشمل فيها المفعول فيه. (الجملة التي فيها).
- موقع الكلمة التي تحتها خط... (إعراب الكلمة).

٣- بعض التعليمات تفتقر إلى الصدق، إذ إنها لا تمثِّل المطلوبَ في الإجابة كما في السؤال التالي:

- **رَتِّب الْكَلِمَات الآتية لتَكُون جُمْلَة مُفِيْدَة!**

بِالاسْتِراحَة - وَصْفَة - طِبِّيَّة- وَأَمَرَنِي -كَتَبَ - الطَّبِيب - لِي

أ- كَتَبَ الطَّبِيب لِي بِالاسْتِراحَة وَصْفَة طِبِّيَّة وَأَمَرَنِي

ب- كَتَبَ الطَّبِيب لِي وَصْفَة طِبِّيَّة وَأَمَرَنِي بِالاسْتِراحَة

ج- كَتَبَ الطَّبِيب لِي وَأَمَرَنِي بِالاسْتِراحَة وَصْفَة طِبِّيَّة

د- كَتَبَ الطَّبِيب طِبِّيَّة لِي وَأَمَرَنِي بِالاسْتِراحَة وَصْفَة

هـ- كَتَبَ الطَّبِيب بِالاسْتِراحَة وَصْفَة طِبِّيَّة لِي وَأَمَرَنِي

(الطلاب عندما يجيبون عن هذا السؤال في الحقيقة لا يرتبون الكلمات، وإنما يختارون من الترتيبات المتوفرة في الخيارات).

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

- **قالت الأمّ: أنا امرأة عجوزة، قد عشت أعمل لراحتكم.**

وقال الأبناء لوالدهم: أنت والدنا، ونحن أبناؤك، وندعو الله أن يبارك لنا فيك ويحفظك.

وقالت البنات لأمهنّ: أنت أُمّنا، ونحن بناتك، ونرجو أن نساعدك في عملك، ليكون بيتنا -دائمًا- نظيفًا.

- **استخرج 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**

حَوِّل الجملة السابقة إلى الفعل المبني للمَجهُول

أ- قُرِأَ الْمَجَلَّاتُ فِي الْمَكْتَبَةِ

ب- قُرِأَتِ الْمَجَلَّاتُ فِي الْمَكْتَبَةِ

ج- قُرِأَ الطَّالِبُ الْمَجَلَّات فِي الْمَكْتَبَةِ

د- قُرِأَتِ الْمَجَلَّاتِ فِي الْمَكْتَبَةِ

هـ- قَرَأَ تِ الْمَجَلَّاتُ فِي الْمَكْتَبَةِ

(الطلاب عندما يجيبون على هذا السؤال لا يحولون الجملة، وإنما يختارون من الجملة المحولة المتوافرة في الخيارات).

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

٤- ترد في بعض النصوص أخطاء لغوية وكلمات لا تناسب السياق:

الطُلاّب يَعِيْشُـون (يسـكنون) فِي السَّـكَن بِنِظَـام، يُصَلّـوْنَ فِي مَسْـجِدِ (مصلى) السَـكَنِ جَمَاعَـةً وَيَدْرُسُـون ويُذَاكِـرُوْن دُرُوْسَـهُم، وَكَذَلِـكَ يَأْكُلُـوْن وَيَلْعَبُـون وَيَسْـتَرِيْحُوْن وفْقًـا لِلنِّظَـام المُـعْمُوْل بِـه فِي السَّـكَن. وَكُلُّ مَجْمُوْعَـةٍ مِـنَ الطُـلاَّبِ يُشْـرِفُ عَلَيْهَـا (عليهـم) مُشْـرِفٌ، وَالمُـشْرِفوْنَ يَسْـكُنُون فِي بُيُـوْتٍ بِجِـوَارِ السَّـكَن.

إلى جانـب ذلـك، فـإن هـذا الاختبـار مـن حيـث إعـداده لا يتصـف بإحـدى مواصفـات الاختبـار الجيـد، وهـي العمليـة؛ ذلـك لأن وضعـه يتـم مـن خـلال برمجيـات الكمبيوتـر أو مـا يُسـمَّى بالاختبـار المعتمـد علـى الكمبيوتـر (CBT–Computer Based Test) الـذي لا يدعـم أشـكالًا معينـة مـن الأسـئلة؛ ممـا يجعـل أسـئلة هـذا الاختبـار غيـر متنوعة كمـا يريـده المعلمون المصمِّمـون للاختبـار، بـل يجعلـه غيـر شـامل ومتكامـل حيـث يحتـوي فقـط علـى أسـئلة مهـارة القـراءة، ولا يحتـوي علـى أسـئلة المهـارات الثـلاث الأخـرى.

تقويم الاختبار من حيث انسجامه مع المنهج:

إن هـذا الاختبـار مـن حيـث المـادة يركـز إلى حـدٍّ كبيـر علـى قيـاس مهـارة القـراءة والإلمـام بالنحـو والمفـردات. فـكل الأسـئلة فيـه وُضعـت لاختبـار مـدى قـدرة الطـلاب علـى اسـتيعاب النصـوص المقـروءة والاسـتجابة لهـا، وعلـى الإلمـام بالقواعـد النحويـة الداعمـة لفهـم النصـوص. أمـا المهـارات الثـلاث الأخـرى (وهـي الاسـتماع والـكلام والكتابـة) فـلا يمثلهـا أي سـؤال مـن هـذا الاختبـار.

وكـون هـذا الاختبـار يركـز علـى مهـارة القـراءة دون غيرهـا، يعـني عـدم مراعـاة أحـد أهـم مبـادئ التقويـم التعليمـي، وهـو الانسـجام مـع المنهـج؛ أي أنـه لـم ينسـجم مـع مـا ينـص عليـه المنهـج مـن أن تعليـم اللُّغـة العربيـة علـى المسـتوى الثانـوي يجـب أن يغطـي جميـع المهـارات اللُّغويـة الأربـع، وأنـه لا يهـدف إلى تمكيـن الطـلاب مـن فهـم النصـوص المقـروءة والاسـتجابة لهـا فحسـب؛ وإنمـا أيضًـا إلى تمكينهـم مـن فهـم النصـوص المسـموعة والاسـتجابة لهـا، وتمكينهـم مـن الاتصـال باللُّغـة العربيـة شـفهيًّا وكتابيًّـا في مختلـف المواقـف.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

وهـذا التركـيز علـى مهـارة القـراءة والاسـتغناء عـن المهـارات الأخـرى يعـني أن هـذا الاختبـار لا يراعـي مبـدأً آخـر مـن مبـادئ التقويـم، وهـو الشـمولية؛ ذلـك لأنـه لا يقيـس جميـع المـواد التعليميـة والخـبرات التعليميـة الـتي تحتـوي عليـه الكتـب التعليميـة وتـمَّ تعليمهـا في حجـرة الدراسـة، وتـم تدريـب الطـلاب عليهـا.

وعـدم انسـجام هـذا الاختبـار مـع المنهـج وعـدم اتسـامه بالشـمولية يترتـب عليهمـا عـدة أمـور سـلبية، منهـا: أنـه يجعـل التقويـم يفقـد ارتباطـه الكامـل بعناصـر المنهـج الأخـرى، وهـي الأهـداف التعليميـة والمـواد التعليميـة وطـرق التدريـس؛ أي أنـه لا يـؤدي وظيفتـه التقويميـة بشـكل كامـل لقيـاس مـدى إنجـاز الطـلاب فيمـا ورد في أهـداف المنهـج ومـا تـم تعليمـه في حجـرة الدراسـة. ومنهـا أنـه لا يوفـر بيانـات كاملـة عـن تحصيـل الطـلاب التعليمـي، ومـن ثَـمَّ لا يسـتطيع أن يُحـدِّد مسـتواهم اللُّغـوي بشـكل شـامل. ومنهـا أنـه لا يُوفـر للمعلمـين معلومـاتٍ كافيـةً وشـاملةً عمـا حقَّقـوه في التعليـم، فبمـا أن هـذا الاختبـار يقيـس فقـط مهـارة الطـلاب في القـراءة فـلا يفيـد المعلمـين مـا حقَّقـوه تعليميًّـا إلا في حـدود مهـارة القـراءة. ومـما يترتـب علـى كـون هـذه الاختبـار غـير شـامل، أنـه يفتقـر إلى مبـدأ الاسـتمرارية حيـث إن نتائجـه لا تفيـد بشـكل شـامل مـا انتهـى بـه التعليـم السـابق، ومـن ثَـمَّ لن تُوفِّـرَ مـا يمكـن أن ينطلـق منـه التعليـم التـالي، كمـا لا يحـدد مناطـق الصعوبـة مـن التعليـم السـابق ليُركِّـز عليهـا التعليـم التـالي.

تقويم الاختبار من حيث صدقه:

يمكـن تحليـل مـدى صـدق هـذا الاختبـار مـن جانبـين: مـن كونـه اختبـار الوحـدة المسـتقلة لمهـارة القـراءة، ومـن كونـه اختبـارًا تكامليًّـا. أمـا كونـه اختبـارًا للوحـدة المسـتقلة فيتمتـع هـذا الاختبـار بدرجـة عاليـة مـن الصـدق سـواء كان مـن ناحيـة المحتـوى أو مـن ناحيـة التكويـن. فمـن حيـث المحتـوى يتمثَّـل صدقـه في أن أسـئلته تُغطـي كلَّ الجوانـب المراد قياسُـها مـن مهـارة القـراءة مثـل مـا ورد في المنهـج، وهـي: القـدرة علـى الفهـم والتحديـد والتفسـير والتلخيـص لمـا في النصـوص المقـروءة مـن الواقـع، والأفـكار الرئيسـية، والحـوادث، والمعـنى المسـطور والضمـني. ومـن حيـث التكويـن يتمثَّـل صدقُـه في أن مـا يُحتـاج إليـه للإجابـة عـن

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

أسـئلته يتناسـب 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 اختبارًا تكامليًّا وُضِع أساسًا 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 مثلًا: 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 سؤالًا) إلى مستويات مختلفة، كما يتضح في النقاط التالية:

- ٣ أسئلة (٧٪) تنتمي إلى أسئلة المستوى الأول التي تقيس القدرة على الاستذكار.
- ٦ أسئلة (١٣٪) تنتمي إلى أسئلة المستوى الثاني التي تقيس القدرة على الفهم.
- ١٣ سؤالًا (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 سؤالًا (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 سؤالًا منها أو ٨٠٪ من مجموع الأسئلة) تنتمي إلى أسئلة المستويات «الثالث والرابع والخامس» التي تقيس

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

قـدرة الطـلاب علـى التطبيـق والتحليـل والتقويـم. وهـذه المسـتويات المعرفيـة لأسـئلة هـذا الاختبـار تتناسـب مـع المسـتوى الثانـوي الـذي وُضـع لـه. وقـد نـصَّ المنهـج مرديـكا علـى أن معايـير تحقيـق تعليـم مهـارة القـراءة علـى المسـتوى الثانـوي هـي القـدرة علـى الفهـم والتحديـد والتفسـير والتلخيـص لمـا في النصـوص المقروءة مـن الواقـع، والأفـكار الرئيسـية، والحوادث، والمعـنى المسـطور والضمـني، والقيـم، والآراء[1].

خاتمة:

يمكن تلخيص ما سبق بيانه في النقاط التالية:

- إن هـذا الاختبـار هـو في الأسـاس اختبـار تكاملـي، وُضـع لقيـاس قـدرة طلاب المسـتوى الثانـوي علـى مهـارات اللُّغـة العربيـة الأربـع، وقُـدِّم لهـم في نهايـة دراسـتهم الثانويـة كأداة التقويـم النهـائي لمـادة اللُّغـة العربيـة بكونهـا مـادة إجباريـة؛ إلا أنـه مـن حيـث بنيتـه ومحتـواه تحـول إلى اختبـار الوحـدة المسـتقلة لارتـكازه وانحصـاره علـى قيـاس مهـارة القـراءة دون المهـارات الثـلاث الأخـرى؛ ولذلـك تـدنَّى مسـتوى موضوعيتـه وصدقـه وشـموليته واسـتمراريته، كمـا تـدنَّى مـدى انسـجامه وتماشـيه مـع المنهـج.
- مـن حيـث الإعـداد حقَّـق هـذا الاختبـار شـيئًا مـن الموضوعيـة، إذ شـارك في وضعـه مجموعـة مـن معلـمي اللُّغـة العربيـة في المـدارس المختلفـة؛ ممـا يجعلـه يُمثِّـل مـا تـمَّ تعليمـه في المـدارس، ويقلـل نسـبة تفـاوت موضوعيـة الاختبـار الـتي قـد تحـدث بـين المـدارس. كمـا أنـه مـن حيـث الإعـداد والإجـراء يواكـب هـذا الاختبـار الاتجاهـات التكنولوجيـة للاختبـارات حيـث إنـه وُضِـع مـن خـلال برمجيـات الكمبيوتـر أو مـا يُسـمَّى بالاختبـار المعتمـد علـى الكمبيوتـر (CBT–Computer Based Test) الـذي يُوفِّـر كثـيرًا مـن جهـود كلٍّ مـن المعلمـين والمتعلمـين في إجرائـه وتقييمـه. إلا أن هـذه الاسـتعانة التكنولوجيـة تجعلـه يفتقـر إلى أحـد أهـم مبـادئ التقويـم وهـو الشـمولية؛

(١) قـرار المديـر العـام للتربيـة الإسـلامية بـوزارة الشـؤون الدينيـة الإندونيسـية رقـم ٣٢١١ عـام ٢٠٢٢ حـول معايـير التحصيـل لتعليـم التربيـة الإسـلامية واللُّغـة العربيـة علـى مسـتوى المـدارس في ضـوء المنهـج «مرديـكا».

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

لأن هـذه البرمجيـات الكمبيوتريـة لا تدعـم كلَّ أشـكال الأسـئلة؛ ممـا يجعـل أسـئلة هـذا الاختبـار غـير متنوعـة كما يريـده المعلمـون المصمِّمـون للاختبـار؛ بـل يجعـل هـذا الاختبـار غـير شـامل ومتكامـل حيـث يحتـوي فقـط علـى أسـئلة مهـارة القـراءة، ولا يحتـوي علـى أسـئلة المهـارات الثـلاث الأخـرى.

- علـى الرغـم مـن كونـه متـدني الصـدق والشـمولية؛ فـإن هـذا الاختبـار يتبـنى الاتجاهـات التكامليـة حيـث إن أسـئلته تـدور حـول اللُّغـة بكونهـا متكاملـة العناصـر أو مترابطـة العناصـر، وأنهـا لا تعالـج عناصـر اللُّغـة بصـورة مسـتقلة؛ وإنمـا في إطـار مهـارة معينـة. المفـردات مثـلًا لا يُسـأل عنهـا بصـورة مسـتقلة، وإنمـا في سـياق ورودهـا في الجملـة. وكذلـك الجمـل فـلا يُسـأل عـن معناهـا بشـكل مسـتقل وإنمـا في حـدود سـياق النـص.
- مـن حيـث البنيـة يحتـوي هـذا الاختبـار علـى بعـض التعليمـات غـير السـليمة لغويًـا، حيـث ورد فيهـا أخطـاء لغويـة مختلفـة، كمـا أنـه يحتـوي علـى التعليمـات غـير الصادقـة حيـث إنهـا مـن حيـث الصياغـة لا تتناسـب مـع طبيعـة الأسـئلة وخيـارات الإجابـة. إلى جانـب ذلـك، فـإن هـذا الاختبـار يحتـوي علـى النصـوص الـتي تـرد فيهـا أخطـاء لغويـة متنوعـة، وكلمـات لـم يكـن اسـتخدامها صحيحًـا مـن حيـث السـياق.

التوصيات:

بناءً على ما توصل إليه هذا البحث من نتائج، يوصي الباحث بما يلي:

- ضـرورة تأهيـل المعلمـين في مجـال تصميـم الاختبـارات مـن خـلال ورش عمـل يتدربـون فيهـا علـى وضـع الاختبـارات لجميـع عناصـر اللُّغـة العربيـة ومهاراتهـا وفقًـا للمعايـير والاتجاهـات الصحيحـة.
- ضـرورة تشـكيل فريـق الخـبراء الـذي يتحمَّـل مسـؤولية مصاحبـة المعلمـين في جميـع مراحـل إعـداد الاختبـارات بمـا فيهـا تحكيـم الصـورة المبدئيـة للاختبـارات، وتجربتهـا قبـل اسـتخدامها للتقويـم.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

- ضـرورة تطويـر البرمجيـات الحاسـوبية الـتي تدعـم أشـكالًا مختلفـة مـن أسـئلة اختبـارات اللُّغـة العربيـة لقيـاس ليـس فقـط مهـارة القـراءة كشـأن الاختبـار الـذي أُجـري عليـه هـذا البحـث، وإنمـا أيضًـا المهـارات الثـلاث الأخـرى.

المصادر والمراجع:

- بـراون، دوجـلاس (١٩٩٤). مبـادئ تعليـم وتعلـم اللُّغـة، ترجمـة إبراهيـم بـن محمـد القعيـد وعبـد الله الشـمري، الريـاض: مكتـب التربيـة العـربي لـدول الخليـج.
- الدامغ، خالـد بـن عبـد العزيـز (٢٠١١). الانعكاسـية والاختبـارات اللُّغويـة وأثرهمـا في البرامـج التعليميـة، مجلـة جامعـة دمشـقة، المجلـد ٢٧، العـدد ٣-٤.
- طعيمـة، رشـدي أحمـد (١٩٨٦). المرجـع في تعليـم اللُّغـة العربيـة للناطقـين بلغـات أخـرى، الجـزء الثـاني، مكـة المكرمـة: معهـد اللُّغـة العربيـة جامعـة أم القـرى.
- عبد الرحمن، أحمد محمد (٢٠١٤). تصميم الاختبار، الأردن: دار أسامة.
- العصيلي، عبـد العزيـز إبراهيـم (١٤٢٢). أساسـيات تعليـم اللُّغـة العربيـة للناطقـين بلغـات أخـرى، مكـة المكرمـة: جامعـة أم القـرى.
- علـي، أسـامة زكـي السـيد (٢٠١٦). الاختبـارات اللُّغويـة مقاربـة منهجيـة تطبيقيـة (الريـاض: مركـز الملـك عبـد الله بـن عبـد العزيـز الـدولي لخدمـة اللُّغـة العربيـة.
- الفـوزان، عبـد الرحمـن بـن إبراهيـم (١٤٣٥). إضـاءات لمعلـمي اللُّغـة العربيـة لغـير الناطقـين بهـا، الريـاض: مكتبـة الملـك فهـد الوطنيـة.
- قـرار المديـر العـام للتربيـة الإسـلامية بـوزارة الشـؤون الدينيـة الإندونيسـية رقـم ٣٢١١ عـام ٢٠٢٢ حـول معايـير التحصيـل لتعليـم التربيـة الإسـلامية واللُّغـة العربيـة علـى مسـتوى المـدارس في ضـوء المنهـج «مرديـكا».
- ليانـغ يانـغ، هنـد يـه (٢٠١٦). اختبـارات اللُّغـة العربيـة في الجامعـات الصينيـة بـين الواقـع والمأمـول، ضمـن كتـاب «اختبـارات اللُّغـة العربيـة تجـارب وآفـاق»، تحريـر:

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

خالـد بـن أحمـد الرفاعـي، الريـاض: مركـز الملـك عبـد الله بـن عبـد العزيـز الـدولي لخدمـة اللُّغـة العربيـة.

- المحمودي، محمد سرحان علي (٢٠١٥). مناهج البحث العلمي، صنعاء: دار الكتب.
- النـدوي، محمـد أيـوب، وعالـم، صهيـب (٢٠١٦). تجـارب اختبـارات اللُّغـة العربيـة في الهنـد، ضمـن كتـاب «اختبـارات اللُّغـة العربيـة تجـارب وآفـاق»، تحريـر: خالـد بـن أحمـد الرفاعـي، الريـاض: مركـز الملـك عبـد الله بـن عبـد العزيـز الـدولي لخدمـة اللُّغـة العربيـة.
- النعيـمي، محمـد عبـد العـال، وآخـرون (٢٠١٥). طـرق ومناهـج البحـث العلـمي، عمـان: الـورق للنشـر والتوزيـع.
- يونـس، فتـحي علـي؛ الشـيخ، ومحمـد عبـد الـرؤوف (٢٠٠٣). المرجـع في تعليـم اللُّغـة العربيـة للأجانـب مـن النظريـة إلى التطبيـق، القاهـرة: مكتبـة وهبـة.

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

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

اختبار الكفاءة في اللُّغة العربية الفصحى

د. سارة ضاهر

رئيسة مجمع اللُّغة العربيّة الخاصّ في لبنان

مقدّمة

يـدور هـذا البحـث حـول «اختبـار الكفـاءة في اللُّغـة العربيـة الفصـحى» الـذي أَعَـدّهُ مجمع اللُّغـة العربيـة في لبنـان، فيعـرض ويحلّل الإطار اللُّغـوي الـذي انطلق منـه، والأسـباب الـتي دفعـت إلى إنجـازه، والسِّـمات الـتي تميِّزه عـن سـائر الاختبـارات، والنتـاج الـذي أَدّى إليـه، ممـا سيسـمح في نهايـة العـرض والتحليـل بإعـلان بعـض التوصيـات المتعلقـة بمسـتقبل اختبـارات الكفـاءة في اللُّغـة العربيـة الفصـحى.

أولًا- الإطار اللُّغوي:

تنطلـق اختبـارات الكفـاءة في اللُّغـات الحيّـة العالميـة المعاصـرة مـن واقـع اسـتعمال اللُّغـة في التواصـل الميـداني الفعلـي بهـا، لا مـن مسـاراتها التاريخيـة أو التراثيّـة أو المعياريـة. ومـا يُجمِع عليـه علمـاء اللُّغـة في العصـر الحديـث، وفي التيـارات والمقاربـات المتعـددة، يتمثـل في اعتبـار فعـل التواصـل أو «الـكلام» (سوسـير-Saussure 1916) حجـر الزاويـة في المقاربـات اللُّغويـة، نظريـةً كانـت أم تطبيقيـة أم تعليميـة.

١- لازدواجية بين اللُّغة العربية الفصحى والعامّيات وتعدُّد المستويات:

ومـا يلفـت انتبـاه جميـع الباحثـين في واقـع اللُّغـة العربيـة الفصـحى في البلـدان العربيـة، مـن الخليـج إلى المحيـط، أو في غيرهـا مـن بعـض البلـدان الـتي تُسـتَعمَلُ فيهـا، وَإِنْ بِنِسَـبٍ مُتفاوِتـة، ظاهـرة الازدواجيـة القائمـة بينهـا وبـين العامّيـات، خلافًـا لمـا هـو قائـم في اللُّغـات الحيـة المعاصـرة الأخـرى حيـث لا فـوارق تُذْكـر بـين التكلُّـم والكتابـة باللُّغـة، فيعـترف أحدهـم

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

بهذا الواقع الغريب مشيرًا إلى «أننا من الشعوب المزدوجي اللُّغة. فإننا نفكِّر ونتكلَّم ونغنّي ونتمتم صلواتنا، ونُناغي أطفالنا، ونهمس في آذان مَن نحبُّهم، ونتفاهم مع مَن نرغب في التفاهم معهم، ونتشاتم مع مَن يروقنا أن نتشاتم معهم بلغة محكية سلسة سيّالة لا تعوق الفكر، ولا تتطلَّب منا جهدًا. ولكن عندما نقف مواقف رسمية كأن يكون أحدُنا معلّمًا أو واعِظًا أو محاميًا أو محدِّثًا في الإذاعة أو محاضرًا في قاعة الدرس، علينا أن نتلبَّس شخصية لغوية ثانية... فاللُّغة عنصر حياتي، ومع هذا -وهنا يقع التناقض- فإن علينا في مواقفنا الرّسميّة أن نتكلّم بلغة جيل عبر. علينا أن نعبِّر عن أحاسيسنا ودواخلنا بلغة وقفت في مجراها عند نقطة معيّنة في الزمان والمكان عندما أحيطت بهالة من التقديس وعندما سُيِّجَ حولها بسياج من الأحكام» (فريحة،١٩٨٠). ويلاحظ آخرون أنَّ العرب بمَنْ فيهم من أدباء وخطباء وشعراء، لا يتكلمون بالفصحى في حياتهم اليوميّة، بل بلغاتهم العامّيّة. «ويقتصر استعمال الفصحى على حالات نادرة ومعيّنة من خطب ومؤتمرات وأحاديث رسميّة وندوات ثقافية. وتحل اللُّغات العامّيّة محل اللُّغة الفصحى في جميع الحالات الأخرى، منها أوقات العمل والفراغ وأوقات اللقاء العائلي أو الاجتماعي» (حردان ومجموعة مؤلِّفين، ١٩٧٩).

ويلاحظ الباحثون المتخصِّصون باللُّغة العربية الفصحى من جهة ثانية أنَّ استعمالها وحدها في التواصل الكتابي، بصرف النظر عن العامّيات، يتأرجح بدوره بين مستوياته المتعددة إلى حدِّ التباعد النافر بين فصحى العصر مثلًا «وفصحى التراث» (بدوي، ١٩٧٣).

٢- انحسار استعمال اللُّغة العربية الفصحى:

أ- بالرغم من قابليتها للتكيُّف مع المستجدات:

وقد يعزو بعضهم انحسار استعمال اللُّغة العربية الفصحى الذي نشهده اليوم إلى تمايزها عن اللُّغات الأخرى بهذه الازدواجية بينها وبين العاميات وبهذا التعدد في مستويات استعمالها، ويعبّرون عن خشيتهم من أفول نجمها.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

غيرأن هذا التمايز ليس جديدًا عليها، ولم يُشكِّل أي خطر على استمراريتها منذ نشأتها إلى اليوم. فاللُّغة العربية الفصحى لا تزال وستبقى بألف خير. وهي لا تعاني من أي مشكلة ذاتيّة في «التطوير والتغيير والتحديث» (الخطيب، ١٩٧٢)، فمشكلتها في أهلها ومستعمليها وفي غياب التزامهم بالمشاركة في مشاريع البحث، بغية الإبداع والريادة والإنتاج فيها. وما بروز المفاهيم الجديدة التي تُولد مع كل طلعة شمس في العالم والتي تتم تسميتها بمصطلحات مختارة من اللُّغات الحيّة العالمية التي تُولد فيها، في غياب اللُّغة العربية، إلا دليل على تأخر الإنتاج العلمي العفوي المعترف به عالميًّا، بل غيابه كليًّا عن البحث والإنتاج والإبداع في اللُّغة العربيّة، والاستعاضة عنه «بترجمة المصطلحات الجديدة وتعريبها» (الخطيب، ١٩٧٢)، بانتظار نضجها ودمجها باللُّغة العربية، فتصبح فعلًا من «أهل البيت» في نصوص عربية لا يفوح منها رائحة الدخيل، وذلك يتطلَّب وقتًا طويلًا ضائعًا يبعد اللُّغة العربية عن حلبة الإنتاج العلمي العالمي الذي لا ينتظر لا المتأخرين ولا الغائبين.

ب- غياب سياسات التخطيط اللُّغوي:

ولا تنجح مشاريع البحث، بغية الإبداع والريادة والإنتاج، إلَّا بتأمين البيئة العلميّة الحاضنة. ولا تستطيع اللُّغة العربية الفصحى اللحاق بالحركة البحثيّة الإنتاجيّة العلميّة العالميّة، إلَّا إذا توافرت لها تلك البيئة الحاضنة التي تؤمنها سياسات التخطيط اللُّغوي (روسّو Rousseau، ٢٠٠٥) الوطنية منها والإقليمية والدولية، والتي لا تزال إلى اليوم إما غائبة، وإما جزئيّةً، خجولةً، وغير فعَّالة في البلدان العربية.

ج- الحاجة إلى تطوير تعليم اللُّغة العربية الفصحى الحيّة وتحديثه:

ويجمع الباحثون على أن انحسار استعمال العربية عائد كذلك، وبنسبة عالية، إلى واقع تعليمها ومنهجه ومقارباته النظرية والتطبيقية، إذ يلاحظون سلسلةً من الوقائع التي تُظهر لامبالاةً واضحةً إزاء اللُّغة العربية الفصحى: من عدم تهافت التلاميذ والطلاب عليها والشغف بها، إلى شكِّهم في تأمينها جواز سفر آمنٍ لهم إلى سوق العمل، مرورًا بعدم اكتراث ذويهم لها، وبغياب التزام معلميهم وأساتذتهم بها وتشويقهم إليها.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

ويُجْمعون كذلك على أن الحاجة ملحّة إلى طرائق ومقاربات متجددة وحديثة تعمل على تسهيل اكتساب التواصل باللُّغة العربية الفصحى الحية الأصيلة المستعملة في العصر الحاضر مُطعَّمةً بالآتي إليها عن طريق اللُّغات الحيَّة العالمية الأخرى.

ثانيًا- الأسباب:

وقد تحدَّدت رسالة مجمع اللُّغة العربية في لبنان، منذ تأسيسه، بإعداد برنامج نهضوي تنموي لغوي شامل يُملي على المتخصصين من أفراد وجمعيات تطوير برامج التدريس الكفيلة بتوثيق العلاقة بين اللُّغة العربية الفصحى ومستعمليها، عن طريق إتقانها وجعلها لغة يتواصلون بها في مجالات حياتهم كافة، المهنيّة منها والثقافية.

ويندرج اختبار الكفاءة باللُّغة العربيّة الفصحى في مسار هذا البرنامج، ويعدُّ نقطة الانطلاق فيه، إذ يستلزم أي برنامج تعلُّمي أو تعليمي معرفة مستوى المتعلّم في الميدان الذي يرغب في تعلُّمه وإتقانه (فيال Vial، 1997). ولذا، يُشكِّل الاختبار المشروع الأساسي الذي أنجزه مجمع اللُّغة العربيّة في لبنان، ويعتبر مفتاح الطرائق والمقاربات والأساليب والوسائل التي سيتمُّ إعدادها، في سبيل الحفاظ على اللُّغة العربية وتحديث استعمالها وتعليمها في لبنان والعالم العربي وسائر البلدان التي يتواجد فيها الناطقون باللُّغة العربية والساعون إلى النطق بها.

ثالثًا- اختبار الكفاءة في اللُّغة العربية الفصحى:

١- المنهجية العامة

تمَّ اختيار المنهجية العامّة في إعداد الاختبار باعتماد المعايير الدولية المتّبعة في اختبار اللُّغات الحية العالمية من جهة، وبأخذ ميزات استعمال اللُّغة العربية الفصحى المعاصرة في الاعتبار من جهة ثانية.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

أ- المعايير الدولية:

تُشكِّل المهارات الأساسية التي تهدف الاختبارات في اللُّغات الحية العالمية المعاصرة إلى تقييمها المعيارَ الأساسيَّ الأوّل الذي تعتمده، وقد تم تحديدها وحصرها «في المهارات الأربع» التي يتم التواصل الشفهي والكتابي بواسطتها في الحياة اليومية والمهنية والثقافية، وهي: الاستماع، والتّحدُّث، والقراءة، والكتابة.

ويشكِّل التدرُّج في اكتساب تلك المهارات المعيارَ الثاني في بناء الاختبارات وفق المستويات المختارة، كما هي الحال في الاختبارات الخاضعة إلى «الإطار الأوروبي المشترك للُّغات» (المجلس الأوروبي Conseil de l'Europe، 2001) والمبنيّة على ستة مستويات يتم عرضها كلها على المتعلم المبتدئ، أو بعضها على المتعلمين الذين تختلف مساراتهم ومستوياتهم في اللُّغة المعنيّة.

وقد تمَّ كذلك اعتماد معيار «المهارات الأربع» في إعداد اختبار الكفاءة باللُّغة العربيّة الفصحى، كما تمَّ اعتماد معيار المستويات الخاضعة لمبدأ التدرُّج.

ب- ميزات استعمال اللُّغة العربية الفصحى المعاصرة:

غير أن الورشة الاستكشافية لاستعمال اللُّغة العربية التي أنجزتها مجموعة من باحثي مجمع اللُّغة العربية في لبنان، تحضيرًا للبدء بإعداد الاختبار أظهرت ضرورة أَخْذ ما تمَّ 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 العربية الفصحى في مناهجها، وطرائقها، وتدريب أساتذتها، وأساليبها ووسائلها التعليمية. واستنتجوا ضرورة ربط تلك المناهج بالمواضيع والاهتمامات العصرية، وتدريب الأساتذة على الطرائق والأساليب والوسائل التفاعلية.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

أما في المرحلة الثانية فأطلقوا ونفذوا مشروعًا بحثيًّا ميدانيًّا جديدًا مميزًا يقوم على مقاربة الاستفتاء، وهو يرمي إلى الاطّلاع اطلاعًا علميًّا على علاقة مستعملي اللُّغة العربية الفصحى بها، وذلك باستبيان شعورهم بعيشهم معها، ورأيهم فيها، وتطلّعاتهم إلى مستقبلها من جهة، وإلى مستقبلهم معها من جهة ثانية.

وغطَّى الاستفتاء كلَّ مَن يستعمل اللُّغة العربيّة الفصحى بدون استثناء، فتوجَّه إلى الفئات المهنيّة، الخاصّة والعامّة، التي تستعمل اللُّغة العربيّة الفصحى تلقائيًّا في إطارها المهني اليومي، ومنهم: التلاميذ، الطلّاب، الأساتذة، المترجمون، المحرّرون، الإعلاميون والصحفيون، والموظّفون الإداريّون...

ودارت أسئلته حول أربعة محاور رئيسة: النظرة الشخصية إلى اللُّغة العربية الفصحى – تقييم مناهج تعليمها والطرائق والأساليب والوسائل المعتمدة في تطبيق تلك المناهج، تفاعل الأساتذة والتلاميذ معها، اللُّغة العربية في الإطار المهني، المقترحات لمستقبلها ومستقبل مستعمليها.

فتوصَّل الباحثون في نهاية ورشتهم الاستكشافية إلى استنتاجات سمحت لهم برسم ميزات خاصّة بتعليم اللُّغة العربية الفصحى واستعمالها من جهة، وبعلاقة مستعمليها بها على أكثر من صعيد: الشخصي والثقافي والمهني والاجتماعي، وإلى معايير يجب إضافتها إلى المعايير الدولية، في ورشة إعداد هيكلية الاختبار وتنفيذه شكلًا ومضمونًا:

- فلا يمكن الاكتفاء بنوع اختبار واحد يتوجَّه إلى المستهدفين جميعهم، كما هي الحال في الاختبارات المعدّة لمتعلمي اللُّغات الحيّة كلغات أجنبية، فحالات استعمال العربية الفصحى متعددة؛ ولذلك برزت الحاجة إلى إعداد اختبارات متنوّعة بتنوُّع فئات المستهدفين في وضعهم المهني والتعليمي والثقافي والاجتماعي، وفي نظرتهم إلى اللُّغة العربية الفصحى وفي مستوى حاجتهم إلى اكتسابها وإتقانها.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

- أما المشترك بين الحالات المتنوّعة في استعمال اللُّغة العربيّة الفصحى فالتقارب، بل المداورة إلى حد الدمج في سياق الكلام، بينها وبين العامّيّة، مما يستوجب اهتمامًا خاصًّا بإعداد أسئلة الاختبار، إذ عليها أن تُصاغ صياغةً تقتصر على الفصحى من جهة، وتعكس استعمال الفصحى في التواصل الواقعي الحي المعاصر، بعيدًا عن أساليب اللُّغة التقليدية الرائجة في مقاربات التعليم المدرسي والجامعي من جهة ثانية.
- كما برزت الحاجة أخيرًا إلى اختيار النصوص المسموعة أو المقروءة من مواضيع تعكس الاهتمامات العصرية؛ كالطاقة والبيئة، وحرية التعبير، وغيرها.

٢- الهيكلية:

وعلى ضوء المعايير الدولية وميزات استعمال اللُّغة العربية الفصحى، تمَّ رسم هيكلية الاختبار العامّة، وهي مبنية على ثلاثة أُسُس:

- ويُشكِّل مستند البداية الأساس الأوّل، وهو نصٌّ إمّا مكتوب، أو سمعي، أو سمعي-بصري، يحمل المواصفات اللُّغوية والثقافية التي تمَّ اختيارها: فيطرح موضوعًا معاصرًا ومثيرًا لاهتمام المستهدفين تحمل صياغته سمات اللُّغة العربية الفصحى المعاصرة.
- وتشكّل الأسئلة المطروحة حول المستند الأساسَ 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.

رابعًا- النتاج:

وعلى ضوء اختيارات المنهجية وتوجهاتها، أَعَدَّ «مجمع اللُّغة العربيّة في لبنان» مجموعتَيْنِ من الاختبارات:

- تتناول المجموعة الأولى اختبار مكتسبات التّلاميذ في نهاية كلّ حلقة من الحلقات التي تعتمدها الدّولة اللّبنانيّة: نهاية الحلقة الأولى، نهاية الحلقة الثّانية، نهاية الحلقة الثّالثة، نهاية الحلقة الثّانوية.
- أمّا المجموعة الثّانية فتتناول المتخصّصين في مهنٍ معيّنة، وثّنائي اللُّغة، وأساتذة اللُّغة العربيّة، وكلَّ مَن يرغب في تقييم مستواه في العربيّة.

ا- اختبارات تستهدف التلاميذ:

أ- المجموعة الأولى: اختبار الحلقات

تتوزَّع اختبارات المجموعة الأولى على الحلقات التّعليميّة المعتمدة في لبنان: الحلقة الأولى، والثّانية، والثّالثة، والثّانوية. وتقوم على تقييم اكتساب المهارات اللُّغوية والفكريّة الّتي يجب على التلميذ أن يمتلكها في نهاية كل حلقة، وصولًا إلى أعلى المستويات في فهم المقروء والمسموع والتّعبيرَيْنِ الشّفهيّ والكتابيّ، إضافةً إلى اكتشاف أنظمة اللُّغة العربيّة عن طريق القواعد الصّرفيّة والنّحويّة.

وقد تمَّ اختيار مواضيع الاختبارات من واقع التّلميذ، واحتياجاته، ومشكلاته، واهتماماته، فجاء مضمونها عصريًّا ومشوّقًا يساعد التّلاميذ على إنجازها بارتياح.

وفيما يلي نذكر أمثلة:

- **اختبار نهاية الحلقة الأولى:**

- اختير نص «أسرة الإنترنت» للحلقة الأولى؛ لأنّه يتناول موضوع لهو الأولاد بشبكة الإنترنت وعدم الاهتمام بالاجتماعات العائلية؛ لأنّها عادةٌ، إنْ اكتسبَها التّلميذ، تمكَّن من ممارستها، والتّخفيف من جلساته على شبكات الإنترنت. وقد بُني النّصّ على وضع أسئلة اختيار من متعدّد. أمّا في الإصغاء فقد راعينا قدرة التّلميذ على التّركيز، للإجابة عن الأسئلة المرتبطة بالنّصّ والّتي تبيّن مدى قدرته على التّذكُّر والإجابة السّليمة.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

- في التّعبير الكتابي روعِيَ مدى مناسبة التّأليف مع موضوع النّصّ كي يتمكّن التّلميذ من اختيار بعض العبارات المقروءة، إضافةً إلى استخدامه مخزونه اللُّغوي لكي يُؤلِّف نصًّا جيّدًا نحويًّا وصرفيًّا وفقًا لأهداف المرحلة المدروسة.
- يهدف الاختبار إلى تقييم المكتسبات المبرمجة للحلقة: إغناء المخزون اللُّغوي من المفردات والتّراكيب لتوظيفها في الكلام أداءً وفهمًا، توظيف الكلام في التّعبير عن أغراض مختلفة بأساليب متنوّعة (سرد، وصف وحوار...)، فهم النّصّ فهمًا مجملًا ثمّ مفصّلًا؛ استخدام تراكيب ومفردات لغويّة مختزنة وجديدة في السّياق الملائم للمواقف الجديدة ورواية يوميّات مبسّطة.

- **اختبار نهاية الحلقة الثانية:**

- اختير نص « جمال والجدّ والهاتف المحمول » للحلقة الثّانية؛ لأنّه يتناول موضوعًا مهمًّا يعايشه التّلامذة، ومدى أهمّيّة هذا الموضوع عالميًّا، وضرورة اطّلاع التّلامذة على هذا الواقع من منظور مختلف، لا سيّما موضوع شراء الهواتف الجديدة وارتباط التّلامذة بهذا الواقع لأنّه أمرٌ يعايشونه ويعانون مشكلات عديدة بسببه، وهو موضوع حديث يهمُّ التّلامذة أن يقرؤوا عنه.
- وقد بُني النّص على وضع أسئلة ترتبط بالنّصّ، ثمّ اختيار الإجابة الصّحيحة الّتي تبيّن مدى فهم التّلميذ له. أمّا في الإصغاء فقد راعينا قدرة التّلميذ على التّركيز للإجابة عن الأسئلة المرتبطة بالنّصّ والّتي تبيّن مدى قدرته على التّذكُّر والإجابة السّليمة.
- في التّعبير الكتابيّ، راعينا مدى مناسبة التّأليف مع موضوع النّصّ كي يتمكّن التّلميذ من اختيار بعض العبارات المقروءة، كما راعينا أن يكون هذا الموضوع ملائمًا لواقع التّلميذ، وليس بعيدًا من عالمه الواقعيّ، حتّى يعبّر بيُسرٍ مستخدمًا مخزونه اللُّغوي لكي يؤلِّف نصًّا جيّدًا نحويًّا وصرفيًّا وفقًا لأهداف المرحلة المدروسة.

- يهدف الاختبار إلى تقييم المكتسبات المبرمجة للحلقة: التّدرُّج في التّركيب من الجمل المركّبة إلى مجموعة جمل مترابطة، النّطق السّليم لمخارج الحروف ومراعاة التّنغيم، فهم النّصّ فهمًا مجملًا ثمّ مفصّلًا، الكتابة بأساليب وتقنيّات متنوّعة، التّمكُّن من توظيف القواعد النّحوية والصّرفية في كتاباته، استخدام مفردات مختزنة وجديدة في السّياق الملائم.

- **اختبار نهاية الحلقة الثّالثة:**

- اختير نصّ «فاقدو البصر وآلة البرايل» للحلقة الثّالثة؛ لأنّه يتناول موضوعًا مهمًّا يجب أن ينتبه إليه التّلامذة، نظرًا إلى أهمّيّة هذا الموضوع عالميًّا وضرورة اطّلاع التّلامذة على هذا الواقع من منظور مختلف، لا سيّما موضوع الكتابة بالأصابع، وضرورة تعرُّف التّلامذة إلى كيفيّة التّعامل مع فاقدي البصر، وإلى أهمّيّة تقبُّلهم في مجتمعاتنا، لأنّه موضوع مهمّ في الحياة. وقد بُني النّصّ على وضع أسئلة ترتبط بالنّصّ، وهي عبارة عن اختيار الإجابة الصّحيحة. أمّا في الإصغاء، فقد روعيت قدرة التّلميذ على التّركيز للإجابة عن الأسئلة المرتبطة بالنّصّ، والّتي تبيّن مدى قدرته على التّذكُّر والإجابة السّليمة.
- في التّعبير الكتابيّ، اختير موضوع يعيشه التّلميذ في منزله كلّ يوم، وهو استخدام الأجهزة الذّكية في أثناء الجلسات العائليّة، وقد راعينا في اختيارنا أن يكتب عن موضوع يعيشه كلّ يوم كي يتمكّن من اختيار بعض العبارات المقروءة، كما راعينا أن يكون هذا الموضوع ملائمًا لواقع التّلميذ، وليس بعيدًا من عالمه الواقعيّ، حتّى يعبّر بيُسرٍ، مستخدمًا مخزونه اللُّغوي لكي يؤلِّف نصًّا جيّدًا نحويًّا وصرفيًّا وفقًا لأهداف المرحلة المدروسة.
- يهدف الاختبار إلى تقييم المكتسبات المبرمجة للحلقة: الإجابة عن أسئلة تحيط بالنّصّ فهمًا، وتحليلًا، وتعليقًا، وتوسُّعًا، الإجابة عن أسئلة تنطلق من النّصّ، وتتجاوزه إلى أفكار شخصيّة، ومواقف، وأبعاد فكريّة، وآراء جديدة،

هذه الطبعة **إهـداء من المجمـع**،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

القـراءة البليغـة المعـبّرة والسّـريعة، تـذوّق جماليّـة البلاغـة وأثرهـا في المواقـف التّعبيريّـة، توظيـف المكتسـبات اللُّغويـة والأسـلوبيّة في إنشـائه، التّعبـير بيُسـرٍ عـن فكـرة، أو حالـة، أو موقـف، تحويـل تصميـم معـيّن إلى موضـوع موسَّـع بإنشـاء شـخصيّ سـليم العبـارة.

- **اختبار المرحلة الثّانويّة:**

— اختـير نـصّ «هواتفنـا الذّكيّـة وذكرياتنـا» للمرحلـة الثّانويـة؛ لأنّـه يتنـاول موضوعًـا مهمًّـا يعايشـه التّلامـذة، ويشـكّل أهمّيَّـة عالميًّـا؛ لـذا فمـن الضّـروري أن يكـون الاختبـار ليـس بعيـدًا عـن واقعهـم ومشـكلاتهم ومعاناتهـم، ولا سـيّما أنَّ هـذا الموضـوع صـار يُشـكّل خطـرًا واضحًـا علـى حيـاة تلامذتنـا، وصـار واجبًـا اطّلاعهـم علـى هـذا الواقـع مـن منظـور مختلـف. وقـد بُـني النّـصّ علـى وضـع أسـئلة ترتبـط بالنّـصّ بـه، ثـمّ اختيـار الإجابـة الصّحيحـة مـن متعـدّد، ورصـد الفكـرة الرّئيسـة، ومعرفـة نـوع النّـصّ والتّلخيـص الّـذي يعـدُّ مهـارة مهمّـة لاحقًـا يجـب أن يعـرف طريقتهـا كـي تسـهّل عليـه تلخيـص الكتـب الجامعيـة الّـتي سـيطّلع عليهـا في المرحلـة الجامعيـة، إضافـةً إلى مهـارة الضّبـط الّـتي تبـيّن مـدى امتـلاك التّلميـذ للغتـه العربيّـة. وقـد طرحـت بعـض الأسـئلة الّـتي تعـبّر عـن أفـكار التّلميـذ الذّاتيّـة، وآرائـه الخاصّـة، الّـتي تبـيّن أسـلوبه في الكتابـة والتّعبـير. أمَّـا في الإصغـاء، فقـد راعينـا قـدرة التّلميـذ علـى التّركـيز للإجابـة عـن الأسـئلة المرتبطـة بالنّـصّ، والّـتي تبـيّن مـدى قدرتـه علـى التّذكُّـر والإجابـة السّـليمة.

— في التّعبـير الكتابيّ روعـي مـدى مناسـبة التّأليـف مع موضـوع النّـصّ كـي يتمكّـن التّلميـذ مـن اختيـار بعـض العبـارات المقـروءة. كمـا راعينـا أنّ يكـون هـذا الموضـوع ملائمًـا لواقـع التّلميـذ، وليـس بعيـدًا عـن عالمـه الواقعـيّ، حتّى يعـبّر بيُسـرٍ مسـتخدمًا مخزونـه اللُّغـوي لكـي يؤلّـف نصًّـا جيّـدًا نحويًّـا وصرفيًّـا وفقًـا لأهـداف المرحلـة المدروسـة.

– يهدف الاختبار إلى تقييم المكتسبات المبرمجة للحلقة: وعي صراع الإنسان من أجل المحافظة على القيم الخلقيّة، والدّعوة إلى تعزيزها فكرًا وأسلوبًا، التّمرُّس العمليّ بتقنيّات التّأليف اقتباسًا ومحاكاةً، التّزوّد بالمفاهيم والمصطلحات وأساليب التّعبير.

ب- المجموعة الثّانية: الاختبارات المتخصّصة

وُضِعت هذه الاختبارات وفقًا لوضع المستهدفين المهنيّ، في سبيل مساعدتهم على تقييم مهاراتهم في استعمال اللُّغة العربيّة شفهيًّا وكتابيًّا، فهمًا وتعبيرًا.

وهي تتوجّه إلى كلّ قطاع حسب حاجته سواء أكان مهنيًّا أم أكاديميًّا، وقد تمَّ الاعتماد في إعدادها على استخدام اللُّغة العربيّة الفصحى كوسيلة تواصل حيّة، وعلى اختيار محاور مضمونها من واقع الحياة اليوميّة والمهنيّة.

- **الاختبار التّعليميُّ العامُّ:**

– يتناول هذا الاختبار موضوعًا يهمُّ المتقدمين إليه، وهو السّياحة حول العالم، مما يجعل العربيّة المستعملة فيه لغة حياة محبّبة إليهم بامتياز.

– يهدف الاختبار إلى تقييم المكتسبات المبرمجة للحلقة، إتقان اللُّغة العربيّة الفصحى كتابةً وفهمًا وقراءةً وتحدُّثًا، توظيف القواعد النّحويّة والصّرفيّة في التّعبيرَيْنِ الشّفوي والكتابيّ، توظيف المكتسبات السّابقة والمخزون اللُّغوية المحفوظ في أثناء التّحدُّث والكتابة، القراءة بأسلوب جيّد وسرعة مناسبة مع مراعاة النّبر والتّنغيم.

- **الاختبار الثّنائي اللُّغة:**

– تم اختيار هذا النّصّ الّذي يتناول موضوع التّعلُّم الآلي والمنصّات الإلكترونية المعتمدة له؛ لأنه يعالج موضوعًا معاصرًا، ولأنه يتلاءم بمضمونه مع اختبار موجَّه إلى ثنائيي اللُّغة.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

- يهدف هذا الاختبار إلى تبيان مدى تمكُّن المتقدّمين من الوظيفة من امتلاكهم للّغتَيْنِ العربيّة والأجنبيّة، وقدرتهم على فهم النّصِّ الأجنبيِّ، والإجابة عن أسئلته المرتبطة بمواضيع واقعيَّة ومعاصرة. كما يهدف إلى معرفة ما إذا كان بإمكان الموظّف أن يحافظ على روحيّة كل لغة، واعتماد صياغتها الخاصّة بعيدًا عن التّرجمة، والتّقليد أو حتى الوقوع في الأخطاء.

- **الاختبار التّعليميّ الموجّه لمعلّمي مادّة اللُّغة العربيّة:**

- يلجأ بعض أساتذة اللُّغة العربيّة إلى الإنشاء أكثر من العودة إلى أُسس تعليميّة موثّقة وقائمة على المنهجيّة الجديدة في اعتماد طرائق التّدريس الحديثة؛ لذلك تمّ إعداد هذا الاختبار لتقييم قدرتهم على تطوير منهجيّتهم.
- يهدف الاختبار إلى تقييم قدرة المعلّم على وعي أساليب المنهجيّة الحديثة، ومنها: الانطلاق من الحياة اليوميّة للطّالب، الاعتماد على وسائل تشدُّ المتعلّم إلى الاهتمام باللُّغة وإتقانها، كوضع أسئلة تحليل وفهم للنّصّ المدروس لاستخراج أفضل ما فيه، أو شرح صورة والتّعليق عليها، أو تحضير كلمة تُلقَى في مناسبة،

ويهدف كذلك إلى تقييم قدرة المعلّم على استخدام اللُّغة العربيّة الحيّة بدون الرّجوع إلى القديم الّذي ينفّر التّلاميذ من العربيّة.

ويهدف أخيرًا إلى تقييم قدرته اللُّغوية من خلال الاستماع إلى نصّ لا يخلو من مفردات وتراكيب غير مألوفة.

- **الاختبار المدرسيّ الموجّه إلى مَن أنهوا المرحلة الدّراسيّة كاملة:**

- يُشكِّل هذا الاختبار معيارًا للتّأكُّد من امتلاك المتقدِّم لهذا الاختبار التّجريبيّ للُّغة العربيّة الفصحى، وإتقانه لمهاراتها المكتسبة خلال المراحل المدرسيّة كافّة، ليستخدمها في المواقف الحياتيّة المختلفة، نظرًا إلى أهمّيتها، إذ يحتاج إلى التّحاور

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

بلغةٍ سليمةٍ وبأسلوبٍ واضحٍ وسهلٍ، بعيدًا عن العامّيّة. كما يبيّن هذا الاختبار مدى سلامة لغته، وقدرته على البرهنة وتحليل النّصّ وفهمه للإجابة بسهولة.

- يهدف هذا الاختبار إلى تقييم المتقدّم إليه في فهم الأسئلة، ومعرفة المهام المطلوبة منه بوضوح، ليجيب بطريقة صحيحةٍ، وليعبّر كتابيًّا بشكلٍ صحيحٍ، وفي قدرته على التّعبير بأسلوبه الخاص؛ إذ سيتبيّن ذلك في طاقاته اللُّغوية وإبداعاته الكتابيّة في أثناء تأليف خاصّة به، كما في قدرته على استثمار معارفه وتوظيفها في مكانها المناسب ومدى نشاطه، إضافةً إلى سلوكه وثقته في نفسه في أثناء الإجابة السّريعة من دون تلعثم أو تلكّؤ.

- **الاختبار التّخصُّصي:**

- يبيّن هذا الاختبار مدى معرفة المتقدّمين بمستواهم باللُّغة العربيّة، إضافةً إلى إدراكهم لمواضيع عديدة تلائم تخصُّصهم، وتبيّن مدى اكتسابهم اللُّغة العربيّة، وقدرتهم على الكتابة بها والتّعبير عمّا يريدونه من خلالها.
- يهدف الاختبار إلى تقييم المستوى العالي في اللُّغة العربيّة للمتقدّمين إليه.

خاتمة:

مما لا شكَّ فيه أنّ اختبار الكفاءة في اللُّغة العربية الفصحى الذي أعدَّه مجمع اللُّغة العربية في لبنان يندرج في مسار الاختبارات التي راجت منذ منتصف القرن الماضي في إطار أكثر اللُّغات الحية العالمية، ويخضع للمعايير التي نتجت عن ذلك المسار، والمتمثِّلة «في المهارات الأربع»: الاستماع، والتّحدُّث، والقراءة، والكتابة.

كما أنه أتى بثلاثة أبعاد جديدة توصَّل إليها من خلال مقاربة نظرية وميدانية لواقع استعمال اللُّغة العربية الفصحى المعاصرة. ويحمل البُعد الأول قناعة بضرورة برنامج نهضوي عام يهدف إلى وضع حدٍّ لانحسار اللُّغة العربية الفصحى الملموس على أكثر من

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

صعيد. ويتمثَّل البعد الثّاني في احتلال إصلاح تعليمها وتحديثه الأولوية في سُلَّم البرنامج النهضوي العام. أمَّا البعد الثالث فاعتبار اختبار الكفاءة مفتاح أي مقاربة في سبيل نجاح مشروع إصلاح تعليمها.

وانطلاقًا من تلك الأبعاد ومن الوقع الإيجابي الذي أحدثه الاختبار لدى المستهدفين الذين خضعوا له في المدارس والجامعات والإدارات الرسمية والمنظمات الدولية والمؤسسات الخاصّة في لبنان، يرغب المجمع في التقدُّم للأفراد والمؤسسات الخاصة والعامة في لبنان وفي البلدان العربية الشقيقة بتوصيتين متكاملتين:

- إنشاء هيئة عربية تواكب مسار الاختبارات في اللُّغات الحية العالمية، وتُعنى بالشراكة مع الهيئات المماثلة.
- والعمل من خلال الهيئة على توحيد المعايير في اختبارات الكفاءة في اللُّغة العربية الفصحى وتحديثها باستمرار، على ضوء المستجدات الطارئة على اللُّغة العربية وسائر اللُّغات العالمية.

المصادر والمراجع العربية:

- الخطيب، أحمد شفيق (١٩٧٢). «وضع المصطلحات العلمية وتطوّر اللُّغة»، في: اللسان العربي، حزيران.
- بدوي، السعيد محمد (١٩٧٣). مستويات العربية المعاصرة في مصر، القاهرة: دار المعارف.
- فريحة، أنيس (١٩٨٠). في اللُّغة العربيّة وبعض مشكلاتها، بيروت: دار النهار للنشر.
- حردان، جرجوره؛ وآخرون (١٩٧٩). من الخليج إلى المحيط، باريس: منشورات ديديه، مكتبة ا. هاتيه.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

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.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

الملحق

اختبار المرحلة الثّانويّة مثالًا:

المقدّمة:

اختيرنصّ «هواتفنا الذّكيّة وذكرياتنا» للمرحلة الثّانوية؛ لأنّه يتناول موضوعًا مهمًّا يعايشه التّلامذة، ويشكّل أهمّيّة عالميًّا؛ لذا فمن الضّروري أن يكون الاختبار ليس بعيدًا عن واقعهم ومشكلاتهم ومعاناتهم، ولا سيّما أنّ هذا الموضوع صار يشكّل خطرًا واضحًا على حياة تلامذتنا، وصار واجبًا اطّلاعهم على هذا الواقع من منظور مختلف. وقد بُني النّصّ على وضع أسئلة ترتبط بالنّصّ به، ثمّ اختيار الإجابة الصّحيحة من متعدّد، ورصد الفكرة الرّئيسة، ومعرفة نوع النّصّ والتّلخيص الّذي يعدُّ مهارة مهمّة لاحقًا يجب أن يعرف طريقتها كي تسهّل عليه تلخيص الكتب الجامعية الّتي سيطّلع عليها في المرحلة الجامعية، إضافةً إلى مهارة الضّبط الّتي تبيّن مدى امتلاك التّلميذ للغته العربيّة. وقد طرحت بعض الأسئلة الّتي تعبّرعن أفكار التّلميذ الذّاتيّة، وآرائه الخاصّة، الّتي تبيّن أسلوبه في الكتابة والتّعبير. أمّا في الإصغاء، فقد راعينا قدرة التّلميذ على التّركيزللإجابة عن الأسئلة المرتبطة بالنّصّ، والّتي تبيّن مدى قدرته على التّذكُّر والإجابة السّليمة.

في التّعبيرالكتابيّ راعينا مدى مناسبة التّأليف مع موضوع النّصّ كي يتمكّن التّلميذ من اختيار بعض العبارات المقروءة. كما راعينا أنّ يكون هذا الموضوع (تحديد الموضوع) ملائمًا لواقع التّلميذ، وليس بعيدًا عن عالمه الواقعيّ، حتّى يعبّربيُسرٍ مستخدمًا مخزونه اللُّغوي لكي يؤلّف نصًّا جيّدًا نحويًّا وصرفيًّا وفقًا لأهداف المرحلة المدروسة.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

١- الهدف:

يهدف الاختبار إلى تقييم المكتسبات المبرمجة للحلقة:

- وعي صراع الإنسان من أجل المحافظة على القيم الخلقيّة، والدّعوة إلى تعزيزها فكرًا وأسلوبًا.
- التّمرُّس العمليّ بتقنيّات التّأليف اقتباسًا ومحاكاةً.
- التّزوّد بالمفاهيم والمصطلحات وأساليب التّعبير.

٢- المكتسبات المطلوب تقييمها:

المحادثة والفهم الشّفويّ والقراءة	- الإجابة عن أسئلة نصّ مسموع. - تنمية قدراته على التّمييز بين جماليّة النّصّ الأدبيّ وإيحاءاته وذاتيتّه وموضوعيّة النّصّ العلميّ. - إدراك أهمّيّة التّطلّع إلى المستقبل برؤية سليمة من خلال التّجربة، والخيال، والاستشراف. - وعي أهمّيّة العناية بالبيئة ومدى تأثيرها في مستقبل الإنسان. - دراسة البنى والأنماط ومؤشّراتها. - تحديد الأفكار الرّئيسة والفرعيّة. - تحديد أدوات الرّبط ووظائفها. - تلخيص فقرة. - تعيين الحقول المعجمية. - تقسيم النّص مع تقديم التّعليل المناسب.
في التّعبير الشفويّ	- توظيف المكتسبات اللُّغوية والأسلوبيّة في إنشائه. - تحضير بحث وعرضه. - التّواصل بلغة فصيحة بطلاقة وإتقان.
في القواعد	- إدراك قواعد اللُّغة العربيّة المكتسبة سابقًا، وتوظيفها في التّعبير الكتابيّ. - ضبط أواخر الكلمات بشكل صحيح.
في التّعبير الكتابيّ	- إنشاء مقالات تحلّل وتناقش قضايا اجتماعيّة وأدبيّة وعلميّة مرتبطة بالإنسان واستشراف المستقبل وبالأدب والعلم.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

٣- العرض:

يُقسَّم اختبار نهاية الحلقة الرّابعة / المرحلة الثّانوية 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 الشّفويّة: عدد الأسئلة (٣)، مدّة الاختبار ١٠ د.

٤- في التّعبير الكتابيّ: سؤال واحد، مدّة الاختبار نصف ساعة.

يُجرى الاختبار في اليوم عينه.

هواتفُنا الذّكيّةُ وذِكرياتُنا

١- كانَ سُقراطُ يَخشى من أنَّ **التّقدُّمَ التّقنيَّ سيفسدُ الذّاكرةَ البشريّةَ**، ومن غرابةِ ذلك، كما يبدو الأمرُ عليه اليوم، أنَّهُ كانَ يُعبّرُ عن قلقِهِ بشأنِ شكلٍ من أشكالِ التّواصُلِ الجديدِ آنذاك وهو الكتابةُ. وقد أشارَ إلى أنّه كلّما كانَ سهلًا على الأشخاصِ الوصولُ إلى شيءٍ ما في مُستندٍ مكتوبٍ، كانوا أقلَّ مَيلًا إلى أن يتذكّروه. ويبدو أنَّ كلماتِ الفيلسوفِ العظيمِ تَلقى صدًى اليومَ في عصرِنا الرَّقميّ تمامًا كما فعلَت في اليونانِ القديمةِ.

٢- **لقد** أثبتَتِ الاختباراتُ الحديثةُ أنَّ الأشخاصَ الّذين يعتقدون أنَّ أجهزةَ الكمبيوترِ سَتُنقذُ معلوماتِهم منَ الضّياعِ والصّورَ الّتي يلتقطونها منَ الفقدانِ يتذكّرون أقلَّ بكثيرٍ من هؤلاءِ الّذين لا يعتمدون على أجهزةِ التّكنولوجيا لحفظِ بياناتِهم.

٣- وعندَما أصبحنا لا نفترقُ عن هواتفِنا الذّكيّةِ المزوّدةِ بكاميراتٍ رقميّةٍ متطوّرةٍ، ولمّا بتنا نعيشُ حياتَنا وكأنَّهُ يَجبُ علينا مُشاركةُ كلّ لحظةٍ نَعيشُها على وسائلِ التّواصلِ الاجتماعيّ من «فيسبوك» و«سناب شات» و«إنستغرام» وغيرِها، مسلّحين بهواتفِنا الذّكيّةِ أينما كُنّا، أصبحنا مهووسين بتوثيقِ الأحداثِ

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

مـن حولِنـا. وتَحـوَّلَ كُلُّ تَفصيـلٍ مـن تَفاصيـلِ حياتِنـا إلى صـورةٍ محتملـةٍ، مـن طبـقٍ لذيـذٍ نَتناولُـه، إلى نزهـةٍ نَتمتّـعُ بهـا علـى شـاطئِ البحـرِ، إلى جَمعـةٍ عائليّـةٍ حَميمـةٍ، إلى وِلادةِ طفـلٍ جديـدٍ...

٤- **لكـنَّ** ذلـك كلَّـهُ جعلَنـا نَنظـرُ إلى العالـمِ مـن خـلالِ الشّاشـاتِ دونَ أن نَختـبرَ الواقـعَ بشـكلٍ فِعلـيّ حيـثُ يَعمـلُ فِعـلُ التقـاطِ الصّـورِ أو تَسـجيلِ مقاطـعَ فيديـو علـى إزاحتِنـا مـن عيـشِ اللّحظـةِ في حـين نُحـاولُ تَوثيـقَ التّجربـةِ بواسـطةِ جهـازِ الكاميـرا، هـذا الهاجـسُ الّـذي يَطغـى علـى مُجتمعِنـا بتسـجيلِ كلّ لحظـةٍ نَعيشُـها هـو مـا سُـمّيَ حديثًـا بـ»الرّؤيـةِ التّوثيقيّـةِ»، لكـنَّ الأمـرَ المقلـقَ مـن هـذه الرّؤيـةِ الرّقميّـةِ هـو الإلهـاءُ والتّشـتيتُ كمـا يقـولُ «ديمـون يونـغ» مؤلّـفُ كتـابِ «إلهـاء»، فهـو يلاحـظ أنَّ الكاميـرات الرّقميّـة الحاضـرة دائمًـا معنـا تَدفعنـا إلى التّصويـر الدّائـم بشـكل تلقـائيّ ومـن دونِ وعـي، بحيـثُ لا نعيـش الواقـع سـوى بطريقـة سـطحيّة، ليـس لأنَّ التّكنولوجيـا الرّقميّـة هـي تشـتيت تلقـائيّ ولكـنْ لأنَّهـا تُنتـج شـيئًا أقـلّ قيمـة (في شـكلِ فيديـو أو صـورةٍ فوتوغرافيّـةٍ)، وتُـؤدّي إلى تشـتيت انتباهنـا عـن شيء ذي قيمـة أكـبر (التّجربـةِ الواقعيّـةِ وخبراتِهـا).

٥- ولكـن أبعـدَ مـنَ الإلهـاءِ والتّشـتيتِ، فـإنَّ لهـذهِ الرُّؤيـةِ التَّوثيقيّـةِ تأثيـرًا سـلبيًّا كبـيرًا علـى ذاكرتِنـا، ففـي دراسـةٍ أُجريَـتْ عـنِ الذّاكـرةِ والتَّصويـرِ الفوتوغـرافيّ، ونُشـرَت نتائجُهـا في مجلّـةِ العلـومِ النّفسـيّةِ، كانَـتِ النّتيجـةُ أنَّ فقـدانَ الذّاكـرةِ الرّقميّ، أي نسـيانَ المعلومـاتِ الّـتي تحمّلُهـا علـى جهـازٍ رقـميّ «ليتذكّـرَ عنـك»، كانَ مصـدرَ قلـقٍ متزايـدٍ للعالَـمِ الرّقـميّ اليـومَ. لكـنَّ البعـضَ قـد يسـألُ: أيـنَ القلـقُ مـن ذلـك؟ أيـنَ المشـكلةُ إذا اعتمدنـا علـى صُـورٍ فوتوغرافيّـةٍ ومقاطـعَ فيديـو لتتذكّـرَ الأشـياءَ عنّـا؟ والجـوابُ هـو أنَّ مـا نُحيلُـه إلى التّخزيـنِ الرّقـميِّ ليـسَ ذكرياتِنـا. فالذّكريـاتُ هـي ذكريـاتُ الطّفولـةِ، والذّكريـاتِ الرّومانسـيّةِ، وذكريـاتِ الأوقـاتِ السّـعيدةِ والتّعيسـةِ أيضًـا الّـتي نَعيشُـها بـكلّ أحاسيسِـنا، وكلُّ مـا لـه علاقـةٌ بالمشـاعرِ، والعديـدِ مـنَ الصُّـورِ ومقاطـعِ الفيديـو ليسَـت حـولَ المشـاعرِ علـى الإطـلاقِ. فمـعَ الهواتـفِ الذّكيّـةِ نلتقـطُ الصّـورَ ونفتقـدُ اللّحظـةَ الّـتي هـي أسـاسُ مشـاعرِنا وركيـزةُ ذكرياتِنـا.

هذه الطبعة **إهـداء من المجمـع**،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

٦- **إذًا** وباختصارٍ، معَ كلّ هذا السّيلِ من الصّورِ الّتي نَأخذُها يمينًا وشمالًا، نحنُ نجمعُ ذكرياتٍ لم نعشْها، ونوثّقُ أحداثًا لم نشهدْها بالكاملِ، ولحظاتٍ لم نصلْ إليها أبدًا. وإذا توقّفْنا لنسألَ أنفسَنا: لماذا علينا أن نضعَ شاشةً بينَنا وبينَ حياتِنا على الدّوامِ؟ **فحياتُنا كما هي معزولةٌ بما فيه الكفايةُ** عندَما نكونُ بمفردِنا أمامَ أجهزةِ الكمبيوترِ.

٧- لماذا علينا أن نضع هذا الحاجز أيضًا حتّى عندما نكون في اختلاطٍ مع النّاس؟ وما الّذي نفعله بكلّ مقاطع الفيديو؟ وكلّ هذه الصّور الّتي لا بدّ من تصويرها كلّ لحظة على أيّ حال؟ هل نعود إلى مشاهدتها أبدًا؟ إنّنا نحتاج جميعًا إلى التّوقّف عن التّركيز كثيرًا على التقاط اللّحظة بواسطة الكاميرا، والاستمتاع بدلًا من ذلك، وأن نكون حاضرين في الحاضر لكي نعيشه، وقد يكون الأفضل لنا أن نلتقط الصّور بشبكة العين ونزرعها في أذهاننا، لنسمح للذّاكرة بأن تكون على مستوى تجربة الحدث بكلّ حواسّنا. وعلى الرّغم من سهولة التقاط الصّور ومع الحضور الدّائم لهواتفنا الذّكيّة.

مهى قمر الدّين - باحثة من لبنان*

مجلّة العربيّ العدد ٧٢١ - كانون الأوّل ٢٠١٨

- بتصرّف -

مهى قمر الدّين: باحثة وكاتبة صحفيّة لبنانيّة، لها مجموعة من المقالات المنشورة في مجلّة العربيّ.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

أوّلًا- في الفهم والتّحليل:

اختيار الإجابة الصّحيحة من متعدّد: (خمس وعشرون علامة)

١- صرنا نعيش حياتنا عبر:

أ- مشاركة بعض لحظاتنا

ب- مشاركة لحظاتنا كافّة على وسائل التّواصل كافّة

ج- مشاركة لحظاتنا على سناب شات (يندرج هذا الخيار تحت الخيار «ب»).

د- مشاركة ما نريده على بعض المواقع

٢- الكاميرات الرّقمية دفعتنا إلى:

أ- ألّا نعيش قيمة لحظاتنا

ب- ألّا نعرف العيش الطّبيعيّ

ج- أن نعيش الواقع بطريقة سطحيّة

د- أن نعيش بشكل عاديّ

٣- يقصد الكاتب بهذه الجملة: «التّقدّمَ التّقنيَّ سيفسدُ الذّاكرةَ البشريّةَ»:

أ- أنّ التّقدّم ليس لمصلحة الإنسان.

ب- أنّ التّقدّم لن يكون لصالح الإنسانية، فهو يسيء إليها.

ملاحظة: تتشابه الإجابتانِ «أ» و«ب». من الأفضل إضافة إجابة تُظهر تأثير التّقدّم التّقنيّ في الذّاكرة البشريّة.

ج- أنّ التّقدّم غير مفيد.

د- أنّ التّقدّم سيدفعنا نحو الفشل.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

٤- تؤدّي الرّؤية الرّقميّة إلى:

أ- الضّياع وعدم وضوح الرّؤية

ب- الإلهاء والتّشتيت

ج- التّأثّر الكلّي 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- معايشة ما نراه بأمّ العين

في القواعد

١- **نضع تنوين النّصب 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 ممنوعًا من الصّرف

د- إذا كان الخبر جملة فعليّة

٣- **نعرب جمع المؤنّث السّالم في الجملة الآتية التّالية:** رأيتُ الفتيات يتوجّهن إلى السّوق. (علامتان)

أ- منصوب بالفتحة

ب- منصوب بتنوين الفتح

ج- منصوب بالكسرة عوضًا عن الفتحة

د- منصوب بالتّاء

ثانيًا- 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.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

اختيار الإجابة الصّحيحة 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 الشّركة بهذا الإعلان:**

أ- تشجيعًا لأكبر عدد من المشاهدين

ب- تشجيعًا لشراء الهاتف

ج- رغبة في اقتناء هاتف من شركة جديدة

د- لتعديل سمات هواتفهم القديمة

ثالثًا: في المحادثة الشّفوية:

١- عرّف بنفسك بأسلوب لغوي جيّد، بما لا يتعدّى الخمسة أسطر. (عشر علامات)

٢- لو عُرِضَ عليكَ شراء هاتف ذكيّ، هلْ توافقُ؟ علِّلْ إجابتَكَ بالاعتماد على النّصِّ. (عشر علامات)

٣- تحدَّث لدقيقة واحدة عن موضوع يثير إزعاجك كلَّ يوم مع أهلك، وهو فكرة التّأخّر بالسّهر مع رفاقك خارج المنزل. (عشر علامات)

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

رابعًا: في التّعبير الكتابيّ (ثلاثون علامة)

- أرسـل عـبر تطبيـق الواتسـاب رسـالة صوتيـة إلى أبيـك، تُخـبره فيهـا عـن ردك عـن الفكـرة الآتيـة: «أصبحنـا لا نفـترق عـن هواتفنـا الذّكيّـة».

.....

.....

.....

- اكتـب مقالـةً متماسـكةً تشـرح فيهـا حسـنات ومسـاوئ اسـتخدام الهواتـف الذّكيّـة، ومفصّـلًا فيمـا نتـج عنـه مـن تأثـيرات على صعيـد الرّوابـط الأسـريّة والمجتمعيّـة.

.....

.....

.....

.....

سُلَّم تقييم للموضوع المؤلَّف

الرّقم	المعايير	التّقدير
١	نوعيّة 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	التّوظيف القواعديّ	١ ٢ ٣ ٤ ٥
٦	علامات التّرقيم	١ ٢ ٣ ٤ ٥
٧	التّوظيف الإملائيّ	١ ٢ ٣ ٤ ٥
٨	التّرتيب والوضوح	١ ٢ ٣ ٤ ٥

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

الممارسات في الاختبارات اللُّغوية الأدبية في تعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها، جامعة الطائف أنموذجًا

د. محمد بن أحمد العريني

جامعة الطائف – المملكة العربية السعودية

الملخص:

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن الممارسات التي انتهجتها جامعة الطائف ممثَّلة في وحدة تعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها في الاختبارات لمقرر نصوص من الثقافة العربية ونقده بوصفه أحد المقررات التي تنحو منحى لغويًّا أدبيًّا؛ 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 وَضْع الاختبارات يختلف في غالبه عن المقررات التي تتطلب معلومةً محددةً 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.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

مقدمة:

تعَـدُّ وحـدة تعليـم اللُّغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا بجامعـة الطائـف مـن الوحـدات الناشـئة علـى مسـتوى الجامعـات، حيـث أُسِّـس البرنامـج عـام ١٤٣٩هـ، ويهـدف إلى تعليـم اللُّغـة بمهاراتهـا الأربـع، ووضعـت الوحـدة توصيفًـا يُحقِّـق هـذا الهـدف تتـدرج فيـه الصعوبـة؛ ليكتسـب المتعلـم المعرفـةَ بشـكل تدريـجي. وتتـوزع الخطـة الدراسـية فيـه علـى سـتة مسـتويات، مـدة كل مسـتوى ثمانيـة أسـابيع، تكـون الدراسـة الأسـبوعية فيـه لخمـس وعشـرين سـاعة، تتنـوع هـذه السـاعات بـين عشـر معتمـدة، وعشـر فعليـة، وخمـس للأنشـطة الصفيـة واللاصفيـة تكسـب المتعلـم مزيـدًا مـن المعرفـة اللُّغويـة؛ ليكـون الاختبـار التحصيلـي الـذي يقيـس مسـتوى كل طالـب فيمـا أخـذ نهايـة هـذا المسـتوى، ويتبـين مـن خلالـه مـدى تقدُّمـه اللُّغـوي، وتكـون المقـررات في المسـتوى الأول حـتى الثالـث متماثلـة الاسـم علـى اختـلاف بينهـا في التـدرج المعـرفي؛ فكانـت علـى النحـو الآتي: الفصـحى المعاصـرة – الأصـوات وفهـم المسـموع – التحـدث – قـراءة ومفـردات – كتابـة وقواعـد – نشـاط لغـوي. ويُضـاف للمسـتوى الرابـع مقـرر العربيـة والإعـلام؛ لإكسـاب الطالـب مزيـدًا مـن المصطلحـات المعاصـرة والمهـارات اللازمـة للتواصـل، ثـم يُضـاف للطالـب في المسـتوى الخامـس نصـوصٌ مـن الثقافـة العربيـة؛ لربـط اللُّغـة بجذورهـا وتعريـف الطالـب بـالأدب العـربي وفنونـه، ثـم يكـون في المسـتوى السـادس «الأخـير» تهيئـة الطالـب للتعليـم الجامعـي بإدخـال مقـررات (الكتابـة الأكاديميـة، والمقـال، وحلقـة البحـث، واللُّغويـات التطبيقيـة، والمكتبـة العربيـة) عليـه؛ ليكـون قـد تعلَّـم كل مـا يهمُّـه في جوانـب المعرفـة اللُّغويـة المختلفـة.

ولحداثـة الوحـدة لـم يتطـرق الباحثـون لممارسـات الاختبـارات فيهـا سـوى دراسـة تناولـت تقويـم البرنامـج بصفـة كاملـة مـن وجهـة نظـر الخريجـين، للباحثـينِ د. صالـح الزهـراني، د. إيـاد أبـو رحمـة، نُشـرت في مجلـة جامعـة الزيتونـة الأردنيـة، ٢٠٢٠م. ولـم تتنـاول مـا يريـد الباحـث دراسـته في هـذا البحـث تحديـدًا؛ فـكان هـذا البحـث أول بحـث يـدرس الممارسـات اللُّغويـة الأدبيـة في تعليـم اللُّغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا في جامعـة الطائـف،

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

مُوظِّفًا المنهجين الوصفي والنقدي؛ لغرض تطوير التجربة ونقلها إلى المعاهد والوحدات المماثلة وكل مَن 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 مَن 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 اتبعها 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: ١١٠٢١٢-٢، وينضوي ضمن مقررات برنامج الوحدة التي ترنو إلى تحقيق التميُّز 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.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

وكان لاختيـار هـذا المسـمى دلالات متنوعـة؛ فلفظـة نصـوص تعـني بالضـرورة أن الـدارس سـيطلع على قطـع أدبيـة أُنتجـت مـن قبـلُ، وليـس لأسـتاذ المقـرر أو للبرنامـج علاقـة بإنتاجهـا أو التصـرف فيهـا أثنـاء الدراسـة، كمـا أنَّ توظيـف حـرف الجـر مـن للتبعيـض، وهـذا يشـير للـدارس إلى أنـه سـيأخذ نمـاذج مـن هـذه النصـوص لا كلهـا، والجمـع بـين كلمـتي الثقافـة والعربيـة يـدل على حصـر مـا سيدرسـه الطالـب على هـذه الثقافـة دون غيرهـا، واسـتبعاد النصـوص المترجمـة أو الثقافـات الأخـرى؛ ليتهيـأ بذلـك للاطـلاع على هـذه الثقافـة الـتي يـدرس لغتهـا في البرنامـج. ويقـع هـذا المقـرر في البرنامـج ضمـن المسـتوى الخامـس الـذي يسـبق المسـتوى الأخـير قبـل إكمالـه البرنامـج الـذي يمتـد لعامـين، ويُمنـح الـدارسُ فيـه دبلومًـا في تعليـم اللُّغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا بعـد اجتيـازه البرنامـج، وجـاء توصيفـه آخـذًا بعـين الاعتبـار أن يمـرَّ الـدارس بالمراحـل الزمنيـة الأدبيـة التراثيـة الـتي تلزمـه أثنـاء دراسـته اللُّغويـة؛ ليسـتطيع أن يكتسـب المهـارات البلاغيـة النقديـة الـتي لا غـنى عنهـا للمتعلـم، فتظهـر مخرجاتـه مـن المعـارف بعـد أن يتعـرف الطالـب على قيمـة اللُّغـة العربيـة وأهميتهـا بـين لغـات العالـم، ويسـتذكر مخزونـه اللُّغـوي مـن خـلال التطبيـق على نصـوص الثقافـة العربيـة المختلفـة، ويربـط بـين مـا تعلَّمـه ويتعلَّمـه مـع مـا في هـذا المقـرر، ويكتسـب بذلـك عـددًا مـن المهـارات، منهـا: تطبيقـه القـراءة الصحيحـة للنصـوص المختلفـة بأشـكالها الفنيـة المتنوعـة، وحصولـه على ذائقـة لغويـة تسـاعده على اكتشـاف الخطـأ اللُّغـوي ذاتيًّـا دون توجيـه مـن غـيره؛ فيظهـر لديـه عـددٌ مـن الكفـاءات، منهـا: أن يكـون قـادرًا على العمـل في مجموعـة نقاشـية تعاونيـة تُكسـبه القـدرةَ على التحليـل والنقـد، وأن يسـتطيع توظيـف الثـورة الرقميـة الحديثـة في التدريـب اللُّغـوي والأدبي، وأن يتـدرب على النطـق السـليم، ومـن ثَـمَّ الإلقـاء المناسـب لـكل نـص فيكـون هـذا المقـرر قـد أحـدث التكامـل مـع المقـررات الأخـرى.

وقـد ابتـدأ التوصيـف بخطبـة قـس بـن سـاعدة؛ لمعرفـة حـال النـثر في العصـر الجاهلـي، ودراسـة مـا فيهـا مـن بلاغـة وقدرتهـا على التأثـير في المتلقـين، وبيـان الحـال الـذي قيلـت فيـه، والتعريـف بمُلقيهـا وتدرُّجـه الـذي سـلكه في تعلُّـم فـن الخطابـة، ثـم معلقـة زهـير بـن أبي سـلمى: (أمـن أم أوفى)، ودراسـة مـا فيهـا مـن ألفـاظ وبيـان معانيهـا، والأسـاليب البلاغيـة

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

التي سلكها الشاعر، والتعريف به وبيان منزلته في مدرسة عبيد الشعر، فمعلقة عنترة بن شداد: (هل غادر الشعراء من متردم؟)، وإيضاح أبرز ما فيها من وقفات للشاعر، والتعريف بحاله وحال محبوبته، ثم قصيدة (البُردة): لكعب بن زهير؛ لمعرفة حدود غرض الغزل المقبول، وبيان منزلة الشاعر، والبيئة الشعرية التي عاشها وأثَّرت 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 المخضرمين في الشعر، ثم قصيدة الحُطيئة: (وطاوي ثلاث عاصب البطن مرمل)، 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 البحتري: (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 الرُّندي، والتعريف به، ثم بعض النصوص من رسائل ابن المقفع، وما أحدثته من نهضة أدبية وتأثُّر كاتبها بالثقافات الأخرى، ثم دراسة بعض مقامات الحريري، والتعريف بهذا الفن وأبرز كُتَّابه؛ ليكون الختام دراسة بعض من أمثال العرب وحكمهم ومناسبات تلك الأمثال، والطلب من الدارسين استحضار الأمثال المماثلة من ثقافاتهم المحلية.

ويُلحظ أن التوصيف جاء منطقيًّا باعتبار عامل الزمن حينما ابتدأ بالعصر الجاهلي، ثم عصر صدر الإسلام، ثم الأموي، فالعباسي، ثم العصور المتتابعة مُنوِّعًا بين فنون الأدب المختلفة وعصوره، كما أنه أتى على مهارات اللُّغة الأربع (الكتابة، والقراءة، والتحدُّث، والاستماع) في ممارساته.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

وكان لاختيار النصوص السابقة وتحليلها بعدٌ عميقٌ بالتركيز على «رسالة الكاتب في قصده إلى تغيير ما يراه معيبًا في عالمه الذي يُصوِّره، 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 يُؤمل 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 الموجَّهة؛ ليكتسب المقرر بُعدًا عالميًّا، ولئلا تكون قاعة الدرس ميدانًا للتجاذبات والخلافات بين الدارسين، ويكون المقرر صالحًا لكل الثقافات التي يمكن أن تدرسه.

كما أن المقرر يركز على شرح النص وظروفه؛ ليتحقق للدارس الأُلفة الفنية من خلال «التعاطف والتآلف 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 تولَّد منها النص؛ لترسخ في ذهنه هذه التجربة.

وكان توزيع الدرجات في المقرر على النحو الآتي: (٢٠) درجةً للأعمال الفصلية، و(٢٠) درجةً للاختبار النصفي، و(٦٠) درجة للاختبار النهائي. ويرى الباحث أن تُعطى الدرجات في الفصل الدراسي النصيب الأكبر ولا سيما أن التطبيقات في المقرر أثناء مرحلة الدراسة تنوَّعت 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) درجةً على الأعمال الفصلية، و(٢٠) درجةً على الاختبار النصفي، و(٤٠) درجةً على الاختبار النهائي، فيكون الفصل الدراسي قد استوفى نصيبه من الدرجات التي بذل فيها الطالب جهدًا أكبر في الدراسة والاجتهاد.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

المطلب الثاني: طرائق القياس للمقرر والأساليب العلمية المتبعة

حظي التعليم في هذا العصر بقفزات تقنية متقدمة مكَّنته من القدرة على التعايش مع متطلبات العصر والاستفادة منها، فيسَّرت على المعلم والمتعلم قدرًا من الانطلاق نحو التقدُّم في المسيرة التعليمية، كما أن الانفتاح على المدارس الفكرية التعليمية الأخرى مكَّنت 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؛ ليتمكَّنَ الدارس من قراءة النصوص دون الوقوع في الأخطاء اللُّغوية التي تؤثر على المعاني والتراكيب، وينطلق بعد ذلك إلى مهارات أخرى تقوم على التحليل والشرح والفهم وحفظ بعض النصوص، ليمتلك الدارس من خلالها مخزونًا لغويًّا للاستشهاد والقياس مع مراعاة مستويات (بلوم) المعرفية الهرمية التي بيَّنت التدرُّج من مستوى المعرفة والتذكُّر، 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 ركَّز المقرر على الربط بين علوم اللُّغة المختلفة من نحو وصرف وبلاغة ونقد؛ لتكون نظرة الدارس نحو النص شمولية، ولم يغفل المقرر العلامات الإعرابية للنصوص في وضعها؛ ليقرأ الدراس النصوصَ قراءةً سليمةً خالية من الأخطاء، ولحقت النصوص تطبيقات تُركِّز 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؛ ليُنتج أدبًا مقارنًا تمتزج فيه الثقافات المختلفة داخل القاعة؛ فهو «في دراسته للتيارات العامة والأفكار- يضرب صفحًا عن الحدود الدولية واللُّغوية؛ ليُلقي ضوءًا على الإنسانية في تطوُّرها، والعبقرية في تكوينها، والمدنية في علاقاتها مع

غيرهـا، والآداب في وحدتهـا العالميـة، وبـذا تتهيَّـأ خـير السـبل للتعـاون الحـق والتفاهـم الصـادق بين الشـعوب عـن طريـق التعـرف على الاتجاهات العامـة والميـول المشـتركة للعقـل البشـري» (هـلال، ٢٠١٧م، الأدب المقارن، ط١٩، ٣٤٥)، وهـذا مـا اتضـح جليًّا أثنـاء تدريـس المقرر مـن خـلال اكتشـاف هـذه العلاقـات المتنوعـة.

وقـد تنوَّعـت طرائـق القيـاس في المقرر؛ ليحظـى الـدارس بشـمولية في القيـاس تـأتي على أجـزاء المقـرر المختلفـة؛ لغـرض تقويـم الـدارس الـذي عُـرِّف بأنـه: «عمليـة منظمـة لجمـع وتحليـل المعلومـات، وأنـه ينطـوي على أحـكام قيميـة، ويتطلـب التحديـد المسـبق للأهـداف» (الشـيخ، ٢٠٠٤: ١٢)، وهـو «العمليـة الـتي نحكـم بهـا على مـدى نجاحنـا في تحقيـق الأهـداف المرجـوة، بـل إنهـا العمليـة الـتي نحكـم بهـا على قيمـة الأهـداف ذاتهـا» (الخليفـة: ٢٠٠٥م: ١٨٧)، وسـيُذكر أبـرز الممارسـات هنـا، ويُفـرد المطلـب الثالـث للاختبـارات.

ولعـل أول مـا يواجـه الـدارس مـن المقاييـس في المقـرر مقيـاس الفهـم القرائي الـذي يقيس فيـه أسـتاذ المقـرر نـواتج التعلُّـم، وهـي «النـواتج النهائيـة لمدخـلات النظـام التعليمي، ومـا تـمَّ مـن عمليـات عليهـا، وتتحـدَّد هـذه النتاجـات مـن خـلال الوقـوف على مـا تحقَّـق مـن أهـداف النظـام التعليـمي» (الهويـد، ٢٠١٣: ٢٠)، ويكـون قـد اكتسـبها الـدارس في المقـرر مـن خـلال حُسـن القـراءة والإلقـاء مصحوبًـا بتمثُّـل المعـنى داخـل النـص، ومحاولـة تلحـين الصـوت بعـد قراءتـه القـراءة الأولى بصـورة عاديـة، ثـم اسـتظهار المطلـوب منهـا، والقـدرة على شـرح النصـوص وتحليلهـا، واسـتخراج مـا فيهـا مـن بلاغـة للمفـردات والجمـل، كمـا يُطلـب مـن الـدارس محاولـة ممارسـة عمليـة النقـد الأدبي؛ لغـرض إكسـابه القـدرة على تمييـز النصـوص وقدرتـه على إبـداء رأيـه وفـق مقومـات نقديـة يسـيرة يُـزوَّد الـدارس بهـا في كل محاضـرة لتتراكـم الخـبرة النقديـة عنـده مـع مـرور الزمـن.

وقـد وظَّـف المقـرر التقنيـات الحديثـة في القيـاس مـن خـلال الطلـب مـن الـدارس تسـجيل النصـوص صوتًـا وصـورةً وعـرض هـذا التسـجيل واسـتخدامه للتقويـم؛ ليكـون الـدارس قـد تحـرَّر مـن رهبـة الموقـف أمـام زملائـه، وقدرتـه على التعديـل قبـل اعتمـاد

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

التسجيل، ثم مقارنة هذا التسجيل بما يقدِّمه الدارس داخل القاعة؛ فيكون قد تهيَّأ مُسبقًا لهذا الموقف، ويمكن من خلال هذه الممارسة تمييز الدارسين الذين يحظون بقدرات تمكِّنهم 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 يجيء قياس 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 الموظَّفة 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 المقوّم لتنفيذ عملية التقويم، ويستعان في هذه الطرق والإجراءات بعدد من الأدوات أو الوسائل التي تُمكِّن من الحصول على المعلومات والبيانات التي تُعين على إجراء عملية التقويم» (هاشم والخليفة، ٢٠١٥م: ٦٩)؛ فالأسئلة الشفهية تُنبئ عن حضور الذهن، وتكشف عن قدرة الدارس على ترتيب أفكاره وحُسن صياغتها والقدرة على الارتجال، وتُبين صدق

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

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 تقدُّم الدارس في مجال البحث العلمي، وحُسْن جَلْبه للمعلومات وعرضها وتنظيمها، وقدرته على إبداء رأيه داخل البحث، ومناقشته للقضايا المختلفة، وحُسن عرضه للمواضيع وتحليلها وفق الطرائق العلمية التي تعلَّمها.

كما يُطلَب من الدارس أثناء المحاضرات تسميع بعض النصوص المقررة مع تمثل معانيها أثناء التسميع، وبيان معاني الألفاظ التي قد تُشكل بعد أن مارَس 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؛ لتسهل 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 وتُسهِّله، 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.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

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) درجةً؛ لتبقى (٢٠) درجة لما ذُكر في الممارسات التي بيَّنها المطلب الثاني، وسيكون هذا المطلب لبيان الممارسة المتعلقة بالستين درجة في الاختبارين النصفي والنهائي، وقد حرص البرنامج على إسناد تدريس هذا المقرر للمتمكنين في هذا التخصص؛ ليكونوا على صلة مباشرة في تقويم الدارس وإمداده بالمعرفة المطلوبة فيه.

ويجمع الاختبار الأسئلة المقالية والأسئلة الموضوعية؛ لضمان تنوُّع أنماط الأسئلة، كما أن الاختبار يتفاوت في درجة الصعوبة؛ ليُعطي مبدأ تحقيق العدل والمساواة بين الدارسين على اختلاف مستوياتهم الدراسية، وتُقاس فيه قدرةُ 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 سابقًا حفظها؛ فحفظ النصوص يُسهم في تكوين حصيلة لغوية لدى الدارس تستمر معه لسنوات؛ فترتفع بذلك لغته، ويتمكَّن من الاستشهاد بهذه النصوص في مسيرته العلمية. ويُؤخذ في الحسبان عند وضع الأسئلة مراعاة الفروق الفردية، وقياس نواتج التعلُّم المحددة في توصيف المقرر، وعدم استخدام الألفاظ التي تحمل أكثر من معنى فتحتمل بذلك أكثر من إجابة، والالتزام بحُسن الصياغة اللُّغوية.

ويُراعى في وضع الأسئلة المقالية عدم تكرر 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

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

الإجابة محددةً داخل إطار محدد لا يتجاوزه الطالب إلى شيء آخر لقياس قدرته المعرفية وقدرته على استحضار المعلومات التي مرَّت به في المقرر. والاختبار يضع محددات دقيقة على كل فقرة مطلوبة في السؤال؛ ليعرف الدارس من خلال هذا التحديد ما طُلب منه على وجه التحديد، كما يُحدد له في التصميم الفني للورقة المقدار المطلوب للإجابة من خلال ترك فراغ محدد من الأسطر للإجابة يكون متوافقًا 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 واضحًا وغير محتمل لإجابات أخرى؛ فلا بد من صياغته بدقة، ومراعاة المطلوب منه دون إشكال؛ فأتاح هذا النوع من الأسئلة المرونةَ في وضع الأسئلة من خلال وضع الأسئلة ذات النهايات المفتوحة التي يمكن للدارس الإبداع فيها، وتوظيف الأساليب اللُّغوية 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 اللُّغة التي درسها الدارس من خلال تقييم الدارس على الإملاء والقواعد النحوية.

وقد تنوَّعت الأسئلة الموضوعية بين الصح والخطأ، وبين الاختيار المتعدد؛ فعند صياغة أسئلة الصح والخطأ كان التركيز على أن تكون صياغة الأسئلة متوازنةً من حيث الطول والقصر، ومن حيث توزيع الإجابات، فلا يغلب أحد الجانبين الجانب الآخر في الكثرة، كما كان التأكيد على أن تكون الفقرات شاملةً لعناصر المقرر دون التركيز على موضوعات محددة في هذا الجانب من الأسئلة، وعدم المبالغة عند الصياغة في إظهار

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

الخطأ، وعدم احتمال السؤال لإجابتين؛ بل لا بد أن يكون الحكم فيه قاطعًا مع مراعاة العشوائية في وضع الفقرات، وعدم وضع نمط محدد في ترتيب الإجابات، وعدم استخدام فقرات قد تحتمل إجابات صحيحة في غير ما ذُكر في السؤال.

وأما ما يتعلق بأسئلة الاختيار من متعدد؛ فكان المطلوب من البدائل أن تكون أربع فقرات، وأن تبتعد عن التشابه، وعن اختلاف أحدها اختلافًا واضحًا 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 تبتعد 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 متباعدةً، وتُرتَّب بشكل عمودي؛ لئلا تتداخل الإجابات بين الفقرات، ويُراعَى 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 أنموذج الإجابات الصحيحة على الدارسين لمقارنتها مع نتائجهم التي يُطلعهم عليها؛ لغرض تقديم التغذية الراجعة، ومعرفة أوجه القصور لديهم لتفاديها لاحقًا. وأما ما يتعلق بالاختبارات النهائية فتُعلَن النتائج عبر المنظومة الجامعية الخاصة بكل طالب، ويُتاح له الاعتراض على النتيجة خلال أسبوع من تاريخ إعلانها إنْ ظنَّ أنَّ الدرجة لا تتوافق مع ما قدَّم، ويُحال هذا الاعتراض على اللجنة المختصة لاطلاع الدراس 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

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

بعـض الظـروف الـتي تُعـرض على اللجنـة لتأخـذ الموافقـات اللازمـة لدخـول الاختبـار البديـل لمـن تخلَّـف عـن الاختبـار في وقتـه، وتُوضَـع هـذه الأسـئلة على ضـوء الشـروط الـتي وضعتهـا اللجنـة بمـا يتوافـق مـع الممارسـات العالميـة، ومـا أقرَّتـه وكالـة الجامعـة للشـؤون الأكاديميـة والتطويـر، ثـم تقـوم اللجنـة بفحـص الأسـئلة للتأكـد مـن مطابقتهـا لهـذه المواصفـات ومراعـاة شـروط الجـودة، وهـي «المواصفـات أو المعـارف والمهـارات والقيـم الـتي ينبغـي أن تعمـل البرامـج المقدَّمـة في تخصُّـص معـين بالمجتمـع الأكاديـمي علـى تحقيقهـا في الخريـج» (إبراهيـم، ٢٠٠٥م: ٦١). وبعـد التأكـد مـن ذلـك، تقـوم بإخـراج أسـئلة موحَّـدة مراعـاةً لشـروط الاعتمـاد الأكاديـمي الـتي تتطلـب توحيـد الأسـئلة بـين الشُّـعب المختلفـة للمقـرر الواحـد بمـا يحقـق مبـدأ العدالـة والمسـاواة بـين الدارسـين، وتُرحَّـل بقيـةُ الأسـئلة لبنـك الأسـئلة بعـد تقسـيم مسـتويات صعوبتهـا، والعمليـات العقليـة المطلـوب قياسـها؛ للاسـتفادة منهـا في فصـول لاحقـة مـع مراعـاة السـرية وأقـصى درجـات الحـذر في هـذه الممارسـة.

وأمـا مـا يتعلَّـق بجائحـة كورونـا؛ فقـد تعامَـل القائمـون علـى المقـرر في توظيـف التقنيـات الحديثـة في جانـب وضـع الاختبـارات مـن خـلال اسـتخدام موقـع (البـلاك بـورد)؛ فتنوَّعـت الأسـئلة بـين الشـفهية الـتي كانـت تقيـس قـدرة الـدارس علـى الاسـتظهار، وقدرتـه علـى تحليـل النصـوص وشـرحها مـع عـدم تكـرر الأسـئلة لأكـثر مـن دارس، بـل يُراعـى تنويعهـا مـع الالـتزام بشـكلها النهـائي؛ فـلا يُوضـع سـؤال لـه إجابـة محـددة، وسـؤال لـه إجابـة تعتمـد علـى التحليـل، وقـد تميـزت بصـدق نتائجهـا؛ فالـدارس يجيـب مباشـرة دون النظـر إلى شيء آخـر، كمـا أنهـا بيَّنـت حُسـن تعامـل كل دارس مـع مثـل هـذه المواقـف، وقاسـت ردة فعلـه وسـرعة اسـتجابته، ومـدى ثقتـه بنفسـه وقدرتـه علـى اسـتخدام اللُّغـة اسـتخدامًا صحيحًـا في الموقـف الارتجـالي الـذي لـم يُرتـب لـه مسـبقًا، وأظهـرت قـدرة كل دارس علـى الحـوار والمناقشـة والاسترسـال في الفكـرة وتنظيمهـا. وفي جانـب الأسـئلة الموضوعيـة الـتي تعتمـد علـى التصحيـح الآلي، أكَّـد القائمـون علـى المقـرر للدارسـين ضـرورة إبقـاء الكاميـرا مفتوحـةً طيلـةَ زمـن الاختبـار، والاسـتفادة مـن التجـارب الأخـرى في توظيـف الـذكاء الاصطناعـي الـذي يرصـد محيـط الـدارس أثنـاء الاختبـار؛ لمتابعـة الدارسـين أثنـاء إجرائـه لضمـان خـروج النتـائج بشـكل عـادل، وعـدم تضخـم الدرجـات بسـبب بقـاء الطالـب وحيـدًا دون مراقبـة.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

وعند النظر في تقويم الممارسة السابقة لتقديم التغذية الراجعة للمقرر رفقة بقية المقررات وفق دراسة سابقة أُعِدَّت 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 تدريج ليكرت الخماسي، وهذا ما سعى له هذا المقرر كما تقدَّم. كما كانت الإجابة حول استخدام أعضاء هيئة التدريس معايير ومؤشرات واضحة ومُعلنة للتقويم؛ عالية جدًّا 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 تعلُّم 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، وأبو رحمة، ٢٠٢٠م: ١١٥). إنَّ 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 والتطلُّعات.

خاتمة:

بيَّن البحثُ طرائق الممارسات المتبعة في الاختبارات اللُّغوية الأدبية للناطقين بغيرها في جامعة الطائف لمقرر نصوص من الثقافة العربية، وأوضح البحث في مقدمته نبذةً عن وحدة تعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها، ثم في المطلب الأول عرَّف البحث بالمقرر وتوصيفه وسبب اختيار النصوص وتوزيع الدرجات، ثم أبرز المطلب الثاني طرائق القياس للمقرر والأساليب العلمية المتبعة مع استخدام التقنيات الحديثة

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

لبعـض هـذه الطرائـق، ثـم في المطلـب الثالـث أظهـر البحـث الممارسـة المتبعـة في الاختبـارات المقررة للمقـرر ونقـد هـذه التجربـة؛ للخـروج بتغذيـة راجعـة لاختبـارات المقـرر، وكانـت نتـائج البحـث وتوصياتـه علـى النحـو الآتي:

- أنَّ النصوص التراثية تسهم في تكوين الدارس اللُّغوي، ورفع حصيلته المعجمية.
- أنَّ قيـاس مسـتوى الـدارس اللُّغـوي لا ينفـك عـن قيـاس قدرتـه علـى تفسـير النصـوص الأدبيـة وتحليلهـا؛ للارتبـاط الوثيـق بـين اللُّغـة والثقافـة.
- أنَّ المقـرر حـرص في اختيـاره للنصـوص علـى نصـوص غـير موجَّهـة؛ ليكـون المقـرر صالحًـا لـكل الدارسـين بمختلـف ثقافاتهـم، ولئـلا يكـون ميـدان الدراسـة ميدانًـا للتجاذبـات واختـلاف الآراء حـول مـا جـاء في هـذه النصـوص.
- أنَّ المقـرر يحتـاج إلى تعديـل توزيـع الدرجـات المتبـع فيـه؛ ليتحقـق بذلـك توزيـع الدرجـات حسـب الجهـد المبـذول مـن الدارسـين حينمـا يكـون نصيـب الدرجـات الأكـثر من نصيـب الفصـل الـدراسي وتقييماتـه الـتي اسـتغرقت من الدارسـين وقـت الدراسـة في المقـرر.
- أنَّ الأرضيـة السـليمة للبنـاء التعليـمي هـي الـتي تسـهم في تكويـن الأساسـات الصحيحـة حينمـا يركـز المقـرر علـى اسـتماع النصـوص للدارسـين وقراءتهـم لهـا بعـد ذلـك دون أخطـاء؛ لتنطلـق بعـد ذلـك العمليـات التعليميـة المتتابعـة في المقـرر علـى هـذا الأسـاس الصحيـح، ولا يحـدث أي خلـل في هـذا البنـاء المتراكـم.
- أنَّ تطبيقـات المقـرر وطرائـق قياسـه لـم تغفـل علـوم اللُّغـة الأخـرى، بـل شـملتها كلهـا مـن نحـو وصـرف وبلاغـة ونقـد وقواعـد إملائيـة، فـلا تعـزل الـدارس عـن محيطـه اللُّغـوي حينمـا يـدرس هـذا المقـرر.
- أنَّ المقـرر اعتمـد علـى أحـدث الأسـاليب العلميـة الحديثـة في طرائـق قياسـه، ولا يغفـل التغذيـة الراجعـة لغـرض التطويـر مـن خـلال النظـر فيمـا كُتـب ضمـن تقريـر المقـرر بعـد نهايـة كل فصـل دراسي.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

- أنَّ المقرر وظَّف التقنية الحديثة في تدريسه؛ فواكب أحدث التقنيات المتبعة في التعليم.
- أنَّ استخدام التقنيات الحديثة في عملية التعليم يخلق جوًّا ماتعًا للدارسين في تلقي المعلومات.
- أنَّ المقرر نوَّع في الاختبارات بين الأسئلة المقالية والموضوعية؛ فلم تكن الأسئلة على وتيرة واحدة، وهو ما أظهر تمايزًا بين الدارسين حينما يُظهر كل دارس ما يمتلك من قدرة على التحليل والإبداع، وهو ما سعى إليه المقرر في توصيفه.
- أنَّ المقرر التزم قواعد محددة في استخدام الأسئلة الموضوعية؛ راعى فيها عدد الفقرات، وتدرُّج الصعوبة، والتوازن في الطول والقصر، وترك النقل المباشر من المقرر، ووَضْع الفقرات التي تعتمد على التحليل، والابتعاد عن الأنماط المتشابهة؛ ليُحقِّق بذلك العدالة اللازمة لمثل هذا النوع من الأسئلة.
- أنَّ 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 اللُّغة العربية للناطقين بغيرها، فهي خير معين لتطوير اللُّغة العربية للدارسين.
- التركيز على التغذية الراجعة في كل مقرر من كافة أطراف العملية التعليمية.
- التأكيد على تبادل الخبرات بين المعاهد والوحدات المختصة بتعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها؛ لاعتماد التجارب الناجحة بينها في المقررات وطرائق التقويم.

المصادر والمراجع:

- إبراهيـم، مجـدي عزيـز. (٢٠٠٥م). معايـير تحليـل تفكـير معلـمي الرياضيـات مـن منظـور منهـجي، مجلـد المؤتمـر العلـمي الخامـس، الجمعيـة المصريـة لتربويـات الرياضيـات، كليـة التربيـة، جامعـة بنهـا، مصـر.
- الخليفة، حسن جعفر (٢٠٠٥م). المنهج المدرسي المعاصر، ط ٥، الرياض.
- دروزة، أفنـان نظـير. (٢٠٠١م). إجـراءات في تصميـم المناهـج وتقويمهـا: ط ٣، مركـز التوثيـق والمخطوطـات والنشـر (٢٩)، جامعـة النجـاح الوطنيـة، نابلـس، فلسـطين.
- زكارنة، هديل بسام. (١٩٩٣م). المدخل في علم الجمال، عمَّان، الأردن.
- الزهـراني، صالـح، وأبـو رحمـة، إيـاد. (٢٠٢٠م). تقويـم تعليـم اللُّغـة العربيـة للناطقين بغيرهـا في كليـة الآداب بجامعـة الطائـف مـن وجهـة نظـر الخريجـين، مجلـة جامعـة الزيتونـة للدراسـات الإنسـانية والاجتماعيـة، المجلـد ١، العـدد ١، الأردن.
- الشيخ، تاج السر. (٢٠٠٤م). القياس والتقويم التربوي، مكتبة الرشد، الرياض.
- هاشـم، كمـال؛ والخليفـة، حسـن. (٢٠١٥م). التقويـم التربـوي (مفهومـه، أسـاليبه، مجالاتـه توجهاتـه الحديثـة). ط ٥، المملكـة العربيـة السـعودية، الريـاض: مكتبـة الرشـد.
- هـلال، محمـد غنيـمي. (١٩٩٧م). النقـد الأدبي الحديـث، دار نهضـة مصـر للطباعـة والنشـر والتوزيـع، مصـر.
- هـلال، محمـد غنيـمي. (٢٠١٧م). الأدب المقـارن: ط ١٩، دار نهضـة مصـر للطباعـة والنشـر والتوزيـع، مصـر.
- الهويـد، نـدى علـي سـالم. (٢٠١٣م). مسـاهمة تقويـم أداء عضـو هيئـة التدريـس في رفـع جـودة التعليـم الجامعـي (دراسـة ميدانيـة مـن وجهـة نظـر عضـوات هيئـة التدريـس والطالبـات في جامعـة أم القـرى)، رسـالة ماجسـتير غـير منشـورة، مكـة المكرمـة.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

الاستفادة من التقويم الذاتي الإلكتروني في تعليم مهارات اللُّغة 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 اللُّغة العربية وتعلُّمها، وتهدف هذه الدراسة إلى وضع طريقة للاستفادة من التكنولوجيات الحديثة في التقويم الذاتي الإلكتروني لتنمية المهارات اللُّغوية، واستخدمت هذه الدراسةُ المنهج الوصفي التحليلي مع وضع الحلول المقترحة. فقد لاحظت الدراسةُ أن الكتب المقررة نادرًا ما تهتمُّ بالتعلُّم الذاتي، وأن ٤٥,٧٦٪ من المعلمين يرون أن أساليب التقويم قليلًا ما تدعم التعلُّم الذاتي؛ ولذلك وضعت هذه الدراسة طريقةً للتقويم الذاتي الإلكتروني المدعوم بالتغذية الراجعة، ويمكن استخدام الطريقة المقترحة داخل الفصل أو خارجه، إذ يُوفِّر البرنامج الإلكتروني المقترح الموارِدَ السمعيةَ البصريةَ التي يحتاجها كلٌّ من المعلم غير العربي والطالب. ووجدت هذه الدراسةُ أنَّ 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 اللُّغة العربية للناطقين بغيرها، طُرق التعليم، التكنولوجيات الحديثة، التقويم الذاتي الإلكتروني.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

مقدمة:

التقويم هو مصدر للفعل قوَّم، 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 دائمًا 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 ويتحمَّسون للتعلُّم الذاتي، ويتواصلون مع معلمهم ومع بعضهم البعض، كما يمكنهم إعادة الاستخدام والتعليق على المحتوى، وخَلْق بيئات 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 سَهَّل 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 فعَّالًا ومنتجًا، وتجعله محورًا للعملية التعليمية، حيث يعتمد الطالب على نفسه في التعلُّم، والتعلم 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 دائمًا 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)،

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

وغيرهما من أطر تعليم وتعلُّم اللُّغات الأجنبية؛ فمثلًا: الإطار الأوروبي المشترك (CEFR) عبارة عن سُلَّم لمستويات إتقان اللُّغة، وهذا الإطار يُقسِّم مستويات اللُّغة إلى ثلاثة مستويات أساسية؛ فالمستوى الأول هو المبتدئ، ويكون الطالب فيه تابعًا للمعلم ومستندًا عليه، والمستوى الثاني هو المستقل أو المستوى المتوسط، وفي المستوى المستقل لا يستند الطالب فيه على المعلم وليس تابعًا له في تعلُّم اللُّغة، ويمكن أن نُسمِّيه مستوى التعلم الذاتي، والمستوى الثالث هو مستوى التمكن والفصاحة أو المستوى المتقدم، ونلاحظ أن الإطار الأوروبي يؤكد أن مرحلة التمكن هي أعلى السُّلَّم التعليمي لتعلُّم اللُّغات (Council of Europe, 2020). والتمكن والإتقان مصطلحان كثيرًا 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 ويتمكَّن منها، فهو مع السَّفَرَةِ الكِرَامِ البَرَرَةِ، والله يحبُّ إذا عمل أحدكم عملًا أن يتقنه، فقد قال تعالى: ﴿إِنَّ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَعَمِلُواْ ٱلصَّٰلِحَٰتِ إِنَّا لَا نُضِيعُ أَجۡرَ مَنۡ أَحۡسَنَ عَمَلًا ﴿٣٠﴾﴾ [الكهف: ٣٠].

وقد قامت جامعة بروناي دار السلام بنشر تجربتها الفريدة والمتميزة في تعليم مهارات اللُّغة العربية عبر الإنترنت مجانًا منذ وقت مبكر، فاستفاد العالم منها كثيرًا 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 تباعًا على الدمج بين التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي للاستفادة من مميزاتهما ولتجنُّب عيوبهما، وأرفقت الجامعة بالبرامج المحوسبة اختبارات إلكترونية ذاتية لكي يُقوّم الطالب نفسه ويتعرف على مستواه أولًا 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 اختبارًا مرةً ثانيةً بعد توضيح الأخطاء والنصح والإرشاد، وإذا كان بإمكان المعلم فعل ذلك مرة أو أكثر، فإن البرنامج الإلكتروني يمنح

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

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 (الزيد، 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) عنصرًا موزعة على أربعة أبعاد (مميزات التقويم الإلكتروني، المعوقات، والتحديات، والدافعية نحو التعلم)، وُزِّعت على (٦٦) طالبةً من كلية التربية، وقد أظهرت الدراسة عددًا من الميزات التي تُوفِّرها أدوات التقويم الإلكتروني، منها: مواءمة وتنوُّع الأسئلة المستخدمة، ومراعاته الفروق الفردية، وتقليل الكلفة المادية والبشرية، وعمليات التصحيح والتحليل، وتقديم التغذية الراجعة، وكونها أكثر سرعةً ومصداقيةً من ناحية التصحيح والنتائج. كما أظهرت النتائج عددًا من المعوقات، مثل: المشكلات الفنية والتقنية، وتعطُّل الأجهزة والبرمجيات أثناء استخدام برامج التقويم الإلكتروني، وعدم توفير وقتٍ كافٍ لمراجعة الإجابات بعد الانتهاء من جميع الأجوبة. وإذا كانت دراسة الزيد قد ركزت على التقويم الإلكتروني، فإن هذه الدراسة ستركز على التقويم الذاتي الإلكتروني في تعليم مهارات اللُّغة العربية وتعلُّمها، مع برنامج مقترح للتقويم الذاتي الإلكتروني مدعوم بالتغذية الذاتية.

وتنبثق أهمية هذه الدراسة من عنايتها بالتقويم الذاتي الإلكتروني من خلال وَضْع خُطط 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 بيَّنت طرق استخدام البرنامج في التقويم الذاتي الإلكتروني لتنمية مهارات اللُّغة العربية، ويمكن من خلال برمجة المقررات الدراسية الاستفادة من التكنولوجيات الحديثة في تعليم مهارات اللُّغة العربية وتعلُّمها، إذ تساعد التكنولوجيات الحديثة في مواصلة التعلم ذاتيًّا. وعلى الرغم من أن طرق تقويم الطلاب كثيرة ومتنوعة إلا أن الاختبارات لها أهمية خاصة في قياس مستوى الطلاب، وتتميز الاختبارات الإلكترونية

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

بسـرعة تعريـف الطالـب بنتيجـة الاختبـار، وإمكانيـة إرشـاد الطالـب إلى نقـاط ضعفـه وكيفيـة الارتقـاء بمسـتواه ومهاراتـه.

هدف الدراسة:

التعـرف على كيفيـة الاسـتفادة مـن التقويـم الـذاتي الإلكـتروني في تعليـم مهـارات اللُّغـة العربيـة وتعلُّمهـا، مـع برنامـج مقـترح للتقويـم الـذاتي الإلكـتروني مدعـوم بالتغذيـة الذاتيـة.

مشكلة الدراسة:

رغـم ضـرورة اسـتخدام التقنيـات الحديثـة في تعليـم اللُّغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا، فـإن الواقـع بعـد دراسـته يقـول إن اسـتخدام الوسـائل التكنولوجيـة الحديثـة في تعليـم مهـارات اللُّغـة العربيـة وتعلُّمهـا يعـاني نـدرةً في الوسـائل المعـدة لذلـك، ويعـاني كذلـك مـن كيفيـة الاسـتخدام في التدريـس، وتهتـم هـذه الدراسـة بتنميـة مهـارات اللُّغـة العربيـة باسـتخدام التقويـم الـذاتي الإلكـتروني المدعـوم بالتغذيـة الراجعـة في تعليـم مهـارات اللُّغـة العربيـة وتعلُّمهـا مـن البدايـة داخـل الفصـل وخارجـه.

منهجية الدراسة:

تتبـع هـذه الدراسـة المنهـج الوصفـي التحليلـي، فبعـد اسـتطلاع آراء ٦٣٪ مـن معلـمي اللُّغـة العربيـة ببروناي، لاحظـت الدراسـة أن الكتـب المقـررة نـادرًا مـا تهتـم بالتعلـم الـذاتي بمتوسـط ٢,٥، وأن ٤٥,٧٦٪ مـن المعلمـين يـرون أن أسـاليب التقويـم قليـلًا مـا تدعـم التعلُّـم الـذاتي؛ ولذلـك وضعـت هـذه الدراسـة برنامجًـا مقترحًـا للتقويـم الـذاتي الإلكـتروني لإجـادة المهـارات اللُّغويـة، ويُوفِّـر البرنامـج التغذيـةَ الراجعـةَ الـتي تسـاعد علـى تنميـة الطالـب لمهاراتـه اللُّغويـة ذاتيًّـا. وقـد تـمَّ تصميـم البرنامـج المحوسـب ثـم تعديلـه مـن خـلال تطبيقـه وتجريبـه مـرات متعـددة، وبعـد أن تـم الاسـتقرار علـى شـكل البرنامـج تـمَّ تحكيمـه مـن قِبـل لجنـة التحكيـم، والأخـذ بمقترحـات هـذه اللجنـة، والمراحـل السـابقة تتداخـل مـع مرحلـة

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

التصميم ومرحلة الإعداد والتجهيز للبرنامج، ومرحلة كتابة السيناريو، ومرحلة التنفيذ للسيناريو في صورة برمجية تستخدم الوسائط المتعددة، ثم مرحلة التجريب والتقويم والتطوير. وتُركِّز هذه الدراسة على كيفية الاستفادة من التقويم الذاتي الإلكتروني في تعليم مهارات اللُّغة العربية وتعلُّمها المدعوم بالتغذية الذاتية.

١- دراسة الحاجة إلى التقويم الذاتي الإلكتروني:

قامت هذه الدراسة بتوزيع الاستبيان على معلمي اللُّغة العربية بالمدارس العربية ببروناي، ويتميز معلمو اللُّغة العربية بالمدارس العربية ببروناي أنهم كانوا طلابًا في هذه المدارس، وبعد انتهائهم من الدراسة الجامعية عملوا فيها؛ ولذلك فهم أدرى بأمور التعليم والتعلُّم بالمدارس العربية. وقد تم توزيع الاستبيان على معلمي اللُّغة العربية في المدارس العربية ببروناي المشتركين في الدورات التدريبية المقامة بجامعة المعلمين التربوية، والتي شارك الباحث فيها بتدريب المعلمين. وتم تحليل (٥٩) استبيانًا، تُمثِّل عينة الدراسة، وتمثل العينة نحو (٦٣٪) من أفراد مجتمع الدراسة، وعددهم (٩٣) معلمًا 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 المقرَّر لأساليب التعلُّم الذاتي:

جدول رقم (١): الحاجة إلى دعم الكتاب المقرر لأساليب التعلم الذاتي

الفقرة	السؤال / الاستجابة	كبيرة جدًّا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًّا	المتوسط الحسابي
١	تهتم الكتب المقررة بالتعلُّم الذاتي.	٥,٠٨٪	٢٠,٣٤٪	٢٨,٨١٪	١٥,٢٥٪	٣٠,٥١٪	٢,٥

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

الفقرة	السؤال / الاستجابة	كبيرة جدًّا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًّا	المتوسط الحسابي
٢	يحتوي كل موضوع في الكتاب على أنشطة وتدريبات تسمح للمتعلم بزيادة خبراته في اللُّغة العربية.	٥,٠٨٪	٥٥,٩٣٪	١٨,٦٤٪	٥,٠٨٪	١٥,٢٥٪	٣,٣
	المتوسط الحسابي العام						**٢,٩**

ومن الجدول رقم (١) نكون قد تعرَّفنا على مدى الحاجة إلى دعم الكتاب المقرر لأساليب التعلم الذاتي، حيث يتبين من الفقرة رقم (١) أن الكتب المقررة نادرًا 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 اللُّغة 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 والتعلُّم، فالمعرفة لم تعُد الحقيقة، ولم يعُد البحث عنها صعبًا في ظل التضخم المعرفي وفي ظل انتشار الإنترنت؛ مما أدّى إلى صعوبة تلقي المتعلم للمعلومات من مصدر واحد، ومن ثَمَّ الحاجة إلى دعم أساليب التعلم الذاتي، فلم يعُد المعلم هو مصدر العلم الوحيد كما كان في الماضي؛ بل صار مرشدًا وموجِّهًا للعملية التعليمية، وأصبح الطالب هو محور العملية التعليمية، وعليه أن يتوصَّل إلى المعرفة بجهوده الذاتية، والمقررات التعليمية تحتاج إلى أن تدعم التعلُّم الذاتي، ويجب أن يحتوي كلُّ موضوع في الكتاب على أنشطة وتدريبات تسمح للمتعلم بزيادة خبراته في اللُّغة العربية.

إن مفهوم الكتاب المدرسي قد تطوَّر في هذا العصر، فقد صار الكتاب الإلكتروني أكثر أهميةً وتأثيرًا لتفاعله مع الطالب واحتوائه على الصوت والصورة والألعاب الإلكترونية والمسابقات والتقويم الإلكتروني الذاتي، وصار الكتاب الإلكتروني أكبر داعم للتعلم الذاتي.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

والتطور التكنولوجي في هذا العصر فرض نفسه على طرق وأساليب التعليم عامة، وعلى تعليم اللُّغات 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: التعلُّم 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 التعلُّم الذاتي

الفقرة	السؤال / الاستجابة	كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا	المتوسط الحسابي
١	أساليب التقويم تتيح للطلبة فرصة التعلُّم الذاتي	٪٢٠,٣٤	٪١٥,٢٥	٪١٨,٦٤	٪٢٠,٣٤	٪٢٥,٤٢	٢,٨

ومن الجدول رقم (٢) نكون قد تعرَّفنا على متوسط دعم أساليب التقويم المتبعة لأساليب التعلم الذاتي، الذي بلغ ٢,٨، وبجمع النسبتين (قليلة وقليلة جدًا) 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 معارفَ بأنفسهم، وأن يقيس مهاراتهم اللُّغوية التي سعوا إلى تنميتها ذاتيًا، وطريقة تقويم أو تقييم الطلاب هي التي تدفعهم وتحثُّهم 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 اللُّغوية؛ فقد

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

دخل إلى حقل تعليم اللُّغات خبراء في علم اللُّغة، وخبراء في علم النفس؛ وبتضافر جهود هؤلاء أصبحت للاختبارات أطرٌ معينةٌ تُصمَّم في ضوئها؛ 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، وأُدخلت 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).

١-٣- الحاجة إلى اهتمام المعلم بأساليب التعلُّم الذاتي الإلكترونية:

جدول رقم (٣): الحاجة إلى اهتمام المعلم بأساليب التعلم الذاتي الإلكترونية

الفقرة	السؤال / الاستجابة	كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا	المتوسط الحسابي
١	أوجِّه 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 نادرًا ما يُوجِّه طلابَه 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 كانفس Canvas ومنصة تيمز Microsoft Teams وجوجل ميت 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

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

الطالب، والنوع الأخير من التعليم يختار الطالب فيه الوقتَ المناسبَ في التعلُم حيث لا توجد مواعيد مجدولة، ويعتبر هذا النظام أكثر مرونةً، وينمِّي مهارات التعلم الذاتي، وأدوات هذا النوع من التعليم هي: البريد الإلكتروني، وصفحات الإنترنت، ومجموعات النقاش، وطُرق نقل الملفات. وفي التعليم الإلكتروني غير المتزامن يتم تسجيل المحاضرات وتُنشَر عبر منصات التعليم والتعلُّم لكي يرجع الطلاب إليها دائمًا، 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 اللُّغة ملكةٌ لسانيةٌ تُكتسَب بتعود النطق الصحيح وتكراره، إذ يؤدي ذلك إلى رسوخ الملكة وتمكُّنها لدى مَنْ ينطق اللُّغة، ويترتب على ذلك أن اللُّغة الصحيحة تُكتسب من البيئة سماعًا وقراءةً وكتابةً. وعلينا اصطناع المناخ اللُّغوي لتكوين تلك الملكة، ولا يتأتَّى ذلك إلا من خلال إعداد تدريبات وتمارين لغوية تخلق البيئة العربية مما يجعل الدارس يعايش اللُّغة ويمثلها، فإذا ما انتهى الدارس من هذه التدريبات استطاع أن يتفاهم بهذه اللُّغة ويقرأها ويكتب بها بسهولة؛ ولهذا كان لا بد من الاهتمام بالتدريبات التي تُعلِّم اللُّغةَ العربية للمبتدئين من الناطقين بغيرها وأساليب وطرق تدريسها، بحيث لا يكون الغرض منها سؤال الطالب عن مدى ما حصَّله من الدرس؛ وإنما لدفعه إلى نطقها وكتابتها، وحتى لا يشعر بملل أثناء دراسته، فقراءة الجمل وكتابتها بأشكالها المختلفة سلوك يؤدي بالطالب إلى حفظ الكلمات، وبكثرة المران والتدريب يصل بلا ريب إلى إجادة اللُّغة، ولقد رأى هذا البحث أن يسهم في هذا المجال بمحاولة لوضع أساس لتدريبات تساعد في تطوير تدريس اللُّغة العربية للمبتدئين من الناطقين بغيرها، بهدف تثبيت المفردات اللُّغوية والتراكيب في أذهان الطلاب ومساعدتهم على فهمها وحفظها، والتدريبات التي تسهم في تنمية مهارات اللُّغة العربية يمكن تقسيمها كما يلي:

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

٢-١- التدريبات التحريرية:

وهي عبارة عن مجموعة من التدريبات المتدرجة تهدف إلى إعطاء الطلاب مزيدًا 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 استعمالًا محددًا 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 فهمًا ومساهمةً بمعلومات جديدة من قِبل الدارس، والغرض منها استعمال اللُّغة استعمالًا طبيعيًّا حرًّا 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.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

٢-٥- التدريبات الإلكترونية:

وهي تدريبات مهارية تهدف إلى الإجادة والتمكُّن من مهارات اللُّغة، ويتدرَّب من خلالها الطالب على ممارسة اللُّغة واستخدامها، وفهم محتواها. وتتنوَّع التدريبات الإلكترونية بحيث تشمل كلَّ التدريبات التحريرية والشفوية والاتصالية إضافةً إلى تدريبات مهارية وألعاب إلكترونية يمكن تكرارها والتدرُّج فيها ذاتيًا، مع إمكانية الإبحار في البرامج الإلكترونية والحصول على التغذية الراجعة؛ فالتدريب الإلكتروني به المثير الذي يُحقِّق استجابة الطالب، ويقوم الكمبيوتر بتعزيز الاستجابة آليًا، وإخبار الطالب بنتيجته فورًا حسب مدرسة سكنر 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 اللُّغوية خصوصًا في المراحل الأولى من تعليم اللُّغة العربية، حتى يصل الطلاب إلى درجة الإجادة والتمكُّن.

٣- الاستفادة من أساليب القياس والتقويم:

أساليب تقويم الأداء اللُّغوي للطلاب منها ما يُجريه المعلم في الفصل، ومنها ما يقوم به الطلاب في الكتاب، ومنها ما تقوم به إدارة البرنامج سواء قبل انتظام الطلاب فيه، فيكون تقويمهم تصنيفًا لهم وتشخيصًا لمستوى أدائهم، أو في منتصف البرنامج فيكون تقويمهم بنائيًا، أو في نهاية البرنامج فيكون تقويمهم ختاميًا، ولكل أسلوب من أساليب التقويم هذه هدفه وخصائصه وطريقة إعداده وإجرائه.

٣-١- الاستفادة من الاختبارات:

وتعدُّ الاختبارات وسيلةً من الوسائل الهامة التي يُعوَّل عليها في قياس وتقويم قدرات الطلاب، ومعرفة مدى مستواهم التحصيلي، هذا من ناحية؛ ومن ناحية أخرى يتم بواسطتها أيضًا الوقوف على مدى تحقيق الأهداف السلوكية أو النواتج التعليمية، وما يُقدِّمه المعلمُ من نشاطات تعليمية مختلفة تساعد على رفع الكفايات التحصيلية

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

لدى الطلاب؛ لذلك حرص التربويون على أن تكون هذه الاختبارات ذات كفاءة عالية في عملية القياس والتقويم، وهذه الكفاءة لا تتأتَّى إلا من خلال إعداد اختبارات نموذجية وفاعلة تخلو من الملاحظات التي كثيرًا ما نجدها في أسئلة الاختبارات التي يقوم بعض المعلمين بإعدادها؛ والاختبارات الجيدة هي التي تكون موزَّعة على كل درس، ومرتبطة بمحتوى الدرس السابق، ومهارات الدرس الجديد. وتدور الاختبارات في تعلُّم 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 نُقسِّم الاختبارات إلى نوعين، هما: **الاختبارات التحصيلية، واختبارات 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 يعلِّمه 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 أسيرةَ كتاب محدد، والاختبارات الذاتية الإلكترونية هدفها الأساسي هو إجادة مهارات اللُّغة العربية؛ ولذلك تكون مدعومةً عادة بالتغذية الراجعة، وتسمح للطالب بتكرارها مرارًا.

ويمكن تقسيم الاختبارات من حيث نوع الأسئلة إلى نوعين: **اختبارات موضوعية، واختبارات المقال**. فالأسئلة المقالية هي نوع من الأسئلة التي تعتمد على الإجابة الحرة للطالب، تلك الإجابة التي يُنشِئها 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 وتعابيره ومعجمه اللُّغوي الذاتي في التعبير عن الإجابة، مما يُمكِّن المصحح من الحكم على مهارته من خلال انتقائه للتعابير الجيدة، وغالبًا ما يكون عدد الأسئلة المقالية قليلًا مقارنةً بعدد الأسئلة الموضوعية، وقليلًا ما يتم استخدام الأسئلة المقالية في اختبارات التعلُّم الذاتي الإلكتروني لصعوبة تصحيحها آليًّا.

ويمكن تلافي عيوب الأسئلة المقالية بأن يكون استعمالها مقصورًا على المواقف والأغراض الملائمة لها، وصياغة السؤال بطريقة تجعل المطلوب واضحًا كلَّ الوضوح، وتجنُّب الصيغ المفتوحة أو الناقصة؛ لذلك يُراعى عند الصياغة استخدام ألفاظ ذات مدلولات واضحة، مثل: عرِّف، اختر، صنِّف، وقد يستدعي الأمر استخدام بعض المفردات مثل: ناقِش، وضِّح، قارِن، 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 يتاح للأهواء الشخصية التدخل في تحديد الإجابة الصحيحة، أو تحديد الدرجة اللازمة من وجهة نظره الخاصة.

ويُقصَد 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 المصحِّح في تقدير الدرجة؛ وإنما تعتمد على الإجابة النموذجية كمعيار للتصحيح يعتمد عليه جميع المصححين في المادة الواحدة.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

٣-٣- أهمية الدمج بين أنواع التقويم:

يتـمُّ في الدمـج بـين أنـواع التقويـم المختلفـة الخلـط بـين مميـزات التقويـم التقليـدي والتقويـم الإلكـتروني؛ فالتعليـم المدمـج يسـاعد في تحقيـق الاسـتقلالية في تعليـم وتعلُّـم اللُّغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا، فهـو أحـد المداخـل الحديثـة القائمـة علـى اسـتخدام تكنولوجيـا المعلومـات في تصميـم مواقـف تعليميـة جديـدة، والـتي تزيـد مـن اسـتخدام اسـتراتيجيات التعلُّـم النشـط، والتعلُّـم المتمركـز حـول المتعلـم (Waston, J. 2008: 3)، وهـو يمـزج بـين أفضـل الطـرق التقليديـة للتعليـم الإجرائي، وتلـك المـواد الـتي تُقـدَّم عـبر الوسـائط التعليميـة. وعلـى المعلـم في بيئـة التعليـم المدمـج، أن يكـون قـادرًا علـى إدارة بيئـة التعلُّـم، وأن يُحـدِّد بإحـكام الأنشـطة والنتـائج ومـا يمكـن للمتعلـم القيـام بـه، (Cerna, M. 2009: 38, 39) وأن تكـون لديـه القـدرة علـى الجمـع بـين التدريـس التقليـدي والإلكـتروني، وأن يكـون قـادرًا علـى خَلْـق روح المشـاركة والتفاعليـة داخـل الفصـل، وأن يسـتوعب الهـدفَ مـن التعليـم، وأن يقـدر علـى التعامـل مـع الوسـائط التعليميـة (Bianco, V., Macsween, F. 2008: 3681). وأسـاليب التعلـم الـذاتي تُحمسـنا وتدفعنـا إلى اسـتخدام أسـاليب التقويـم الـذاتي الإلكترونيـة، فهـذه الأسـاليب تتمـاشى وتنسـجم مـع أسـاليب التعلـم الـذاتي الإلكترونيـة، خصوصًـا إذا كان الهـدف مـن هـذا النـوع مـن التقويـم هـو إجـادة مهـارات اللُّغـة والتمكُّـن منهـا.

٣- ٤- أهمية التغذية الراجعة في الاختبارات الإلكترونية الذاتية:

التغذيـة الراجعـة هـي عمليـة تزويـد الطالـب بمعلومـات منظَّمـة ومسـتمرة حـول اسـتجاباته؛ وذلـك لمسـاعدته في تغيـير الاسـتجابات الخاطئـة، وتثبيـت الاسـتجابات الصحيحـة؛ ولذلـك يـرى الباحـث ضـرورة إعـداد اختبـارات التقويـم الـذاتي الإلكـتروني ضمـن برامـج التعليـم الإلكترونيـة، فيسـتطيع الطالـب أن يُبحـر في البرنامـج الإلكـتروني ويتعلَّـم ذاتيًّـا، وفي نفـس الوقـت يسـتطيع الطالـب أن يقيـس مهاراتـه بنفسـه مـن خـلال اختبـارات التقويـم الـذاتي الإلكـتروني. وتتميـز اختبـارات التقويـم الـذاتي الإلكـتروني بأنهـا أسـلوب مـن أسـاليب إتقـان مهـارات اللُّغـة مـن خـلال التعلُّـم الـذاتي المسـتند إلى التعليـم والتعلُّـم

الإلكتروني، والاستجابة في التدريبات أو الاختبارات الإلكترونية تكون فوريةً وآليةً؛ ولذلك وجب علينا أن نهتم بالتغذية الراجعة وبسهولة الإبحار في البرامج الإلكترونية التعليمية.

٤- برنامج إلكتروني مقترح:

أنتجت جامعة بروناي دار السلام برنامجًا إلكترونيًّا متكاملًا يهدف إلى تعليم مهارات اللُّغة العربية وتعلُّمها باستخدام التعليم الإلكتروني، وإلى تمكين الدارس المبتدئ من الكفايات اللُّغوية الأربع، وهي: الاستماع (وفهم المسموع) والكلام والقراءة والكتابة، ومن خلال العناصر اللُّغوية الثلاثة وهي: الأصوات والمفردات والتراكيب النحوية، ويدعم البرنامج المقترح التعلُّم المستمر، ونشرته الجامعة عبر شبكة الإنترنت على صفحة Ahmed M. M. E.-D. (2013)، وتمَّ دعم البرامج الإلكترونية في صفحة https://arabic-teacher.com/ باختبارات التقويم الذاتي الإلكتروني.

ولما كان التعليم والتعلُّم في هذا العصر يتطلبان اكتساب مهارات التعلُّم الذاتي والتعليم المستمر؛ فإن البرامج التعليمية يجب أن تعمل على تشجيع روح البحث والتعلُّم الذاتي والمستمر، فتعمل على استخدام الأساليب التقنية الحديثة في تعليم وتعلُّم اللُّغة، فتستخدم الملفات الصوتية والفيديو وبرامج الحاسوب والمختبرات اللُّغوية وأجهزة العرض، وتقود هذه الآلية الدارس إلى أن يتقن مهارات اللُّغة من مرحلة البداية، وتهدف هذه الطريقة إلى محاصرة الدارس من كل الاتجاهات؛ فيدرس من الكتاب، ويتعلَّم بالكمبيوتر أو بالهاتف الذكي عبر الإنترنت في أي مكان أو زمان، أو باستخدام أي وسيلة إلكترونية يراها مناسبةً له ولإمكانياته ومهاراته؛ ويُوضِّح الشكل (١) شاشة من الشاشات الرئيسية للبرنامج، وهي شاشة مرتبة ومتدرجة كما يلي:

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.



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 أيضًا، فالطالب الذي لم يفهم جيدًا ما تعلَّمه يُمكنه معاودة التعلُّم، وتكرار الاختبار حتى يتأكد الطالب

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

بنفسه من إجادته للمهارات اللُّغوية التي تعلَّمها، ويمكن تنويع الأسئلة بحيث تشمل أسئلة الاستماع والقراءة، وتتعدد أنواع هذه الأسئلة، ولعل من أبرزها:

٤- ١- ١- الاختيار من متعدد: يختار المتعلم إجابةً واحدةً للسؤال من بين عدة إجابات.

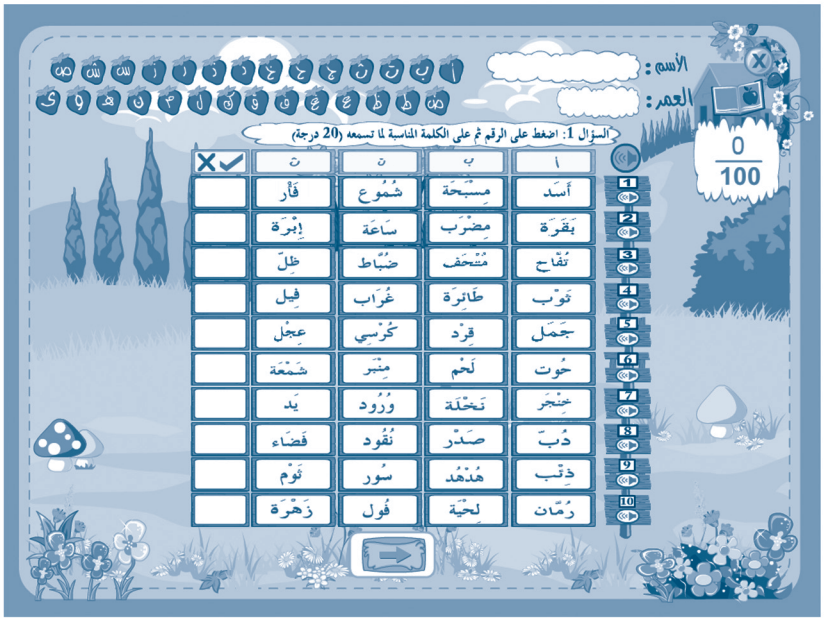
أ- اختيار من النص: كما هو مُوضَّح في الشكل (٢) بالسؤال الأول من أسئلة الاختبار الإلكتروني، وهذا السؤال للتدريب على القراءة والاستماع، ولتعويد الدارس على اللُّغة المكتوبة، فيستمع المتعلم إلى الكلمات من البرنامج ثم يختار الكلمة التي سمعها من بين عدة كلمات، ويحتاج الطالب إلى قراءة الاختيارات حتى يتوصل إلى الخيار الصحيح، كما هو مُوضَّح في الشكل (٢).

التغذية الراجعة: إن التغذية الراجعة بمكن الحصول عليها في التعليم المدمج باستخدام التعليم التقليدي أو التعليم الإلكتروني حسب طريقة المعلم، وحسب الظروف المتاحة للتعليم والتعلم كما يلي:

في الطريقة التقليدية: يتمُّ تدريب الطالب المبتدئ على هذا النوع من الأسئلة داخل الفصل ومن الكتاب التقليدي بطرق مختلفة حسب ما يراه المعلم؛ ويمكن للمعلم استخدام هذه الطريقة مثلًا: فالمعلم يقرأ الكلمة من الكتاب ثم يأمر كل طالب بوضع إصبع السبابة على الكلمة التي قرأها المعلم، وبعد أن يتأكَّد من إدراك الطلاب للكلمات الصحيحة يكرر نفس العملية، ويكون الأمر المستخدَم باللُّغة 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.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

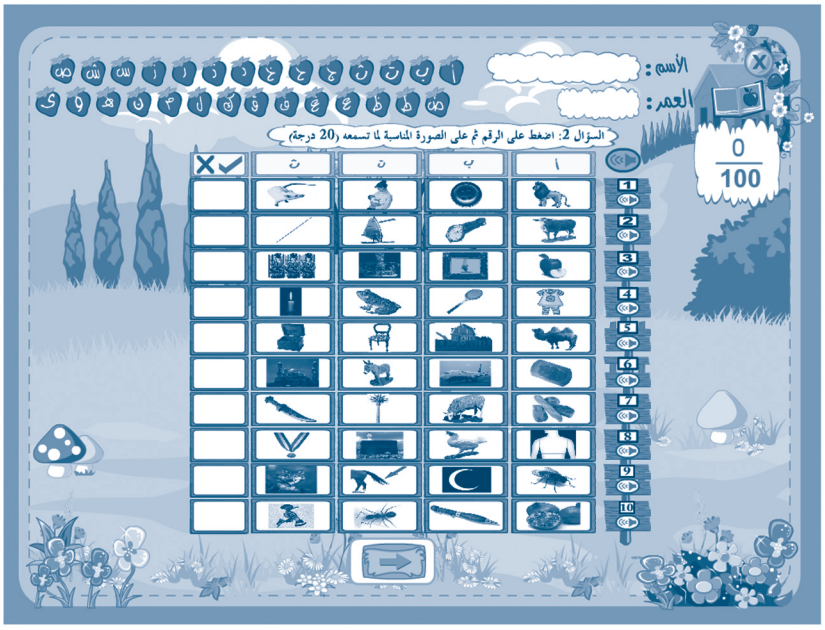
في التعليم الإلكتروني: عندما يضغط الطالب على رقم السؤال يستمع إلى كلمة، وهذه الكلمة موجودة في الخيارات المتاحة له، وعند اختيار الكلمة المناسبة يحصل الطالب على درجته مباشرة، وإذا أخطأ الطالب في الاختيار يعرف أنه أخطأ مباشرة، وهنا يمكن للطالب العودة إلى التعلم ثم معاودة الاختبار نفسه، ولن يتوقف الطالب عن التعلُّم بهذه الطريقة حتى يحصل على الدرجة النهائية كاملة وهي ١٠٠/١٠٠، وإذا حصل الطالب على الدرجة كاملة يمكنه طباعة درجته مع اسمه، وإطْلاع المعلم على الدرجة التي حصل عليها لكي يتأكد المعلم من تعلُّم الطالب ذاتيًّا، ولكي يتأكد من إجادة الطالب لما تعلَّمه.



الشكل (٢): السؤال الأول – استماع وقراءة (عرض خيارات نصية متعددة)

ب- اختيار من الصور: كما هو مُوضَّح في الشكل (٣) حيث السؤال الثاني من أسئلة الاختبار الإلكتروني، وهذا السؤال للتدريب على القراءة والاستماع، ولتعويد الدارس على اللُّغة العربية، ويتم ذلك بالتركيز على مهارة الاستماع والفهم فيستمع المتعلم

إلى الكلمات التي تُعبِّر 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 مُوضَّح في السؤال الأول، والسؤال الثاني يختبر فهم الطالب للكلمة التي يسمعها، ويكون ذلك باختيار الصورة التي تدلُّ عليها، ويحصل الطالب على نتيجة اختياره فورًا ويعرف درجته أولًا بأول، ولا يمكن للطالب أن يُصحِّح إجابته، ولا يمكنه الرجوع إلى الأسئلة السابقة لتعديل إجابته، ولكن يمكنه تكرار السماع أو معاودة التعلُّم للحصول على التغذية الراجعة كما هو مُوضَّح في السؤال الأول، وهذا نموذج السؤال الثاني:



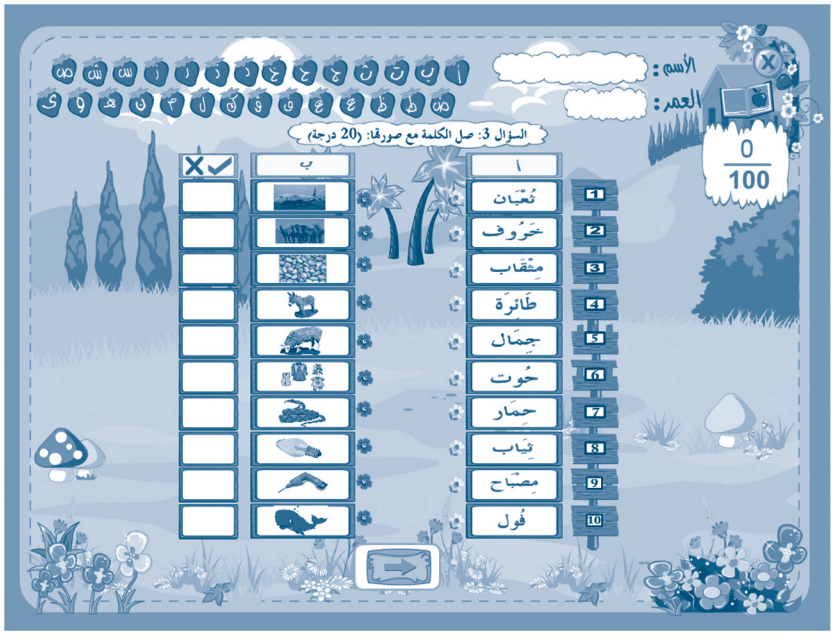
الشكل (٣): السؤال الثاني – استماع وقراءة (عرض للصور فقط دون الكتابة العربية)

٤- ١- ٢- التوصيل:

كما هو مُوضَّح في الشكل (٤) حيث السؤال الثالث من أسئلة الاختبار الإلكتروني الذاتي، ويتم من خلال هذا السؤال التركيز على مهارتي القراءة والاستماع والفهم، حيث يقرأ المتعلم الكلمات

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

الـتي أمامـه، ثـم يصلها مـع الكلمـات المماثلـة، ويمكـن إجـراء نفـس التدريـب اسـتماعًا حيـث يسـتمع المتعلـم إلى الكلمـة مـن الحاسـوب عنـد الضغـط عليهـا، ويعـزز هـذا التدريـب الفهـم والاسـتيعاب، ويلعـب الحاسـوب دورًا كبـيرًا في الاسـتفادة مـن هـذا التدريـب وتكـراره، والسـؤال الثالـث يختـبر فهـم الطالـب لمعـنى الكلمـة مـن خـلال توصيـل الكلمـة بصورتهـا، وسـيعرف الطالـب نتيجـة توصيلـه مباشـرةً، وليـس بإمكانـه معـاودة التوصيـل وليـس بإمكانـه التخمـين؛ فـإذا أخطـأ في واحـدة فقـد يخسـر مرتـين لأنـه ربـط الكلمـة الـتي لا يعـرف معناهـا بصـورة يجهـل معناهـا أيضًـا، ولا ضـيرَ في ذلـك، فهـو خسـر كلمـة وخسـر صـورة، ويمكـن للطالـب تكـرار التعلُّم للحصـول على التغذيـة الراجعـة كمـا هـو موضـح في السـؤال الأول، وهـذا نمـوذج السـؤال الثالـث:



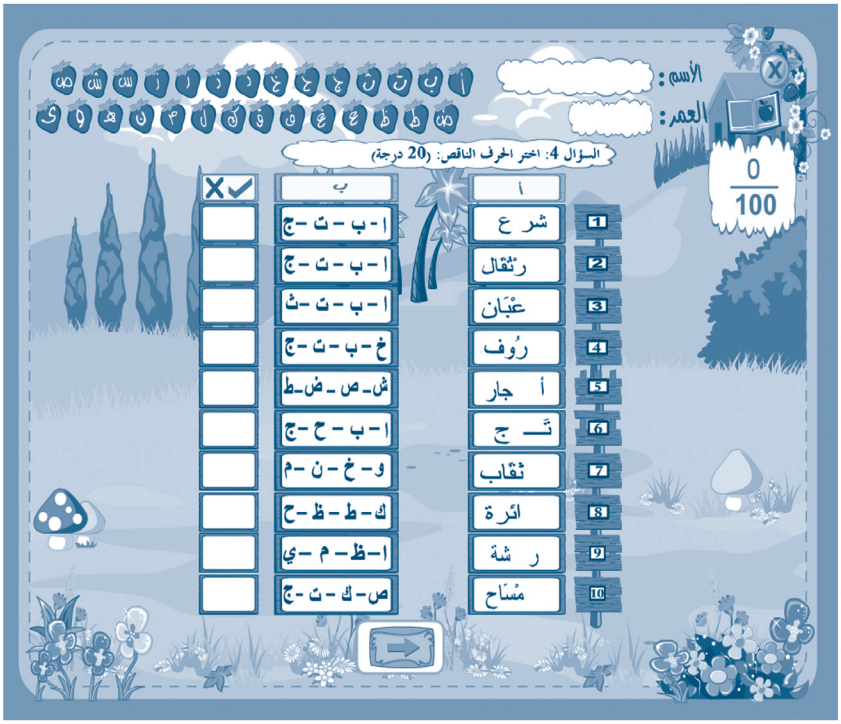
الشكل (٤): السؤال الثالث (اِقْرَأْ ثُمَّ صِلْ) (قراءة - استماع وفهم)

٤- ١- ٣- أكمل الفراغ:

كمـا هـو مُوضَّـح في الشـكل (٥) حيـث السـؤال الرابـع مـن أسـئلة الاختبـار الإلكـتروني المبرمـج، والسـؤال الرابـع يختـبر معرفـة الطالـب لهجـاء الكلمـات مـن خـلال الاختيـار مـن

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

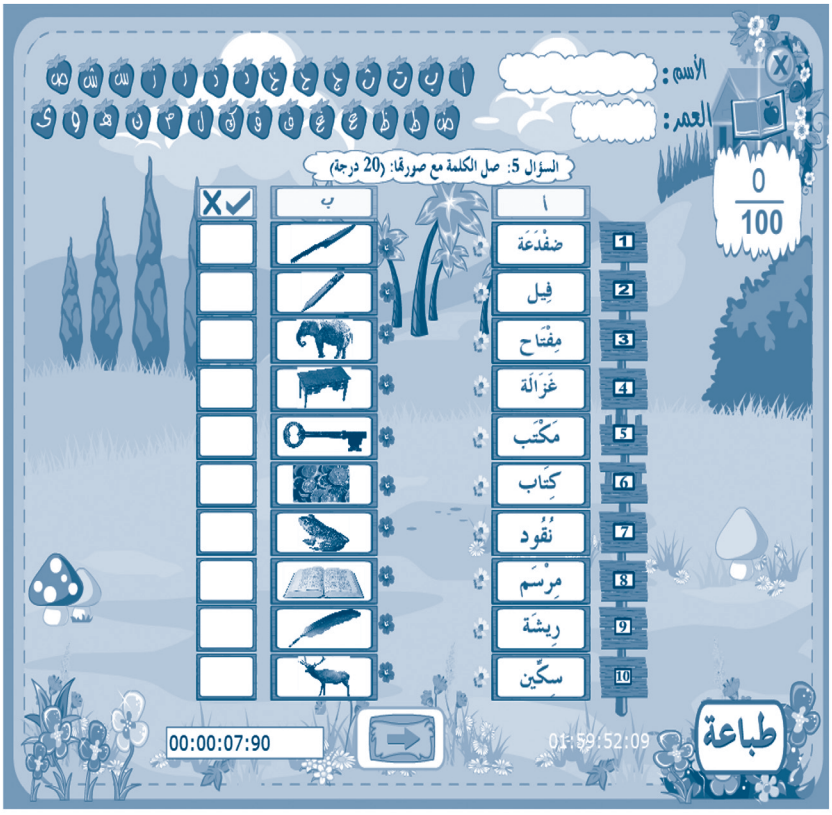
متعـدد، والطالـب سـيعرف نتيجـة اختيـاره مباشـرة، ولا يمكنـه تصحيـح الخطأ، ولا الرجـوع إلى الخلـف، كمـا وضَّحنـا سـابقًا، وهـذا السـؤال هـو تمهيـد لدراسـة اللُّغـة العربيـة الاتصاليـة مـن خـلال التدريـب علـى إكمـال الفـراغ بحـروف أو بكلمـات أو بجمـل أو تراكيـب لغويـة. وسـيعرف الطالـب مـن خـلال التدريـب مباشـرةً إنْ كانـت إجابتـه صحيحـة أو خاطئـة، ولا يمكنـه إعـادة تصحيـح مـا أخطـأ فيـه، وسـيرى درجتـه الـتي حصـل عليهـا مباشـرةً، وبمعـاودة التدريـب سـيُتقن الـدارس الموضوعـات محـل الدراسـة، وسـيتدرَّب علـى كل فـروع العربيـة بإكمـال الفـراغ، ويمكـن للطالـب تكـرار التعلُّـم للحصـول علـى التغذيـة الراجعـة كمـا هـو مُوضَّـح في السـؤال الأول، وهـذا نمـوذج السـؤال الرابـع:



الشكل (٥): السؤال الرابع – أكمل الفراغَ بالحرف الناقص

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

أما السؤال الخامس فيختلف ويتنوَّع 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 للطالب تكرار التعلُّم 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 التعلُّم مرات ومرات حتى يتأكد من إجادته لمحتوى البرنامج،

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

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 نفسه، ولن يتوقف الطالب عن التعلُّم بهذه الطريقة حتى يحصل على الدرجة النهائية كاملة وهي ١٠٠/١٠٠، وإذا حصل الطالب على الدرجة كاملة يمكنه طباعة درجته مع اسمه، وإطْلاع المعلم على الدرجة التي حصل عليها لكي يتأكد المعلم من تعلُّم الطالب ذاتيًّا، ولكي يتأكد من إجادة الطالب لما تعلَّمه، كما ذكرنا في السؤال الأول.

٥- أنواع مختلفة من أسئلة الاختبارات الإلكترونية:

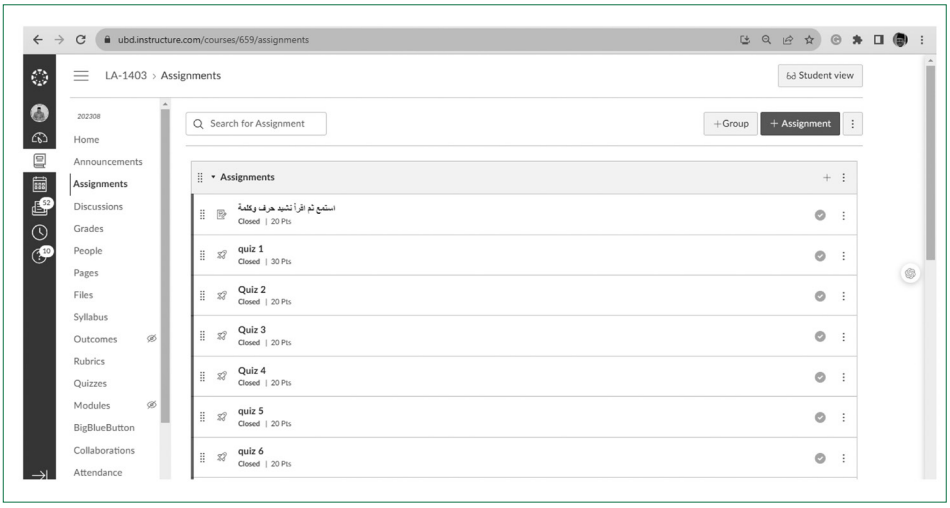
الاختبارات الإلكترونية هي اختبارات تُجرى في مواعيد معينة وفق جداول محددة سلفًا، وتستغرق زمنًا معينًا، ويمكن إعدادها باستخدام بنوك الأسئلة، وتُعرض الأسئلة عن طريق شاشة الحاسوب سواء من خلال تشغيل قرص مدمج أو الدخول إلى موقع معين عبر الإنترنت، كما يمكن استخدام الهاتف المحمول أو غيره من الألواح الذكية، كما 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 ومغلقة يديرها المعلم، ويتواصل مع طلابه من خلالها، فيضع

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

المعلم في كانفس (Canvas) الكتب التعليمية المقررة والمراجع والمواد القرائية، والبرامج التعليمية المحوسبة والفيديوهات والشرائح التعليمية، وغيرذلك 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 ومنظَّمة تدعم التعليم والتعلُّم الإلكتروني، كما تدعم التقويم الإلكتروني بأنواعه المختلفة والمذكور سابقا في ٣.٢، 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:

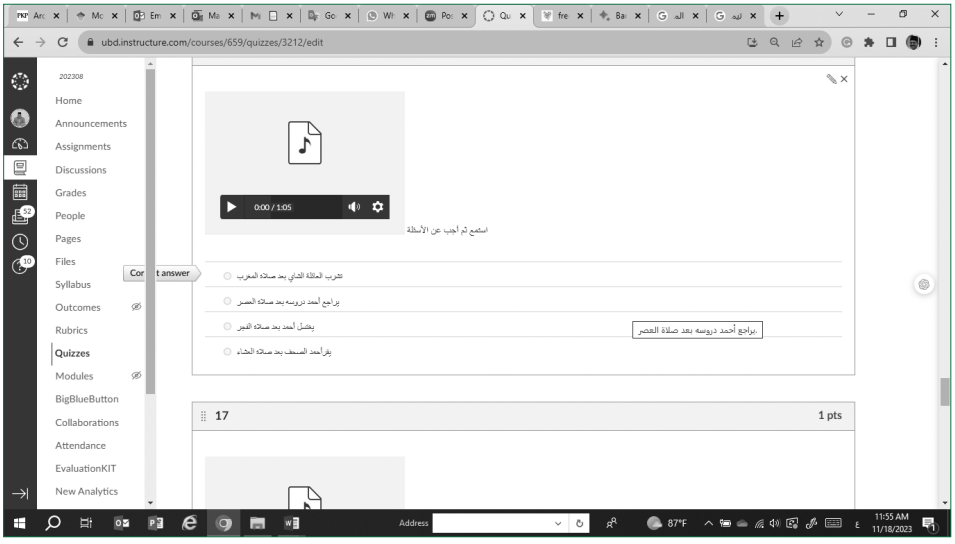
٥-١-١- الاختيار من متعدد: يختار المتعلم إجابةً واحدةً للسؤال من بين عدة إجابات كما هو موضح في الشكلين (٢، ٣).

٥- ٢- ٢- التوصيل: كما هو موضَّح في الشكل (٤)، ويتم من خلال هذا السؤال التركيز على مهارة القراءة، ويمكن إجراء نفس التدريب استماعًا حيث يستمع المتعلم إلى الكلمة من الحاسوب عند الضغط عليها، ويعزز هذا السؤال الفهم والاستيعاب، ويلعب الحاسوب دورًا كبيرًا 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).

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

٥- ٢- ٨- أسئلة السحب والإسقاط: حيث يسحب المتعلم صورةً أو نصًّا في مكان معين.

٥-٢- ٩- الإجابة القصيرة (إلكترونيًّا) حيث يكتب المتعلم الإجابة مستخدمًا لوحة المفاتيح.

٥- ٢- ١٠- الأسئلة المقالية: حيث يكتب المتعلم مقالةً مُستخدِمًا لوحة المفاتيح أو بتحميل الإجابة بصيغة وورد word أو بي دي إف pdf أو على هيئة صورة، وفي هذه الحالة يقوم المعلم بالتصحيح.

٥- ٢- ١١- الأسئلة الشفوية: يتم تقويم أو تقييم الأسئلة الشفوية إلكترونيًّا بسهولة عبر برامج التواصل بالإنترنت؛ وذلك للتعرُّف على مدى تقدُّم الطلاب في مهارة المحادثة، فقد انتشرت التطبيقات المساعدة في عملية التعلم عن بعد على أجهزة الهاتف المحمول لكل طالب، فأصبحتَ لا تحتاج لأجهزة حاسب آلي؛ مما ساعد على جعل أدوات تقويم المتعلمين أمرًا سهلًا، وذلك أدى إلى سرعة تقديم التغذية الراجعة الإلكترونية للمتعلم، كما يمكن تحميلها على الأجهزة الذكية بالمجان، ويمكن مشاركة الملفات بين المتعلمين. وتظهر أهمية التقويم الإلكتروني عن بُعد في تقييم مهارة المحادثة حيث يتم التقييم بالمحادثة المباشرة وجهًا لوجه من خلال برامج الاتصال والتواصل المباشر عبر الإنترنت، أو من خلال التواصل المباشر داخل الفصول الدراسية.

٥- ٣- أشهر تطبيقات التقويم الإلكتروني في التعليم عن بُعد:

لقد انتشرت برامج إعداد الاختبارات الإلكترونية المجانية، وهو ما جعل استخدامها أمرًا سهلًا ومتاحًا للمعلمين والطلاب، ومن أشهر هذه البرامج التي يمكن الاستفادة منها في التقويم الذاتي الإلكتروني:

١- One Note : وهو يُستخدَم 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 اللُّغوية، وتدربهم 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 اللُّغوية في ضوء المدخل الاتصالي الوظيفي، وأن التعليم باستخدام البرامج الإلكترونية يدفع الملل والسأمة من التعليم داخل الفصل الدراسي، ويخلق من الفصل بيئةً صالحةً لتعليم مهارات اللُّغة العربية، كما يجعل البيئة المحيطة للطالب داعمةً له ومساعدةً على التعلُّم 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 كلٍّ منهما.

إن التطور التكنولوجي في هذا العصر فرض نفسَه 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

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

نستعمل في العملية التعليمية الكمبيوتر والإنترنت، والهاتف المحمول، وغير ذلك من التكنولوجيات الحديثة. وتلعب تكنولوجيا المعلومات دورًا كبيرًا في تطوير أداء معلم اللُّغة العربية، لا التقليل من شأنه؛ فالمعلم لا يمكن الاستغناء عنه، لأن دور المعلم في ظل مدرسة المستقبل هو تطبيق تكنولوجيا المعلومات، وأن يكون مرشدًا وناصحًا، ومُوجِّهًا، ومديرًا، وقائدًا ومستشارًا، وناقدًا، ومُسهِّلًا ومُصمِّمًا 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.

وأخيرًا، إن مناهج اللُّغة العربية يجب أن تُصمَّم لإمداد كلِّ متعلم بالتعليم الصادق والفعَّال من خلال تطبيق الأُسُس العلمية للتعليم الحديث، فبعد أنْ كانت الوسائل التكنولوجية أدوات مساعدة للمعلم والكتاب المدرسي صارت عنصرًا أساسيًّا 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 أساسًا 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 اللُّغة وخدمات الإنترنت المجانية، مع ضرورة إعادة النظر في مناهج وبرامج تعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها بحيث تدعم التكنولوجيات الحديثة وتدعم التعلُّم الذاتي، وضرورة الاستفادة من التكنولوجيات الحديثة في التقويم الذاتي الإلكتروني.

المصادر والمراجع:

- قرآن، الكهف ١٨: ٣٠
- 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 اللُّغة العربية.
- Proceedings of International Conference on Islamic Civilization and Humanities, 1(1), 1-25. Retrieved from https://proceedings.uinsby.ac.id/index.php/iconfahum/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

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

اختبار الكفاءة اللُّغوية للناطقين بغير اللُّغة العربية: تجربة جامعة نور مبارك الإسلامية بكازاخستان

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 تمثَّلت مشكلة الدراسة في نُدرة 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 تقنينه، 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 يمثِّل منطلقًا لوضع برامج ومقررات تعليم العربية للناطقين بغيرها، وقياس مدى التمكُّن من مهاراتها.

مقدمة:

اللُّغة العربية لغة قومية للشعوب العربية، ودينية للمسلمين في كل أنحاء العالم، والرغبة متزايدة في تعلُّمها لدى كل مَنْ يتعامل مع الأمة العربية في مختلف الأغراض والمجالات. ولقد بُذلت جهودٌ كبيرةٌ من أجل تطوير تعليم اللُّغة العربية، وتوظيف الأساليب والتقنيات التربوية الحديثة في تعليمها؛ تيسيرًا على الناطقين بها والناطقين بغيرها، وما زال المجال رحبًا لمرتاده، وما زال تعليم العربية في مكانة متواضعة إذا ما قُورن بما يُبْذَل في تعليم الإنجليزية أو الفرنسية، وغيرهما من لغات.

ومن الأهداف الجوهرية في برامج تعليم اللُّغات الأجنبية بصفة عامة، الوصول بالمتعلمين إلى مستوى الكفاءة اللُّغوية الذي يُمكِّنهم من التواصل باللُّغة 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 اللُّغوية لدى المتعلمين الناطقين بغير العربية.

ونظرًا لأهمية الكفاءة اللُّغوية، وأهمية تنميتها لدى متعلمي اللُّغة العربية الناطقين بغيرها، والاهتمام الذي أُعطي لها في برامج تعليم العربية لغة ثانية، فقد أصبح قياسها مطلبًا أساسيًّا تسعى إليه مؤسسات ومعاهد تعليم اللُّغة العربية؛ للوقوف على مستويات المتعلمين وكفاءتهم اللُّغوية، وتصنيفهم في مستويات تعليمية مختلفة.

واستجابةً لهذا المطلب بادرت جامعة نور مبارك الإسلامية بجمهورية كازاخستان إلى إعداد اختبار لقياس الكفاءة اللُّغوية في اللُّغة العربية للناطقين بغيرها، ولعلَّ ما حدا بها إلى ذلك هو حاجتها الملحة إلى أداة معيارية تقيس مستويات الطلاب اللُّغوية، بالإضافة إلى افتقار ميدان تعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها إلى حدٍّ ما إلى اختبار معياري مُقنن يقيس الكفاءة اللُّغوية في اللُّغة العربية على غرار اختبار التوفل TOEFL والآيلتس IELTS في اللُّغة الإنجليزية على سبيل المثال.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

مشكلة الدراسة:

تحـدَّدت مشـكلة هـذه الدراسـة في وجـود نُـدرة في الاختبـارات الـتي وُضعـت لقيـاس الكفـاءة اللُّغويـة في اللُّغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا، ووجـود أوجـه قصـور كبـيرة في بعضهـا، والحاجـة الماسَّـة لمؤسسـات ومعاهـد تعليـم اللُّغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا إلى اختبـار مُوحَّـد ومُقنَّن يتـم إعـداده في ضـوء معايـير وأطـر مرجعيـة موحَّـدة متفـق عليهـا، كمـا دلَّ علـى ذلـك مراجعـة الأدبيـات والدراسـات السـابقة في مجـال تعليـم العربيـة للناطقـين بغيرهـا بشـكل عـام، وتقويـم مهـارات تعلُّمهـا بشـكل خـاص.

وإسـهامًا في حـلِّ هـذه المشـكلة، عرضـت الدراسـة الحاليـة لتجربـة جامعـة نـور مبـارك الإسـلامية بجمهوريـة كازاخسـتان في إعـداد اختبـار الكفـاءة اللُّغويـة في اللُّغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا؛ للإفـادة منهـا في تطويـر اختبـارات قيـاس الكفـاءة اللُّغويـة في مجـال اللُّغـات الأجنبيـة.

وبشكل أكثر تحديدًا حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

كيف تمَّ بناء اختبار جامعة نور مبارك للكفاءة اللُّغوية في اللُّغة العربية للناطقين بغيرها؟

وقد تفرَّع 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 اتُّبعت في تقنين الاختبار وحساب خصائصه السيكومترية؟
٦- ما الصورة النهائية لاختبار جامعة نور مبارك للكفاءة اللُّغوية؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى عرض تجربة جامعة نور مبارك الإسلامية في بناء اختبار للكفاءة اللُّغوية في اللُّغة العربية للناطقين بغيرها، للإفادة منها في تطوير اختبارات قياس الكفاءة اللُّغوية.

أهمية الدراسة:

يُتوقَّع أن يُنتَفعَ بهذه الدراسة فيما يأتي:

١- الإسهام في تطوير مجال إعداد اختبارات الكفاءة اللُّغوية في اللُّغة العربية للناطقين بغيرها.

٢- تنمية وعي القائمين على تعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها بأهمية عملية التقويم كجزء أصيل في العملية التعليمية.

٣- تزويد المشتغلين بتعليم العربية للناطقين بغيرها باختبار مُقنَّن في الكفاءة اللُّغوية يمكن استخدامه في قياس الكفاءة اللُّغوية لمتعلمي اللُّغة العربية الناطقين بغيرها، ومتابعة تطوُّرهم اللُّغوي في فترة زمنية محددة.

٤- مساعدة متعلمي اللُّغة العربية من الناطقين بغيرها في تحديد مستوياتهم وتطوير مهاراتهم اللُّغوية.

٥- فتح آفاق جديدة لدراسات أخرى مستقبلية تتناول تطوير اختبارات الكفاءة اللُّغوية في اللُّغة العربية للناطقين بغيرها.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

تحديد مصطلحات الدراسة:

١- الاختبار:

عرف لويس وسيرسي (Lewis & Sireci, 2022) الاختبار Test بأنه أداة مُنظَّمة لقياس الظاهرة موضوع القياس والتعبير عنها بلغة رقمية. وقد عرَّف محمود علي شرابي (٢٠١٩، ٢١٤) الاختبار اللُّغوي بأنه طريقة منظَّمة 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 اللُّغة العربية.

ويمكن تعريف الاختبار اللُّغوي في الدراسة الحالية بأنه: أداة منظَّمة لقياس مدى تطوُّر الأداء اللُّغوي لدى متعلمي اللُّغة العربية من الناطقين بغيرها.

٢- الكفاءة اللُّغوية:

عرف أحمد الشهري، ويحيى العائضي (٢٠٢١، ٢٦) الكفاءة اللُّغوية Language Proficiency بأنها: التمكُّن من استخدام مهارات اللُّغة الأربع والإطار الثقافي للُّغة الهدف بغرض ربط الأفكار أو إحداث التواصل فيما بينها.

ويُقصَد بها في هذه الدراسة امتلاك متعلم اللُّغة العربية من الناطقين بغيرها للحد الأقصى من مهارات الأداء اللُّغوي، واستعمالها استعمالًا صحيحًا في سياقات مختلفة بمستوى أداء يتسم بالفاعلية.

٣- اختبارات الكفاءة اللُّغوية:

تُعرِّف فائزة الغفير (٢٠٢١، ٢٠٦) اختبارات الكفاءة اللُّغوية بأنها أدوات مُنظَّمة تقيس الجوانب اللُّغوية العامة وجميع المهارات اللُّغوية قياسًا شاملًا، ولا ترتبط بمقرر معين؛

بـل تقيـس معرفـة المتعلـم في ضـوء خبراتـه اللُّغويـة المتراكمـة السـابقة وتحصيلـه اللُّغـوي العـام، وحجـم اسـتفادته ممـا تعلَّمـه في الفهـم والأداء لجوانـب اللُّغـة المنطـوق منهـا والمكتـوب.

ويُقصَـد بهـا في هـذه الدراسـة: أداة معياريـة مقنَّنـة لقيـاس الحـد الأقـصى مـن الأداء اللُّغـوي في اللُّغـة العربيـة لـدى الناطقـين بغيرهـا.

محاور الدراسة:

تعـرض الدراسـة لتجربـة جامعـة نـور مبـارك الإسـلامية في بنـاء اختبـار الكفـاءة اللُّغويـة في اللُّغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا، مـن خـلال المحـاور الآتيـة:

١- مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بمجال قياس الكفاءة اللُّغوية.

٢- بنـاء اختبـار جامعـة نـور مبـارك للكفـاءة اللُّغويـة في اللُّغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا؛ وذلـك مـن خـلال الخطـوات الآتيـة:

أ- تحديد هدف اختبار جامعة نور مبارك للكفاءة اللُّغوية.

ب- تحديد الأطر المرجعية لبناء اختبار جامعة نور مبارك للكفاءة اللُّغوية.

ج- تحديد أقسام الاختبار وكفاياته المقيسة.

د- تحديد أساليب تصحيح الاختبار وتقدير درجاته.

هـ- تقنين الاختبار وحساب خصائصه السيكومترية.

٣- الصورة النهائية لاختبار جامعة نور مبارك للكفاءة اللُّغوية.

٤- تحديات تطبيق الاختبار وكيفية التغلُّب عليها.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

وفيما يأتي مراجعة الأدبيات، ثم عرض خطوات بناء الاختبار وإجراءات تقنينه:

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 التأصيل النظري لمصطلح الكفاءة لغةً واصطلاحًا، والتفريق بينه وبين غيره من المصطلحات.

فالكفاءة لغةً: المماثَلَةُ في القوة والشرف، والكُفْءُ: النظير والمُساوِي، والمصدر الكَفَاءةُ، بالفتح والمدّ. تقول: لا كِفَاء له، بالكسر، أَي لا نظير له، ومنه الكفَاءةُ في النِّكاح، وتَكافَأَ الشَّيْئانِ: تَماثَلا. وَكافَأَه مُكافَأَةً وكِفَاءً: ماثَلَه، والاسم: الكَفاءة والكَفَاءُ (محمد بن مكرم بن منظور، ١٩٩٨، ٣٨٩٢).

وثَمَّةَ مصطلح الكفاية الذي يقترب من الكفاءة في الاستعمال، والكفاية لغةً: مِن كفى يكفي كفايةً. ومن معانيها: ما يحصل به الاستغناءُ عن سواه فهو كافٍ، ويقال: اكتفيت بالشّيء: أي استغنيتُ به، ومنها: القيام بالأمر، فيقال: استكفيته أمرًا فكفانيه: أي قام به مقامي، ويُقال: كفاه الأمر إذا قام مقامه فيه فهو كافٍ وكفيّ، ويُقال: كَفاك هذا الأَمرُ أَي حَسْبُك، وكَفاكَ هذا الشيء، ومنها: سد الخلّة أي الحاجة وبلوغ المراد في الأمر، فيقال: كفاه مؤونته يكفيه كفايةً (محمد بن مكرم بن منظور، ١٩٩٨، ٣٩٠٧؛ مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، ٢٠٠٥، ١٣٢٨).

ويُعرِّف محمد الدريج (٢٠٠٠، ٤٦) الكفايةَ بأنها تملُّك 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 كافيًا؛ 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، ويُعرِّف

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 مجموعةً 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، والكَفافُ لغةً من كفَّ بمعنى: ترك، يقال: كفَّ عن الشّيء كفًّا: تركه، ويقال: كففته كفًّا: منعته، ويُقال: قُوتُه كَفاف: أي مقدار حاجته من غير زيادةٍ ولا نقصٍ، سُمِّي بذلك لأنَّه يكف عن سؤال النّاس ويغني عنهم، ويُقال: استكفَّ وتكفَّف إذا أخذ ببطن كفِّه، أو سأل كفًّا من الطّعام، أو ما يكفُّ به الجوع (محمد بن مكرم بن منظور، ١٩٩٨، ٣٩٠٥).

ويختلف الكفاف عن الكفاية، في أن الكفاف يقتصر على سدِّ الضروريَّات القصوى للإنسان من مطعمٍ ومسكنٍ وملبسٍ، وهو يمثل مستوى أعلى من حدِّ الفقر أو المسكنة في الفكر الاقتصادي الإسلامي، أما الكفاية فيتعدّى ذلك إلى ما لا بدَّ للإنسان منه على ما يليق بحاله، من نكاحٍ وتعليمٍ وعلاجٍ وقضاء دينٍ، وما يتزيّن به من ملابس وحُليٍّ، 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، والجَدارةُ لغةً: مصدر جدُرَ، يَجدُر، جَدارةً، فهو جدير، والمفعول مَجْدور به. وجَدُرَ بِوَظِيفَتِهِ: كَانَ جَدِيرًا بِهَا، أَهْلًا لَهَا، خَلِيقًا بِهَا. وشهادة الجَدارة: شهادة تؤيِّد تفوُّق صاحبها في مجالٍ ما. (معجم اللُّغة العربية المعاصر، ٢٠٢٣). ويقال: "هو جَدِيرٌ بكذا ولكذا، أَي خَلِيقٌ له، والجمع جَدِيرُونَ وجُدَراءُ، والأُنثى جَدِيرَةٌ. وقد جَدُرَ جَدارَة، وإنه لَمَجْدَرَةٌ أَن يفعل، ولَجدِير أَن يفعل ذلك، وقال زهير: ... جَدِيرُونَ يومًا أَن يَنالوا فَيَسْتَعْلُوا (لسان العرب، ٢٠٢٣). وكما هو واضح، فإن المعنى اللُّغوي للجدارة يشير إلى التفوق، والأهليَّة، والقُدْرَة العالية على العمل والإنجاز.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

ويبدو من استقراء معظم المعاجم العربية أن مفهوم الكَفاف يعني قدر الحاجة دون زيادة أو نقصان، في حين يشير مفهوم الكفاية إلى القيام بالأمر وبلوغ المراد فيه بدرجة يُستغنَى بها عن سواها، أما مفهوم الكفاءة فيعني المماثلة والمساواة، ويشير مفهوم الجدارة إلى التفوق والأهلِيَّة والقُدْرَة العالية على العمل والإنجاز.

يذكر محمد العدناني (١٩٨٩، ٥٨٢)، وأحمد مختار عمر (٢٠٠٨، ٦٢٠-٦٢١) أننا لا نستطيع استعمال الكفء بمعنى القوي القادر على تصريف العمل؛ لأن الكفء تعني المساوي، والكفاية تعني القدرة على الشيء.

ويشيع في الفكر التربوي استعمال الكفاية Competence للحد الأدنى للمهارة، واستعمال الكفاءة Proficiency لحدها الأقصى، وغالبًا 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.

وثَمَّةَ خصائص جوهرية للكفاءة يمكن إجمالها في أنها:

- مكتسبات وتعلمات تُبنى ولا تُمنح.
- تتكون من قدرات: معرفية، ووجدانية، واجتماعية، وحسية حركية... إلخ، يقع إدماجها داخل وضعيات محددة.
- تتوجَّه 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، وثَمَّةَ تعريفات أخرى انصبَّت

على توضيح مكوناتها، وتعريفات ركَّزت على أساليب قياسها، حيث عرفتها إنعام الحق غازي (٢٠١٨، ٤٠٢) بأنها «سيطرة المتعلم على النظام الصوتي للُّغة تمييزًا وإنتاجًا، ومعرفته بتراكيب اللُّغة وقواعدها الأساسية نظريًّا ووظيفيًّا، والإلمام اللائق بثروة اللُّغة اللفظية للفهم والتواصل». وعرَّفها محمود علي محمود شرابي (٢٠١٩، ٢١٤) بأنها الحد الأعلى من الأداء اللُّغوي المتوقع من المتعلم أداؤه حسب معايير الأداء المحددة في مؤشرات المقياس اللُّغوي الذي وُضع لقياسها. وفي تعريف آخر للكفاءة اللُّغوية، عرَّفها أحمد الشهري، ويحيى العائضي (٢٠٢١، ٢١) بأنها المهارة في استخدام اللُّغة في كافة أشكال الاتصال اللُّغوي ضمن سياقات ملائمة، من خلال استثمار المعرفة اللُّغوية.

ويُلاحَظ على التعريفات السابقة تأكيد مفهوم الكفاءة اللُّغوية على الآتي:

- استيفائها للحد الأقصى من المهارات اللُّغوية.
- استغراقها كلَّ المهارات اللُّغوية دون مهارات بعينها.
- ارتباطها بالخبرة اللُّغوية العامة وليس بمحتوى دراسي معين.
- تركيزها على الأداء وليس التحصيل اللُّغوي.

٣- مستويات الكفاءة اللُّغوية في اللُّغة العربية للناطقين بغيرها:

تختلف مستويات الكفاءة اللُّغوية حسب الأطر والمعايير المرجعية لتعليم اللُّغات الأجنبية، والتي من أشهرها معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللُّغات الأجنبية (ACTFL)، والإطار الأوروبي المرجعي المشترك للُّغات (CEFR). ويمكن عرض هذه المستويات بإيجاز فيما يأتي:

أ- مستويات الكفاءة اللُّغوية وفقًا للمجلس الأمريكي لتعليم اللُّغات الأجنبية (ACTFL):

قسم المجلس الأمريكي لتعليم اللُّغات (American Council on the Teaching of Foreign Languages, 2012) الكفاءة اللُّغوية إلى خمسة مستويات، هي كالآتي:

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

المتميز (Distinguished):

ويشير إلى استخدام اللُّغة الهدف بمهارة وبلاغة ودقة وفاعلية في المهارات والموضوعات كافة.

الفائق (Superior):

ويشير إلى استخدام اللُّغة الهدف بدقة وطلاقة للتواصل مع الآخرين في موضوعات مألوفة وغير مألوفة.

المتقدم (Advance) ويتفرع عنه ثلاثة مستويات:

- **المتقدم الأعلى (Advanced High)**، ويشير إلى استخدام اللُّغة الهدف استخدامًا دقيقًا في الموضوعات المألوفة وإنْ كانت معقدة.
- **المتقدم الأوسط (Advanced Mid)**، ويشير إلى استخدام اللُّغة الهدف في التعامل مع عدد كبير من المهام اللُّغوية التواصلية بيُسر وثقة.
- **المتقدم الأدنى (Advanced Low)** ويشير إلى استخدام اللُّغة الهدف في التعامل مع عدد من المهام اللُّغوية التواصلية المألوفة بيسر وثقة.

المتوسط (Intermediate) ويتفرع عنه ثلاثة مستويات، هي:

- **المتوسط الأعلى (Intermediate High)**، ويشير إلى استخدام اللُّغة الهدف بيسر وسهولة مع عدد من المهام اللُّغوية التواصلية المألوفة غير المعقدة.
- **المتوسط الأوسط (Intermediate Mid)**، ويشير إلى استخدام اللُّغة الهدف بنجاح عند التعامل مع المهام اللُّغوية المألوفة غير المعقدة.
- **المتوسط الأدنى (Low Intermediate)** ويشير إلى استخدام اللُّغة الهدف بنجاح في بعض المواقف التواصلية.

المبتدئ (Novice) ويتفرع عنه ثلاثة مستويات، هي:

- **المبتدئ الأعلى (High Novice)** ويشير إلى استخدام اللُّغة الهدف بنجاح مع عدد محدود من المواقف التواصلية البسيطة.
- **المبتدئ الأوسط(Mid Novice)** ، ويشير إلى استخدام اللُّغة الهدف استخدامًا محدودًا جدًّا مع التعثر اللُّغوي في كثير من المواقف البسيطة.
- **المبتدئ الأدنى (Low Novice)** ويشير إلى القدرة على التعرف على بعض عناصر اللُّغة البسيطة والمحدودة.

ب- مستويات الكفاءة اللُّغوية وفقًا الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للُّغات (CEFR):

قسَّم الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للُّغات (CEFR) مستويات الكفاءة اللُّغوية ثلاثة مستويات رئيسة، ويقسم كل مستوى من هذه المستويات قسمين، ويمكن عرض هذه المستويات الرئيسة 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 التعلُّم 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

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

٤- تطور مستويات الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للُّغات (CEFR):

مؤخرًا، أجريت بعض الاستدراكات على مستويات الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للُّغات (CEFR)، وذلك بإضافة أقسام جديدة للمستويات، بهدف تطويره بما يُلبي واقع تعليم اللُّغات 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، ولمَّا يتمكَّن من القدرة الإنتاجية للُّغة بعدُ.

ب- مستوى التحكم الفونولوجي Phonological Control:

تمَّ إضافة مستوى التحكم الفونولوجي إلى مستويات الإطار، والذي يشير إلى كفاءة متعلم اللُّغة الأجنبية في التحكم في درجة وضوح الأصوات اللُّغوية وتمييزها في نظام التواصل اللُّغوي.

ت- مستوى الأدب Literature:

تم إضافة مستوى خاص بالنصوص الأدبية الإبداعية، وتضمَّن ذلك: القراءة الترفيهية، والاستجابة الأدبية، وتحليل النصوص الإبداعية ونقدها.

٥- محاولات بناء اختبار للكفاءة اللُّغوية في اللُّغة العربية لغة أجنبية:

ثَمَّةَ محاولات عدة لوضع اختبار لقياس الكفاءة اللُّغوية في اللُّغة العربية للناطقين بغيرها منذ منتصف القرن الماضي وحتى يومنا هذا، وفي هذا الصدد ذكر شريف الحبيبي (٢٠١٢، ١٢) أن هناك محاولتين لبناء اختبار معياري مُوحَّد لقياس الكفاءة اللُّغوية في اللُّغة 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 اللُّغة 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 أجزائه، والقدرة على الاستنتاج والألفة بالتراكيب، ومعرفة قواعد النحو، والقدرة على ربط المفهومات ببعضها البعض، وتحديد مستوى السهولة والصعوبة للمواد التعليمية بالنسبة للُّغة العربية، ومعرفة الرصيد اللُّغوي لدى متعلمي اللُّغة العربية من الناطقين بلغات أخرى.

وأعدَّ محمد الشيخ (١٩٨٨) مقياسًا للكفاءة اللُّغوية في اللُّغة العربية لغة أجنبية، على غرار اختبار التوفل في اللُّغة الإنجليزية، حيث تمَّ تطبيق المقياس على عينة من متعلمي اللُّغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم، وقد توصَّل الباحث إلى فاعلية المقياس في قياس المهارات اللُّغوية الأربع، وقدَّمت الدراسة عددًا من معايير الأداء اللُّغوي، والتي يمكن الحكم من خلالها على أداء المتعلم، ووضعه في المستوى اللُّغوي المناسب.

وحاول شريف الحبيبي (٢٠١٢) بناء اختبار لتحديد مستوى الإجادة في اللُّغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء مفهوم الكفاءة اللُّغوية، حيث قام الباحث بتحليل محتوى عدد من الاختبارات اللُّغوية، وبنى اختباره في ضوء معايير ACTFL للكفاءة اللُّغوية في اللُّغات الأجنبية، وتمَّ تطبيقه على عينة من متعلمي اللُّغة العربية الناطقين بغيرها، وفي النهاية تمكَّن الباحث من إعداد اختبار تحديد المستوى في اللُّغة 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 ممثَّلة في مبادرتها «اختبار العربية المعياري»، الذي هدف إلى قياس الكفاية اللُّغوية لمتعلمي اللُّغة

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

العربيـة الناطقـين بغيرهـا في أي مـكان في العالـم. حيـث اطلـع مركـز الاختبـارات في الجامعـة على أطـر وتجـارب عالميـة عـدة، واسـتأنس بتجـارب اختباريـة كثـيرة، إلا أنـه تبـنى الإطـار الأوروبي المرجعـي المشـترك للُّغـات (CEFR) بعـد مواءمتـه بمـا يلـبي مقتضيـات قيـاس مهـارات اللُّغـة العربيـة وعناصرهـا، كمـا أفـاد مـن اختبـار اللُّغـة الإنجليزيـة كلغـة أجنبيـة TOEFL، الـذي يعَـدُّ بمثابـة المقارنـة المرجعيـة لاختبـار العربيـة المعيـاري (حسـن محمـد الشـمري، ٢٠١٦).

وثَمَّـةَ محاولـة أخـرى للباحـث محمـد مجـدي ياسـين (٢٠١٩) اسـتهدفت تصميـم اختبـار لتحديـد المسـتوى في مهـارة التحـدُّث لمتعلـمي اللُّغـة العربيـة الناطقـين بلغـات أخـرى في ضـوء الكفـاءة اللُّغويـة، ولتحقيـق هـذا الهـدف قـام الباحـث بإعـداد قائمـة بمعايـير الكفـاءة اللُّغويـة للُّغـة العربيـة كلغـة أجنبيـة طبقًـا للإطـار الأوروبي المرجعـي المشـترك لتعليـم اللُّغـات، وإعـداد قائمـة بمهـارات التحـدُّث المناسـبة لمتعلـمي اللُّغـة العربيـة الناطقـين بلغـات أخـرى، وتـمَّ تصميـم اختبـار تحديـد المسـتوى في مهـارة التحـدُّث لمتعلـمي اللُّغـة العربيـة الناطقـين بلغـات أخـرى في ضـوء الكفـاءة اللُّغويـة، وتطبيقـه علـى ١٥٤ طالبًـا وطالبـةً مـن جنسـيات متنوعـة مـن متعلـمي اللُّغـة العربيـة الناطقـين بلغـات أخـرى باسـتخدام بطاقـة ملاحظـة لمهـارات التحـدُّث في اللُّغـة العربيـة للناطقـين بلغـات أخـرى.

والجديـر بالملاحظـة أن كلَّ المحـاولات السـابقة لبنـاء اختبـار لقيـاس الكفـاءة اللُّغويـة في اللُّغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا، قـد اقتصـرت علـى قيـاس عنصـر واحـد فقـط مـن عناصـر الكفـاءة، فيمـا عـدا دراسـة محمـد الشـيخ (١٩٨٨)، وهـذا يتناقـض مـع مفهـوم اختبـارات الكفـاءة اللُّغويـة الـتي تسـتهدف قيـاس الحـد الأقـصى مـن الأداء اللُّغـوي العـام قياسًـا شـاملًا، وتقييـم جميـع المهـارات اللُّغويـة في ضـوء الخـبرة اللُّغويـة المتراكمـة، ومـدى الاسـتفادة منهـا في الأداء اللُّغـوي اسـتماعًا وتحدُّثًـا وقـراءةً وكتابـةً.

كمـا أن معظـم هـذه المحـاولات السـابقة لـم تسـتند في تجربتهـا لبنـاء اختبـار في الكفـاءة اللُّغويـة إلى إطـار مرجعـي معيـاري يكـون بمثابـة الدليـل الإرشـادي لهـا في تحديـد مؤشـرات الكفـاءة وكيفيـة قياسـها.

هذا بالإضافة إلى افتقار معظم المحاولات السابقة إلى عنصر تقنين الاختبار، وحتى تلك الدراسات التي أجرت تجربةً استطلاعيةً لاختبارها وقامت بحساب بعض خصائصه السيكومترية، فإن ذلك لا يرقى بالاختبار إلى مستوى التقنين حيث إن عينتها الاستطلاعية ليست عينة ممثِّلة لمجتمع البحث العام في مجال تعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها.

وفي محاولة من جامعة نور مبارك لتلافي تلك الانتقادات، قامت الجامعة ببناء اختبار لقياس الكفاءة اللُّغوية في اللُّغة العربية للناطقين بغيرها يلبي احتياجاتها، ويتلافى أوجه القصور في الاختبارات السابقة، ويمكن عرض تجربة جامعة نور مبارك في بناء اختبار الكفاءة اللُّغوية فيما يأتي:

اختبار جامعة نور مبارك لقياس الكفاءة اللُّغوية في اللُّغة العربية للناطقين بغيرها:

اختبار جامعة نور مبارك للكفاءة اللُّغوية هو أداة معيارية مقنَّنة لقياس الكفاءة اللُّغوية في اللُّغة العربية لدى الناطقين بغيرها من خلال الحاسوب، وقد اضطلع بإعداد الاختبار فريق من المتخصصين في اللُّغة العربية وآدابها وطرائق تدريسها من العاملين بكلية اللُّغات والدراسات الإنسانية بجامعة نور مبارك، إضافةً إلى فريق آخر من خبراء القياس والتقويم التربوي بعدد من الجامعات الكازاخستانية، وثَمَّةَ إدارة خاصة بالاختبار مهمتها الإشراف على تطبيقه بالجامعة.

والاختبار موجَّه بشكل أساسي إلى الناطقين بغير اللُّغة العربية، وهم الذين تختلف لغتهم الأم التي اكتسبوها في مجتمعهم عن اللُّغة العربية التي يتعلمونها، بغض النظر عن جنسياتهم.

ويستهدف الاختبار متعلمي اللُّغة العربية الملتحقين بالجامعات والمتخرجين فيها، وكذلك القائمون بكافة الأعمال التي تتطلب إجادة اللُّغة العربية كالمترجمين والصحافيين والمدرسين والدبلوماسيين من الناطقين بغير العربية.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

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 التمكُّن في الكفايات المحددة، ولا يتعدى ذلك إلى التشخيص، أو قياس الاستعداد، أو التحصيل، فبينهم بون بعيد.

- تحديد الأطر المرجعية لبناء الاختبار:

يُقصد بمصطلح «الإطار المرجعي» وجود نظام مبني من الكفايات للمستويات اللُّغوية العامة بحيث يكون دليلًا ومُوجِّهًا عند قياس هذه الكفايات. وعليه، فينبغي التعامل مع الأطر المرجعية باعتبارها دليلًا وخارطة طريق، تتيح إمكانية التموضع ومعرفة مدى التقدُّم الذي تمَّ تحقيقه في مشروع معين بالقياس إلى نقطة انطلاق ما وهدف معين.

وقد تبنى 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:

تكوَّن الاختبار من أربعة أقسام، هي: (الاستماع، والفهم القرائي، والكتابة، والتحدُّث)، وتختلف الأسئلة في كل قسم من الأقسام السابقة من حيث عددها ونوعها والزمن المخصَّص لها، والدرجة المستحقة لكل منها.

ويمكن وصف محتوى كل قسم من أقسام الاختبار فيما يأتي:

٤- محتوى الاختبار:

أ- محتوى الاستماع:

تكوَّن قسم الاستماع من مجموعة من المقاطع الصوتية الأصيلة 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 وتذوقها، بالإضافة إلى متابعة المتحدثين مسرعي الحديث، وإدراك تأثير النبر 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 المختبَر في هذا القسم في الاستماع إلى المقاطع الصوتية التي تُقدَّم 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 تتمُّ الإجابة عن أسئلة قسم الاستماع والتصحيح وتقدير الدرجة بواسطة الحاسوب أيضًا.

ب- محتوى الفهم القرائي:

تكوَّن قسم الفهم القرائي من مجموعة من النصوص العربية الأصيلة 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.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

ويستهدف قسم الفهم القرائي قياس القدرة على فهم النصوص العربية المقروءة ونقدها وتذوقها، وذلك من خلال أربعة مستويات، هي: المفردات، والسياق، والقواعد والتراكيب، ومعدل السرعة في القراءة الصامتة.

ويتمثل دور المختبَر 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 أيضًا.

ت- محتوى الكتابة:

تكوَّن 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 المختبَر على الإنتاج الكتابي وفقًا لمعايير الصحة اللُّغوية، وتنوُّع الأفكار، وتنظيم الكتابة، ويتمثل دور المختبَر في هذا القسم في قراءة السؤال الذي يُقدَّم له مطبوعًا، ثم الإجابة عنه بالكتابة بخط اليد، والاستماع إلى النص الإملائي وكتابة ما يُملى عليه.

وتتم عملية قراءة الأسئلة موضع الاختبار على ورق مطبوع، وتتم الإجابة عنها على ورق يُقَدَّم للمختبَر، ويتم التصحيح وتقدير الدرجة بواسطة ثلاثة مُقَيِّمين.

ث- محتوى التحدُّث:

تكوَّن قسم التحدُّث من ثلاث مراحل: الأولى يُطلَب فيها من المختبَر أن يُقدِّم نفسه، والثانية يُطلَب منه أن يرتجل حديثًا متواصلًا باللُّغة العربية المعاصرة في إحدى

القضايا العامة المعروضة عليه لمدة عشر دقائق، والثالثة يتمُّ فيها عقد حوار مع المختبَر لمدة خمس عشرة دقيقةً.

ويستهدف قسم التحدُّث قياس قدرة المختبَر على الإنتاج الشفوي وفقًا لمعايير الصحة اللُّغوية، وتنوُّع الأفكار، وتنظيم الحديث.

وهناك خمسة مستويات يتم قياسها من خلال مهارة التحدُّث 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 مُقَيِّمَين.

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 باللُّغة (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 اللُّغوية بجامعة نور مبارك على بنك أسئلة يضمُّ أكثر من اثني عشر ألف سؤال متدرجة في الصعوبة، وموزعة على أقسام الاختبار الأربعة المقيسة، والجدير بالذكر أن كل الأسئلة المخزَّنة 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 وفقًا للتغذية المرتدة من تطبيق الاختبار والمستجدات.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

٧- الكفايات التي يقيسها الاختبار:

كما ذكرنا آنفًا، فإن اختبار جامعة نور مبارك قد اعتمد على الإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتعليم اللُّغات، باعتباره خارطة طريق، ومُوجِّهًا له في تحديد الكفايات التي يقيسها الاختبار.

ومن ثَمَّ، فقد اشتُقت الكفايات الخاصة بالاختبار من الإطار الأوروبي المرجعي مع تعديل أو إضافة بعض الكفايات بما يتناسب مع طبيعة اللُّغة 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 وفقًا 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 اللُّغة العربية للناطقين بغيرها، وحتى يكون التقييم موضوعيًّا فيتم من خلال تطبيق بطاقة ملاحظة لكفايات التحدُّث أُعدت لها الغرض، حيث تتضمَّن كفايات التحدُّث والتي تمَّت صياغتها في صورة بنود معيارية، ومؤشرات أداء لكل معيار، ودرجته المستحقة، وكذلك بالنسبة للكتابة فإنها تتمُّ أيضًا من خلال اثنين من المقيمين ذوي الخبرة في تعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها، حيث يتم تطبيق بطاقة ملاحظة لكفايات الكتابة والتي أُعِدَّت لها الغرض، والتي تمت صياغتها في صورة بنود معيارية، ومؤشرات أداء، والدرجة المستحقة لكل معيار.

أما بالنسبة للمستويات اللُّغوية للاختبار فهي كالآتي:

جدول (١): المستويات اللُّغوية للاختبار

١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩
ضعيف جدًّا	ضعيف	مقبول	متوسط	مؤهل	خبير	متمكِّن	كُفء	طلق

ويمكن وصف مستويات الأداء في الجدول الآتي:

جدول (٢): وصف المستويات اللُّغوية للاختبار

م	مستوى الأداء	وصف مستوى الأداء
١	ضعيف جدًّا	غيرقادر على التواصل اللُّغوي، مع امتلاكه حصيلة ضعيفة من المفردات الشائعة.
٢	ضعيف	قادر على التواصل اللُّغوي غير الكامل، ولا يستطيع التعبير عن احتياجاته بجمل تامة.
٣	مقبول	قادر على الأداء اللُّغوي المحدود استماعًا وتحدُّثًا وقراءةً وكتابةً في بعض المواقف اللُّغوية العامة، مع ضعف في الطلاقة والسرعة في الأداء.
٤	متوسط	قادر على الأداء اللُّغوي المحدود، استماعًا وتحدُّثًا وقراءةً وكتابةً، مع درجة متوسطة في معدل السرعة والطلاقة في الأداء.
٥	مؤهل	قادر على الأداء اللُّغوي الجيد، استماعًا وتحدُّثًا وقراءةً وكتابةً، مع درجة متوسطة في معدل السرعة والطلاقة في الأداء.
٦	خبير	قادر على الأداء اللُّغوي الجيد، استماعًا وتحدُّثًا وقراءةً وكتابةً، في المواقف العامة وبعض المجالات التخصُّصية، مع درجة متوسطة في معدل السرعة والطلاقة في الأداء.
٧	متمكن	قادر على الأداء اللُّغوي الجيد جدًّا باللُّغة العربية المعاصرة لفترة طويلة نسبيًّا، مع درجة متوسطة في معدل السرعة والطلاقة في الأداء.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

م	مستوى الأداء	وصف مستوى الأداء
٨	كُفء	قادر على الأداء اللُّغوي الجيد جدًّا 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:

تمَّ حساب الخصائص السيكومترية للاختبار وفق الخطوات والإجراءات الآتية:

أ- حساب صدق الاختبار:

يُقصد بصدق الاختبار قدرة الاختبار على قياس ما وُضِعَ لقياسه، وللتحقُّق من صدق الاختبار تمَّ الاعتماد على طريقة صدق المحكمين، حيث تمَّ عرض نماذج من أسئلة الاختبار في صورةٍ ورقية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللُّغة العربية وآدابها، وطرائق تدريسها للناطقين بغيرها، والقياس والتقويم؛ للتعرُّف على آرائهم من حيث: وضوح تعليمات الاختبار، ومناسبة الاختبار لقياس ما وُضِعَ لقياسه، وكذلك ملاءمة الصياغة اللفظية والصحة العلمية لأسئلة الاختبار وملاءمة البدائل المقترحة لكل سؤال، وقد اتفق المحكمون بنسبة تجاوزت ٨٠٪ على ملاءمة معظم مفردات الاختبار، وقد تمَّ إجراء التعديلات اللازمة، على ضوء ما أشار به المحكمون.

ب- حساب ثبات الاختبار:

تمَّ تطبيق الاختبار في صورته الأولية بشكل إلكتروني على عينة استطلاعية، بلغ عددها (٢٠٠) طالبٍ، من عشرين جامعة خارج كازاخستان، تربطها بجامعة نور مبارك اتفاقيات تعاون علمي، ورُصِدَتْ درجات الطلاب وبياناتهم، وتم استخدام حزمة البرامج الإحصائية SPSS، حيث تمَّ حساب معامل ثبات الاختبار باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، وتعَدُّ 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 تمَّ الحصول عليها:

جدول (٣) قيم معاملات ثبات أقسام اختبار الكفاءة اللُّغوية

القسم	معامل ألفا كرونباخ
الاستماع	٠,٧٨
القراءة	٠,٨٨
الكتابة	٠,٧٢
التحدُّث	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 تُعبِّر عن درجة ثبات مقبولة لاختبار الكفاءة اللُّغوية؛ 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 الموضوعة كخيارات للإجابة عن أسئلة الاختبار أن يجتذبها من بين عينة التجربة الاستطلاعية، باعتبار أن هذه البدائل تعتبر مشتتات عن الإجابة الصحيحة، ومن ثَمَّ إذا احتوت إجابة أحد الأسئلة على أحد المشتتات الذي لم يجذب أي مختبَر من عينة التجريب الاستطلاعي - ولا حتى المختبَر الضعيف - في اختياره كإجابة صحيحة؛ فإنه يكون غير وظيفي، ومن ثَمَّ يزيد من فرص التخمين بالنسبة للبدائل الباقية، وعلى ذلك يجب استبدال آخر به، يكون أكثر قُربًا للإجابة الصواب.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

وقد اعتُبر البديل وظيفيًّا 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 سيكومتريًّا يكون الاختبار قد تمَّ تقنينه، ويمكن الوثوق بنتائجه والاعتماد عليه في قياس الكفاءة اللُّغوية في اللُّغة 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	١٥-٢٥	الحاسوب	٤٥	٢٥٠
٢	الفهم القرائي	١٥-٢٥	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 اللُّغة 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 المختبَرين إلى ضبط كل أسئلة الاختبار بالشكل لصعوبة فهمهم للأسئلة دون ضبط، وكانت العقبة أن هناك بعض الأسئلة التي تعتمد على مهارة المختبَر 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 المختبَرين وشعورهم بالملل والسأمة، وللتغلُّب على هذه المشكلة تمَّ مراجعة عدد الأسئلة في كلِّ قسم من أقسام الاختبار، وتمَّ خفض عدد الأسئلة بما يسمح بالوقوف على مدى امتلاك المختبَر للمهارة، كما تمَّ تقسيم ساعات أداء الاختبار على يومين، بحيث يؤدي المختبر في اليوم الأول اختبار الاستماع، والكتابة، وفي اليوم الثاني اختبار الفهم القرائي والتحدُّث.

ت- اختراق النظام الإلكتروني للاختبار:

وتبقى المشكلة الكبرى، وهي تمكُّن بعض الطلاب من اختراق النظام الإلكتروني الأمني للاختبار، وقد تمَّ التغلُّب على هذه المشكلة بوضع رقم سري لكل مختبَر يتسلمه قبل دخول الاختبار مباشرة، بالإضافة إلى مراجعة عوامل أمان الاختبار، وإضافة بعض الميزات للحد من الاختراق الأمني للاختبار.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يمكن التوصية بما يأتي:

١- ضرورة اتفاق المؤسسات والمعاهد المعنية بتعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها على إطار مرجعي مُوحَّد، سواء أكان عربيًّا أم غير عربي، تنطلق من خلاله في وضع برامج ومقررات تعليم العربية للناطقين بغيرها، وقياس مدى التمكُّن من مهاراتها.

٢- ضرورة بذل الجهد للتوصل إلى صيغة مقترحة للقياس الإلكتروني لمهارات التحدُّث والأداء الشفوي.

٣- ضرورة إنشاء اتحاد للمؤسسات والمعاهد المعنية بتعليم العربية لغةً ثانيةً، تكون مهمته توحيد الجهود خاصة في ميدان القياس والتقويم وتوجيهها لبناء اختبار كفاءة عالمي في اللُّغة العربية على غرار اختبارات الكفاءة في اللُّغة الإنجليزية.

٤- يجب تضمين مقررات اللُّغة العربية لغةً ثانيةً نماذج من اختبارات الكفاءة لتدريب المتعلم على مواجهتها، ومساعدته على اجتيازها بكفاءة.

خاتمة:

تناولت هذه الدراسة تجربة جامعة نور مبارك الإسلامية بجمهورية كازاخستان في بناء اختبار للكفاءة اللُّغوية في اللُّغة العربية للناطقين بغيرها، حيث تم استعراض خطوات بناء الاختبار، وأهدافه، كما عرضت الدراسة للأطر المرجعية التي يستند إليها الاختبار، وأقسامه، ومحتوياته، وحساب الخصائص السيكومترية للاختبار، كما تناولت الدراسة أهمَّ التحديات التي واجهت تطبيق اختبار الكفاءة اللُّغوية في اللُّغة 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 انطلاقا من المدرسة. (لحسن بوتكلاوي، مترجم)، المغرب، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة.
- الحبيبي، شريف محمد. (٢٠١٢). تصور مقترح لاختبارات تحديد المستوى في مهارات اللُّغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء مفهوم الكفاءة اللُّغوية، 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 اللُّغة العربية للناطقين بغيرها، فهم المقروء أنموذجًا، مجلة الدراسات الثقافية واللُّغوية 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 اللُّغوية لمتعلمي اللُّغة العربية لغير الناطقين بها، مجلة جامعة الملك خالد للعلوم الإنسانية، مج٣، ع١، 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 اللُّغوية والاتجاه نحو اللُّغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ع٢، جامعة حفر الباطن، المملكة العربية السعودية، ص ص ١١-٦٤.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

- الشـيخ، محمـد. (١٩٨٨). بنـاء مقيـاس للكفـاءة اللُّغويـة في اللُّغـة العربيـة كلغـة أجنبيـة، رسـالة دكتـوراه غـير منشـورة، كليـة التربيـة جامعـة طنطـا.
- طعيمـة، رشـدي. (١٩٨٧). اسـتخدام اختبـارات التتمـة لقيـاس كفـاءة دارسي اللُّغـة العربيـة مـن الناطقـين بلغـات أخـرى في بعـض الجامعـات الأمريكيـة.
- العدنـاني، محمـد. (١٩٨٩). معجـم الأغـلاط اللُّغويـة المعاصـرة. بـيروت، مكتبـة لبنـان، ط٢.
- عمر، أحمد مختار. (٢٠٠٨). معجم الصواب اللُّغوي. القاهرة: عالم الكتب.
- غـازي، إنعـام الحـق. (٢٠١٨). اختبـارات محوسـبة عـبر الإنترنـت لتقييـم الكفـاءة في اللُّغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا، اختبـار العربيـة نموذجًـا، مجلـة القسـم العـربي، العـدد (٢٥)، جامعـة البنجـاب، لاهـور، باكسـتان ص ص ٣٩٧-٤٢٢.
- الغفـير، فائـزة. (٢٠٢١). معايـير اختبـار تحديـد الكفـاءة اللُّغويـة القبلـي في اللُّغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا، مجلـة العلـوم الإنسـانية والطبيعيـة، مـج٢، ع٦، إسـطنبول، تركيـا، ص ص ٢٠١-٢١٨.
- الفنجـري، محمـد شـوقي. (د.ت). الإسـلام وعدالـة التوزيـع. القاهـرة، الهيئـة المصريـة العامـة للكتـاب.
- الفيروزآبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب. (٢٠٠٥). القاموس المحيط. بيروت، لبنـان، مؤسسـة الرسـالة، ط٨.
- اللحيـة، الحسـن. (د.ت). الكفايـات في علـوم التربيـة. الـدار البيضـاء، إفريقيـا الشـرق للنشـر والتوزيـع.
- لسـان العـرب. (٢٠٢٣). جـدر، اسـتُرجعـت بتـاريـخ ١٠ أكـتوبر ٢٠٢٣م مـن: 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 لمتعلمي اللُّغة العربية الناطقين بلغات أخرى في ضوء الكفاءة اللُّغوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.
- معجم اللُّغة العربية المعاصر. (٢٠٢٣). جدارة، استُرجعت بتاريخ ١٠ أكتوبر ٢٠٢٣م من: جدارة /https://www.maajim.com/dictionary

- 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.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

الاختبارات الإلكترونية وعلاقتها بالكفاءات: منصة التعليم عن بعد في جامعة أدرار أنموذجًا

أ. د. محمد كنتاوي
جامعة أحمد درايعية – الجزائر

الملخص:

إنَّ عمليـة الاختبـار واحـدة مـن أكـثر مراحـل التعلُّـم الـتي تعتمدهـا المناهـج التربويـة في مختلـف المنظومـات التعليميـة والهيئـات المدرسـية في كل دول العالـم، وهـي تُمثِّـل مرحلـة اسـتثمار التعلُّمـات القبليـة لـدى كل فـرد مـن الأفـراد الذيـن خضعـوا مسـبقًا لعمليـة التلقـي، سـواء كان التلقـي حضوريًّـا أو عـن بُعـد تحـت ظـرف مـن الظـروف؛ مثـل مـا عرفنـا في فـترة انتشـار وبـاء كوفيـد ١٩. فقـد بـات هـذا المنهج مـن التقويمات ضـرورةً لا مفـرَّ منها في مختلف المؤسسـات التعليميـة حرصًـا علـى اسـتمرارية الممارسـات والإجـراءات التربويـة، وهنـا في هـذا البحـث سـوف أقـفُ علـى حيثيـات العمليـة مـن الجوانـب الموجبـة، وكـذا الجوانـب السـلبية والتأثـير والتأثـر والجديـة، وكـذا تفاعـل المتعلمـين مـع نظـام الاختبـار الإلكـتروني، وسـأوظِّف نمـاذجَ مـن منصـة التعليـم عـن بُعـد لجامعـة 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 والتعلُّم والتربية قبلهما؛ لضمان السير قُدمًا نحو الحضارة المستقيمة المستديمة وبناء الدولة القويمة، ومن أجل إنجاح الأنظمة التعليمية واستثمار المقررات والمناهج بشكل دقيق ومضمون النتائج؛ وعليه فتقدُّم الدولة أو ازدهارها مرهون بتقدُّمها في الوسائل التعليمية والبرامج الماهرة، ولا أُغفل هنا ضرورة استخدام وسائل التكنولوجيا أو التقنيات الحديثة في ميادين التعليم، والنظريات العلمية الموضوعية، فلها أيضًا تأثير لا ينبغي إنكاره في التربية الموضوعية وتكوين الطلبة المتعلمين وفي إنجاح عملية التدريس في مختلف أطوار الدراسة، وهذا أساسًا يعتمد على القرارات السديدة والإدارة الصارمة التي تتبنى المسؤولية المطلقة في سبيل تحقيق الهدف المنشود.

أما الإشكالية التي أطرحها فهي تتركز على: إمكانية اختبار المتعلمين وإخضاعهم للتقويم عن بُعد، وكذا التأكد من مدى نجاعته في كل عمليات التربية والتعليم، ومدى مواءمته لمسارات التعلُّم، 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 سلبًا وإيجابًا.

وسيكون منهج الدراسة وصفيًّا استقرائيًّا تحليليًّا، حيث سأقف على آلية المنصة المنشودة بالدراسة، وأتتبع طريقة العمل بها والأساليب المتبعة في عمليات التقويم الإلكتروني.

وسأحاولُ الوقوفَ على مجموعة من النقاط، أبرزها:

١- المصطلحات المهمة.

٢- الصعوبات المتوقعة والواقعة.

٣- منصة التعليم عن بُعد (e-learning).

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

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 والتثمين، بمعنى تقييم كل مجريات عمليات التعليم والتعلُّم ومجالات التربية الموازية لذلك ولكن عن بعد؛ أي دون الحاجة إلى ضبط الطلبة حضوريًّا، وفق تقييم التغيرات المتزامنة في العملية، والوقوف على مدى تطابقها مع الأهداف المسطرة سلفًا 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 باللُّغة من حيث الحديث بها أو بغيرها.

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 والتثمين كمًّا وكيفًا لمختلف الظواهر والمتغيرات (الأغبري، ٢٠٠٠: ١٧).

غير أن الاختبارات الإلكترونية لا تكون عمليات منتجةً ومثمرةً إلا بالاستغراق في تبنيها، والحرص على استمراريتها وفق الأزمنة المتعاقبة في الأماكن ذاتها، وبإخضاع الفئات ذاتها وفق المتغيرات والمناهج والمقررات المنصوص عليها في مرحلة التربية والتعليم والتعلُّم، ولا ينبغي الاكتفاء بتصحيح النشاطات ومراجعة الأعمال التي يُقدِّمها 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 تتشارك فيها كل عناصر العملية التعليمية بغية تحقيق الأهداف المرجوة» (المير؛ غنية، ٢٠١٧: ٥٣).

وإجمالًا، يشمل مصطلح الاختبار معنى الإصلاح بالمبدأ، والتعديل بالنظر إلى حجم الأخطاء وإمكانية تصويبها، والأخطاء هي بمثابة الاعوجاج في عمليات التربية والتعليم؛ وفق تكثيف التمارين والامتحانات، ويعني أيضًا تقدير النتائج وتحديد القيمات الملائمة لحجم المجهودات التي يبذلها المتعلمون في مجالات مختلفة والموازية لها بأرقام مضبوطة أحيانًا، 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 أولًا، وإجراء تحليل الأخطاء، وإجراء تحليل النتائج وكشف الخلل الذي يعانيه المتعلمون أو الطلبة وحتى مَن يكتبون الأسئلة ومَن يُصمِّمون 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 إلكترونية كانت أم تقليدية وصولًا إلى النتائج وتقييمها هي دائرة مستمرة لا تقف عند مرحلة أو ممارسة من هذه الممارسات.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

وإلى هذا ذهب عيسى بن فرج العزيزي في مقال له لدى المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج، فالاختبار أو التقويم في نظره حجر الزاوية وعمود أساس في المنظومة التعليمية، على تعدُّد أبعادها وتعدُّد 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 المنظِّر في التعليم استمرارية تطوير فلسفة التقويمات وطرائق التدريب والتعليم، وهو السبيل الوحيد الأنجع لإصلاح الأنظمة والمناهج في التربية والتعليم (العزيزي، ٢٠١٩).

بمعنى أن الاختبار هو عملية عكسية لعملية التعلم، تأخذ قيمتها وأفضليتها في جانب الطلاب والمختبَرين بالتوازي كما تأخذها في جانب المسؤولين على العملية؛ فبعد أن نظرنا له على أنه مُوجِّه للمتعلمين والدارسين، سنجده من الجانب الآخر اختبار للطريقة التي اعتمدها المنظرون والمدرسون وأصحاب المنهاج، فبقدر تفوُّق الطلاب في استيعاب التعلُّمات 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 تُحيط بالمتعلم في ظلِّ الكفاءات المختلفة المتاحة، وكذا تأثير الظروف النفسية والاجتماعية والاقتصادية والتاريخية والدينية والقيم والمعتقدات، وأبرز هذه الإكراهات ما يأتي:

أ- يشعر المتعلّم أحيانًا أنه غريب عن اللسان الذي يرغب في اكتساب مهاراته، أو أن الخضوع للاختبار أمام جهاز إلكتروني أو شاشة مضيئة أمرٌ مُربك جدًّا،

وهذه أكثر الصعوبات خطورةً في هذا المسار؛ لأنها تُؤسِّس فراغًا وهميًّا بين المتعلّم وأهدافه.

ب- يُخطئُ المتعلم في ضبط تصورات الأفكار البسيطة في نصوص الاختبارات الإلكترونية؛ لذلك تكون عمليات ضبط التصوُّرات المتعلقة بالأفكار المركبة أصعب وأكثر مُدعاةً لتشتت قدراته.

ج- ويُحجم كثيرٌ من المتعلمين عن التقدُّم إلى الاختبار الإلكتروني بحجة أنهم لا يمتلكون حاسوبًا أو لا يحصلون على التدفق العالي للإنترنت أو بحجج واهية مثل فشلهم المزعوم في مواكبة التحديثات العلمية على أجهزة الإعلام الآلي باستثناء الفيسبوك والواتساب ووسائط اللهو المغرية.

د- بناءً على السابق، إذا لم يتجاوز المتعلم أفكاره السلبية بإرادته، فلن يُحقِّق تقدُّمًا في أيِّ مجال من مجالات الاختبارات الإلكترونية، والأمر يصح حتى في المجالات التقليدية.

هـ- هنا أتحدَّث 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 معلوماتيًّا؛ مما يبتعد بهم عن طلب ذلك من طلبتهم أو توجيههم في الظروف التي تمنع اللقاءات. وأعتقدُ أن هذه الصعوبة ينبغي أن تكون الأولى في المعالجة. بتكوين هذه الفئة، وتكثيف التدريبات من أجل الوصول إلى الهدف.

فضلًا 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.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

ملاحظـة عامـة: تفتقـر أحيانًـا عمليـات التقويـم أو الاختبـار عـن بُعـد إلى مصداقيـة المتعلـم، وبخاصـة ذلـك المتعلـم الـذي لا يخضـع لاختبـار زمـني أي مقيـد بمـدة زمنيـة محـددة، ولا يتوفـر لديـه خيـارات في انتقـاء الأجوبـة الصحيحـة، ولا يمتلـك أيضًـا خيـارات التعديـل أو العـودة إلى البدايـة؛ مـا يدفـع بـه أحيانًـا إلى التحايـل والمراوغـة باسـتعمال البدائـل المتاحـة على الشـابكة مثـل صفحـات الترجمـة أو التشـاور أو نسـخ التعليمـات مـن مصـدر معـين، وعليـه فالإخـلاص في هـذا الفضـاء التعليـمي أمـرٌ ضـروريٌّ.

٣- منصة التعليم عن بُعد (e-learning):

تتوفـر مواقـع الجامعـات في الجزائـر بكـثرة علـى منصـات التعليـم عـن بُعـد قبـل زمـن انتشـار وبـاء كوفيـد ١٩ (كورونـا)، غـير أن العمـل عليهـا تعـزَّز بعـد انتشـار الوبـاء لضـرورة الظـرف المعروفـة لدينـا جميعًـا، وفي بدايـة كل موسـم جامعـي تعمـل إدارة جامعـة أدرار علـى اعتمـاد المحاضـرات والـدروس والتطبيقـات بالتعـاون مـع الأسـاتذة المسـؤولين لتحقيـق الأرصـدة المتفـق عليهـا سـلفًا في النـدوات العلميـة والبيداغوجيـة، ولتقريـب المـواد التعليميـة مـن الطـلاب في مطلـق الظـروف.

لا أتحـدثُ هنـا عـن الجانـب السـلبي في مهمـات بعـض الأسـاتذة الـذي كان نتـاج التقـدُّم في العمـر أو ضعـف البصـر أو تـدني مسـتوى الممارسـات التقنيـة في مجـال المعلوماتيـة، مـا يسـبب تأخُّـرًا في فاعليـة المنصـة.

وبالرغـم مـن ذلـك، لـم يلجـأ الأسـاتذة لدينـا في جامعـة أدرار إلى تطبيـق إجـراءات الامتحانـات الإلكترونيـة علـى المنصـة إلا في بعـض المـواد المحـدودة مثـل اللُّغـة الإنجليزيـة والرياضيـات والمـواد التقنيـة، وأحيانًـا يلجـأ إليهـا الأسـتاذ لتجـاوز صعوبـات الحضـور وضيـق الوقـت المتـاح للتقويـم، فتكـون المنصـة أفضـل مسـاحة تختصـر الوقـت وتتسـع للحضـور.



الشكل (١)

ويمكن للطالب أن يثبت حضوره من البيت في الوقت المحدَّد له، ويُنجز الاختبار أيضًا في الوقت المحدد، علمًا أن عامل الوقت هنا واحد من أبرز النقاط المعتمدة في التقييم؛ بمعنى آخر أن الالتزام بالوقت وأداء الاختبار يمثِّل دعمًا مباشرًا للمتعلم في تحصيل العلامة، إضافةً إلى تقييم بيانات الاختبار في جانب الصواب أو الخطأ.

- **أولًا – تعليمات مهمة حول المنصة:**

يتطلب الدخول إليها الولوج إلى موقع الجامعة[1]، أو تسجيل الدخول من الرابط المخصوص للمنصة[2]، مرورًا بالخطوات التدريجية بالانتقال من الصفحة الرئيسية إلى

(1) https://www.univ-adrar.edu.dz/

(2) https://elearning.univ-adrar.edu.dz/

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

الـتي تليهـا؛ وفي هـذه المرحلـة نتعـرف أولًا علـى المنصـة والأهـداف المسـطرة والفرضيـات الـتي ينبغـي الوصـول إليهـا، هـذا مـا سـأوضِّحه فيمـا يـأتي.

تكـون بالبدايـة بـأن يتوجَّـه المتعلـم أو المشـرف المسـؤول علـى تعليمـه إلى تحديـد الكليـة الـتي ينتسـبان إليهـا، ثـم الدخـول إلى القسـم كمـا في الشـكل (٢):



الشكل (٣)



الشكل (٣)

إن الغايـة مـن إنشـاء هـذه المنصـة هـو تسـهيل فضـاء تجـاوبي وآني بغيـةَ دفـع التعليـم الإلكـتروني عـن بُعـد بجامعتنـا عـبر البوابـات الإلكترونيـات الحديثـة.

تـمَّ ضبـط المنصـة علـى هـذا النظـام حرصًـا منًّـا علـى ضمـان أكـبر قـدر ممكـن مـن الأمـان والأمانـة المعلوماتيـين في بـث الـدروس النظريـة والتطبيقيـة مـن شـتى الهيـاكل التنظيميـة المعنيـة ومختلـف الشُّـعب المفتوحـة بميادينهـا المتنوعـة وفـق البنـود التاليـة[1]:

(١) ينظر: https://www.univ-adrar.edu.dz/e-learning/

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

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 تأطيرًا وتطبيقًا ومناقشةً ودعمًا عبر خدمة المنتديات المدمجة بالنظام.

٢- يمكن للنظام تسهيل مهمة الأستاذ وإقامة روابط تواصل وثيقة من خلال الجلسات التعليمية مِلْؤُها المثابرة والانضباط.

٣- يمكن للطلبة طرح أسئلتهم واقتراحاتهم وتبادل آرائهم وخبراتهم عبر المنتديات التي يتم فتحها تباعًا للدروس التي يتمُّ بثُّها عبر هذه المنصة الإلكترونية وفق الخُطط البيداغوجية الموضوعة مسبقًا من كل أستاذ مشرف على الدرس، على أن يتم إدارة كل منتدى بإشراف الأستاذ المعنيّ بيداغوجيًّا.

٤- يمكن للأستاذ تجسيد مهمته عبر هذه المنصة؛ وذلك بمتابعة طلبته ومناصحتهم وتوجيههم وإرشادهم ودعمهم نظريًّا وعمليًّا من خلال فتح عين على أعمالهم الفردية وتربصاتهم 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 بتربُّص معين أو جزء من مادة معينة.
- يمكن للمنصة الإلكترونية أيضًا 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 مميزاته:

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 وسيلةً سهلةً 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 يخصُّ العملية التعليمية فعل ذلك عبر أداة التنبيهات الملحقة 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 رفعَ 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 المبيَّنة لاحقًا في الشكل.

٩- **التقويم الدراسي:** يتضمَّن أدوات مختلفة للتقويم: (مهام، أنشطة، اختبارات)، وتُوفِّر 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.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

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 يتعدَّاه الطالب، هذا بالإضافة إلى إمكانية حساب الدرجة على الفور، وميزة التصحيح التلقائي.

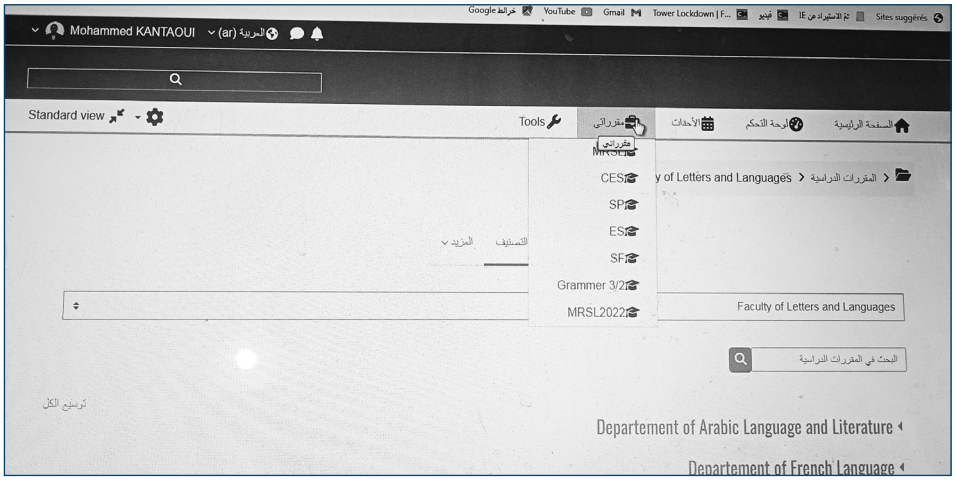
١١- **المدونات:** سيستطيع كل طالب إنشاء مدونة خاصة به، يجمع فيها شتات المعارف التي استفاد منها لتعمَّ الفائدة لدى الجميع.

١٢- **الاستطلاعات:** إذا احتاج الأستاذ إلى معرفة رأي الطلاب في موضوع معين، فسيستفيد من خاصية الاستفتاء المتوفرة في هذا النظام.

- **ثانيًا - طريقة إجراء الاختبارات الإلكترونية على المنصة:**

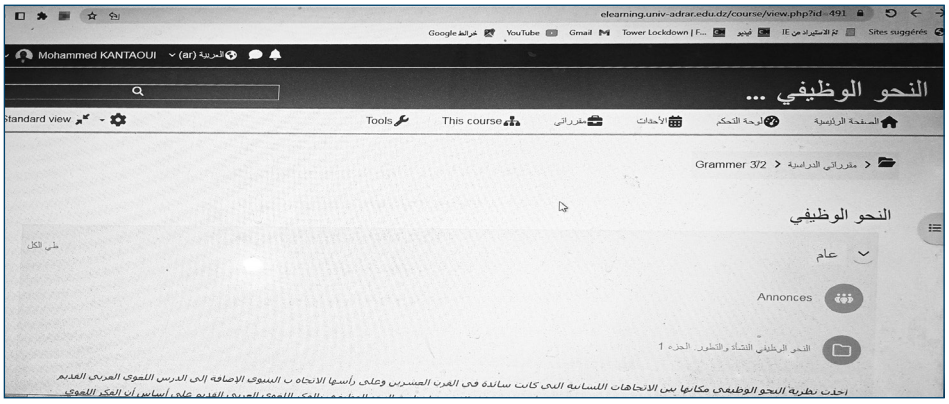
بسبب التحديثات المستمرة للمنصة من لدن المشرفين عليها؛ لم أتمكَّن من تحميل الاختبارات السابقة، ولكن يمكن أن أشرح الطريقة بالصور من بداية اختيار المسار إلى الحديث عن المزايا ونقاط الفشل التي سجَّلتها في السابق. وفيما يأتي أُقدِّم تفصيلًا لمراحل العملية:

١- بعد دخول الأستاذ إلى حسابه يبدأ باختيار المساق



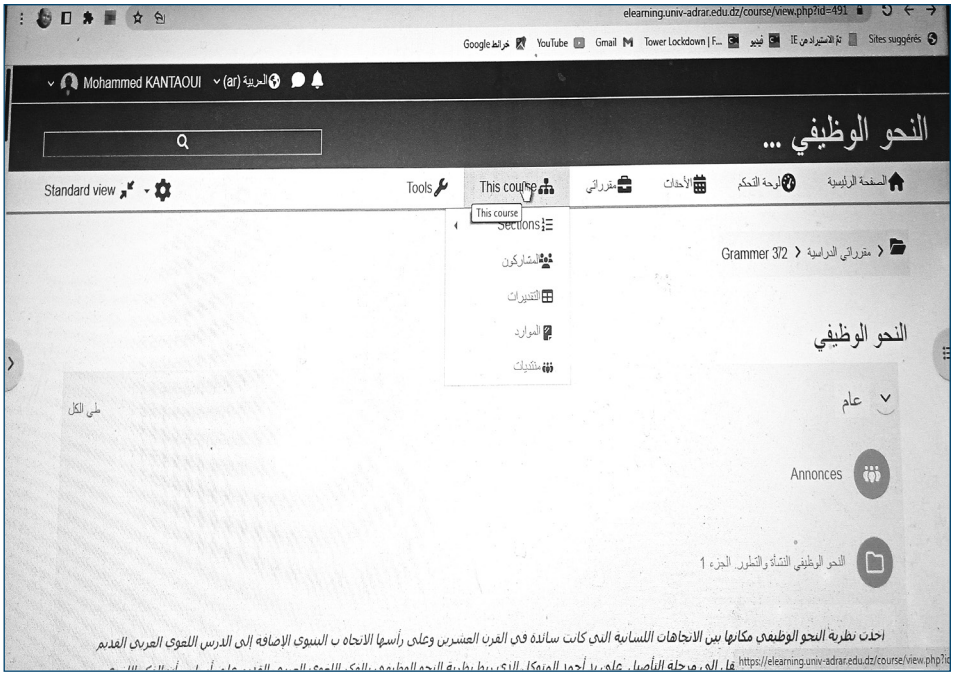
(الشكل: ٤)

٢- فتح مقرراتي الدراسية:



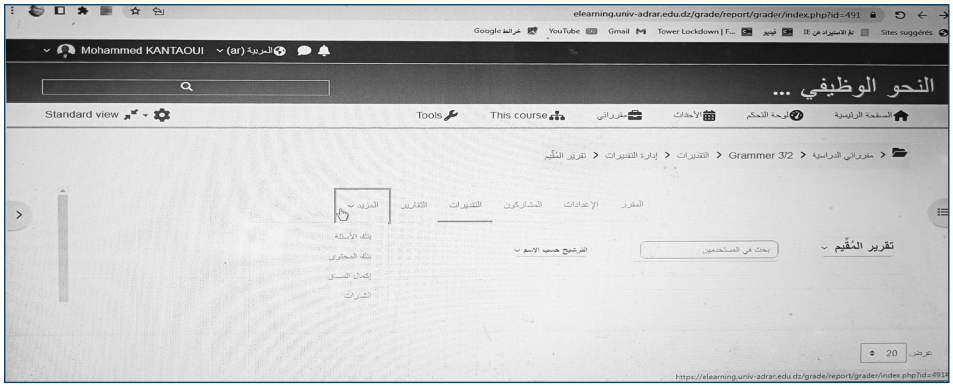
(الشكل: ٥)

٣- فتح التقديرات



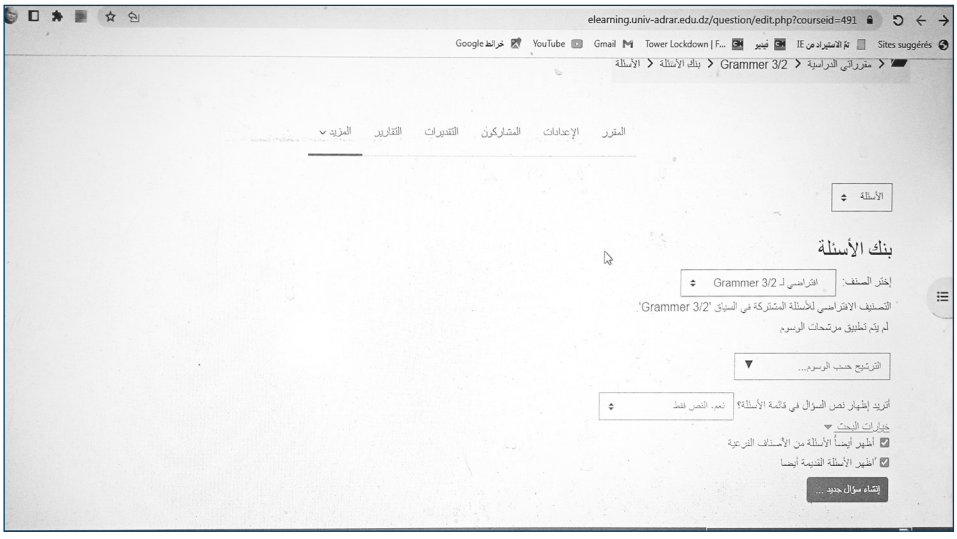
(الشكل: ٦)

٤- فتح خانة: المزيد، واختيار بنك الأسئلة:



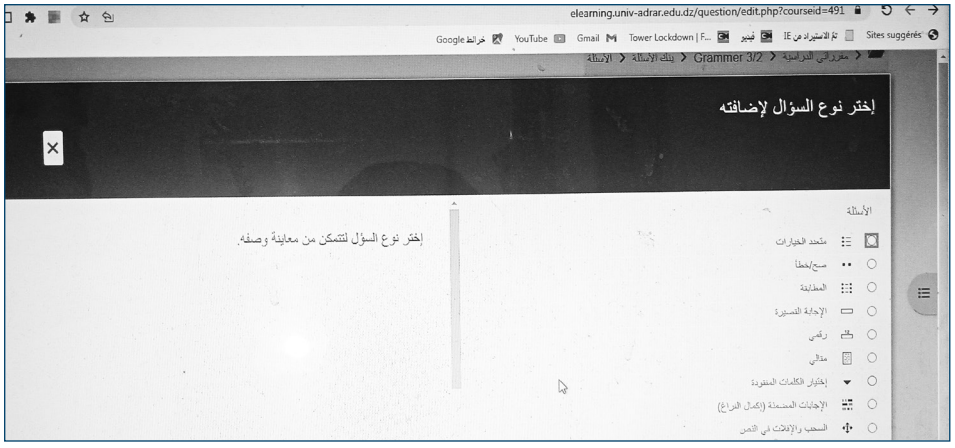
(الشكل: ٧)

٥- بنك الأسئلة



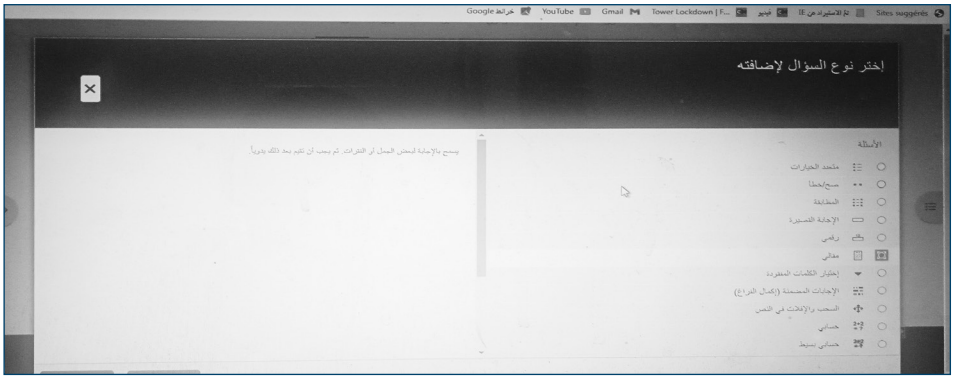
(الشكل: ٨)

٦- اختيار نوع السؤال للمرور إلى صفحة الاختبار والإجابات المقترحة افتراضيًّا:



(الشكل: ٩)

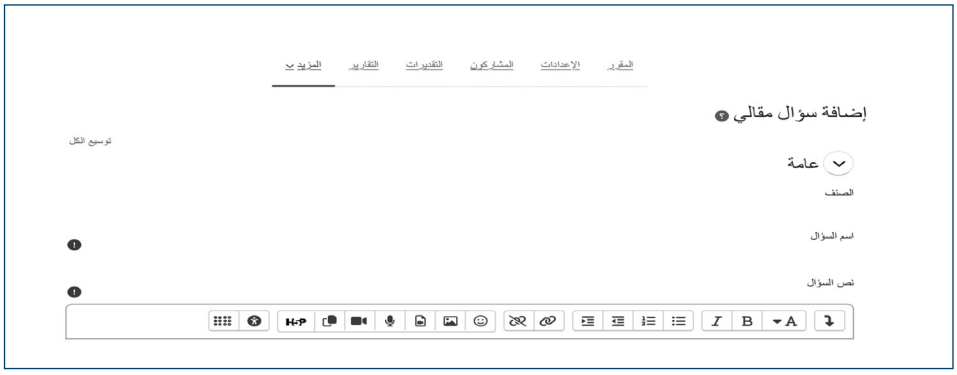
فإما أن يترك الأستاذ الحرية للطالب في طريقة الإجابة أو تحديد نمط السؤال بأن يكون مثلا: بنظام (صح / خطأ) أو مطابقة الأجوبة أو أن يطلب منه اختصار الإجابة أو اختيار الأرقام أو كتابة مقال أو ملء الفراغات أو اختيار الكلمات المفقودة وغير ذلك، وهذه المرحلة مُصمَّمة بالنظر إلى اختلاف التخصُّصات في الجامعة؛ لتكون الفرص متاحةً أمام المدرسين والطلبة على السواء في اختيار طُرق التقييم المناسبة إلكترونيًّا.



(الشكل: ١٠)

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

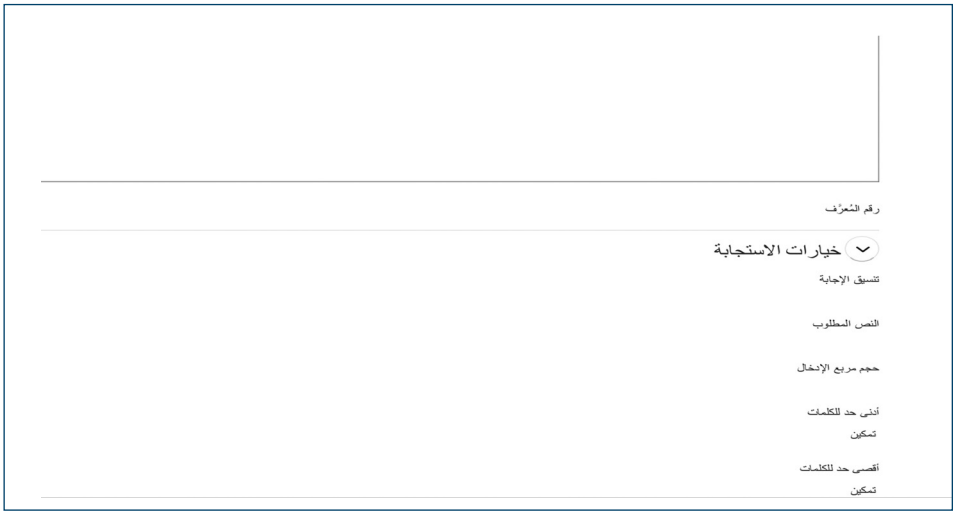
٧- وهي مرحلة تحرير الاختبار بعد النقر على مربع: إضافة في الصورة السابقة، والوصول إلى الصفحة الآتية:



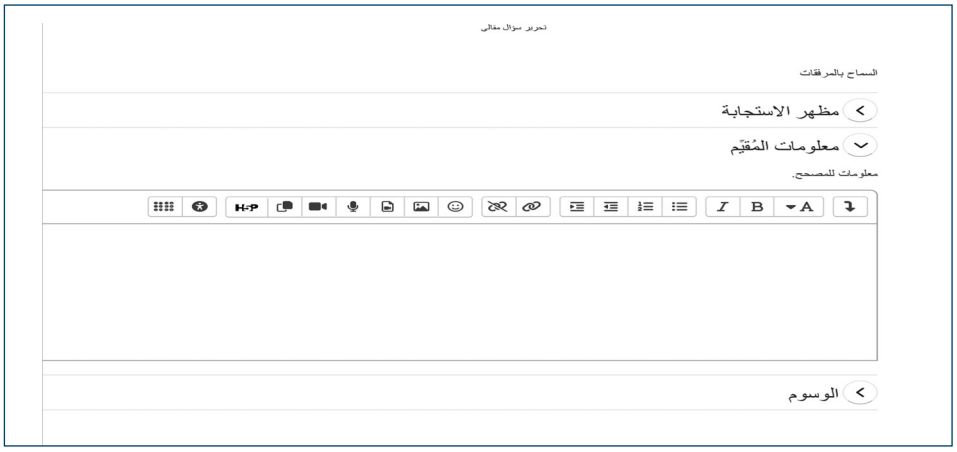
(الشكل: ١١)



(الشكل: ١٢)



(الشكل: ١٣)



(الشكل: ١٤)

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

خاتمة:

في الواقع تختلف الأمور كثيرًا عن المعمول به إلكترونيًّا، فأغلب المتعلمين يزعمون أنهم يجدون صعوبةً في الدخول إلى المنصة، أو أن التدفق لديهم يكاد يكون مستحيلًا منعدمًا، ولا أنكر أن مثل هذه المنصات الإلكترونية تتطلب تدفقًا 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 الملتزمين بالحضور إلى المحاضرات والذين يكتفون بالمنصة الرقمية، فأحيانًا 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 تجنُّب العمل عليها.

٥- وأمر آخر يتعلق بالطالب من حيث حضوره الإلكتروني ما يحجب عن الأستاذ حضوره الفعلي والنفسي الذي يكون له أثر في التقييم غالبًا 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 مختزلًا 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 اللُّغوية للُّغة العربية من أجل الرُّقي إلى مصاف اللُّغات الرقمية، ما سيعود عليها بالانتشار استعمالًا وإتقانًا في مختلف البلدان غير العربية

التوصيات:

أجدُ الحديثَ هنا كثيرًا غير أني أشير إلى:

- تكوين المشرفين والمسؤولين على استخدام التقنيات الحديثة والمنصات المخصَّصة 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 أقدِّمه نسبيًّا 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 (éd. 1). بيروت: دار النهضة العربية.
- دحدي، إسماعيل؛ الوناس، مزياني. (٢٠١٧). التقويم التربوي: مفهومه وأهميته، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، العدد٣١، ديسمبر٢٠١٧م، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، (٣١) ٩، ١١٥-١٢٦

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

- العزيـزي، عيـسى فـرج (٢٠١٩) .. فاعليـة اسـتخدام التقويـم التكويـني في تحسـين مسـتوى التحصيـل الـدراسي لمقـرر مهـارات التفكـير والبحـث العلـمي لـدى طـلاب كليـة إدارة الأعمـال بجامعـة شـقراء. المجلـة التربويـة لكليـة التربيـة بسـوهاج، (٥٩)، ٣١٧-٣٥٠
- المير، بومديـن؛ غنيـة، حـاجي. (٢٠١٧). التقويـم التربـوي: مفهومـه، أهميتـه، أهدافـه، وأنواعـه. حوليـات جامعـة بشـار، (١٧) ١٥، ٥٢-٦١
- https://www.univ-adrar.edu.dz/
- https://elearning.univ-adrar.edu.dz/

الأخطاء الشائعة في إعداد الاختبارات اللُّغوية لمتعلمي اللُّغة 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 اللُّغوية لمتعلمي اللُّغة العربية الناطقين بغيرها في جامعتي سوهاج والملك سعود، وقد اتبع البحث المنهج التحليلي النقدي، واستخدم المقابلة الشخصية أداةً له، حيث أجرى مقابلات شخصية مع (٢٠) من أعضاء هيئة التدريس بجامعتي سوهاج والملك سعود، كما قام بتحليل أوراق الاختبارات اللُّغوية لمتعلمي اللُّغة العربية غير الناطقين بها لمدة فصلين دراسيين. وأسفرت النتائج عن مجموعة من الأخطاء الشائعة تمثَّلت في أخطاء تتعلَّق بشكل الاختبار، وأخطاء تتعلَّق بمضمون الاختبار، بالإضافة إلى بعض الأخطاء العامة. وقد أوصى البحث بضرورة عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعتين لتدريبهم على إعداد اختبارات لغوية لمتعلمي اللُّغة العربية الناطقين بغيرها تكون منضبطةً شكلًا ومضمونًا.

الكلمات المفتاحية:

الأخطاء الشائعة، الاختبارات اللُّغوية، متعلمو اللُّغة العربية الناطقين بغيرها.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

مقدمة:

تعَدُّ الاختبارات - إن أُحسِنَ إعدادها وبناؤها - 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 تتحقق إلا من خلال إعداد اختبارات منضبطة شكلًا ومضمونًا، خالية من الملاحظات والأخطاء التي كثيرًا ما تشيع في المؤسسات التعليمية المختلفة.

والاختبارات اللُّغوية مصطلح يُطلق على جميع أنواع الاختبارات التي يُعِدُّها 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 الرفعة، 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 جهودًا حثيثةً، وأجروا تجارب عديدةً خلال العقود الأخيرة لتطوير الاختبارات اللُّغوية لمتعلمي اللُّغة الثانية وصولًا إلى تحديد معايير

ومواصفات للاختبار اللُّغوي الجيد؛ وذلك للتيسير على الأساتذة والمعلمين في عملية إعدادها وبنائها بناءً سليمًا.

فقد مرَّ تطوير الاختبارات اللُّغوية بمراحل أربع؛ المرحلة الأولى: كانت فيها الاختبارات اللُّغوية تقتصر على الترجمة والتعبير الكتابي واختبارات المقال، أما المرحلة الثانية فاهتم فيها التربويون واللُّغويون بالهدف والموضوع والزمن والمادة المراد اختبار المتعلمين فيها، وفي المرحلة الثالثة: رُكِّز على شمولية الاختيارات وعلى الكفايتين اللُّغوية والاتصالية، وختامًا في المرحلة الرابعة: ظهر ما يُسمَّى بالتقويم البديل، وهو نوع من الاختبارات صُمِّمت لقياس ما يُسمَّى بالمهارات الأساسية في القراءة والفهم والكتابة (عبد الله، ٢٠١٣م، ٢).

وللاختبارات اللُّغوية أهميةٌ كبرى في الدرس اللُّغوي لكلٍّ من الطالب والمعلم والمدرسة أو الجامعة؛ بل إنها تعَدُّ ضرورةً ملحةً في برامج تعليم اللُّغة لمتعلمي اللُّغة الثانية على اختلاف أغراضها ومستوياتها إنْ أردنا لها الاستمرارية والنجاح.

وتتجلى أهمية الاختبارات اللُّغوية في أنها وسيلة رئيسة لقياس مستوى تحصيل الطلاب اللُّغوي، ودرجة تقدُّمهم في تعلُّم اللُّغة وامتلاك ناصيتها، والكشف عن مواطن القوة والضعف عندهم، ودرجة تحقيق المناهج والمقررات اللُّغوية للأهداف المرسومة لها، كما تُعرَف من خلال تلك الاختبارات درجة التقدُّم الذي أحرزته المؤسسة التعليمية (العساف؛ الوزان، ٢٠١٤، ١٧٣)، كذلك تمدُّ هذه الاختبارات المعلم بالتغذية الراجعة وتساعده على إعادة النظر في أساليبه التعليمية إذا كانت نتائج الطلاب غير جيدة، فضلًا عن أنها تُحفِّز الطلابَ للاستمرار في تعلُّم اللُّغة إذا كانت نتائجهم جيدةً (السيد، ٢٠١٦م، ٥٠).

وتتنوَّع الاختبارات اللُّغوية ما بين اختبارات الاستعداد اللُّغوي، وهي اختبارات تقيس مدى تهيؤ الشخص لتعلُّم لغة غير لغته الأم وقابليته للنجاح في ذلك، واختبارات التصنيف اللُّغوي وهي اختبارات تُجرى بهدف تصنيف المتعلمين وتوزيعهم على

هذه الطبعة **إهـداء من المجمع**،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

المستويات اللُّغوية القائمة على مستويات الكفاءة قبل بدء الدراسة، واختبارات التشخيص اللُّغوي وهي اختبارات تهدف إلى تحديد نقاط القوة والضعف لدى المتعلمين لكي تُتَلافى 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 غالبًا إلى رؤية فلسفية مرجعية للُّغة 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 اللُّغة 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 تقريبًا، وأن تكون تعليماته واضحةً، وأن يكون ثابت التدرُّج بحيث لو درج معلم آخر إجابة طالب لأعطاها الدرجة ذاتها التي أعطاها المعلم الأول، وأن يكون مميزًا يُظهر الفروق بين الطلاب - أي يحتوي على أسئلة متفاوتة من حيث الصعوبة، كما أنه يمثل محتوى المادة موضع الفحص تمثيلًا جيدًا، ويكون الوقت المخصَّص له كافيًا، وتعليماته كافية واضحة لا لبس فيها، ويكون تدريجه سهلًا غير معقد، وشكله معقولًا مرتبًا، وطباعته واضحة خالية من الأخطاء (الخولي، ٢٠٠٠، ٢٤).

ولأهمية الاختبارات اللُّغوية لمتعلمي اللُّغة العربية الناطقين بغيرها؛ فقد أُجريت حولها العديد من الدراسات والبحوث؛ منها ما اهتمَّ بتصميم الاختبارات اللُّغوية وبنائها كدراسة صالح (٢٠٠٦م)، ودراسة حميدي ورقيق (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 اللُّغوية كدراسة الشمراني (٢٠١٧م)، ودراسة عثمان (٢٠١٨م)، ودراسة الدامغ والهاجري (٢٠١٩م).

وعلى الرغم من الاهتمام المتزايد في الآونة الأخيرة بالاختبارات اللُّغوية لمتعلمي اللُّغة العربية الناطقين بغيرها من قبل الخبراء والباحثين، فإن هذه الدراسات لم تتناول الأخطاء الشائعة في هذه الاختبارات التي يلاحظها ويلمسها كلُّ مَنْ ينتسب إلى هذا الميدان التعليمي من دارسين وباحثين أساتذة ومطورين.

في ضوء ما سبق، تبرز الدراسة الحالية بوصفها محاولة لرصد الأخطاء الشائعة في الاختبارات اللُّغوية لمتعلمي اللُّغة لعربية الناطقين بغيرها في جامعتي سوهاج والملك سعود من حيث أخطاء الشكل وأخطاء المضمون والأخطاء العامة.

مشكلة البحث:

عمِل الباحث أستاذًا لتعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها بمعهد اللُّغويات العربية بجامعة الملك سعود لمدة ثمانية أعوام، وقام خلالها بتدريس مقررات اللُّغة العربية للطلاب الأجانب، كما قام بتدريس مقرر الاختبارات اللُّغوية لطلاب الماجستير والدبلوم العالي، وكذلك قام الباحث بالتدريس لطلاب برنامج تعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها بكلية الآداب جامعة سوهاج لمدة ثلاثة أعوام، وفي أثناء ذلك كله لاحظ الباحث شكاوى متكررة من بعض الطلاب من الاختبارات اللُّغوية المقدَّمة لهم لتقييم تقدُّمهم في عناصر اللُّغة العربية ومهاراتها، وارتبطت بعض هذه الشكاوى بشكل الاختبار وبعضها بمضمونه.

وقد راجع الباحث نتائج الاختبارات اللُّغوية في البرنامجين فوجد خللًا في هذه النتائج يرتبط بعضه بحصول عدد كبير من الطلاب على تقدير ممتاز، وحصول بعضهم على تقدير مقبول، في حين من المفترض - بعيدًا عن الاستثناءات - أن يحصل العدد الأكبر من الطلاب على تقدير جيد «متوسط» حسب الأعراف الإحصائية «المنحنى الاعتدالي».

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

وقد أثبتت نتائج الدراسات السابقة التي تناولت الاختبارات اللُّغوية لمتعلمي اللُّغة العربية الناطقين بغيرها خللًا 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 اللُّغوية في برامج تعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها، والوقوف على الأسباب التي أدَّت 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 تحدَّدت مشكلة البحث في العبارة الآتية:

شيوع بعض الأخطاء في إعداد الاختبارات اللُّغوية لمتعلمي اللُّغة العربية الناطقين بغيرها بجامعتي سوهاج والملك سعود.

أسئلة البحث:

للتصدي لمشكلة البحث، حاول البحث الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما الأخطاء الشائعة في إعداد الاختبارات اللُّغوية لمتعلمي اللُّغة العربية الناطقين بغيرها في جامعتي سوهاج والملك سعود؟

وتفرَّع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ما الأخطاء الشائعة من حيث الشكل في إعداد الاختبارات اللُّغوية لمتعلمي اللُّغة العربية الناطقين بغيرها في جامعتي سوهاج والملك سعود؟
٢- ما الأخطاء الشائعة من حيث المضمون في إعداد الاختبارات اللُّغوية لمتعلمي اللُّغة العربية الناطقين بغيرها في جامعتي سوهاج والملك سعود؟

٣- ما الأخطاء الشائعة العامة في إعداد الاختبارات اللُّغوية لمتعلمي اللُّغة العربية الناطقين بغيرها في جامعتي سوهاج والملك سعود؟

أهداف البحث:

هدف البحث إلى:

١- تحديد الأخطاء الشائعة من حيث الشكل في إعداد الاختبارات اللُّغوية لمتعلمي اللُّغة العربية الناطقين بغيرها في جامعتي سوهاج والملك سعود.

٢- تحديد الأخطاء الشائعة من حيث المضمون في إعداد الاختبارات اللُّغوية لمتعلمي اللُّغة العربية الناطقين بغيرها في جامعتي سوهاج والملك سعود.

٣- تحديد الأخطاء الشائعة العامة في إعداد الاختبارات اللُّغوية لمتعلمي اللُّغة العربية الناطقين بغيرها في جامعتي سوهاج والملك سعود.

حدود البحث:

اقتصر البحث على الحدود الآتية:

الحدود المكانية: كلية الآداب بجامعة سوهاج بجمهورية مصر العربية، ومعهد اللُّغويات العربية بجامعة الملك سعود بالرياض بالمملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: طُبِّقتْ أداتا البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٤هـ- ٢٠٢٣م.

الحدود البشرية: أعضاء هيئة التدريس ومَنْ في حكمهم في كلٍّ من: برنامج تعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها بكلية الآداب جامعة سوهاج- قسم اللُّغة والثقافة بمعهد اللُّغويات العربية في جامعة الملك سعود.

الحدود الموضوعية: دراسة الأخطاء الشائعة في الاختبارات اللُّغوية لمتعلمي اللُّغة العربية الناطقين بغيرها.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

مصطلحات البحث:

تحدَّدت مصطلحات البحث فيما يأتي:

الأخطاء الشائعة:

هي العيوب الظاهرة والضمنية والعامة المنتشرة في اختبارات متعلمي اللُّغة العربية الناطقين بغيرها التي ينبغي عدم الوقوع فيها.

الاختبارات اللُّغوية:

هي عدد مُحدَّد من الأسئلة المعَدَّة لمتعلمي اللُّغة العربية الناطقين بغيرها بهدف تحديد مستواهم كميًّا وكيفيًّا في عناصر اللُّغة العربية (الأصوات – المفردات – التراكيب)، ومهاراتها (الاستماع – التحدث – القراءة – الكتابة)، ومدى تقدُّمهم في تحصيلها وإتقانها.

متعلمو اللُّغة العربية الناطقين بغيرها:

هم الطلاب غير العرب (الأجانب) الذين يفدون إلى مصر والمملكة العربية السعودية لتعلُّم اللُّغة العربية واكتساب مهاراتها وعناصرها من خلال الجامعات ووفق قواعد القبول الخاصة بها.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي في أنه:

١- يُمثِّل الدراسة العلمية الأولى من نوعها (وفقًا لقواعد البيانات والمعلومات) التي ترصد الأخطاء الشائعة في الاختبارات اللُّغوية لمتعلمي اللُّغة العربية الناطقين بغيرها.

٢- يُوجِّه أنظار أساتذة تعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها إلى الأخطاء الشائعة في الاختبارات اللُّغوية تلافيًا للوقوع فيها.

٣- يُزوِّد الباحثين في مجال تعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها بقائمة الأخطاء الشائعة في الاختبارات اللُّغوية التي يمكن أن تعينهم في بحوثهم العلمية.

٤- يدعم المكتبة العربية بأدوات قياس بحثي جديدة؛ تتمثل في استمارة مقابلة شخصية، واستمارة تحليل محتوى الاختبارات اللُّغوية.

الدراسات السابقة:

هدف البحث الحالي إلى رصد الأخطاء الشائعة وتحديدها في الاختبارات اللُّغوية المقدَّمة لمتعلمي اللُّغة العربية الناطقين بغيرها في جامعتي سوهاج والملك سعود، ولتحقيق هذا الهدف اطلع الباحث على الدراسات السابقة المتاحة التي تناولت الاختبارات اللُّغوية في ميدان تعليم اللُّغة العربية لغير الناطقين بها، ومن أهم هذه الدراسات:

دراسة يوسف (٢٠١١م)، وهدفت إلى تحليل أنماط أسئلة اختبار اللُّغة العربية للناطقين بغيرها، الذي وضعته اللجنة في البرنامج الخاص بتعليم اللُّغة العربية بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج من حيث الثبات ودرجة الصعوبة والتمييز، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وكشفت النتائج عن تميُّز 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 اللُّغة العربية المقدَّمة 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 اللُّغة العربية للناطقين بها وللناطقين بغيرها بصفة عامة، وتوسَّعت في اختبارات القواعد والمفردات بصفة خاصة اختبارات اللُّغة العربية بوصفها لغة أجنبية،

هذه الطبعة **إهـداء من المجمع**،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

وقد اعتمدت الدراسة المنهج التحليلي النقدي. وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن هذه الاختبارات قد أُعدَّت على عجل ولم تُبْنَ على أسس واضحة، وأن واضعي الاختبارات اللُّغوية يبنون اختباراتهم بشكل عشوائي، وقدمت الدراسة اقتراحات لصيغ لغوية وطرق لبناء الاختبارات اللُّغوية وإعدادها بصورة مُثلى.

دراسة **ارتضاني (٢٠١٦م)**، وهدفت إلى تقويم اختبار اللُّغة 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 اللُّغوية لمتعلمي اللُّغة العربية الناطقين بغيرها والمأمول لها في المستقبل، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقُسِّمَت إلى ثلاثة محاور؛ المحور الأول: اختبارات الكفاءة اللُّغوية النظرية والتطبيق، وتناول الاختبارات ودورها في عملية تعليم اللُّغات والمعايير الواجب توافرها في هذه الاختبارات ومدى مطابقتها للمعايير العالمية المعتمدة في بناء اللُّغات. والمحور الثاني: اختبارات الكفاءة في اللُّغة العربية للناطقين بغيرها استقراءً وتحليلًا، وتناول نقد اختبارات الكفاءة في اللُّغة العربية للناطقين بغيرها في الفضاء العربي والعالمي وتحليلها. والمحور الثالث: رؤية مقترحة لاختبار الكفاءة اللُّغوية في تعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها، حيث قدَّمت الدراسة أنموذجًا على هذه الاختبارات سبق إعداده وتنفيذه في جامعة الإمارات العربية المتحدة.

دراسة **الفوزان (٢٠٢٠م)**، وهدفت إلى الكشف عن واقع الاختبارات اللُّغوية المقدَّمة لمتعلمي اللُّغة العربية الناطقين بغيرها في معهد اللُّغويات العربية بجامعة الملك سعود، وقد اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، وقام الباحث بإعداد استمارة مقابلة شخصية

لأساتذة تعليم اللُّغة العربية لغير الناطقين بها، واستمارة لتحليل محتوى الاختبارات اللُّغوية، وتكونت عينة البحث من (٢٠) من أعضاء هيئة التدريس ومَن في حكمهم، و(٤٠) اختبارًا من اختبارات المهارات والعناصر اللُّغوية التي أُجريت خلال السنوات الثلاث الأخيرة. وأسفرت نتائج البحث عن أن الاختبارات اللُّغوية المقدَّمة لمتعلمي اللُّغة العربية الناطقين بغيرها تفتقر إلى كثير من المعايير السليمة للاختبارات اللُّغوية سواء على مستوى الشكل أو على مستوى المضمون؛ ويرجع ذلك إلى عدم اعتماد هذه الاختبارات على جدول مواصفات، وعدم التحقُّق من صدقها وثباتها وصعوبتها وتمييز مفرداتها.

دراسة **أبي الرب (٢٠٢٠م)**، وهدفت إلى تحليل أحد الاختبارات اللُّغوية لمتعلمي اللُّغة العربية الناطقين بغيرها من منظور لساني تطبيقي بناءً على أبعاد ثلاثة: البعد الشكلي التنظيمي، وبُعد المحتوى، والأبعاد اللُّغوية الاتصالية، وتبنت هذه الدراسة المنهج التحليلي النقدي. وتوصلت النتائج إلى مجموعة من مظاهر الخلل في الاختبار اللُّغوي لمتعلمي اللُّغة العربية الناطقين بغيرها الذي حُلِّلَ عند مستوى الشكل ومستوى المحتوى ومستوى الأبعاد الاتصالية، وأوصت الدراسة بتدارك مظاهر الخلل في تلك الاختبارات وإجراء دراسات تقابلية بين اللُّغة العربية واللُّغات الأخرى للاستفادة منها في تحسين بناء الاختبارات اللُّغوية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال العرض السابق للدراسات والبحوث السابقة ما يأتي:

- عدم جود بحوث اهتمت بتحديد الأخطاء الشائعة في الاختبارات اللُّغوية لمتعلمي اللُّغة العربية الناطقين بغيرها؛ حيث تتبع الباحث ذلك من خلال قواعد البيانات والمعلومات.
- أن بعض الدراسات السابقة اهتمت بتحليل نماذج محدودة من الاختبارات اللُّغوية المقدمة لمتعلمي اللُّغة العربية الناطقين بغيرها؛ كدراسة يوسف (٢٠١١م)، ودراسة أبي الرب (٢٠٢٠م).

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

- أن بعض الدراسات السابقة اهتمت بتقويم الاختبارات اللُّغوية المقدَّمة لمتعلمي اللُّغة العربية الناطقين بغيرها، ومحاولة تقويمها؛ كدراسة عكاشة (٢٠١٥م)، ودراسة ارتضاني (٢٠١٦م).
- أن بعض هذه الدراسات حاولت الكشف عن واقع الاختبارات اللُّغوية المقدمة لمتعلمي 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 تُركز على تحديد الأخطاء الشائعة في الاختبارات اللُّغوية لمتعلمي 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 وبناؤها:

يمرُّ إعداد الاختبارات اللُّغوية بعدة مراحل وخطوات، وقد لخَّص 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 حُلِّلَت.

- عرض الخطة على خبراء في مجال التخصص لتمحيصها.
- مراجعة تخطيط الاختبارات وفقًا لاقتراحات المتخصصين.

ب- صياغة الأسئلة وتجربتها:

- كتابة الأسئلة.
- عرض الأسئلة على المتخصصين أو الزملاء من ذوي الاطلاع والخبرة.
- ترتيب الأسئلة ومراجعتها وفقًا 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.

وحدَّدت 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.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

- 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 اللُّغوي لمتعلمي اللُّغة العربية الناطقين بغيرها إلى ثلاث مراحل كما يأتي:

المرحلة الأولى: مرحلة التخطيط للاختبار، وتشمل:

- تحديد الغرض من الاختبار اللُّغوي (استعداد لغوي- تحديد مستوى- تشخيصي- تحصيلي- كفاءة لغوية).
- كتابة قائمة بالأهداف التعليمية.

- تحليل المحتوى التعليمي للمقرر اللُّغوي.
- 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 ممثّلة 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.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

الأخطاء الشائعة في إعداد الاختبار اللُّغوي:

تتنـوَّع الأخطـاء الشـائعة في إعـداد الاختبـار اللُّغـوي، وتشـمل هـذه الأخطـاء (الفـوزان، ٢٠٢٠م، ٣٠٦):

- عـدم توافـر مـكان في ورقـة الاختبـار للبيانـات الأساسـية للطالـب المختـبر، الـتي منهـا: اسـم الطالـب – رقـم الطالـب – رقـم الشـعبة – الزمـن – تاريـخ الاختبـار.
- 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 محدَّد للإجابة.
- الإخراج غير الجيد للاختبار.

كما تشمل هذه الأخطاء (السيد، ٢٠١٦، ٥٣):

- عدم قياس المجالات المختلفة للأهداف التعليمية (المعرفية – المهارية – الوجدانية).
- عـدم تمثيـل المسـتويات المعرفيـة المختلفـة (التذكـر – الفهـم – التطبيـق – التحليـل – التركيـب – التقويـم).
- عدم تنوُّع الأسئلة ما بين موضوعية ومقالية وفق شروط صياغة كل نوع.

وتضمُّ هذه الأخطاء أيضًا بناء الاختبار دون التحقُّق 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 وطُرق التعليم المتبعة ونوع التقويم المستخدم؛ على سبيل المثال: المذهب الاتصالي في تعليم اللُّغة يتطلب اختبارًا اتصاليًّا.
- الصدق الظاهري: يعني أن الاختبار يبدو في ظاهره أنه يقيس ما يريد فعلًا قياسه.

الثبات: ويُقصَد به عدم التذبذب في الاختبار إذا ما قُصد به أن يكون بمثابة المقياس، وعلى هذا فإن ثبات الاختبار يرتبط إلى حدٍّ كبير بثبات التقدير العام أو الدرجات التي يُحرزها الدارس نفسه (عبد الخالق، ١٤١٧هـ، ٣٩).

التمييز: ويُقصَد به أن الاختبار يستطيع أن يُبرز الفروق بين الطلاب، وغياب أيٍّ من هذه السمات يعني أن هناك خللًا ما، وأن الاختبار قيد التطبيق غير مُحقِّق لما وُضِع من أجله، وأن تطبيقه بالصورة التي هو عليها يعني إهدارًا للوقت والمال والجهد (معمري، ٢٠١٨م، ٥٩٧).

الموضوعية: يعَدُّ الاختبار موضوعيًّا إذا كان يُعطي الدرجةَ نفسَها، بغض النظر عمَّن يُصحِّحه؛ لذلك تُصمَّم الأسئلة بحيث يمكن الحصول على الدرجة دون تدخل الحكم الذاتي للمصحح (بامشوس وآخرون، ١٩٨٥م، ١٤٩-١٥٠).

الشمولية: وتعني أن يُبنَى 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.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

العمليـة (سـهولة الوضـع والتطبيـق والتصحيـح): فقـد يتمتـع الاختبـار بدرجـتي ثبـات وصـدق عاليتـين، إلا أنـه لا يمكـن تطبيقـه لسـبب مـن الأسـباب الـتي تتصـل بـ: التصحيـح، أو الإمكانـات الماديـة، أو عـدم مناسـبة الظـروف الـتي يتطلبهـا لإجـراء الاختبـار مـن حيـث الوقـت، أو عـدم توفُّـر أجهـزة بعينهـا يسـتلزمها تطبيـق الاختبـار وتخـرج عـن إمكانـات الجهـة المنفِّـذة لـه (الفـوزان، ٢٠١٥م، ٢١٦).

وفي ضوء ما سبق يمكن تصنيف الأخطاء الشائعة في الاختبارات اللُّغوية إلى:

أخطاء الشكل، وتتمثَّل في:

- عـدم تحديـد مـكان في ورقـة الاختبـار للبيانـات الأساسـية للطالـب المختـبر، الـتي منهـا: اسـم الطالـب - رقـم الطالـب - رقـم الشـعبة - زمـن الاختبـار - تاريـخ الاختبـار.
- ضعف تنظيم الفقرات الاختبارية في ورقة الأسئلة.
- كتابة الاختبار ببنط 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، وتتمثَّل 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 تنوُّع الأسئلة ما بين موضوعية ومقالية وفق شروط صياغة كل نوع.

أخطاء عامة، وتتمثَّل في:

- إهمال التحقُّق من صدق الاختبار بالطرق الإحصائية الملائمة عند إعداده.
- إغفال التحقُّق من ثبات الاختبار بالطرق الإحصائية الملائمة عند إعداده.
- التهاون في التحقُّق من تمييز مفردات الاختبار بالطرق الإحصائية الملائمة عند إعداده.
- التقصير في التحقُّق 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 التحقُّق من مناسبة زمن الاختبار بالطرق الإحصائية الملائمة عند إعداده.

منهج البحث وإجراءاته:

أولًا- منهج البحث:

اعتمد الباحث في بحثه على المنهج التحليلي النقدي لجمع البيانات والمعلومات وتحليلها ونقدها، حيث اطُّلِعَ على الأدبيات النظرية والدراسات السابقة، كما اعتُمِدَ على آراء أساتذة تعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها لتحديد الأخطاء الشائعة في الاختبارات اللُّغوية من خلال المقابلات الشخصية وتحليل الاختبارات، ثم تحليل هذه البيانات والمعلومات ونقدها واستخلاص النتائج ومناقشتها.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

ثانيًا- أداتا البحث:

(أ) استمارة تحليل الاختبارات اللُّغوية.

بنى الباحث استمارة تحليل الاختبارات اللُّغوية وفقًا للخطوات الآتية:

١- الهدف من الاستمارة:

هدفت الاستمارة الحالية إلى تحديد الأخطاء الشائعة (أخطاء الشكل- أخطاء المضمون) في الاختبارات اللُّغوية لمتعلمي اللُّغة العربية غير الناطقين بها في جامعتي سوهاج والملك سعود.

٢- مصادر بناء الاستمارة:

اعتمد الباحث في بنائه لاستمارة 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 استمارة التحليل:

قام الباحث بعرض استمارة 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 الاستمارة للتحليل، ومدى وضوح صياغة كل عبارة، وقد أجرى الباحث التعديلات اللازمة في ضوء ملاحظات السادة المحكمين.

٤- ثبات الاستمارة:

تُؤكِّدَ من ثبات استمارة تحليل الاختبارات من خلال استخراج معاملات ألفا كرونباخ كما هو مُبيَّن في جدول (١).

جدول (١) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور استمارة تحليل الاختبارات اللُّغوية

م	محاور 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:

تكوَّنت الاستمارة في صورتها النهائية من (١٦) عبارةً.

(ب) استمارة المقابلة الشخصية.

بنى الباحث في بحثه استمارة مقابلة شخصية، ومرَّت بالخطوات الآتية:

١- الهدف من الاستمارة:

هدفت استمارة المقابلة الشخصية إلى تحديد الأخطاء الشائعة العامة في الاختبارات اللُّغوية لمتعلمي اللُّغة 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 اللُّغة العربية للناطقين بغيرها.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

٣- الصورة الأولية للاستمارة:

تكوَّنت الاستمارة في صورتها الأولية من محور واحد، هو محور الأخطاء الشائعة العامة وشمل ٥ عبارات.

٤- صدق الاستمارة:

قام الباحث بعرض استمارة المقابلة الشخصية في صورتها الأولية على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في تعليم اللُّغة 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 الاستمارة:

تُؤُكِّدَ من ثبات استمارة المقابلة الشخصية من خلال استخراج معاملات ألفا كرونباخ، حيث بلغ معامل الثبات (٠,٨٦)، وهو معامل ثبات مرتفع.

٦- الصورة النهائية للاستمارة:

تكونت الاستمارة في صورتها النهائية من (٧) عبارات.

ثالثًا- اختيار عينة البحث:

مجتمع البحث:

تكوَّن مجتمع البحث من:

١- جميع أعضاء هيئة تدريس اللُّغة العربية للناطقين بغيرها بقسم اللُّغة والثقافة بجامعة الملك سعود، وجميع أعضاء هيئة التدريس المناظرين لهم ببرنامج تعليم اللُّغة 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 اللُّغة العربية للناطقين بغيرها للمستويين الثاني والثالث في الجامعتين؛ وذلك للتشابه الكبير بين المقررات في هذين المستويين، وبلغت (٢٨) اختبارًا.

عينة البحث:

تكوَّنت عينة البحث من:

١- عشرين من أساتذة اللُّغة العربية للناطقين بغيرهم والهيئة المعاونة بواقع (١٠) عشرة أعضاء من جامعة سوهاج، وعشرة (١٠) أعضاء من جامعة الملك سعود.

٢- اختبارات اللُّغة العربية للناطقين بغيرها خلال الفصلين الدراسيين الماضيين للعام الجامعي ٢٠٢٢- ٢٠٢٣م/ ١٤٤٤هـ، بعد استبعاد اختبارات المقررات الثقافية، وقد بلغ عددها (٢٠) اختبارًا بواقع عشرة (١٠) اختبارات من جامعة سوهاج وعشرة (١٠) اختبارات من جامعة الملك سعود.

رابعًا- 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 اللُّغوية من حيث الشكل والمضمون أن الخطأ يعَدُّ شائعًا إذا تكرَّر بنسبة ٧٠٪ فما أكثر، وكذلك في المقابلات الشخصية إذا أقرَّ أفراد عينة البحث بوجود الخطأ بنسبة ٧٠٪ من الاستجابات فما أكثر.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

نتائج البحث وتحليلها وتفسيرها

إجابة السؤال الأول:

ما الأخطاء الشائعة من حيث الشكل في إعداد الاختبارات اللُّغوية لمتعلمي اللُّغة العربية الناطقين بغيرها في جامعتي سوهاج والملك سعود؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بتحليل اختبارات اللُّغة العربية للناطقين بغيرها في جامعتي سوهاج والملك سعود وحساب التكرارات والنسب المئوية، وجدول (٢) يُوضِّح ذلك:

جدول (٢): التكرارات والنسب المئوية في تحليل أخطاء الاختبارات اللُّغوية 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 بنمط غير واضح ومناسب للمختبرين.	التكرار	٢	١
		النسبة	٪٢٠	٪١٠
٤	غموض الأسئلة وعدم صياغتها بشكل واضح.	التكرار	٢	٣
		النسبة	٪٢٠	٪٣٠

م	الخطـأ	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 اللُّغوية لمتعلمي اللُّغة العربية الناطقين بغيرها من حيث الشكل قد تشابهت إلى حدٍّ كبير بين جامعتي سوهاج والملك سعود، وقد تمثَّلت 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.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

في حين اختلفت الجامعتين 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 يُشترَط ذلك في جامعة الملك سعود.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أبي الرب (٢٠٢٠م) التي قامت بتحليل أحد الاختبارات اللُّغوية لمتعلمي اللُّغة العربية الناطقين بغيرها بجامعة البلقاء التطبيقية، وأثبتت سوء تنظيم وإخراج هذا الاختبار، كما تتفق مع نتيجة دراسة الفوزان (٢٠٢٠م) التي قامت بتحليل بعض الاختبارات اللُّغوية 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 اللُّغوية لمتعلمي اللُّغة العربية الناطقين بغيرها في جامعتي سوهاج والملك سعود؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسِبَت التكرارات والنسب المئوية في تحليل الاختبارات اللُّغوية عينة البحث من حيث المضمون، وجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣): التكرارات والنسب المئوية في تحليل أخطاء الاختبارات اللُّغوية 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 اللُّغوية لمتعلمي اللُّغة العربية الناطقين بغيرها من حيث المضمون أيضًا تشابهت إلى حدٍّ كبير بين جامعتي سوهاج والملك سعود، وقد تمثَّلت 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 إنَّ بعضهم لا يعرف كيفية بناء هذا الجدول، كما أن كثيرًا من أعضاء هيئة التدريس لا يمتلك خريطة مهارات فرعية للمهارة الأساس التي

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

يختبر الطلاب فيها، وذلك يجعله يركز على ما تضمَّنته نصوص الاختبار من معلومات أكثر من تركيزه على المهارات الفرعية، فضلًا عن أن معظمهم يُدرِّس المهارات بشكل منفصل؛ لذا عند بنائهم للاختبار يعتمدون على نصوص لا تربط بينها علاقة.

في حين اختلفت الجامعتين في الخطأ: ضعف تنوُّع 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 التنويع بين الأسئلة الموضوعية والمقالية لكون الأسئلة المقالية مهمة لقياس الجوانب التعبيرية والكتابية... إلخ.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كمارا (٢٠١٤م) التي أظهرت ضعفًا في محتوى أسئلة اختبارات اللُّغة العربية للناطقين بغيرها في دولة غينيا يعود إلى عدم تدريب مدرسي اللُّغة وتأهيلهم لإعداد الاختبارات اللُّغوية، كما تتفق مع دراسة أبي الرب (٢٠٢٠م) التي أثبتت خلو الاختبار اللُّغوي من مهارات الفهم واعتماده على المعلومات والمعارف وعدم ترابط موضوعاته.

إجابة السؤال الثالث:

ما الأخطاء الشائعة العامة في إعداد الاختبارات اللُّغوية لمتعلمي اللُّغة العربية الناطقين بغيرها في جامعتي سوهاج والملك سعود؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت التكرارات والنسب المئوية، وجدول (٤) يوضح استجابات أفراد عينة البحث على الأخطاء العامة في الاختبارات اللُّغوية لمتعلمي اللُّغة العربية الناطقين بغيرها في جامعتي سوهاج والملك سعود.

جدول (٤): التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة البحث على الأخطاء الشائعة العامة في الاختبارات اللُّغوية

م	الخطـأ	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 اللُّغوية

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

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 بإندونيسيا كانت له درجات صدق وصعوبة وتشتت غير جيدة، وتتفق أيضًا 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:

توصَّل البحث إلى مجموعة من النتائج يمكن تلخيصها في:

توجد مجموعة من الأخطاء الشائعة في إعداد الاختبارات اللُّغوية لمتعلمي اللُّغة العربية الناطقين بغيرها في جامعتي سوهاج والملك سعود، وتتوزع 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 التحقُّق من صدق الاختبار بالطرق الإحصائية المناسبة.
  - إغفال التحقُّق من ثبات الاختبار بالطرق الإحصائية المناسبة.
  - ترك التحقُّق من تمييز مفردات الاختبار بالطرق الإحصائية المناسبة.
  - ضعف الاهتمام بالتحقُّق من مستوى سهولة الاختبار وصعوبته بالطرق الإحصائية المناسبة.
  - قلة العناية بالتحقُّق من ملاءمة زمن الاختبار بالطرق الإحصائية المناسبة.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

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 لمتعلمي اللُّغة العربية الناطقين بغيرها منضبطة شكلًا ومضمونًا.

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 عونًا للأساتذة في بناء الاختبارات اللُّغوية.

٥- إنشاء موقع إلكتروني متخصص في الاختبارات اللُّغوية المعدة لمتعلمي اللُّغة العربية الناطقين بغيرها بغرض تقييم هذه الاختبارات.

البحوث المقترحة:

في ضوء نتائج البحث الحالي وتوصياته، يقترح الباحث:

١- إجراء دراسة مشابهة للتعرُّف على الأخطاء الشائعة في إعداد الاختبارات اللُّغوية لمتعلمي 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 اللُّغوية لمتعلمي اللُّغة العربية الناطقين بغيرها من منظور لساني تطبيقي، حولية كلية اللُّغة العربية بنين بجرجا، جامعة الأزهر، ع (٢٤)، ج (٥)، ٤٥٠٧- ٤٥٣٥.
- ارتضاني، رزكا أنواغراه (٢٠١٦م). تقويم بنود الأسئلة في اختبارات اللُّغة 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 اللُّغة 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 مالانج.
- بامشموس، سعيد محمد؛ خيري، السيد محمد؛ عبده، يحيى محمد (١٩٨٥م). التقويم التربوي، مطابع دار البلاد.
- حميدي، قدرية؛ رقيق مباركة (١٤٣٧هـ). مهارة بناء الاختبارات التحصيلية في تعليمية اللُّغة العربية مرحلة التعليم المتوسط- عينة، الجزائر، جامعة الشهيد حمه لخضر- الوادي، كلية الآداب واللُّغات.
- الخولي، محمد علي (٢٠٠٠م). الاختبارات اللُّغوية، الأردن، دار الفلاح للنشر والتوزيع.
- الدامغ، خالد عبد العزيز الدامغ؛ الهاجري، هند بنت محمد (٢٠١٩م). تصميم الاختبارات الإلكترونية لمتعلمي اللُّغة العربية «لغة ثانية"، حولية كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنات بالإسكندرية، مج (٢)، ع (٣٥)، ٨٢٥- ٨٧٥.

- دمياطي، محمد شيرازي (٢٠١٦م). اختبارات اللُّغة العربية للدراسات الإسلامية للأجانب «توافل TOAFL»، المؤتمر العلمي الثاني لتعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها «اختبارات قياس مهارات اللُّغة العربية لغير الناطقين بها: تجارب وإنجازات، مركز الشيخ زايد لتعليم اللُّغة العربية لغير الناطقين بها بالمشاركة مع البنك الإسلامي للتنمية، ٦٦٠- ٦٩٢.
- سبارزو، فرانك (١٤٢٠هـ). كيف يعِدُّ المعلم اختباراته- دليل عملي، ترجمة عبد الرحمن عبد الله الشميري، الرياض، دار المعرفة للتنمية البشرية.
- سبوعي، صالح (٢٠١٩م). اختبار الكفاءة العالمية في اللُّغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة السلطان الشريف علي الإسلامية: دراسة وصفية تحليلية، كلية اللُّغة العربية، جامعة السلطان الشريف علي الإسلامية، https://www.researchgate.net/publication/363474776_akhtbar_alkfat_alalmyt_fy_allght_alrbyt_llnatqyn_bghyrha
- السيد، أسامة زكي (٢٠١٦م). الاختبارات اللُّغوية مقاربة منهجية تطبيقية، الرياض، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللُّغة العربية.
- الشمراني، حسن بن محمد (٢٠١٧م). واقع تجربة تطبيق اختبار العربية المعياري المحوسب من وجهة نظر المقيمين ومتعلمي اللُّغة العربية الناطقين بغيرها والشركة المشغلة للاختبار، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، مج (٦٥)، ع (١)، ج (١)، ١- ٣٥.
- صالح، تاج السر بشير (٢٠٠٦م). تصميم اختبارات اللُّغة، مجلة العربية للناطقين بغيرها، معهد اللُّغة 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 اللُّغوية وقياس الكفايات التواصلية في تعليم العربية للناطقين بغيرها، رسالة ماجستير، معهد اللُّغة العربية للناطقين بغيرها، جامعة الملك عبد العزيز بجدة.

- عبد الله، بشير عيسى (٢٠١٣م). اختبارات الكفاية اللُّغوية، نحو اختبار معياري للُّغة العربية للناطقين بغيرها، مركز الشيخ زايد لتعليم اللُّغة العربية لغير الناطقين بها، http://azhar-ali.com/go/.
- عثمان، عمر حسب الرسول (٢٠١٨م). الاختبارات الإلكترونية لمتعلمي اللُّغة العربية للناطقين بغيرها وأثرها على تقييم الطلاب، المجلة العربية مداد، ع (٤)، ١٣٣- ١٦٠.
- العساف، نادية مصطفى؛ الوزان، ختام محمد (٢٠١٤م). أسس تصميم اختبارات اللُّغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج (٤١)، ع (١)، ١٧٣- ١٨٣.
- عكاشة، عمر (٢٠١٥م). تأملات في امتحانات اللُّغة العربية بوصفها لغة أجنبية، حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية- جامعة الكويت، ع (٣٥)، ٧-١٣٦.
- العليمات، حمود محمد؛ الدويري، محمد أحمد (٢٠١٥م). درجة التزام معلمي اللُّغة العربية بالمعايير الوطنية في بناء الاختبارات اللُّغوية 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 اللُّغة، 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 اللُّغة العربية لغير الناطقين بها، الرياض، مؤسسة العربية للجميع.
- الفوزان، محمد بن إبراهيم (٢٠٢٠م). واقع الاختبارات اللُّغوية لمتعلمي اللُّغة العربية الناطقين بغيرها في جامعة الملك سعود، المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، ع (٧٦)، ٢٩٣- ٣٢٤.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

- كمارا، محمد صالح (٢٠١٤م). الاختبارات اللُّغوية في برامج تعليم اللُّغة العربية في غينيا بالتطبيق على المرحلة الابتدائية: دراسة وصفية، رسالة دكتوراة، معهد اللُّغة العربية، جامعة إفريقيا العالمية.
- معمري، أحلام (٢٠١٨م). أسس وضع اختبارات تعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع (٣٥)، ٥٩٥- ٦٠٦.
- موسى، أيمن حامد (٢٠١٦م). اختبارات الكفاءة اللُّغوية للُّغة العربية للناطقين بغيرها بين الواقع والمأمول، المؤتمر السنوي العاشر لمعهد ابن سينا للعلوم الإنسانية، «تعليم اللُّغة 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-Lughawiyyah: Tasmimuha wa Anwa’uha. Jurnal Al Bayan: Jurnal Jurusan Pendidikan Bahasa Arab, 8(1), Article 1.

الجلسة الرابعة

- الاختبارات اللُّغوية: تجارب ونماذج

هذه الطبعة **إهـداء من المجمـع**،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

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 رقميًّا 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 منطلقًا من آراء الخبراء بعد مراجعة الاختبار، كما دلَّت نتائج الاستبانة الموزَّعة على ٨٣ طالبًا على أن الاختبار يتصف بالجودة والسهولة والوضوح والصدق وسهولة التطبيق. وقد أسهم الاختبار في قياس كفاية طلاب الجامعة، وصار شرطًا من شروط التخرج والحصول على المنحة الدراسية من حكومة إندونيسيا.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

ومن أبرز نتائج هذا البحث:

١- شُـكِّل اختبـار اللُّغـة العربيـة المعيـاري في (جامعـة مولانـا مالـك إبراهيـم) بشـكل رقـمي علـى الشـبكة العنكبوتيـة باسـتخدام (MOODLE)، وهـو البرنامـج الإلكـتروني المخصَّـص للأنشـطة التعليميـة، كمـا مـرَّ إعـداد الاختبـار علـى مرحلـة: التحليـل، والتصميـم، والتطويـر، والتطبيـق، ثـم التقويـم.

٢- إنَّ الاختبـار صالـح للتطبيـق؛ حيـث إنَّ نتـائج الاسـتبانة تـدلُّ علـى أنَّ أكـثر مـن (٨٥٪) مـن المسـتفيدين يـرون أنَّ الاختبـار يتصـف بـ(الجـودة، واليُسـر، والوضـوح، والصـدق)، وأمـا (١٥٪) منهـم فغيـر ذلـك.

٣- وقـد أسـهم اختبـار اللُّغـة العربيـة المعيـاري في قيـاس كفايـة طـلاب جامعـة مولانـا مالـك إبراهيـم بعـد انتهائهـم مـن تعلُّـم اللُّغـة العربيـة في برنامـج اللُّغـة العربيـة المكثَّـف، وأصبـح الاختبـار شـرطًا مـن شـروط تخـرُّج الطـلاب في مرحلـتي الماجسـتير والدكتـوراة في الجامعـة، كمـا أقـرَّت حكومـة إندونيسـيا بذلـك؛ إذ إنَّ الاختبـار المعيـاري أصبـح شـرطًا مـن شـروط الحصـول علـى المنحـة الدراسـية الـتي توفِّرهـا الحكومـة.

وتمثَّلت توصيات البحث في:

١- ضرورة وجود اختبار موحَّد لكفاية اللُّغة العربية.

٢- ضـرورة إشـراك المؤسسـات التعليمـة المعنيـة بتعليـم اللُّغـة العربيـة خـارج الوطـن العـربي في تنفيـذ المشـروع.

٣- إمكان مجمع الملك سلمان العالمي للُّغة العربية أن يتولى هذا الأمر بشكل فاعل.

الكلمات المفتاحية:

اختبار، معياري، اللُّغة العربية، غير الناطقين بالعربية

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

أ- مقدمة:

التقويم التربوي أحد عناصر المنهج الذي يهدف إلى معرفة مدى تحقق الأهداف التربوية وفاعلية الوسائل المستخدمة في ذلك، كما يهدف إلى معرفة النمو المعرفي لدى المتعلمين بعد مشاركتهم في العملية التعليمية[١]. ومن هنا أصبحت العملية التقويمية ليست قاصرةً على تقويم خطوات التعليم التي تمَّ تنفيذها في الفصول الدراسية فحسب؛ وإنما تتعدَّى إلى كل ما له علاقة بالعملية التعليمية، من المنهج والمواد التعليمية وطرق التدريس والوسائل التعليمية والمعلمين والمتعلمين أيضًا[٢].

ويعَدُّ الاختبار عنصرًا مهمًّا، بل يعَدُّ أداةً من أدوات التقويم. فالاختبار جزءٌ لا يتجزأ من أي عملية تعليمية[٣]، ويعتبر من أهم وسائل التقويم في الماضي وفي الحاضر، فقد كان وما زال من أكثر الوسائل انتشارًا واستخدامًا حتى الآن. فالجهود المبذولة في تعليم اللُّغة العربية لا بد من قياسها. وقد حدث تطوُّر كبير في مجال الاختبارات حيث ظهرت أنواعٌ جديدةٌ لم تكن موجودةً من قبلُ، وعلى وجه الخصوص في العصر الرقمي توجد اختبارات محوسبة متوافرة على الإنترنت فرضها التقدم التكنولوجي على اللُّغة العربية والمهتمين بتعليمها وتعلُّمها[٤].

من أنواع الاختبارات ما يُسمَّى باختبار الكفاية اللُّغوية أو اختبار قياس المقدرة اللُّغوية؛ وذلك لمعرفة مدى قدرة الفرد على القيام بأعمال يُطلَب منه أداؤها[٥]. وقد

---

(١) دعمش، مصطفى نمر (٢٠١٥م). استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، عمان: دار غيداء للنشر والتوزيع، ص ٢٤.

(٢) ولاندانا، نيندیا يولي. (٢٠١٤). الاختبار (Test Evaluation) ودوره في التعليم. النابغة (١) ١٦.

(٣) ناجي، ليلى يوسف؛ عبد القادر، سندس (٢٠٠٩م). بناء اختبار تحصيلي مقنن في مادة قواعد اللُّغة العربية لطلبة الصف الثالث المتوسط، مجلة ديالى، العدد الحادي والأربعون، ص ١-٤٢.

(٤) غازي، إنعام الحق (٢٠١٧م). اختبارات محوسبة عبر الإنترنت لتقييم الكفاءة في اللُّغة 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 عفيفي (٢٠١١م). التقويم والقياس النفسي والتربوي: اتجاهات معاصرة - برامج تربوية - نماذج لإعداد وتعريب الاختبارات، القاهرة: المكتب الجامعي الحديث، ص١١٦.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

احتاجت جميع المؤسسات التعليمية المعنية بتعليم اللُّغات بشكل عام واللُّغة العربية بشكل خاص إلى هذا النوع من الاختبار. إلا أنه في مجال تعليم اللُّغة العربية في إندونيسيا مثلًا لم يأخذ الأهمية اللازمة، فأهملته بعض المدارس والجامعات إهمالًا تامًّا، 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 اللُّغة العربية في الميدان ليس كمثل اختبار كفاية اللُّغة الإنجليزية الذي أصبح معترفًا به لدى الجميع.

فمن المشكلات التي يواجهها المعنيون بتعليم اللُّغة العربية لغير أهلها عدم وجود الاختبار المعياري الموحَّد الذي يقيس الكفاية اللُّغوية 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[1]، وقد تكون معايير إعداد الاختبار أيضًا مختلفةً. ومن تجارب إعداد اختبارات كفاية اللُّغة العربية في إندونيسيا ما قامت به جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانق لإعداد الاختبار في كفاية اللُّغة العربية لما عندها من تجربة ناجحة في تعليم اللُّغة العربية في إندونيسيا، ويُتوقَّع أن يصبح ذلك الاختبار مقياسًا تستخدمه المؤسسات التعليمية التي تُعنى بتعليم اللُّغة العربية بشكل أوسع على المستوى الإندونيسي.

أهداف البحث:

ومن هذا المنطلق يريد الباحث في هذه الورقة وصف تجربة جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية بإندونيسيا عند وضع اختبار اللُّغة العربية المعياري للناطقين بغير العربية. فيهدف البحث إلى كشف ثلاثة محاور بحثية، وهي: (١) وصف تشكيل اختبار اللُّغة العربية المعياري للناطقين بغير العربية في الجامعة، (٢) معرفة صلاحية الاختبار للتطبيق، (٣) ومدى إسهامات الاختبار في مجال تعليم اللُّغة العربية في إندونيسيا.

(١) غازي، إنعام الحق (٢٠١٧م)، المرجع السابق.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

أهمية البحث:

جاءت أهمية هذا البحث من أهمية الاختبار نفسه، فللاختبار أهميةٌ خاصة في تعليم اللُّغات بصفة عامة وفي تعليم اللُّغة العربية بصفة خاصة، مما يستوجب الاهتمام به. ومن الجانب النظري يُتوقَّع أن تسهم نتائج هذا البحث في توفير المعلومات والنظريات حول الاختبار وتطوُّراته في العصر الرقمي، حيث قد تطور تطبيق الاختبارات تطوُّرًا هائلًا بالاستفادة من التكنولوجيا المعاصرة. ومن الجانب التطبيقي، يُمثِّل الاختبار أهمَّ أركان تعليم اللُّغة العربية، حيث يُتوقَّع أن يقيس الاختبار التحصيل الدراسي للمتعلمين، 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 اللُّغوية لغير الناطقين بالعربية خارج الوطن العربي. وقد اكتفى الباحث بذكر مختصر عن هذه الدراسات.

الأولى: دراسة إنعام الحق غازي[1] بعنوان «اختبارات محوسبة عبر الإنترنت لتقييم الكفاءة في اللُّغة العربية للناطقين بغيرها: «اختبار العربية» نموذجًا وإمكانية استخدامه في جامعتنا»، وقد توصل الباحث إلى أن هناك تطوُّرًا في المناهج والدراسات من حيث وضع المعايير لكفاءة اللُّغات وقياسها، كما أن الاعتماد على التكنولوجيا الحديثة يزداد بطريقة هائلة بحيث تحدث نتائج مثمرة للمؤسسات والمعنيين بتعلُّم اللُّغات وتعليمها ونشرها.

(١) غازي، إنعام الحق (٢٠١٧م). المرجع السابق.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

الثانية: أطروحة الدكتوراة التي أعدَّها هالوموان[1]، مُقدَّمة إلى جامعة مولانا مالك إبراهيم في مالانق إندونيسيا، وعنوانها: «تطوير اختبار كفاءة اللُّغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء معايير الإطار الأوروبي المشترك للُّغات باستخدام برنامج إسبرينج سويت بالتطبيق على طلبة جامعة سلطان شريف قاسم رياو، إندونيسيا. وقد توصَّل الباحث إلى نتائج، أبرزها: إعداد اختبار كفاءة اللُّغة العربية للناطقين بغيرها، وأنه صالح للتطبيق حيث تتوفر فيه مواصفات الاختبار الجيد.

الثالثة: دراسة محمد عبد الحميد ومحمد عبد الله حارس[2]، بعنوان: «تطوير حوسبة اختبار اللُّغة العربية المعياري». وقد أعدَّ الباحثان تطبيق اختبار كفاءة اللُّغة العربية عبر الإنترنت باستخدام خمس خطوات، وهي: تحليل الاحتياجات، ثم التصميم، ثم التطوير، ثم التجريب، ثم التقويم. كما أن الاختبار المطوَّر صالحٌ للاستخدام لما فيه من الوضوح وسهولة التطبيق.

وتعَدُّ تلك الدراسات في نظر الباحث من أهمِّ الدراسات الميدانية وأكثرها تفصيلًا في هذا المجال، وقد أعطت صورةً واضحةً كاملة التفاصيل لاختبار كفاية اللُّغة العربية في موضعي الدراسة. ثم إن موضوع دراسة الباحث في هذه الحالة يبرز جانبًا آخر، وهو إسهامات اختبار كفاية اللُّغة العربية في مجال تعليم اللُّغة العربية، إضافةً إلى أشكال الاختبار وصلاحيته للتطبيق.

(١) هالوموان (٢٠٢٢م)، تطوير اختبار كفاءة اللُّغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء معايير الإطار الأوروبي المشترك للُّغات بالتطبيق على طلبة جامعة سلطان شريف قاسم رياو، إندونيسيا، أطروحة الدكتوراة في تخصص تعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة مولانا مالك إبراهيم مالانق، إندونيسيا.

(٢) 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

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

ب- الإطار النظري:

مفهوم الاختبار:

زاد الاهتمام في العصر الحديث بتعليم اللُّغة العربية؛ مما أدى إلى إنشاء كثير من الوسائل التي تدعم نجاح عملية التعليم، ومنها محاولة إعداد الاختبار لقياس ما حقَّقه الطالب من تعلُّم اللُّغة العربية، كما أن الاختبار أداة لتعزيز عملية التعلُّم، ومن ثَمَّ لدفع الدارس إلى الأمام. ولقد زادت أهمية الاختبارات مع زيادة المجالات التي تُستخدَم فيها. والاختبار هو «طريقة مُنظَّمة لمقارنة سلوك شخصين أو أكثر»[١]. وقال جابر إن الاختبار هو «وسيلة للتقييم، إنه أداة قياس تُستخدَم لتوثيق تعلُّم التلميذ»[٢]. وفي بعض التعريفات يُقصد بالاختبار التقويم الذي أُجري للطلاب للحصول على نتائج معينة من الطلاب. وفي الوقت الراهن أصبح التقويم التربوي من أهم مجالات العلوم التربوية التطبيقية التي تضمُّ المختصين ذوي القدرات العالية على التطوير التربوي والإصلاح المنشود في المجالات التربوية، وأصبح لا يخلو أيُّ برنامج تعليمي أو تدريبي من برنامج تقويمي؛ مما أدى إلى ازدهار التقويم التربوي في كافة المجالات التعليمية والتربوية المتنوعة[٣].

ويهدف اختبار اللُّغة إلى قياس ما اكتسبه الطالب من مهارات أو كفايات لغوية لإصدار حكم لغوي سليم على درجة كفاية المتعلم اللُّغوية، أو مدى اكتسابه لمهارة لغوية معينة. كما يهدف إلى إبراز مواطن القوة والضعف في المادة التعليمية المقدَّمة للطالب. والاختبار أيضًا يكون مؤشرًا إيجابيًّا أو سلبيًّا على وجود خلل ما في عناصر

(١) كرونباك في عبد السلام، فاروق؛ وغيره (١٩٩٤م). مدخل إلى القياس التربوي والنفسي، بيروت: دار البشائر الإسلامية، ص١٨.

(٢) جابر، عبد الحميد جابر (٢٠٠٦م). اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس، القاهرة: دار الفكر العربي، ص١٣.

(٣) عبد السميع، الجميل محمد (٢٠٠٠م). التقويم التربوي للمنظومة التعليمية، القاهرة: دار الفكر العربي، ص٢٤-٢٥.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

العمليـة التعليميـة، وعلـى اتجاهـات إيجابيـة لـدى الطـلاب. ومـن حيـث طريقـة التصحيـح ودقـة الاختبـار، ينقسـم إلى الاختبـار الـذاتي أو المقالي، حيـث تدخـل فيـه عوامـل التقديـر الذاتي للشـخص الـذي قـام بتصحيـح الاختبـار، وإلى الاختبـار الموضوعـي حيـث يتميـز هـذا النـوع بارتفـاع مسـتوى الصـدق والثبـات والتميـز. وأمـا مـن حيـث الهـدف فينقسـم الاختبـار إلى: اختبـار الاسـتعداد اللُّغـوي، واختبـار التصنيـف، واختبـار التحصيـل، واختبـار التشـخيص، واختيـار الكفايـة اللُّغويـة[1].

للاختبـار وظائـف كثـيرة، منهـا: (١) الإرشـاد الـدراسي، حيـث يهـدف إلى الكشـف عـن مسـتوى قـدرة المتعلـم ومـن ثَـمَّ تقديـم الإرشـاد الـدراسي الـلازم لـه وفقًـا لذلـك. (٢) القبـول والاختيـار، حيـث يتـم مـن خلالـه قبـول الطـلاب في الجامعـات والكليـات وأقسـامها أو في الوظائـف التخصصيـة أو المنـح الدراسـية والابتعـاث. (٣) التشـخيص، حيـث تتشـخص جوانـب الصعوبـة والسـهولة في المـادة الدراسـية، ومـا تـمَّ اسـتيعابه منهـا. (٤) التوجيـه الإداري والفـني، إذ يـزود الإدارة لتوجيـه المعلمـين في العمليـة التعليميـة. (٥) انتقـاء الموظفـين وترقيتهـم للوظائـف الإشـرافية. (٦) قيـاس التحصيـل والتقييـم الـذاتي: يقيـس المعلـم تحصيـل المتعلمـين، يريـد أن يعـرف ثمـرة جهـوده، والمتعلـم أيضًـا يريـد أن يقيـس نفسـه ليطمـئن علـى طريقتـه في الاسـتذكار والتحصيـل. (٧) المنافسـة والدافعيـة الذاتيـة، حيـث يزيـد التنافـس الشـريف بـين المتعلمـين ويحفزهـم إلى مزيـد مـن الجهـد والاهتمـام[2].

اختبار كفاية اللُّغة العربية:

يعـني اختبـار كفايـة اللُّغـة العربيـة وصفًـا لقـدرة الشـخص الفـرد الكليـة الفعليـة وليس الافتراضيـة علـى اسـتخدام عناصـر اللُّغـة ومهاراتهـا دون أن يكـون ذلـك لـه علاقـة بحصيلـة

(١) الفـوزان، عبـد الرحمـن بـن إبراهيـم (٢٠١١م). إضـاءات لمعلـمي اللُّغـة العربيـة لغـير الناطقـين بهـا، الريـاض: العربيـة للجميـع، ص٩٩.

(٢) أولي الكرام، ماجي (٢٠١٦م). تجريـب الاختبـار التحصيلي لمعرفـة تحصيـل الطلاب، مالانق: مجلـة تعليـم اللُّغـة العربيـة المحكمـة لجامعـة مولانـا مالـك إبراهيـم، العـدد الثاني، ص٣

هذه الطبعة **إهـداء من المجمع**،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

دراسة أو نتيجة اختبار تحصيلي[1]. وقد يُسمىَّ اختبار قياس المقدرة اللُّغوية؛ 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 مستقبلًا، في حين نجد أن الاختبار التحصيلي ينظر إلى ما يكون قد درس فعلًا 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 أولًا بقياس ما عند الدارس حاليًّا بالنظر إلى ما يُطلَب منه مستقبلًا.

للكفاية اللُّغوية أنواع؛ أولًا: الكفاية النحوية، وهي معرفة عدد كاف من المفردات والتراكيب مع فهم لمعانيها، إضافةً إلى إجادة نطق الأصوات. **ثانيًا: الكفاية اللُّغوية الاجتماعية**، وهي فَهْم 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 أغراضًا متباينة. **ثالثًا: 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، ولاستمرار الحديث قُدمًا إلى الأمام مع استمرار علاقته بما سبق أن قِيل، وكيفية فهم المعنى في ضوء علاقته بالكلام. **رابعًا: والكفاية الاستراتيجية**، وهي الاستراتيجيات المتبعة من قِبل المتكلم والسامع للبدء في التواصل أو إنهائه أو التوقف ثم الاستئناف، ونحو ذلك[2].

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، ص١١١.

(٢) المرجع السابق ص١٩-٢٠.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

تصنيفان، وهما: **أولًا: 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. **وثانيًا:** 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 ماسَّة 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 اختبارًا محوسبًا عبر الإنترنت، ذا مرجعية ومصداقية وذلك للناطقين بالعربية ولغير الناطقين بها. ففي إندونيسيا مثلًا، هناك محاولات محلية ذاتية، حيث تحاول كلُّ

(١) المرجع السابق ص١٤١-١٤٢

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

جامعة تهتم بتعليم اللُّغة العربية إعداد اختبار كفاية اللُّغة 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.

جـ- منهجية البحث:

لقد ركَّز الباحث في هذا البحث على ثلاثة محاور بحثية، وهي: وصف الاختبار ومعرفة صلاحيته وإسهاماته في تعليم اللُّغة العربية. ونظرًا إلى طبيعة البحث، **فالمنهج المناسب المتبع في هذا البحث** هو المنهج الوصفي، وذلك عند كتابة الإطار النظري للبحث ووصف تشكيل اختبار اللُّغة العربية المعياري، وكذلك عند وصف إسهامات الاختبار في تعليم اللُّغة العربية. ويتمُّ أيضًا استخدام المنهج التحليلي عند الإجابة على المشكلة الثانية للبحث. **وقد استُخدمت في هذا البحث أدوات متنوعة تجمع بين الدراسة النظرية للاطلاع على مفهوم اختبار كفاية اللُّغة العربية وتطوُّره، والمقابلة والملاحظة لوصف الاختبار**، والاستبانة للاطلاع على آراء الخبراء والطلاب حول الاختبار. وقد تمت عملية تحليل البيانات بدءًا من جمع البيانات وتركيزها وعرضها والاستنتاج منها.

د- نتائج البحث:

أشكال اختبار اللُّغة العربية المعياري:

بداية وضع الاختبار:

قد بدأ وَضْع هذا الاختبار البرنامج المكثف لتعليم اللُّغة العربية بجامعة مولانا مالك إبراهيم بمالانق إندونيسيا في عام ٢٠١٣م تحت إشراف مجموعة من الأساتذة المعنيين بالاختبارات باسم «اختبارات اللُّغة العربية الموحَّدة». بقياس مهارة الاستماع والقراءة والكتابة، حيث يتكون الاختبار من ثلاثة أجزاء، وهي: الاستماع ويحتوي على ٥٠ سؤالًا، ثم جزء القراءة ويحتوي على ٥٠ سؤالًا تتوزع على أسئلة المفردات ١٠ أسئلة، والعبارات ١٥

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

سؤالًا، والتراكيب ١٠ أسئلة، وفهم النصوص ١٥ سؤالًا. وأخيرًا جزء الكتابة، ويحتوي على ٤٠ سؤالًا تتوزع على أسئلة مهارة الكتابة، والقواعد الصرفية، والقواعد النحوية، وقواعد الإملاء. فعدد جميع بنود الأسئلة في هذا الاختبار وصل إلى ١٤٠ سؤالًا.

وصُمِّم هذا الاختبارُ في ذلك الوقت على شكل ورقي، حيث يتمُّ تقويم الطالب الممتحن في هذا الاختبار بالطريقة التقليدية، والطلاب يحضرون في الفصل مع المراقبة المباشرة من قِبل الأساتذة. ويتم تصحيح نتائج الاختبار أيضًا تقليديًّا.

تطوير الاختبار:

وقد تم تطوير الاختبار بشكل رقمي بداية من شهر يونيو 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 قِبل 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 أيضًا. وهذه المرحلة الأخيرة تبدأ من عام ٢٠٢٠م.

وقد تم تشكيل اختبار اللُّغة 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 التقويم. 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

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

أنـواع، وهـي: (١) أسـئلة فهـم المسـموع وتحتـوي علـى ٤٠ سـؤالًا، (٢) أسـئلة التراكيـب والمفـردات وتحتـوي علـى ٥٠ سـؤالًا، (٣) أسـئلة فهـم المقـروء وتحتـوي علـى ٥٠ سـؤالًا أيضًـا. فمجمـوع أسـئلة الاختبـار ١٤٠ سـؤالًا. وأمـا الزمـن المخصـص لحـل أسـئلة الاختبـار فهـي ١٤٠ دقيقـةً.

أنماط أسئلة الاختبار:

هنـاك أنـواع كثـيرة مـن أسـئلة الاختبـار، وتُوضَـع هـذه الأسـئلة في بنـك الأسـئلة، حيـث يختبر الطالـب الأول بالأسـئلة الـتي تختلـف عـن أسـئلة الطالـب الثـاني وهكـذا، فبهـذا لا يسـتطيع الطـلاب أن يغشـوا في الاختبـار، كمـا لا يمكـن أن يتعاونـوا في إجابـة الأسـئلة. ومـع كـثرة أنـواع أسـئلة الاختبـار، فـإن درجـة صعوبـة الأسـئلة متقاربـة، فالاختـلاف في نـوع الأسـئلة ولكـن درجتهـا واحـدة.

نتائج الاختبار:

أعلـى درجـات الاختبـار ٦٧٧ نقطـة، وهـي تتـوزع علـى خمسـة تقديـرات، فيمكـن تفصيـل درجـات الاختبـار علـى النحـو التـالي:

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

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

يتضح من الجدول السابق خمسة أنواع من درجات الاختبار التي يحصل عليها الطلاب بعد الاختبار، وهي: ممتاز، وممتاز متوسط، متوسط، ومبتدئ، وتمهيدي.

صلاحية اختبار اللُّغة العربية المعياري:

يتميز اختبار اللُّغة العربية المعياري لجامعة مولانا مالك إبراهيم بمالانق إندونيسيا بكونه من الاختبارات التي أعدَّها أساتذة اللُّغة العربية من غير العرب، وأنها اختبارات رقمية بالتطبيق عبر الإنترنت، وهي تعَدُّ من اختبارات اللُّغة العربية الأولى في نوعها بإندونيسيا. وكما سبق ذكره، فإن الاختبار يحتوي على مهارات اللُّغة العربية، عدا مهارة الكلام.

بعد مرور السنوات الطويلة، أصبح اختبار اللُّغة العربية المعياري الرقمي عبر الإنترنت يستطيع أن يثبت سهولة التطبيق التي هي إحدى مواصفات الاختبار الجيد. وتتمثَّل سهولة تطبيق الاختبار في أربعة أمور: (١) لا يحتاج الاختبار إلى الورقة، (٢) ظهور نتائج الاختبار تلقائيًّا دون حاجة إلى التصحيح التقليدي، (٣) يتوفر الاختبار في أي مكان، حيث يمكن أن يستفيد من الاختبار أيُّ طالب وفي أي مكان، (٤) تتم مراقبة الاختبار عن بُعد. إضافة إلى كون الاختبار ذا سهولة في التطبيق، فإنه أيضًا يدل على صلاحيته للتطبيق.

وقد قام الخبراء في هذا المجال بمراجعة الاختبار المطوَّر 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

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

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 المطوَّر. فجاءت نتائج الاستطلاع تدل على النحو التالي:

جدول (٣): نتيجة مراجعة الخبراء

م	جوانب الاختبار	متوسط الدرجة	
		جيد جدًّا	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 طالبًا يرون افتتاح الاختبار في درجة جيد جدًّا، وأكثر من متوسط ٥٦٪ من ٨٣ طالبًا يرونه في درجة جيد. وأما نتائج استطلاع آراء الطلاب من حيث عرض محتوى الاختبار فتدل على متوسط ٣٨٪ من ٨٣ طالبًا في درجة جيد جدًّا، ومتوسط ٥١٪ من ٨٣ طالبًا في درجة جيد. وأما نتائج استطلاع آراء الطلاب من حيث عرض اختتام الاختبار فتدل على متوسط ٤٤٪ من ٨٣ طالبًا في درجة جيد جدًّا، ومتوسط ٥١٪ من ٨٣ طالبًا في درجة جيد.

ومن البيانات السابقة يتضح أن اختبار اللُّغة العربية المعياري لجامعة مولانا مالك إبراهيم في إندونيسيا صالحٌ للتطبيق، بالنظر إلى آراء الخبراء بعد مراجعة الاختبار ونتائج الاستبانة الموزعة على ٨٣ طالبًا تدل على أن الاختبار يتصف بالجودة والسهولة والوضوح والصدق.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

إسهامات اختبار اللُّغة العربية المعياري:

إن تشكيل اختبار اللُّغة العربية المعياري عبر الإنترنت لجامعة مولانا مالك إبراهيم مالانق إندونيسيا، يسهم في ترقية جودة تعليم اللُّغة العربية في الجامعة بشكل خاص، وفي إندونيسيا بشكل عام. وفي إطار جامعة مولانا مالك إبراهيم بمالانق إندونيسيا يسهم الاختبار في: (١) إيجاد المقياس الأساس لكفاية طلاب الجامعة في اللُّغة العربية بعد أن انتهوا من تعلُّم اللُّغة العربية في البرنامج المكثف ولمدة سنة واحدة. (٢) إيجاد المعيار لكفاية اللُّغة العربية من الناطقين بغير العربية، ولو لم يكن هذا المعيار صالحًا لجميع الطلاب الذين يتعلمون اللُّغة العربية في إندونيسيا. (٣) وأصبح الاختبار شرطًا من شروط تخرُّج الطلاب في مرحلة البكالوريوس والماجستير والدكتوراة في الجامعة.

ولا يقتصر إسهام اختبار اللُّغة العربية المعياري على طلاب جامعة مولانا مالك إبراهيم فحسب من حيث قياس كفاياتهم في اللُّغة العربية، وكونه شرطًا لتخرُّجهم في مرحلة البكالوريوس والماجستير والدكتوراة؛ بل إن حكومة إندونيسيا التي تُمثِّلها وزارة الشؤون الدينية قد أقرَّت بصلاحية الاختبار المعياري للجامعة ليصبح شرطًا من شروط الحصول على المنحة الدراسية التي تُقدِّمها الحكومة عن طريق هيئة استثمار التمويل التربوي، ويكون الاختبار أيضًا شرطًا 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 اللُّغة العربية المعياري أداة لتصحيح عملية تعليم اللُّغة العربية في الجامعة، مع إمكان ذلك.

هـ- مناقشة نتائج البحث:

إن اختبار اللُّغة العربية المعياري في جامعة مولانا مالك إبراهيم تمَّ تشكيله عبر الإنترنت باستخدام البرنامج الإلكتروني المخصص للأنشطة التعليمية على أساس

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

الشبكات العنكبوتية، كما تمَّ 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 صالحًا للتطبيق، منطلقًا من آراء الخبراء بعد مراجعة الاختبار، ونتائج الاستبانة الموزعة على ٨٣ طالبًا حيث دلَّت على أن الاختبار يتصف بالجودة والسهولة والوضوح والصدق. وقد ساهم الاختبار في قياس كفاية الطلاب بعد أن ينتهوا من تعلُّم اللُّغة العربية في برنامج اللُّغة العربية المكثف، وأصبح الاختبار شرطًا من شروط تخرُّج الطلاب في مرحلة البكالوريوس والماجستير والدكتوراة في الجامعة، كما أنه أصبح شرطًا من شروط الحصول على المنحة الدراسية، وشرطًا للحصول على العمل والالتحاق بالدراسة وترقية درجة المدرسين.

إن اختبار اللُّغة العربية المعياري يمكن أن يصبح اختبارًا معياريًّا فعليًّا مثل اختبارات اللُّغات الأخرى إذا شُكِّل تشكيلًا يتناسب مع تطوُّرات العصر، حيث الاستفادة من التكنولوجيا الحديثة لتحقيق سهولة التطبيق[١]، وتتوفر فيه مواصفات الاختبار الجيد الأخرى من الصدق والثبات والتمييز والموضوعية. ويعَدُّ اختبار اللُّغة العربية المعياري اختبار الكفاية في اللُّغة العربية الذي لا يهدف إلى قياس ما تعلَّمه الطلاب من منهج تعليم اللُّغة العربية؛ وإنما يقيس الكفاية والمهارات اللُّغوية بشكل عام[٢]. وهذا الاختبار مثل اختبار اللُّغة الإنجليزية للأجانب (TOEFL)[٣].

لقد ظهر مقترح إيجاد اختبار اللُّغة 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 ضعفًا في مناهج البحث واللُّغات الأجنبية، ومنها اللُّغة العربية. ومن ذلك المنطلق اهتمت بعض الجامعات الإسلامية في إندونيسيا بتفعيل تعليم اللُّغة العربية بغية الوصول إلى تخريج الطلاب

(١) عبد الحميد، محمد؛ عبد الحارس، محمد (٢٠٢١م). المرجع السابق.
(٢) طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠١م). مناهج تدريس اللُّغة العربية بالتعليم الأساسي، القاهرة: دار الفكر العربي.
(٣) القفاص، وليد كمال عفيفي (٢٠١١م). المرجع السابق.

المتقنين في اللُّغة العربية. وقد أثمر ذلك الاهتمام بإخراج سلاسل تعليم اللُّغة العربية، منها: سلسلة العربية بالنماذج في جامعة شريف هداية الله جاكرتا، وسلسة دروس اللُّغة العربية في جامعة سونان أمبيل بسورابايا.

وأما ما يتعلق بمقترح إيجاد اختبار اللُّغة العربية المعياري في أوائل الثمانينيات فلم يمضِ على ما يرام؛ وذلك يرجع إلى تقليل الاهتمام من قِبل أصحاب القرار في الوزارة. فأصبح شأن تعليم اللُّغة العربية مُفوَّضًا إلى الاهتمام الذاتي من كل الجامعات، حتى يعود الاهتمام مرة أخرى في التسعينيات. ويلاحظ أن الاهتمام بإيجاد اللُّغة العربية المعياري جاء من كثير من الجامعات الإسلامية في إندونيسيا؛ لأنها بحاجة إلى قياس كفاية طلابها الذين قد تعلموا اللُّغة العربية. وما جاءت به جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية بمالانق من إعداد اختبار اللُّغة العربية المعياري نوع من ذلك الاهتمام. ومن هنا ظهر أثر إيجابي حيث ترقية برامج تعليم اللُّغة العربية في الجامعة.

وبالمقارنة مع الاهتمامات الخارجية بإيجاد اختبار اللُّغة العربية المعياري، فإن هناك محاولات قامت بها الجامعات أو المؤسسات خارج إندونيسيا. ومن المحاولات ما قام به مشروع التنال العربي لتقييم الناطقين باللُّغة العربية وغيرها، حيث يقيس مدى الكفاية اللُّغوية في مهارات اللُّغة العربية الأربع اللازمة لتحقيق تواصل فعَّال استماعًا وتحدُّثًا وقراءةً وكتابةً لأغراض أكاديمية أو وظيفية[1]. وهناك اختبار العربية الذي قام بوضعه معهد الدراسات الشرقية بجامعة لايبتزغ في ألمانيا في عام ٢٠١٠م تحت إشراف الأستاذ الدكتور إيكهارد شولتز، وصُمِّم الاختبار بقياس المهارات الأربع في اللُّغة العربية للناطقين بغيرها في المستويات الستة حسب الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للُّغات[2]. وهناك أيضًا اختبار الكفاءة العربي للأكاديمية العربية بمثابة التوفل العربي، وهو اختبار

(١) موقع التنال العربي (١٠/ ١١/ ٢٠٢٣م): http://www.attanalalarabi.com/#body

(٢) موقع اختبار العربية (١٠/ ١١/ ٢٠٢٣م): http://www.test-arabic.com/en/sample-test/setup

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

محوسب مُقدَّم عبر الإنترنت، وقد تم تأييد هذا الاختبار من قبل الغرفة الإسلامية للتجارة والصناعة[١].

انطلاقًا من نتائج هذا البحث، فنحن - المهتمين بتعليم اللُّغة العربية خارج الوطن العربي - في أمس الحاجة إلى نوع من توحيد المعايير للكفاية ومستوياتها، وأن تكون تلك المعايير معترفًا بها من قبل الدول العربية والجامعات والمؤسسات والشركات. ويمكن أن يُستفاد من الإطار المرجعي لتعليم اللُّغة العربية للناطقين بلغات أخرى: تأليف - تعليم - تدريب «إمتاع»، التابع للمركز التربوي للُّغة العربية لدول الخليج[٢].

و- الخاتمة:

لقد توصَّل الباحث إلى النتائج، أهمها:

١- لقد تمَّ تشكيل اختبار اللُّغة العربية المعياري في جامعة مولانا مالك إبراهيم بشكل رقمي على الشبكة العنكبوتية باستخدام Moodle، وهي البرنامج الإلكتروني المخصَّص 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 اللُّغة العربية المعياري لجامعة مولانا مالك إبراهيم في إندونيسيا صالحًا للتطبيق، بالنظر إلى آراء الخبراء عن مراجعة الاختبار ونتائج الاستبانة الموزعة على ٨٣ طالبًا 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

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

٣- وقد ساهم اختبار اللُّغة العربية المعياري لقياس كفاية طلاب جامعة مولانا مالك إبراهيم بعد أن أنهوا دراسة اللُّغة العربية في برنامج اللُّغة العربية المكثَّف، وأصبح الاختبار شرطًا من شروط تخرُّج الطلاب في مرحلتي الماجستير والدكتوراة في الجامعة، كما أقرت وزارة الشؤون الدينية بذلك حيث الاختبار المعياري أصبح شرطًا من شروط الحصول على المنحة الدراسية من قبل الحكومة، وشرطًا للحصول على العمل والالتحاق بالدراسة وترقية درجة المدرسين.

٤- إن نتائج هذا البحث تؤكد على أهمية توحيد وضع الاختبار الموحَّد وفق المعيار الموحد لكفاية اللُّغة العربية. ويمكن الاستفادة من الإطار المرجعي لتعليم اللُّغة العربية للناطقين بلغات أخرى: تأليف - تعليم - تدريب «إمتاع»، التابع للمركز التربوي للُّغة العربية لدول الخليج. وكان موضوع هذا البحث قاصرًا على وصف تجربة اختبار اللُّغة 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 ثَمَّ توحيده.

وفي ختام هذا البحث يمكن تقديم بعض التوصيات، منها: (١) ضرورة وجود الاختبار الموحد لكفاية اللُّغة العربية وجعله معترفًا به من قِبل الدول العربية والجامعات والمؤسسات والشركات المعنية باللُّغة العربية. (٢) ضرورة إشراك المؤسسات التعليمية المعنية بتعليم اللُّغة العربية داخل الوطن العربي وخارجه في تنفيذ المشروع. (٣) إمكان مجمع الملك سلمان العالمي للُّغة العربية أن يكون قائدًا لهذا المشروع.

المصادر والمراجع:

- إبراهيم بن عبد الغزيز أبو حيمد (٢٠٠٦م). الاختبارات اللُّغوية، الرياض: معهد تعليم اللُّغة العربية جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- أولي الكرام، ماحي (٢٠١٦م). تجريب الاختبار التحصيلي لمعرفة تحصيل الطلاب، مالانق: مجلة تعليم اللُّغة العربية المحكمة لجامعة مولانا مالك إبراهيم، العدد الثاني.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

- 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 اللُّغة 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 اللُّغة 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 اللُّغة 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.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

- محمد، محمد عبد الخالق (١٩٩٦م). اختبارات اللُّغة، 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 للُّغة العربية لدول الخليج:
https://portal.alecgs.ae/conferences/index/32d99d90-4
- ناجي، ليلى يوسف؛ عبد القادر، سندس (٢٠٠٩م). بناء اختبار تحصيلي مقنن في مادة قواعد اللُّغة العربية لطلبة الصف الثالث المتوسط، مجلة ديالى، العدد الحادي والأربعون.
- هالوموان (٢٠٢٢م). تطوير اختبار كفاءة اللُّغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء معايير الإطار الأوروبي المشترك للُّغات بالتطبيق على طلبة جامعة سلطان شريف قاسم رياو إندونيسيا، أطروحة الدكتوراة في تخصص تعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة مولانا مالك إبراهيم مالانق، إندونيسيا.
- ولاندانا، نيندیا یولي. (٢٠١٤)، الاختبار (Test Evaluation) ودوره في التعليم. النابغة، ١٦ (١).

هذه الطبعة **إهـداء من المجمـع**،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

تقويم تجربة اختبار مستوى كامبريدج العادي للتعليم الدولي (O Level) للُّغة العربية في موريشيوس

أ. كليم الله وحيد علي

وزارة التعليم – موريشيوس

الملخص:

يرجع تاريخ علاقة اختبارات كامبريدج للُّغة العربية في موريشيوس إلى عام (١٩٨٤م)؛ حيث عُقِد أول اختبار للمستوى العادي (O Level) في المدارس الثانويّة الحكوميّة والخاصّة، وهذا الاختبار يضع أساسًا قويًّا يقف عليه الطلاب؛ من أجل التقدُّم 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، أمَّا (الورقة ٢) فهي تتألف من: (الترجمة، والقراءة، والفهم)، ولها (٥٥) درجة، ومدتها ساعة ونصف أيضًا، ويقيس هذا الاختبار القواعد النحويّة، من خلال: (التعبير، والترجمة)، وليس هناك سؤال محدد فيها، كما يهمل في الوقت نفسه مهارتين مُهِمَّتَين لغير الناطقين بالعربية، وهما: (الاستماع، والتحدُّث).

وبالإضافة إلى ما سبق، لا يقترح منهج (O Level) للُّغة العربية أيَّ كتابٍ مقرر، ولا قائمة المفردات، ولا القواعد (النحويّة، والصرفيّة، والإملائيّة) التي تُدرَّس لهذا المستوى، فيقوم التدريس على تخمين المعلمين لما يرونه مناسبًا لطلابهم من: (القواعد، والمفردات، والنصوص) المختارة من مصادر عديدة.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

إن اختبـار (O Level) للُّغـة العربيـة أصبـح صعبًا للغايـة لغـير الناطقـين بهـا وذلـك منـذ عـام (٢٠١٩م)؛ حيـث صـار الاختبـار نفسـه متوفـرًا للبـلاد العربيـة كذلـك، بالرغـم مـن أن شـكله لـم يتغـير، إلا أن (المحتـوى، والأسـاليب، والمفـردات، وصعوبـة الأسـئلة) قـد رفعـت؛ لتناسـب مسـتوى الناطقـين باللُّغـة العربيـة.

وأدى ذلـك إلى نتـائج ضعيفـة؛ إذ إنَّ كثـيرًا مـن الطلبـة يرسـبون في اختبـار (O Level)، ولا يرغبـون في مواصلـة دراسـة اللُّغـة العربيـة، والانتقـال إلى المسـتوى المتقـدم منهـا.

ومـن ضمـن الحلـول المقترحـة: توفـير اختبـار آخـر ملائـم لغـير الناطقـين باللُّغـة العربيـة، يحتـوي علـى أنـواع مـن الأسـئلة، علـى سـبيل المثـال: اختبـار التتمـة، وتصحيـح الأخطـاء، والاختيـار مـن متعـدد، واختبـار الصـواب أو الخطـأ، وغيرهـا.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

مقدمة:

قررت وزارة التعليم في موريشيوس إدراج تعليم اللُّغة 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 اللُّغة العربية لتدريسها في المدارس الثانوية، كما طالبت بتدريب المدرسين المحليين وتعليمهم اللُّغة العربية بمستوى عالٍ من الاحترافية ليتمكنوا من تدريس اللُّغة العربية للطلاب في المدراس الابتدائية والثانوية على حدٍّ 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 اللُّغة العربية إلى ما قبل نحو ٤٠ سنة، تحديدًا في عام ١٩٨٤م، حيث عُقِدَ أول اختبار للُّغة العربية بهذا المستوى.

شهد هذا الاختبار ثلاث مراحل. في البداية، كانت كامبريدج تُقدِّم الأسئلة وتقوم بتصحيحها بشكل مستقل. وبمرور السنوات، بدأت هيئة الامتحانات الموريشية تُعِدُّ الورقة بالتعاون مع كامبريدج وتُصحِّحها كذلك. ومنذ عام ٢٠١٩م، صارت كامبريدج تُعِدُّ الورقة بشكل مستقل، وتُوفِّر نفسَ الورقة للناطقين باللُّغة العربية في الدول العربية مثل مصر وغيرها. فرفعت مستوى الاختبار ليناسب هذه الفئة المعينة من الممتحنين.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

لماذا تختار كثير من الدول تقييم كامبريدج للتعليم الدولي؟

إن تقييم كامبريج للتعليم الدولي تابع لجامعة كامبريدج، ويعَدُّ جزءًا أساسيًّا منها. تتمحور مهمة هذه المنظمة التعليمية الرائدة عالميًّا في توفير البرامج الدولية والمؤهلات اللازمة للتعليم المدرسي. يُقدِّم هذا التقييم أكثر من ٧٠٠٠٠٠ طلب سنويًّا 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 وتعلمية متعددة تعزز عملية التعلم والتطور الأكاديمي للطلاب.

يعَدُّ مستوى كامبريج العادي للُّغة العربية مناسبًا للطلاب ممَّن تتراوح أعمارهم بين ١٤ و١٦ عامًا، ويعتبر إعدادًا متميزًا لمؤهل كامبريدج الدولي للمستوى المتقدم التكميلي (AS) والمتقدم (A).

لماذا يختار مستوى كامبريدج العادي للُّغة 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.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

القسم الأول: يشمل كتابة الرسالة والحوار والتقرير أو الخُطبة. يتعين على الطلاب اختيار موضوع واحد للتعبير، يتألف من حولي ١٢٠ كلمة باللُّغة 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 باللُّغة 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 أيضًا.

فالقسم (أ): الترجمة

يُطلب من الطلاب ترجمة قطعة من اللُّغة العربية إلى الإنجليزية ولها ١٠ درجات. كما يتضمَّن هذا القسم ترجمةً أخرى من اللُّغة 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 فعَّال.
- التواصل بطريقة فعَّالة ومناسبة.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

- 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 فعَّال ومناسب.
- إظهار الوعي بالجمهور والاستيعاب الجيد للنسق والأسلوب في المواقف الرسمية وغير الرسمية.

ج- استخدام اللُّغة/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.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

الجانب الميداني:

طريقة الأسئلة للورقة (I):

تُكتب التعليمات في الورقة ١و٢ باللُّغة الإنجليزية دون استخدام اللُّغة العربية. إضافةً إلى ذلك، كل موضوع مزود بترجمة بطريقة تُسهِّل 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 خطابًا 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 حوارًا 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.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

وعندما نستعرض مثالا آخر في القسم الثاني المتعلق بموضوعات المقالات، نلاحظ أنه لا يراعي مستوى الطلاب ولا بيئتهم المحلية. فعلى سبيل المثال:

أ- صف / صفي فصل الربيع في مدينك أو بلدك.

ب- كنت في رحلة مع أصدقائك، وفجأة توقفت بكم الحافلة وسط الصحراء. احلكِ / احكي ما حدث بعد ذلك.

ت- خرجت من بيتك فوجدت كل شوارع المدينة خالية، ثم وصلت إلى المدرسة. احك / 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 السردي صعبًا على الطلاب القيام بكتابة حوله؛ نظرًا لعدم خبرتهم في التعامل مع الصحراء فليس عندهم الصحراء. أما المقال الجدلي فمستواه عال جدًا لغير الناطقين بها؛ مما يجعله مستحيلًا 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 (١):

من الإرشادات العامة لتقييم الورقة ١، يتم التركيز على صلته الوثيقة بالموضوع والطول الملائم. إذا تجاوز التعبير ١٢٥ كلمةً 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

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

القسـم الثـاني، فيقـوم المصحـح بإعطـاء حـتى ٢٥ علامـة كحـد أقـصى. وبالإضافـة إلى ذلـك، يتـم منـح مـا يصـل إلى ٥ علامـات لتقييـم الانطبـاع العـام.

وبالنسـبة لمواصفـات تقييـم الورقـة (١) ليحصـل الطـلاب علـى علامـات عاليـة، يجـب توفـر الشـروط التاليـة:

- استخدام لغة دقيقة.
- تنوع في تركيب الجمل.
- مهارة الطالـب في اسـتخدام أنـواع مختلفـة مـن الجمـل لأغـراض معينـة، واسـتخدام مفـردات متنوعـة ودقيقـة.
- دقة الإملاء في معظم المفردات المستخدمة.
- ترابط الفقرات مع بعضها، وتظهر ترابطًا وانسجامًا في تنظيم المحتوى.
- شمولية الإجابة وارتباطها بمتطلبات السؤال، وتثير اهتمام القارئ وتغمسه في المحتوى.

طريقة الأسئلة للورقة (٢):

ترجمة قطعة من اللُّغة العربية إلى الإنجليزية:

الورقـة الثانيـة تعتـبر الأكـثر تعقيـدًا للطـلاب في موريشـيوس، حيـث يجـدون صعوبـةً في الإجابـة عنهـا بسـبب محتواهـا ومسـتوى المفـردات ممـا لا يناسـبان الناطقـين بغيرهـا. وبالإضافـة إلى ذلـك، تحتـوي علـى أسـاليب وتراكيـب تتجـاوز مسـتوى الطـلاب في موريشـيوس. يخـصُّ القسـم الأول ترجمـة قطعـة مـن اللُّغـة العربيـة إلى اللُّغـة الإنجليزيـة، نجـد فيهـا موضوعـات غـيرمناسـبة لمسـتوى الطـلاب في موريشـوس؛ علـى سـبيل المثـال: التعـاون، والشـجرة، ونهـر النيـل، وبطاقـات التهـاني، وظاهـرة البيـع والشـراء.

ومـن الجانـب الميـداني في ورقـة ٢٠١٩م، تشـمل القطعـة عـددًا مـن المفـردات والتراكيـب الصعبـة للترجمـة، مثـل:

التعـاون يشـمل – ابتـداءً مـن – مـن أصغـر موظـف لأكـبره لإنجـاز – مسـاندة – وشـك لآخر لهـذا الترابـط – فستشـيع – سـيبتعدون عـن الأنانيـة – ولنتذكـر دائمًـا أن لهـذه الصفـة قيمـة كـبرى نحتاجهـا اليـوم – تذيـب الفـوارق – حزمـة مـن العـصي.

إن اللُّغـة العربيـة تتمتـع بـثراء كبـير في المفـردات والموضوعـات المختلفـة. فكيـف يُـدرك المعلـم مـاذا ينبغـي عليـه تدرسـيه مـن المفـردات والموضوعـات؟ صحيـح أن موريشـيوس تقـع في المحيـط، ولكـن ذلـك لا يعـني أن علـى دارسـيها أن يسـبحوا في محيـط المفـردات!

ترجمة قطعة من اللُّغة الإنجليزية إلى العربية:

يبـدو أن الترجمـة مـن اللُّغـة الإنجليزيـة إلى العربيـة تشـكل تحديًـا أكـثر مـن الناحيتـين الموضوعيـة واللُّغويـة. ومـن بـين الموضوعـات الـتي ظهـرت في الامتحانـات خـلال السـنوات الأخـيرة، كانـت تيتانيـك والفهـود وتطـور السـينما وغيرهـا. إلا أنـه يبـدو أن الترجمـة لـم تأخـذ في الاعتبـار الناطقـين بغيرهـا الذيـن يواجهـون تحديـات خاصـة في تعلُّـم هـذه اللُّغـة.

وإذا أمعنـا النظـر في ترجمـة لعـام ٢٠٢٢م، نلاحـظ أن هـذا النـوع مـن الترجمـة لا يلائـم الناطقـين بغيرهـا. وفي موريشـيوس بكـى العديـد مـن الطلبـة إثـر خروجهـم مـن قاعـات الامتحـان؛ لأنهـم عجـزوا عـن ترجمـة القطعـة. كانـت هـذه صدمـة بالنسـبة لهـم، فـلا أحـد توقـع أبـدًا أن تـأتي قطعـة بهـذه الصعوبـة في الاختبـار.

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

وكذلـك، كانـت ترجمـة عـن الفهـود مـن بـين الترجمـات المعقـدة الـتي واجههـا الطـلاب في الاختبـار، حيـث لـم يدركـوا ترجمـة معظـم المفـردات والتراكيـب، وتخلـف الكثـير مـن الطلبـة عـن الإجابـة عليهـا. تخيلـوا مـدى تحـدي الناطقـين بغيرهـا ترجمـة كلمـات، مثـل: two to three tiny cubs, spotty fur.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

طريقة تصحيح الورقة (٢):

عند تصحيح ترجمة القطعة من اللُّغة 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 اللُّغة الإنجليزية إلى العربية، فتنقسم إلى ٤٠ خانةً، حيث تُخصَّص نصف درجة لكل خانة. تعَدُّ هذه الترجمة تحديًا 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 مثلًا: 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 واللُّغوية 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 صعوبةً في فهم السؤال الثالث (اذكر نتيجتين لاعتبار الأسماك كثيرة السهو وضعيفة التركيز). لم يفهموه، ولم يقدروا على البحث عن الجواب؛ لأن السؤال

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

والنص معقدان. فمصمم الأسئلة ينبغي أن يتأكّد من أن المفردات المستخدمة في السؤال مرادفة لمفردات النص، وذلك يعني أنه إذا لم يتمكَّن الطلاب من فهم النص، فإنهم فلن يتمكنوا من فهم السؤال. هل يصح أن يقع سؤال بهذه الصعوبة على الناطقين بغيرها؟ أليس هذا دليلًا على عرقلة الطلاب وإعاقتهم عن تعلُّم اللُّغة العربية؟

بالإضافة إلى ذلك، يواجه الطلاب صعوبةً 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 الأثاثَ 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 مناسبةً لغير الناطقين باللُّغة العربية. على سبيل المثال: (تبدل، واقتناء، وشبَّ وترقَّى، وتتفاوت، وتنقضّ). 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 اللُّغة العربية ويختارون مادة أخرى، حيث يكونون واثقين من نجاحهم فيها. حتى الآباء لم يعودا يشجعون أبناءهم على اختيار اللُّغة العربية. بناءً على نتائج امتحانات عام ٢٠٢١م، فإن نسبة الرسوب بلغت ٥٢٪؛ أي أنه وللأسف الشديد ٩٧ طالبًا رسَبوا من بين ١٨٦ طالبًا تقدموا للامتحان.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

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 يُوفِّر المنهج قائمةَ 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 يُوفِّر 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 ملحة تشكيل النصوص لغير الناطقين بالعربية، وذلك بسبب عدم امتلاكهم لهذه اللُّغة، مما يؤثر سلبًا 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 يُشجِّعهم على دراسة هذه اللُّغة.
- التنويع في الأسئلة، مثل: اختبار التتمة، وتصحيح الأخطاء، والاختيار من متعدد، واختبار الصواب والخطأ، وغيرها مما يشجع الطلاب الضعفاء.

- ضـرورة وجـود منهـج مصحـوب بكتـاب مقـرر مناسـب، حيـث يعتـبر هـذا الكتـاب دليـلًا للمعلمـين والمتعلمـين علـى حـدٍّ سـواء.
- ضـرورة وجـود قائمـة للمفـردات والموضوعـات الهامـة في المنهـج، مثـل التعليـم والهوايـات والصحـة والسـفر، وغيرهـا.
- لتمكـين الطـلاب مـن اكتسـاب اللُّغـة الجديـدة بطريقـة فعَّالـة؛ يجـب أن يتضمـن الاختبـار جـزءًا يهـدف إلى تقويـة مهـارات الاسـتماع والتحـدُّث.
- 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 و٢٠٢٣.
- 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

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

أهمية الاختبارات اللُّغوية في تعليم اللُّغات الأجنبية: اللُّغة العربية في السنغال أنموذجًا

د. سيدنا علي جوب
جامعة أنت جوب بدكار – السنغال

الملخص

يـدور هـذا البحـث حـول الاختبـارات اللُّغويـة، وهـي مسـألة مهمـة للعمليـة التعليميـة، بصـورة عامـة، وتعليـم اللُّغـات بصـورة خاصـة؛ وذلـك لمـا يترتـب عليهـا مـن قـرارات حساسـة بالنسـبة للمؤسسـة والمتعلـم علـى حـد سـواء. فـإذا كان خلـو المجتمـع مـن التعليـم مصيبـة، وخلـو التعليـم مـن الاختبـارات يعَـدُّ خطـرًا؛ فـإن وضـع الاختبـارات مـن غـير أسُـس ومعايـير علميـة كارثـة إنسـانية.

لمعالجـة هـذه الحقيقـة جـاء هـذا البحـث، موسـوما بـ (أهميـة الاختبـارات اللُّغويـة في تعليـم اللُّغـات الأجنبيـة: اللُّغـة العربيـة في السـنغال أنموذجًـا). وقـد حاولنـا أن نعالـج فيـه:

أولًا: أنواع الاختبارات اللُّغوية، ومواصفاتها.

ثانيًـا: الاختبـارات اللُّغويـة، والأطـر المرجعيـة الدوليـة، وركَّزنـا هنـا علـى الأطـر المرجعيـة الأمريكيـة، والأطـر المرجعيـة الأوروبيـة المشـتركة لتعليـم اللُّغـات.

ثالثًـا: تجـارب، وقـد وقفنـا هنـا علـى تجـارب عمليـة قامـت بهـا مؤسسـات تربويـة. وركزنـا علـى تجربـة اختبـارات اللُّغـة العربيـة في المـدارس الثانويـة السـنغالية؛ مـن أجـل تقييمهـا في ضـوء مـا تضمنـه الفصـلان الأول والثـاني مـن أسـس ومعايـير وتوجيهـات علميـة.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

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 واضحٌ.

الكلمات المفتاحية:

الاختبارات اللُّغوية - الأطر المرجعية الدولية - مواصفات الاختبار- المهام اللُّغوية - التجارب العملية.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

مقدمة:

طبيعة عمل الإنسان كطبيعة الحياة، فهي قابلة للزيادة والنقصان وقابلة للتقدم والتأخر، كما أنها قابلة للتحسُّن والتردي، لذلك يحتاج دائمًا إلى المراجعة والتقويم؛ الأمر الذي يضمن بقاءَه 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، وجَعْل 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 أنموذجًا**)، ليكون موضوعًا للبحث والدراسة في هذا المؤتمر العلمي الذي يُنظِّمه مجمع الملك سلمان الدولي للُّغة العربية في الرياض بعنوان «الاختبارات اللُّغوية: النظريات، التجارب، والتطلُّعات وقد قسَّمته ثلاثة فصول:

الفصل الأول: مفهوم الاختبارات اللُّغوية- أنواعها ومواصفاتها، وهو عبارة عن نظريات وتوجيهات علمية ترسم خطوطًا 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 أُسس ومعايير علمية وضعتها جهات عالمية، من أهمها: المجلس الأمريكي لتعليم اللُّغات الأجنبية، والمجلس الأوروبي المشترك لتعليم اللُّغات، وغيرهما؛

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

وذلـك لرسـم المعالـم في كيفيـة قيـاس الأداء اللُّغـوي لمتعلـم اللُّغـة، وكيفيـة تقييمـه لتحديـد مسـتواه اللُّغـوي، ولانتقالـه مـن مرحلـة إلى مرحلـة أخـرى.

الفصل الثالث: تجارب وتطلعات.

وهـو عبـارة عـن محاولـة للوقـوف علـى بعـض تجـارب عمليـة في الاختبـارات قامـت بهـا مؤسسـات تعليميـة لتقييمهـا في ضـوء مـا مـضى مـن نظريـات ومعايـير علميـة، في الفصلـين الأول والثـاني. والمؤسسـة الـتي وقـع عليهـا الاختيـار هـي المـدارس الثانويـة السـنغالية الحكوميـة الـتي توجـد فيهـا اللُّغـة العربيـة لغـة ثانيـة، بوصفهـا مـادة دراسـية.

وسنسير في هذا التقييم على الخطوات الآتية:

الخطوة الأولى: تحديد العينة.

الخطوة الثانية: بطاقة تعريفية للعينة.

الخطوة الثالثة: أداة التقييم.

الخطوة الرابعة: تقييم العينة.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

الفصل الأول: مفهوم الاختبارات اللُّغوية - أنواعها ومواصفاتها.

أصبح العالم قريةً واحدةً وذلك بفضل التواصل الفعَّال 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» [1]. وهذا يعني أن تعريف التقويم يجب أن يكون قبل تعريف الاختبارات؛ لأن هذه الأخيرة وسيلة للأول.

أولًا- تعريف التقويم:

التقويم لغةً: من قوَّم الشيءَ يُقوِّمه تقويمًا، أي: أزال اعوجاجَه وجَعْله مستقيمًا. 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 فرقًا دلاليًّا بينهما، فالأول يعني: إزالة اعوجاج الشيء وجَعْله مستقيمًا. 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[2]. 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.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

فإنه لا بد أن تكون هناك أُسس ومعايير كمقياس للقياس، وهو أيضًا 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.

ثانيًا- تعريف الاختبارات:

والاختبارات لغة: من مادة (خ-ب-ر)، يقال: اختبر، واختبار على وزن افتعل وافتعال، وهذه الدلالة توحي بإدراك الخبر وحصول المعرفة.

أما اصطلاحًا فهو «طريقة منظَّمة لقياس مستوى الأفراد في مجال معين بالاعتماد على قواعد القياس...»[1].

الاختبار إذن: طريقة منظَّمة للقياس في مجال معين، وإذا أتينا إلى تحديد المجال، أي: طريقة منظمة للقياس في المجال اللُّغوي نُركِّز على التعبير في إطار مهارات اللُّغة الأساسية: الاستماع، والتعبير الشفوي، والقراءة، والكتابة.

وهكذا ندرك أن الاختبار اللُّغوي عبارة عن وسيلة منظَّمة لقياس المستوى في المجال اللُّغوي مع التركيز على مهارات اللُّغة الأساسية.

فإذا كان التقويم يُمثِّل العمليةَ التي يلجأ إليه التربويون لمعرفة مدى نجاح العملية التربوية في تحقيق الأهداف المنشودة، فإن الاختبار اللُّغوي هو وسيلة تربوية لقياس الأداء في التعبير اللُّغوي في إطار مهارات اللُّغة: الاستماع، والتعبير الشفوي، والقراءة، والكتابة.

ونلاحظ هنا ارتباطًا عضويًا بين المصطلحات: التقويم، والقياس، والاختبار، واللُّغة.

(١) العساف، نادية مصطفى؛ الوزان، ختام محمد (٢٠١٤). أسس تصميم اختبارات اللُّغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع١، مج٤، الأردن، ص ١٧٤.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

فالتقويم هو العملية، والقياس هو الإجراء أو تحديد الوزن، والاختبار هو طريقة تربوية للتقويم؛ في حين نجد أن اللُّغة وسيلة وغاية لكل تقويم، غير أنها في الاختبار اللُّغوي وسيلة وغاية في آنٍ واحد؛ وهذا يؤكد أهمية الاختبارات اللُّغوية.

أنواع الاختبارات:

الاختبارات كما ذُكر آنفًا – 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 متعلمًا. 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 [1].

أولًا: التقسيم باعتبار الهدف: وتُقسم الاختبارات إلى الأقسام الآتية:

١- الاختبار التحصيلي:

و«يعتبر من أكثر أنواع أدوات القياس شيوعًا في الاستعمال، كما أنه ما زال من أهم تلك الأدوات وأكثرها فائدةً للعملية التعليمية»[2].

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 أنموذجًا، 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.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

وسُمِّيت هذه الاختبارات بالتحصيلية؛ لأنها وسيلة تربوية لقياس الحصيلة النهائية أو شبه النهائية لمكتسبات المتعلم الأدائية كميًّا وكيفيًّا بالنظر إلى الأهداف المنشودة.

٢- الاختبارات التشخيصي:

ويُسمَّى أيضًا اختبار الكفاءة، وهو عبارة عن تقدير استباقي لمدى الاستعدادات اللازمة لخبرة جديدة من قبل المعني، أي: المقوّم. 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 أيضًا الانضمام إلى مجموعة أدنى منه مستوى، فيمل ويفقد الدافعية والحماسة، ومن أمثلة هذا الاختبار اختبار تحديد المستوى.

٢- اختيارًا استعداديًّا، ولهذا الاختيار وظيفتان:

الأولى: قياس مدى استعداد المتعلم لتعلُّم اللُّغة أو استيعاب مهارة معيّنة، وغالبًا ما يُستخدَم هذا الاختبار في تعليم اللُّغات الأجنبية؛ وذلك من أجل التنبيه والتنبؤ بـ: **«أولئك الدارسين الذين لديهم الاستعداد لتعلم اللُّغة الأجنبية، وأولئك الذين يَقِلُّ أو ينعدم لديهم هذا الاستعداد»**[٢].

وفكرة هذا الاختبار هي أنَّ لكل إنسان استعدادًا فطريًّا لمعرفة اللُّغة أو اللُّغات الأجنبية إلى جانب لغته الأم، غير أنَّ 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.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

اللُّغـة والمهارة، فهنـاك شـخص يمتلـك اسـتعدادًا كبـيرًا، وآخـر اسـتعداده متوسـط، وثالـث اسـتعداده قليـل.

وكلمـا كان الاسـتعداد كبـيرًا، كان تعلـم اللُّغـة أو المهـارة أسـرع؛ وكلمـا كان الاسـتعداد قليـلًا، كان تعلـم اللُّغـة أبطـأ، المسـألة هنـا إذن مسـألة الوقـت الـكافي لتعلُّـم اللُّغـة مـن قِبَـل متعلـم معيَن، وقـد اختصـر جـون كارول الحقيقـة بقولـه: «**إنَّ الاسـتعداد اللُّغـوي هـو الوقـت الـذي يحتـاج إليـه الإنسـان لتعلُّـم اللُّغـة**»[1].

الثانية: قياس مدى استعداد المتقدم لوظيفة معيّنة، لأداء المهام التي ستوكل إليه.

وهـذا الـذي نـراه في المسـابقات، والمقابـلات وجميـع الإجـراءات الـتي تتـم في المؤسسـات عنـد إرادة تعيـين موظَّـف أو موظفـين في وظيفـة معيَّنـة، سـواء في المؤسسـات التعليميـة وغـير التعليميـة.

الاختبار التكويني:

وهـو جـزءٌ أسـاسيٌّ مـن عمليـة التدريـس، إذ يكـون أثنـاء العمليـة التعليميـة، و«**... يُصمَّـم بهـدف مسـاعدة كلٍّ مـن المـدرس والـدارس على معرفـة نقـاط الضعـف والقـوة لـدى الـدارس، ومـدى تقدُّمـه في تعلُّـم عناصـر**»[2]، ومهـارات بعينهـا، وهـو أيضًـا يسـاعد على معرفـة نقـاط الضعـف والقـوة في الـدارس، ويسـاعد على معرفـة نقـاط القـوة والضعـف في طريقـة التدريـس للمـدرس، بـل نلاحـظ أنَّ هـذا النـوع مـن الاختبـار مـن مكوّنـات طريقـة التدريـس؛ لأنـه يتمثَّـل في نشـاطات تدريسـية، مثـل: الأسـئلة الـتي يطرحهـا المـدرس على التلاميـذ في التمهيـد وأثنـاء الـدرس، والأسـئلة بعـد القـراءة الصامتـة والأسـئلة الاسـتيعابية، وغيرهـا مـن الأسـئلة الـتي مـن النشـاطات الـتي يقـوم بهـا المتعلـم بتوجيـه مـن المعلـم أثنـاء الـدرس. وقـد يتعـدى التقويـم التكويـني الفصـل إلى خارجـه، كالواجبـات اليوميـة وجميـع التمرينـات الـتي يقـوم بهـا المتعلـم في المـنزل.

---

(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.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

وهـو جـزء لا يتجـزأ مـن تكويـن المتعلـم واكتمـال شـخصيته مـن خـلال هـذه النشـاطات الـتي يقـوم بهـا، كمـا أنـه يُجنِّـب الـدرس احتـكار المعلـم وتهميـش المتعلـم.

هـذه هـي أنـواع الاختبـارات باعتبـار الهـدف مـن الاختبـار، وذكرنـا منهـا ثلاثـة؛ النـوع الأول ينطلـق مـن زاويـة مـا تـمَّ إنجـازه فيمـا مـضى، وهـو الاختبـار التحصيلـي، والثـاني ينطلـق مـن زاويـة مـا يُـراد إنجـازه فيمـا يـأتي، وهـو الاختبـار التشـخيصي؛ في حـين ينطلـق الثالـث مـن زاويـة مـا يتـم إنجـازه آنيًّـا وهـو الاختبـار التكويـني.

وهـذا يـبرز أهميـة هـذه الأنـواع في العمليـة التعليميـة؛ لأنّهـا تُغطـي جميـع الأبعـاد الزمنيـة: مـا مـضى، ومـا سـيكون، ومـا يجـري حاليًّـا.

ثانيًا: التقسيم باعتبار نوعية الأسئلة:

يمكن تقسيم الاختبارات بهذا الاعتبار إلى نوعين أساسيين، هما:

أ- الاختبار المقالي:

وهـو الاختبـار الـذي يتـمُّ إعـداده عـلى شـكل «**الأسـئلة الـتي تعتمـد عـلى الإجابـة الحـرة للطالـب، تلـك الإجابـة الـتي يُنشـئها بطريقتـه الخاصـة اسـتجابةً للسـؤال المطـروح**»[1].

وبنـاءً عـلى ذلـك، يمكـن القـول: إن مُصحـح هـذه الأسـئلة يتمتـع بقـدر كبـير مـن الحريـة، فهـو غـير مقيـد بقيـود؛ الأمـر الـذي يفتـح بابًـا واسـعًا ليكـون المصحـح ذاتيًّـا؛ لذلـك يُسـمَّى هـذا النـوع مـن الاختبـار أحيانًـا بالاختبـار الـذاتي، فنجـد تنـوُّع الإجابـات لسـؤال واحـد مـن دارس إلى دارس آخـر، كمـا نجـد إمكانيـة تفـاوت الدرجـات عندمـا يتعـدد المصححـون للسـؤال نفسـه.

وأغلـب الصِّيَـغ لأسـئلة الاختبـار المقـالي تبـدأ بـأدوات، مثـل: اشـرح؟ علِّـقْ؟ مـا؟ مـاذا؟ كيـف؟ لمـاذا؟ علِّـلْ؟ ومـا أشـبه ذلـك.

(١) زياد، مسعد محمد، الاختبارات مفهومها وبناؤها ص ٣١، بحث منشورة في موقع:
http://www.drmosad.com/index.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

ومـن مزايـا الاختبـار المقـالي أنـه صالـح لقيـاس مـدى تحقُّـق الأهـداف المعقـدة المتعلقـة بالقـدرات العقليـة العليـا؛ كالتنظيـم، والتحليـل، والإبـداع، والتحليـل.

ب- الاختبار الموضوعي:

وهـو الاختبـار الـذي يتـمُّ إعـداده علـى شـكل أسـئلة تُقيِّـد الإجابـة في إطـار محـدود وضَيِّـق، وبحيـث لا تعطـي للمجيـب مسـاحةً واسـعةً مـن الحريـة، كمـا أنّهـا تُبعـد المصحـح عـن الذاتيـة، فـلا نجـد تنوُّعًـا في الأجوبـة مـن متعلـم إلى متعلـم آخـر ولـو كان السـؤال نفسـه، كمـا أنَّـه لا توجـد إمكانيـة لتفـاوت الدرجـات للسـؤال الواحـد وإنْ تعـدَّد المصححـون.

ومن الصِيَّغِ التي تُستخدم لوضع أسئلة الاختبار الموضوعي:

- الاختيار من متعدد (ملء الفراغ بالكلمة المناسبة من متعددة).
- أجب بنعم أوْ لا. أو تحديد الصواب من الخطأ.
- وضع الخَطّ 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- الاختبـار الموضوعـي قـد يكـون تعرُّفًـا (ضـع خطـا تحـت اسـم إنّ ممـا يـأتي)، وقـد يكـون تعرُّفـا إنتاجيًّـا (أَدخِـل أنَّ في جملـة مفيـدة مـن عنـدك)، بينمـا الاختبـار المقـالي لا يكـون إلاّ إنتاجيًّـا.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

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 تحقُّق 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[1].

هكذا نجد أنَّ الاختبارات باعتبار نوعية الأسئلة تتضمَّن نوعين أساسيين، يتكاملان في إطار العملية التعليمية فلا يمكن الاستغناء بأحدهما عن الآخر، ولكل منها مزايا وبعض عيوب، والاختلاف بينهما نسبي؛ وفي حين نجد أنّ الاختبار المقالي نظرة من الكل إلى الجزء، نجد أنّ الموضوعي نظرة من الأجزاء إلى الكل.

ثالثًا: تقسيم الاختبارات باعتبار الوسيلة:

ويُقصَد بالوسيلة هنا وسيلة الأداء للأسئلة والأجوبة، وبموجب ذلك تمَّ تقسيم الاختبارات إلى شفوية وكتابية، ويبدو هذا التقسيم من أول الوهلة بأنه شكلي ثانوي، والحقيقة هي أنه مسألة جوهرية في التوجهات الحديثة في تعليم اللُّغة لغير الناطقين بغيرها حيث توجد مبادئ أساسية مهمة، منها:

أ- وجوب التفريق بين الصوت والحرف في وجوه:

١- الصوت ما يُنطَق ويُسمَع، والحرف ما يُرسَم ويُرى.

٢- الصوت هو الأصل في اللُّغة، والحرف ظل ومحاكاة للصوت.

(١) يُنظر: الخولي، محمد علي (٢٠٠٠). الاختبارات اللُّغوية، 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 مهارتي 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 يُتخَذ 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 فالكلمات فالجمل، وهكذا يستمر الكلام ويواصل المتكلم في إنتاج الأصوات بشكل سليم، وهذا هو ما يحاول متعلم اللُّغة الناطق بغيرها محاكاته في المهارتين، فنجد أن للاختبارات الشفوية

(١) دروس الدورات التدريبية لمعلمي اللُّغة العربية الناطقين بغيرها، ص٥١.

(٢) اختبارات اللُّغة ص١٠١.

(٣) تقويم أسئلة امتحان الثانوية العامة في اللُّغات الثانية على ضوء معايير الجيد، اللُّغة العربية أنموذجًا، ص٣٠.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

نصيبًـا في كلتيهمـا؛ فـإذا أتينـا إلى مهـارة الاسـتماع نجـد فيهـا مسـاحةً كبـيرة للاختبـارات الشـفوية، ومـن هـذه المسـاحة:

التعـرُّف والتمييـز والتجريـد، وهـذه المصطلحـات تُمثِّـل مهـارات مسـتهدفة في درس الأصـوات، وهنـاك آليـات لاختبـار مـدى تحقيقهـا في الـدرس.

وبالنسـبة للتعـرُّف والتميـيز، فـإن هنـاك آليـة اختياريـة لقياسـهما بأشـكال مختلفـة؛ منهـا -مثـلًا- في درس لتدريـس صـوت (ع) أن يعـرض المعلـم صـورًا مرقمـةً علـى السـبورة بحيـث تكـون مسـميات بعضهـا تحتـوي علـى الصـوت المسـتهدف [ع]، وبعضهـا يحتـوي علـى الصـوت المتشـابه للصـوت المسـتهدف [ء] كالآتي:

١- إبـرة ٢-عـين ٣-أسـد ٤-علـم ٥-أرنـب ٦-عنـب، ثـم يقـرأ اسـم كل صـورة بعـد ذكـر رقمهـا؛ كأن يقـول: رقـم واحـد إبـرة، رقـم اثنـين عـين، إلى آخرهـا. ثـم يطلـب مـن المتعلمـين تحديـد الأرقـام الـتي تحتـوي صورتهـا علـى صـوت (ع).

وبالنسبة للتجريد، فإن هناك آليات اختبارية لقياسه، منها:

قـراءة نـص لغـوي: مـن القـرآن الكريـم أو الحديـث النبـوي، أو مـن الشـعر أو نـص آخـر فصيـح، ويكـون هـذا النـص محتويًـا علـى عـدد مـن الصـوت المسـتهدف وعـدد مـن الصـوت المتشـابه، وأصـوات أخـرى، قـراءة أنموذجيـة مـرات، والمتعلمـون يصغـون جيـدًا، وعندمـا يسـمعون الصـوت المسـتهدف يضعـون خطًّـا، وعندمـا ينتهـي مـن القـراءة يسـألهم: كـم مـرة ورد صـوت [ع] في النـص، ولـو أخذنـا سـورة الكافـرون مثـلًا لكانـت مناسـبة للتجريـد، قـال تعـالى: ﴿قُلْ يَٰٓأَيُّهَا ٱلْكَٰفِرُونَ ۝١ لَآ أَعْبُدُ مَا تَعْبُدُونَ ۝٢ وَلَآ أَنتُمْ عَٰبِدُونَ مَآ أَعْبُدُ ۝٣ وَلَآ أَنَا۠ عَابِدٌ مَّا عَبَدتُّمْ ۝٤ وَلَآ أَنتُمْ عَٰبِدُونَ مَآ أَعْبُدُ ۝٥ لَكُمْ دِينُكُمْ وَلِيَ دِينِ ۝٦﴾[1].

(١) سورة الكافرون: الآيات ١-٦

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

هـذا فيمـا يتعلـق بمسـتوى المبتـدئ في مهـارة الاسـتماع، أمـا المسـتوى المتقـدم فيمكـن أن تكـون الاختبـارات الشـفوية على شـكل فهـم المسـموع لنـص لغـوي طويـل متشـابك بحيـث تتـم قـراءة سـريعة، ثـم يُطلـب مـن المتعلـم الاسـتماع الجيـد، واسـتخلاص الأفكار الرئيسـية للنص، أو إبداء الـرأي حـول المضمـون مـع الاسـتنتاج سـواء كان النـص المقـروء تواصليًّـا أو نصًّـا أدبيًّـا.

أمـا في مهـارة التعبـير الشـفوي، فنجـد أيضًـا مسـاحةً كبـيرةً للاختبـارات الشـفوية، ومنهـا في مسـتوى المبتـدئ: التعبـير عـن الـذات في الحـوار المغلـق، علـى شـكل التدريبـات الآليـة، مثـل: اسـمي محمـد، وأنـت مـا اسـمك؟

أدرسُ في مدرسة كذا، وأنت أين تدرس؟

أسكنُ في منطقة كذا، وأنت أين تسكن؟

ومـن التعبـير عـن الـذات في هـذا المسـتوى: التعبـير المقيـد، مثـل: التحيـة والتعـارف، وتقديـم الـذات علـى النحـو الآتي:

السلام عليكم،

وعليكم السلام

أنا محمد، وأنت ما اسمك؟

اسمي أحمد.

كيف حالك يا أحمد؟

أنا بخير، وأنت؟

أنا بخير، وشكرًا.

عفوًا [1].

(١) يُنظر دروس الدورات التدريبية لمعلمي اللُّغة العربية للناطقين بغيرها، ص ٧٧-٨٠

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

هـذا لمسـتوى المبتـدئ. أمـا المسـتوى المتقـدم فتكـون الاختبـارات الشـفوية علـى شـكل التعبيرعـن الـذات لكـن مـع شيء مـن التوسـع إلى درجـة الحـوار المفتـوح، وهـو ذلـك النـوع مـن الحـوار الـذي يتضمَّـن سـؤالًا واحتمـالات متعـددة مـن الأجوبـة؛ علـى عكـس الحـوار المغلـق، وذلـك مثـل أسـئلة يوجهـا المعلـم إلى المتعلـم: مـا تفعـل الآن؟

ماذا تفضل من الأطعمة؟

أين تفضل أن تعيش في المدينة أم في الريف؟ ولماذا؟

وعندمـا نتقـدَّم قليـلًا إلى المتفـوق والمتميـز، نجـد اختبـارات علـى شـكل تدريبـات المعنـى، وهـي التدريبـات الـتي تحتـاج إلى الفهـم العميـق وإعمـال العقـل، بحيـث يسـتطيع المتعلـم مناقشـة موضوعـات متخصصـة ذات شـمولية ومفاهيـم مجـردة [1]. وهنـا يتمكَّـن المتعلـم مـن التعامـل مـع الموضوعـات الإنشـائية المختلفـة، مثـل: الحديـث عـن السياسـة، أو التعليـم، أو الشـباب، أو... إلـخ.

وإذا انتقلنـا مـن الاختبـارات الشـفوية إلى الاختبـارات الكتابيـة، فـإن جُـلَّ مـا قُلنـاه في الأولى يصلـح في الثانيـة؛ والفـرق الجوهـري بينهمـا هـو الفـرق بـين الصـوت والحـرف كمـا مـرَّ آنفًـا، وإذا كانـت الاختبـارات الشـفوية مرتبطـةً بمهـارتي الاسـتماع والتعبـير الشـفوي، فـإن الاختبـارات الكتابيـة مرتبطـة بمهـارة الكتابـة بشـكل مباشـر؛ لأن ارتباطهـا بالقـراءة ارتبـاطٌ ثانـويٌّ؛ إذ إن مهـارة القـراءة مهـارة اسـتهلاكية، بينمـا نجـد أن مهـارة الكتابـة مهـارة إنتاجيـة، فالكاتـب يُنتـج الحـروف، والقـارئ يسـتهلكها.

والكتابة عبارة عن تحويل المفاهيم والأفكار الذهنية إلى رموز كتابية، وهي عملية ذات شقين.

الشـق الأول: عمليـة آليـة، وهـي أن يعـرف المتعلـم كيفيـة رسـم الحـروف ونظـام الكتابـة للُّغـة المسـتهدفة.

(١) ينظـر: الحجـوري، صالـح؛ الجـراح، محمـد إبراهيـم (٢٠١٦). إرشـادات المجلـس الأمريكـي لتعليـم اللُّغـات الأجنبيـة: دراسـة وصفيـة تحليليـة للمسـتويات والمهـارات والكفايـات، الجزائـر، مجلـة الأثـر، العـدد ٢٥، ص ٩١.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

الشـق الثـاني: عمليـة عقليـة، وهـي أن يعـرف المتعلـم كيفيـة ترتيـب العناصـر اللُّغويـة ورصهـا لتكويـن تراكيـب لغويـة حسـب المواقـف بشـكل سـليم.

وإذا تأملنـا قليـلًا نـدرك أن كلًّا مـن هذيـن الشـقين مهـارة مسـتهدفة في إطـار الاختبـارات الكتابيـة، ومعـروف « أن الاختبـار يجـب أن يتـواءم مـع طبيعـة المهـارة الـتي يقيسـها».

وعلـى هـذا، فـإن الشـق الأول مهـارة يتـم قياسـها باختبـار كتابي هـو الطلـب مـن المتعلـم رسـم الحـرف المسـتهدف في مواقـع مختلفـة، مثـل رسـم «س» في المفـردات الآتيـة: سـبورة – عسـل – درس، وكذلـك كتابـة الكلمـات ومـا يتعلـق بهـا مـن قواعـد إملائيـة، مثـل: رمى – دعا – تـلا – يتـواءم – ملائـم – ضيـاؤه... إلـخ. هـذا بالنسـبة لمسـتوى المبتـدئ.

أما الشق الثاني: فهو لمستوى المتقدم وما فوقه، وهو على مرحلتين:

المرحلة الأولى: التعبير المقيد، وهي المرحلة المتوسطة بين مرحلة الشق الأول وما بعده.

وتتصـل هـذه المرحلـة بنشـاطات كتابيـة يقـوم بهـا المتعلـم لقيـاس مكتسـباته؛ كأن يُطلـب منـه وصـف صـورة معروضـة أمامـه وصفًـا غـير مركـب كتابيًّـا «هـذا رجـل – هـذا أسـد – هـذه شـجرة – هـذان رجـلان – هـؤلاء رجـال – هاتـان شـجرتان – هـذه أشـجار»

ثـم وصـف الصـورة وصفًـا مركبًـا تركيبًـا بسـيطًا، مثـل: هـذا رجـل طويـل – هـذا أسـد قـوي – هـذه شـجرة كبـيرة.

ثـم وصـف صـورة وصفًـا مركبًـا تركيبًـا معقـدًا، مثـل وصـف قاعـة الـدرس بمحتوياتهـا وصفًـا دقيقًـا.

ثـم وصـف شيء مجـرد، أي: أنـه يصـف شـيئًا غـير معـروض أمامـه؛ مثـل أن يصـف فيلمًـا بعـد مشـاهدته، أو يصـف حدثًـا بعـد انتهائـه أو تجربـة عاشـها.

المرحلـة الثانيـة: التعبـير الحـر، وهـي المرحلـة المتقدمـة جـدًّا، وفيهـا تُـترك للمتعلـم حريـة اختيـار موضـوع مـن بـين موضوعـين أو موضوعـات يكتـب فيـه، وذلـك بطريقـة تربويـة.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

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؟

- هـذا معيـار أنمـوذجي لتقييـم الأداء في التعبـير الكتـابي، وهـذا المعيـار يُرتِّـب المهـارات ترتيبًـا تنازليًّـا بـدءًا بالمهـارة الأكـثر أهميـةً في مسـاعدة المتعلـم للتمكُّـن مـن التواصـل اللُّغـوي كتابيًّـا، وهـو كالآتي:

١- وضوح الأفكار وثراء التعبير اللُّغوي ٥٠٪.
٢- سـلامة التراكيـب التعبيريـة لنظـام اللُّغـة؛ أي: القواعـد الأساسـية مثـل: [العـدد – التذكـير والتأنيـث –الإضافـة – الجمـوع... إلـخ] ٢٠ ٪.
٣- الثروة اللُّغوية في المفردات ١٢٪.
٤- الإملاء وعلامات الترقيم ١٠٪.
٥- جودة الخط وإخراج النص بشكل سليم ٨٪ [١]

مواصفات الاختبار الجيد وخصائصه:

الاختبـار وسـيلة وليـس غايـة لذاتـه، فهـو وسـيلة لمـدى تحقُّـق الأهـداف التعليميـة، ولكي يـؤدي الاختبـار الوظيفـة المنوطـة بـه لا بـد مـن أن يتصـف بمواصفـات تؤهلـه لأن يُوصـف بأنـه اختبـار جيـد؛ وأهـم هـذه المواصفـات: الصـدق، والثبـات، والموضوعيـة، والتميـيز، وقابليـة التطبيـق.

(١) يُنظر: جوب، سيدنا علي، مذكرة طرائق التدريس الخاصة لطلاب الأستاذية في كلية علوم وتقنيات التربية، جامعة الشيخ أنتا ديوب بدكار.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

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 قادرًا على قياس ما وُضع لقياسه.

وبمعنى آخر: ما مدى صلاحية الاختبار لقياس ما وُضع لقياسه.

- هل الاختبار في الترجمة صالح لقياس مهارة التعبير إنْ كانت الأهداف السلوكية في المنهج قدرة المتعلم على التعبير عما في نفسه؟
- هل الاختبار في الإملاء صالح لقياس الثروة اللُّغوية 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 يتمكَّن المتعلم من توظيف المفردات توظيفًا سليمًا؟

الإجابة عن أحد هذه الأسئلة تُحدِّد 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 ضروريٌّ؛ لأن خلو الاختبار منه يعني أن الاختبار مضيعة للوقت والجهد ولا فائدة منه، بل هو ضرر وخطر على العملية التعليمية.

ثانيًا - الثبات:

الثبات هو عدم التذبذب في الاختبار، حيث نضع مقياسًا ثابتًا 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، فنجده:

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

- مرةً يُعطي درجةً عاليةً على أساس كثرة المعلومات.
- ومرةً يُعطي درجةً عاليةً على أساس صحة المعلومات.
- ومرةً يُعطي درجةً عاليةً على أساس جمال الخط.
- ومرةً يعطي درجة عالية على أساس ضبط علامات الترقيم.
- ومرةً أخرى يعطي درجة عالية 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 بفاصل زمني مناسب «.

ثالثًا - الموضوعية:

العنصر الثالث هو الموضوعية، وهي «تجنُّب العوامل الشخصية أو الذاتية.... التي تؤثر في نتائج الاختبار، وأن تكون الأسئلة واضحةً...».

الموضوعية إذن هي البعد عن الذاتية في وضع الاختبار؛ ولذلك جوانب عملية، منها:

الجانب الأول: صياغة الأسئلة أي وضوح صيغة الأسئلة وعدم ضبابيتها، بحيث لا تسمح صياغة السؤال بوجود دلالة احتمالية مفتوحة لمفاهيم متعددة، كل واحدة منها صالحة للإجابة قصدها واضع السؤال أم لم يقصدها؛ 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 عمن يصححه. وبالنسبة لكون الدرجة ثابتةً، فيمكن في الاختبار الموضوعي فقط، أما كونها شبه ثابتة أي متقاربة من مصحح إلى مصحح آخر فيمكن أن يكون ذلك في الاختبار بنوعيه الموضوعي والمقالي.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

رابعًا - التمييز:

وهـو أن يكـون الاختبـار قـادرًا علـى الفـرز بـين مسـتويات المتعلمـين في الأداء، وأهـم ملامحـه: ألا يكـون الاختبـار صعبًـا جـدًّا إلى درجـة التعجـيز، بحيـث يعجـز جميـع المتعلمـين أو جلُّهـم عـن الإجابـة الصحيحـة، أو يكـون الاختبـار سـهلًا جـدًّا بحيـث يتسـاوى الجميـع، أو الأكـثر في الإجابـة بطريقـة متسـاوية أو متقاربـة.

وعلـى واضـع الاختبـار أن يسـأل نفسـه: مـا إذا كانـت درجـات المتعلمـين تعكـس أداءاتهـم في تفاوتهـا؟ ويسـأل نفسـه: مـا إذا كانـت أداءاتهـم تعكـس مسـتوياتهم في تفاوتهـا؟ فـإذا كانـت الإجابـة بنعـم، فـإن الاختبـار يتسـم بالتميـيز، وإلا فـلا؛ لأن «في كل صـف مـن الصفـوف نجـد تباينًـا بـين الدارسـين، فهنـاك المتفوقـون والضعـاف ومسـتويات بـين هـؤلاء وهـؤلاء...»[1] وعلـى الاختبـار الجيـد أن يُظهـر هـذا التفـاوت في الدرجـات بشـكل موضوعـي؛ أي: أن يكـون ظهـور هـذا التفـاوت نابعًـا مـن الأداءات وليـس نابعًـا مـن الانطبـاع الـذاتي.

خامسًا - قابلية التطبيق:

إذا تحقَّـق في الاختبـار عناصـر الصـدق والثبـات والموضوعيـة والتميـيز، فإنـه لا فائـدة مـن ذلـك إذا لـم يتـم تطبيـق هـذا الاختبـار؛ لذلـك عندمـا نضـع اختبـارًا يجـب أن يكـون قابـلًا للتطبيـق، وذلـك مـن نـواحٍ متعـددة، منهـا:

أ- التصحيح:

علـى واضـع الاختبـار أن يسـأل نفسَـه عندمـا يضـع الاختبـار: مـا إذا كان هـذا الاختبـار سـهل التصحيـح أم لا؟ فكلمـا كان سـهل التطبيـق، كان أحسـن إذا تحقَّـق عنصـرا الصـدق والثبـات، وإلا فـلا. وذلـك مثـل الاختبـار في الترجمـة، والمـدرس المصحـح لا يُجيـد إحـدى اللغتين.

(١) اختبارات اللُّغة، ص: ٥٤-٥٥

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

ب- الزمن المناسب:

عامل الزمن مهمٌّ جدًّا في كل عمل جاد، «إذًا، فحين وَضْع الاختبار يجب أن نضع في الاعتبار كم من الوقت يستغرق إجراؤه ومراقبته وتصحيحه»[1].

فلكل سؤال في الاختبار زمن يناسبه للإجابة، حسب أهميته أو صعوبته أو طوله، وخاصة إذا كان السؤال مقاليًا. وهذا يؤكد ضرورة الخلط بين الأسئلة المقالية والأسئلة الموضوعية في الاختبار الجيد.

ج- الإمكانات 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

يُقصَد بالأطر المرجعية، الإطار لغةً: هو الحد والمحيط. والمرجع هو ما يجب العودة إليه في أمر مهم.

أما اصطلاحًا: فالأطر المرجعية لتعليم اللُّغات تعني الحدود التربوية والاستراتيجية التي تُحدِّد لنا العمل في نطاق تعليم اللُّغات بشكل معروف ومحدد بدقة[2].

هذه الأطر إذن وُضِعت لتوجيه المهتمين بتعليم اللُّغات وخاصة في تعليم اللُّغات الأجنبية؛ وذلك لضمان فعاليته ولتحقيق 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 الإدريسي عن بعد بتاريخ ٢٠٢٣/١١/٨.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

وبنـاءً علـى ذلـك، فـإن هنـاك أطـرًا مرجعيـةً عالميـةً لتعليـم اللُّغـات، وأهـم الأطـر المرجعيـة العالميـة هـي:

الأطـر المرجعيـة الأمريكيـة، والأطـر المرجعيـة الأوروبيـة، والأطـر المرجعيـة الصينيـة، والأطـر المرجعيـة الكنديـة، والأطـر المرجعيـة الأسـترالية؛ هـذه هـي الأطـر المرجعيـة العالميـة المعروفـة، وأكثرهـا شـهرةً هـي الأطـر المرجعيـة الأمريكيـة (ACTFL)، والأطـر المرجعيـة الأوروبيـة (CEFR)

أهمية الأطر المرجعية في تعليم اللُّغات:

هنـاك أهميـة لهـذه الأطـر المرجعيـة تبعًـا لأهميـة اللُّغـة النابعـة مـن أهميـة التواصـل الإنسـاني علـى وجـه الأرض، ويمكـن حصـر أهميـة الأطـر المرجعيـة في النقـاط الآتيـة:

١- إن التعليـم عمليـة منظمـة جـدًّا ومخطـط لهـا بدقـة، ولا يتـم هـذا إلا بوجـود إطـار منظـم وواضـح.

٢- انتقـال المتعلـم مـن مؤسسـة تعليميـة إلى مؤسسـة أخـرى أو مـن دولـة إلى أخـرى، يفـترض أن يكـون ذلـك علـى المعايـير الموحـدة، الأمـر الـذي يسـهل تقييـم كفاءتـه اللُّغويـة والتواصليـة.

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- تسـاعد هـذه الأطـر المرجعيـة بمعاييرهـا في تحديـد مـا علـى المتعلـم أن يُحقِّقـه مـن مهـام ووظائـف لغويـة قبـل أن ينتقـل إلى المسـتوى التـالي.

٦- لا بد من معايير واضحة في تصنيف المتعلمين وطبيعة المناهج وأهدافها.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

تحديد المستويات في هذه الأطر المرجعية:

سنركز في هذا الصدد على اثنين من هذه الأطر المرجعية، وهما: الأطر المرجعية الأمريكية، والأطر المرجعية الأوروبية.

أولًا: الأطر المرجعية الأمريكية لتعليم اللُّغات:

وقد أسَّسها المجلس الأمريكي لتعليم اللُّغات الأجنبية ١٩٦٧م، ويُعرف بـ(ACTFL)، وقد «قام بوضع معاييره فريق من المتخصصين والعاملين في مجال تعليم اللُّغات، وكان الهدف من تأسيسه الاهتمام بتعليم اللُّغات وتعلُّمها، إضافةً إلى معلمي اللُّغات ومتعلميها، وينتمي لهذا المجلس أكثر من ١٢٥٠٠ عضوٍ جلُّهم من المعلمين والإداريين والعاملين في مجال التعليم»[(١)].

المستويات الأدائية في الأطر المرجعية الأمريكية:

تتعرض إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللُّغات للتعديلات من حين لآخر، وآخر هذه التعديلات كان في ٢٠١٢، وقد جاءت في هذه التعديلات إرشادات وتصنيفات للكفاية اللُّغوية 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 اللُّغة في إطار الموضوعات اليومية المألوفة، وفروعه: الأعلى – الأوسط – الأدنى.

(١) الحجوري، صالح؛ والجراح، محمد إبراهيم، إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللُّغات الأجنبية، ص: ٨٧.
(٢) ينظر المرجع السابق، الصفحة نفسها

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

المستوى الأول المبتدئ: ولغته عبارات محفوظة حول الذات. وفروعه: الأعلى – الأوسط – الأدنى.

ثانيًا: الأطر المرجعية الأوروبية لتعليم اللُّغات الأجنبية:

وتُستخدَم هذه الأطر المرجعية لتعليم اللُّغات في دول الاتحاد الأوروبي، وفي تعليم اللُّغات الأجنبية بصورة عامة، وتُعرَف هذه الأطر المرجعية بـ (CEFR).

وقد وُضِعت بين عامي ١٩٩٣ – ٢٠٠٠، وهي دليل يُستخدَم في وصف إنجازات المتعلمين في اللُّغات الأجنبية.

لقد وُزعت الكفاية اللُّغوية 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 استخدامًا أساسيًّا للُّغة حول الأساسيات (عن الذات والأسرة).

المستوى الثاني (B1): وهو مستوى العتبة حيث الخروج من الذاتية.

المستوى الثاني (B2): وهو المستوى المتقدم، وهو بداية الطلاقة للُّغة.

المستوى الثالث (C1): وهو مستوى الكفاءة العملية، وهو متحدث طليق.

المستوى الثالث (C2): وهو مستوى إتقان اللُّغة والتمكن منها.

هذه نبذة مختصرة عن تحديد المستويات اللُّغوية لكفاءة المتعلم للُّغات 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.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

المهام اللُّغوية الخاصة بكل مستوى على حدة

قـد مـرَّ بنـا آنفًـا وصـف عـام للمسـتويات كمـا وضعتهـا كلٌّ مـن الأطـر المرجعيـة الأمريكيـة، والأطـر المرجعيـة الأوروبيـة، ويبقـى الآن أن نصـف السـلوكيات الأدائيـة والمهـام اللُّغويـة لـكل مسـتوى مـن هـذه المسـتويات في كل منهمـا:

أولًا: المستويات في الأطر المرجعية الأمريكية:

المستوى الخامس: المتميز:

وهـو اسـتخدام اللُّغـة بمهـارة وبلاغـة ودقـة وفاعليـة في كافـة المهـارات والموضوعـات، مـع تعديـل الـكلام حسـب المواقـف والمقامـات.

المستوى المتفوق:

وهـو اسـتعمال اللُّغـة بدقـة وطلاقـة للتواصـل في موضوعـات مألوفـة وغـير مألوفـة، وفي موضوعـات حسـية، ومجـردة.

المستوى الثالث: المتقدم:

١- **المتقـدم الأعلـى:** وهـو اسـتعمال اللُّغـة اسـتعمالًا دقيقًـا في الموضوعـات المألوفـة، وإنْ كانـت معقـدة.

٢- **المتقدم الأوسـط:** ويعـني اسـتعمال اللُّغـة مـع عـدد مـن المهـام اللُّغويـة التواصليـة بيسـر ودقـة.

٣- **المتقدم الأدنى:** وهو استخدام اللُّغة مع عدد من المهام اللُّغوية المألوفة بيُسر وثقة.

المستوى الثاني: المتوسط:

١- **المتوسـط الأعلـى:** ويكـون عنـد التعامـل مـع اللُّغـة باسـتخدام المهـام اللُّغويـة التواصليـة المألوفـة غـير المعقـدة.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

٢- **المتوسط الأوسط:** وهو عندما يكون التعامل مع اللُّغة باستخدام المهام اللُّغوية المألوفة غير المعقدة.

٣- **المستوى الأدنى:** ويكون عند استخدام اللُّغة بنجاح في بعض المواقف التواصلية.

المستوى الأول: المبتدئ:

١- **المبتدئ الأعلى:** ويكون عند استخدام اللُّغة بنجاح مع عدد محدود من المواقف التواصلية البسيطة.

٢- **المبتدئ الأوسط:** وهو استخدام اللُّغة استخدامًا محدودًا جدًّا مع التعثر التعبيري في كثير من المواقف البسيطة.

٣- **المبتدئ الأدنى:** ويُقصد به: القدرة على التعرف على بعض عناصر اللُّغة البسيطة المحدودة.

هذا هو تحديد المستويات في الأطر المرجعية الأمريكية لتعليم اللُّغات، 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 اللُّغوية.

ثانيًا: وصف السلوكيات والمهام اللُّغوية حسب المستويات في الأطر المرجعية الأوروبية:

المستوى الأول (A١): وهو أن يتمكَّن 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 جملًا تامةً وتعابير غالبًا ما تُستخدم حول مجالات مباشرة، وذات أولوية بالذات والمحيط؛ كالمعلومات الشخصية والعائلية البسيطة والتسوق والعمل.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

المستوى الثالث (B1): حيث يتمكَّن المتعلم من الوصف الدقيق باستخدام لغةٍ قياسية وواضحة للأمور المألوفة؛ كالعمل والمدرسة والتسلية والترفيه وتجارب شخصية وأحداث.

المستوى الرابع (B2): وهنا يستطيع المتعلم فهم واستخدام اللُّغة 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 اللُّغة بطلاقة وعفوية دون توقف أو مجهود، ويتمكَّن من تناول الموضوعات المعقدة، ويفهم المعاني الضمنية، ويستخدم اللُّغة بمرونة واضحة في الحياة الاجتماعية والوظيفية، وفي التأهيل المهني، مستخدمًا 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 كتابيًّا أو شفويًّا، ويكون قادرًا على تقديم تصوُّرات وتفسيرات وبراهين وحجج وأدلة وأسباب لما يقوله، فضلًا عن التفريق بين الاختلافات الدقيقة للمعاني.

هذه هي مختصر المستويات للمهام اللُّغوية في الأطر المرجعية الأوروبية: وهي عبارة عن ستة مستويات في كل مستوى مواصفات أدائيّة من قبل المتعلم، وترتيبها تصاعديًّا من A١ إلى C٢، عكس الترتيب الأمريكي الذي يعدُّ تنازليًّا.

مقارنة المستويات بين الأطر المرجعية الأمريكية والأطر المرجعية الأوروبية[١]

المجلس الأمريكي لتعليم اللُّغات الأجنبية	الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للُّغات
المبتدئ الأدنى	A1

(١) جويل، غولد فيلد (٢٠٠٩-٢٠١٠). مقارنة المبادئ التوجيهية للكفاءة بين ACTFL وCEFR جامعة فيرفيلد الولايات المتحدة الأمريكية، ص ١ -٦.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

المجلس الأمريكي لتعليم اللُّغات الأجنبية	الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للُّغات
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

أولًا- تجارب:

ما مضى في الفصل الأول (التعريف - الأنواع-المواصفات)، عبارة عن نظريات وتوجيهات علمية تساعد وترسم خطوطًا عريضة في كيفية وضع الاختبارات بصورة عامة، والاعتبارات اللُّغوية 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 اللُّغوي للمتعلم وتقييمه لتحديد مستواه اللُّغوي، 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.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

والمؤسسة التي وقع عليها الاختيار هي المدارس الثانوية السنغالية الحكومية التي توجد فيها اللُّغة العربية لغة ثانية، كمادة، وسنسير في هذا التقييم على الخطوات التالية:

الخطوة الأولى: تحديد العينة.

يُقصَد بالعينة هنا التجربة العملية من الاختبار الذي سيتم تطبيق الدراسة عليها، والتجربة العملية التي ستُطبَّق عليها هي أسئلة امتحانات الشهادة الثانوية العامة لمادة اللُّغة العربية في المدارس الحكومية السنغالية في سنوات محددة، ومنها ما يأتي في نص بعنوان: الشرف[1].

النص

يُخطئ مَن 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 بدكار.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

الأسئلة:

A. **فهم النص** (03 درجات)

١- ما الشرف الحقيقي؟

٢- لِمَ كان العالم والمحسن شريفين؟

٣- ماذا ينصح الكاتب الذي لم يجد نفسَه من أصحاب هذه الأخلاق؟

B. **الترجمة** (05 درجات)

— ترجم من «فالعالم شريف».... إلى آخر النص.

C. **المهارة اللُّغوية** (08 درجات)

١- حوِّل هذه الجملة إلى المثنى وجمع المذكر والمؤنث (إن الرجل الذي يساعد الضعفاء شريف).

٢- هات المصدر واسم الفاعل من الأفعال الآتية: (بذل- جاهد- احترم- أعطَى)

D. **الإنشاء** (04 درجات)

١- تعتبر المواصلات من المشاكل العويصة في المدن.
تحدَّث عن هذه المشكلة.

٢- اكتب رسالةً إلى صديق لك في فرنسا.

الخطوة الثانية: بطاقة تعريفية للعينة.

هذه العينة كما رأينا آنفًا مكونة من شقين: الشق الأول عبارة عن نص علمي فصيح للمنفلوطي مع شيء من التصرُّف، أما الشق الثاني فعبارة عن أسئلة وهي كالآتي:

أولًا: 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.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

ثانيًا: أسئلة الكفاءة أو المهارات اللُّغوية، 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.

ثالثًا: 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 والأُسس 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: علِّل - اشرح - فسِّر - وضِّح.

ت- التطبيق، ومن آليات قياسه: طبِّق - أعطِ أمثلةً، استخرِج.

ث- التحليل، وهو تفتيت المعلومة إلى مكوناتها الثانوية، وتحديد العلاقة التي تربط بينها، ومن آليات قياسه: قارن بين كذا وكذا، حلِّل - إلام يدعو كذا؟ - ما الفرق؟ - ما العلاقة..؟

(١) ينظر: المهر، 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

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

ج- التركيب، وهو عكس التحليل أي تجميع الأجزاء لتكوين كلٍّ متكامل، ومن آليات قياسه: طلب حلول للمشكلة.

ح- التقويم وهو قمة هذه المستويات، ويتمثل في قدرة المتعلم على تقييم الشيء وإعطائه حكمًا معينًا، ومن آليات قياسه: طلب إصدار الحكم على قيمة الشيء، توضيح قيمة موضوع معين، تبرير أسباب نجاح عملية أو طريقة معينة.

الخطوة الرابعة: تقييم العينة

أولًا - لمسات إيجابية:

١- حاول واضع هذا الاختبار أن يشمل الاختبار جميع جوانب النص.

٢- تنوُّع 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- المزاوجة بين الأسئلة المقالية والأسئلة الموضوعية.

ثانيًا - 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 واضع الاختبار أن يجعل التقويم يغطي جميع جوانب النص.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

ويبدو أن هذه المحاولة لم يتم إنجازها بشكل تام؛ وذلك لأسباب **منها:**

السـبب الأول نجـد في أهـداف هـذا المقـرر في البرنامـج الحكـومي (أن يتـذوق المتعلـم جمـال اللُّغـة العربيـة مـن خـلال الشـعر)، والحقيقـة هـي أنـه لا يمكـن قيـاس مـدى تحقُّـق هـذا الهـدف في اختبـار إلا بـورود نـص أدبي في الاختبـار؛ الأمـر الـذي لا نجـده في هـذا الاختبـار، لأن النـص الـذي أمامنـا هنـا أسـلوبه علـمي وليـس أدبيًـا.

السبب الثاني هل توزيع الدرجات على الأسئلة متوازن ومتناسق؟

لا يبـدو أن توزيـع الأسـئلة متـوازن، وذلـك أن إعطـاء سـؤال الترجمـة خمـس درجـات، وسـؤال الإنشـاء أربـع درجـات يمثِّـل توزيعًـا غـير متـوازن، ولا متناسـق.

لأن الترجمـة سـؤال اسـتيعابي بينمـا الإنشـاء سـؤال تركيبـي، وهـو أعلـى رتبـةً، وأهـم مـن السـؤال الاسـتيعابي حسـب ترتيـب مسـتويات المعرفـة عنـد بلـوم.

الاعتبار الثاني: اعتبار نوع الأسئلة:

فبهـذا الاعتبـار نجـد أن في الاختبـار أسـئلة مقاليـة وأخـرى موضوعيـة، فالأسـئلة المقاليـة في الاختبـار هـي أسـئلة الفهـم وأسـئلة الإنشـاء. أمـا الأسـئلة الموضوعيـة فهـي أسـئلة الترجمـة وأسـئلة المهـارات اللُّغويـة.

ويجـب الوقـوف علـى الأسـئلة المقاليـة، فنقـول: وردت في البرنامـج الحكـومي أهـداف، منهـا: (فهـم جيـد لنصـوص المحتـوى).

ومعـروف أن مـن مزايـا الأسـئلة المقاليـة قيـاس مـدى فهـم المتعلـم للفحـوى العـام للمحتـوى، ومـدى معرفتـه إجمـالًا.

والسؤال هنا هو: ما مدى قدرة هذا الاختبار على قياس هذا الهدف؟

بعبارة أخرى: هل هذا الاختبار صادق وصالح لقياس مدى تحقق هذا الهدف؟

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

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 شريفينِ؟

٣- ماذا ينصح الكاتب الذي لم يجد نفسَه 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 تتبُّع النص وألفاظه من غير الفهم، فتكفي قراءة قطعة من النص للإجابة عن السؤال المتعلق بها سواء تمَّ الفهم أم لم يتم.

- فللإجابة عن السؤال: ما الشرف الحقيقي؟
تكفي قراءة القطعة الآتية من النص: إن الشرف الحقيقي يكمن فيما يُقدِّمه الإنسان لبلاده وأمته من الأعمال الجليلة والأفعال الكريمة... إلخ.
- وللإجابة عن السؤال: لِمَ كان العالم والمحسن شريفينِ؟
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.

فنجد أن هذه الأسئلة لا تقيس الفهم بقدر ما تقيس القراءة الصامتة، وعليه فإنها لا تتسم بالصدق في قياس ما وُضعت لقياسه.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

الاعتبار الثالث: اعتبار الوسيلة:

لا شك أن هذه الاختبارات اختبارات كتابية باعتبار الوسيلة، ومهارة الكتابة مهارة إنتاجية، بدءًا برسم الحرف وانتهاءً بكتابة مقال أو تأليف كتاب.

وقد رأينا آنفًا معيارًا نموذجيًّا لتقييم الأداء في التعبير الكتابي، ووجدنا أنه يُرتِّب مهارات التعبير الكتابي ترتيبًا تنازليًّا من الأهم إلى المهم ثم الأقل أهمية، وذلك لتوزيع الدرجات، وهو كالآتي:

- وضوح الأفكار وثراء التعبير ٥٠٪
- احترام سلامة التراكيب لنظام اللُّغة ٢٠٪
- الثروة اللُّغوية 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 أمامنا يتسم بالثبات أم لا؟

للإجابة عن هذا السؤال لا بد من الوقوف على كيفية توزيع الدرجات في هذا الاختبار، وهي كالآتي:

٤- المهارات اللُّغوية 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٪

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

إذا لاحظنا هذا الاختبار لا نكاد ندرك الأساس التربوي أو الموضوعي الذي بُني عليه هذا الترتيب؛ لأنه قدَّم المهارات اللُّغوية، وجعلها الأكثر أهميةً، وأعطاها 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 أيضًا لا نجد لها أساسًا تربويًّا أو موضوعيًّا؛ لأن الإنشاء يقيس التعبير ووضوح الأفكار، ولا شك أن هذا الأخير في مقدمة أولويات مهارة الكتابة، إذ تأخذ ٥٠٪ من الدرجات، وأيضًا 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 بحد ذاته هو التذبذب، وعدم الاستقرار وانعدام الثبات في الاختبار.

ويمكن القول أيضًا 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 مرَّ آنفًا، فإنه يفتقر إلى كلٍّ 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 تُمثِّل حلقة الوصل بين البشر من شعوب ومجتمعات، وحول تعليمها وتعلُّمها، وكيفية تقييم هذه العملية الخاصة بتعليم اللُّغة بصورة عامة، وتعليم اللُّغات الأجنبية بصورة أخص، وقد تمخض البحث والدراسة عن النتائج الآتية:

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

١- أهمية الاختبارات اللُّغوية بالنسبة لتعليم اللُّغات الأجنبية.

٢- هناك أنواع متعددة للاختبارات، باعتبارات 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 تحقُّق هدف فهم الجزئيات، وإدراك التفاصيل.

٦- الأطر المرجعية الأمريكية لتعليم اللُّغات الأجنبية والأطر المرجعية الأوروبية المشتركة لتعليم اللُّغات 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 أظهر لنا 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.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

المراجع والمصادر:

- إسماعيلي محمد، الأطر المرجعية في تعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها، محاضرة عبر زوم في إيسيسكو، ضمن برنامج مشكاة التدريبي عن بعد، المملكة المغربية، بتاريخ: ٨/١١/٢٠٢٣م، الزمن: الثامنة صباحا 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 اللُّغات الأجنبية: دراسة وصفية تحليلية للمستويات والمهارات والكفاءات، مجلة الأثر، العدد الخامس والعشرون، الجزائر.
- خاطر، محمد رشدي، الحمادي، يوسف (١٩٨٩). طرق تدريس اللُّغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، عين شمس.
- الخولي، محمد علي (٢٠٠٠). الاختبارات اللُّغوية، دار الفلاح للنشر والتوزيع، ط١، صويلح، عمان، الأردن.
- عبد الخالق، محمد (١٩٨٩). اختبارات اللُّغة، مطابع جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- العساف، نادية مصطفى؛ الوزان، ختام محمد (٢٠١٤). أسس تصميم اختبارات اللُّغة 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.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

- فـال، بـاب أحمـد (٢٠١٥). تقويـم أسـئلة امتحانـات الثانويـة العامـة في اللُّغـات الثانيـة، علـى ضـوء معايـير الاختبـار الجيـد، اللُّغـة العربيـة أنموذجًـا، بحـث التخـرج لشـهادة الكفـاءة للتدريـس في المـدارس الثانويـة، كليـة علـوم وتقنيـات التربيـة والتكويـن، جامعـة الشـيخ أنتـا ديـوب بـدكار
- فرنسـيس، غوليـه (٢٠٠٩). أدوات المجلـس الأوروبي في فصـول اللُّغـة. ترجمـة فايـز الشـهري، الريـاض، جامعـة الملـك سـعود.
- الفـوزان، عبـد الرحمـن بـن إبراهيـم. دروس الـدورات التدريبيـة، لمعلـمي اللُّغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا.
- كراجـة، عبـد الخالـق (١٩٩٧). القيـاس والتقويـم في علـم النفـس: رؤيـة جديـدة، دار اليـازوري العلميـة للنسـر والتوزيـع، عمـان.
- مسـعد، محمـد زيـاد. الاختبـارات، مفهومهـا وبناؤهـا، بحـث منشـور في موقـع // http www.dr mosad.com linex
- مهـدي، كاظـم علـي (٢٠١١). الجوانـب الإجرائيـة في اختبـارات قبـول المعلمـين، مجلـة التطويـر التربـوي العـدد الخامـس والسـتون، عمـان.
- المهـر، غـازي (٢٠٠٩). فاعليـة التفكـير التفاعليـة في تنميـة مسـتويات التفكـير العليـا مـن مسـتويات بلـوم المعرفيـة لـدى طلبـة الصـف العاشـر، مجلـة رسـالة المعلـم، العـدد الثـاني.

الجلسة الخامسة

- جهود مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية في اللغة العربية

اختبار همزة المعياري

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 حاليا في ٣٣ جامعة في الهند إذا 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.

هذه الطبعة **إهـداء من المجمـع**،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

ولتزايـد الإقبـال علـى تعلـم اللغـة العربيـة مـن الناطقـين بلغـات أخـرى لأغـراض متعـددة: تعليميـة، ومهنيـة، ودينيـة، وسياسـية؛ ظهـرت الحاجـة إلى بنـاء اختبـار عالـمي موحـد لقيـاس كفايـات اللغـة العربيـة لغـير الناطقـين بهـا؛ وذلـك للتأكد مـن ملاءمة مسـتوى المتعلـم في اللغـة العربيـة للالتحـاق بالبرامـج التعليميـة أو لتلبيـة احتياجـات سـوق العمـل الـتي تشـترط إتقـان الموظـف لمهـارات اللغـة العربيـة. ولذلـك يسـتهدف المجمع مـدّ جسـور التعـاون بينـه وبـين الجهـات ذات العلاقـة بتعليـم العربيـة للناطقـين بغيرهـا، خصوصـا الجهـات ذات التجربـة في اختبـارات اللغـة لبنـاء اختبـار كفايـة لغويـة موحـد يتغلـب علـى التحديـات، ويسـهم في تطويـر الممارسـات المطبقـة في ميـدان تعليـم اللغـة العربيـة لغـير أهلها.

يهـدف المجمع إلى ريـادة اختبـارات الكفايـة اللغويـة محليًـا وعالميًـا، لذلـك نُلقـي الضـوء على النقـاط التاليـة الـتي يأخذهـا المجمع بعـين الاعتبـار في بنـاء الاختبـار:

١- تضمـين جميـع المهـارات اللغويـة (القـراءة، والاسـتماع، والكتابـة، والتحـدث) في الاختبـار.

٢- إقامة دورات مكثفة ودورية لمقومي المهارات الإنتاجية (الكتابة والتحدث).

٣- إشراك المختصين في جميع مراحل بناء الاختبار وتطبيقه.

٤- إشـراك الجامعـات في أُطـر الاختبـار لقـاءَ الجهـود المميزة الـتي قدمتهـا، والتجـارب الـتي مـرت بهـا.

٥- التنسـيق مـع الجهـات المسـتفيدة لاعتمـاد الاختبـار عالميًـا، والاعـتراف بنتائجـه في القبـول الـدراسي والوظيفـي، والإعفـاء الأكاديـمي.

٦- إعـداد خطـة تسـويقية شـاملة لتعريـف الجهـات المسـتهدفة باختبـار الكفايـة اللغويـة ومميزاتـه.

تنظيم مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية:

رؤيـة ٢٠٣٠

تسعى الرؤية ضمن أهدافها الرئيسية الى تشجيع المواطنين على أن يعتزوا بهويتهم الوطنية وتراثهم الثقافي أن يعيشو ا القيم الإسلامية وفق منهج الوسيطة والأعتدال 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 وجـه الخصوص بناء مجـتمع حـيوي اللغة العربية قـدراً كـبيراً من الرعاية والأهتمام.

نُنَّفذ من خـــلال

الهدف الاسـتراتيجي الخامس: المتعلق بالغة 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 خـــلال

مجمع الملك سـلمان 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.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

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 للغة 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 مرجعيةً عالميةً 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 استخدم 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)، ومراعيا خصائص اللغة العربية وموحداً للجهود المتفرقة في مجال اختبارات

كفايات اللغة العربية، حيث قام مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية ببناء نظام التقويم وأدوات القياس، بدءًا بعَقد فريق من الخبراء والمختصين مقارنات مرجعية ودراسة مسحية للاختبارات اللغوية المعتمدة دوليًّا؛ لبناء المعايير والمؤشرات التي يستند عليها الاختبار اعتمادًا 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 مقياسٍ عالمي مُعتَمد 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.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

٣- الراغبين في التقديم على المنح الدراسية في برامج اللغة العربية.

٤- الراغبين بالالتحاق بوظائف تحتاج إلى معرفةٍ 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 يُلْحَظ عليه تلكؤ 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 معقّدة ويُظهِر قدرة على التحكم في استعمال قوالب الكتابة التنظيمية وأدوات الربط.

المستوى	الوصف العام للمستوى
B2	يفهم الأفكار الرئيسة في النصوص الصعبة ذات الموضوعات المجردة وغير المجردة وهذا يشمل المناقشات الفنيّة في مجالات الاختصاص. يستطيع القادر في هذا المستوى أن يتخاطب بقدر من الطلاقة 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 الرئيسة 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 المتعلّمة، ويستطيع أن ينتج نصوصًا سهلة متصلة في مجالات من الموضوعات المألوفة أو المتعة 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، مثلاً: 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 المختبَر على فهم المسموع باستخلاص الأفكار، وتفسير الرسائل الشفوية، والتفاعل والاستجابة مع الموقف التواصلي بما يناسب الغرض والجمهور المستهدف والسياق. وتتدرج مستويات كفاية المختبَر في المهارات الفرعية للاستماع من تمييز الأصوات والكلمات والعبارات والجمل إلى فهم الحديث المتصل والأفكار الضمنية والمجردة (الإجابة عن ٣٠ سؤال (الاختيار من متعدد)).

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

- **استيعاب المقروء:**

قياس قدرة المختبَر 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 المختبَر 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 المختبَر 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 المختبَر 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 نطقا صحيحا 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 افتراضيًّا (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

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

تحديات اختبارات اللُّغة العربية المقننة لغير الناطقين بها: نحو تبني اختبار معياري للُّغة 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

تعـاني اللُّغـة العربيـة مـن إشـكالية افتقارهـا لاختبـار عالـمي يمكـن الاعتمـاد عليـه في قيـاس الكفايـة اللُّغويـة لمتعلـمي اللُّغـة العربيـة لغـير الناطقـين بهـا، ومـن المفارقـات أن هنـاك عشـرات المحـاولات الـتي تهـدف – في مجملهـا – إلى الخـروج باختبـار مقـنن للعربيـة، لكـن هـذه المحـاولات لا تلبـث أن تتوقـف عنـد مرحلـة مـن مراحـل الاختبـار، وإنْ كُتِـب لهـا أن تعيـش لمـدة محـدودة فهـي لا تسـتمر، وقـد شـغلت هـذه القضيـة كثيـرًا مـن المهتمـين بتعليـم اللُّغـة العربيـة لغـير الناطقـين بهـا. ومـع هـذه الصعوبـات والتحديـات الـتي تقـف خلـف الحـد مـن انتشـار هـذه الاختبـارات، والاعـتراف بهـا، مـا زالـت المحـاولات جاريـةً للخـروج باختبـار عالـمي للُّغـة العربيـة.

وتُركِّـز هـذه الورقـةُ علـى اختبـارات اللُّغـة المقننـة الـتي تقيـس الكفايـة اللُّغويـة لمتعلـمي اللُّغـة العربيـة مـن غـير الناطقـين بهـا، وتهـدف إلى اسـتخلاص بعـض الأسُـس الـتي تُبـنى عليهـا الاختبـارات العالميـة المقننـة، ومـدى تقيُّـد الاختبـارات العربيـة بهـا، وذلـك في محاولـة للوصـول إلى الأسـباب الـتي أدَّت إلى الحـدِّ مـن انتشـارها، والاعـتراف بهـا عالميًّـا.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

التعبيرات الاصطلاحية في تعليم اللُّغة الأجنبية، والاختبارات اللُّغوية: العربية نموذجًا

أ. د. داريجان غارداڤادزه

جامعة تبليسي – جورجيا

لـم يعُـد تدريـس اللُّغـة الأجنبيـة مقتصـرًا علـى معرفـة نظـام اللُّغـة فقـط، أي: معرفـة أدوات اللُّغـة (المفـردات، والقواعـد، والنطـق، والتهجئـة)، ونقـل الجمـل المبنيـة بنـاءً صحيحًـا وفقًـا لهـذه المعرفـة إلى مهـارات الـكلام الأربـع: (الاسـتماع، والتحـدُّث، والقـراءة، والكتابـة). وتتمثَّـل مهمّـة تدريـس اللُّغـة الأجنبيـة في دراسـة اللُّغـة؛ باعتبارهـا أحـد المظاهـر الرئيسـة للثقافـة، حيـث إن دراسـة لغـة أجنبيـة هـي في المقـام الأوّل أحـد أشـكال مواجهـة الثقافـة الأجنبيـة، فلإتقـان لغـة أجنبيـة إتقانًـا كاملًا، وإقامـة تواصـل ناجـح، يجـب أن يكـون الطالـب قـادرًا علـى تصـوُّر الثقافـة الأجنبيـة، والتقويـم الصحيـح لخصائصهـا، والتقديـر المناسـب للثقافـة المختلفـة.

إنَّ واحـدةً مـن تلـك الظواهـر اللُّغويـة الثقافيـة، هـي: المسـكوكات، أو التعبـيرات الاصطلاحيـة وغيرهـا، الـتي لا يمكـن الوصـول إلى المعـنى الحقيقـيّ لهـا عـن طريـق إدراك معـاني كلمـات العبـارة وجمعهـا – كمـا هـو معتـاد في غيرهـا مـن العبـارات اللُّغويـة – ولكـن تتطلّـب إلمامًـا جيّـدًا بالثقافـة السـائدة في المجتمـع للُّغـة المـراد دراسـتها.

تركّـز هـذه الدراسـة علـى اسـتخدام التعبـيرات الاصطلاحيـة العربيـة في تدريـس اللُّغـة العربيـة، والاختبـارات اللُّغويـة، والمشـكلات الـتي نواجههـا في تعليمهـا وتعلُّمهـا، فضـلًا عـن دور (معاجـم المسـكوكات، أو التعبـيرات الاصطلاحيـة العربيـة) وأهميتهـا في تعليـم اللُّغـة العربيـة وتعلُّمهـا، والاختبـارات اللُّغويـة، وعلـى وجـه الخصـوص:

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

١- في أي مستوى من مستويات تدريس اللُّغة يمكن إعطاء نصوص أصيلة تحتوي على تعبيرات اصطلاحية لمتعلمي 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 مهمّة إيجاد مثيلاتها ونظائرها المكافئة في لغته الأمّ؟ 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 يُفْلح، أوّل الغيث قطرة، حتى يحج البرغوث... إلخ)؟

٣- كيفية اختيار قواميس الألفاظ والاصطلاحية العربية التي يعتمد عليها معلّم اللُّغة العربية عند تأليف الاختبار اللُّغوي.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

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.

تعدُّ الدراما الإبداعية وسيلةً من وسائل التدريس المؤثرة في التدريس عامَّةً، وفي تدريس اللُّغة والأدب خاصَّةً، وذلك من خلال ثلاث مراحل أساسية لتدريس أي موضوع من المواد التعليمية، أولاها: مرحلة تحمية الطلاب (أو التمهيد) التي تجري من خلال فعاليات بدنية وذهنية، مثل: لُعَب تمهّد المشاركين لمراحل لاحقة، وثانيتها: مرحلة الارتجال التي يرتجل فيها المشاركون وضعيات درامية سبق أن مهَّد لها المدرّس أو المسيِّر؛ من خلال تعليمات معينة، وأما المرحلة الثالثة من مراحل الدراما الإبداعية فهي: (مرحلة التقويم) التي يقوّم المشاركون أو الطلاب فيها المسارَ الذي مروا عبره، أو الاستنتاجات التي توصلوا إليها في المراحل السابقة من الدراما الإبداعية.

وسأصفُ 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؟ وأخيرًا، ما آراء الأساتذة المتعاملين مع الدراما الإبداعية في استخدام هذا الأسلوب في تقويم الطلاب؟

كما سأطرحُ خطةَ درسٍ – لتدريس موضوع (لغوي– أدبي) – أُعِدَّت وفقًا لأساليب الدراما الإبداعية؛ بوصفها مثالًا ملموسًا لما طرحتُه أعلاه.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

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 التعلُّم، وتعرِّف المنظّمات الدولية مصطلح (فقر التعلّم) على أنه نسبة الطلاب ممَّن هم في العاشرة من العمر، ولا يستطيعون قراءة نص من مستواهم العمري / الصفي، وفهمه (غريغوري، ٢٠٢١م)، وقد بلغت نسبة فقر التعلُّم في المملكة العربية السعودية – مثلًا – بحسب إحصاءات ما قبل جائحة كورونا: (٣٨٪)، بالإضافة إلى فارق كبير بين الذكور والإناث في مهارة القراءة، والفهم القرائي؛ ولذا تظهر الحاجة الملحّة إلى تطوير أدوات لقياس مهارات القراءة المبكّرة في المرحلة الابتدائية، والعمل على تطوير برامج للتدخّل المبكّر؛ لعكس ظاهرة فقر التعلّم.

طُوِّرت أداة سرد (٢٠٢١–٢٠٢٣م) بالتعاون بين عدّة باحثين في (مركز زاي لبحوث اللُّغة العربية في جامعة زايد)، وهذه الأداة مُعدّة لفحص محوسب يمكِّن من تشخيص صعوبات القراءة باللُّغة العربية، والسماح بالكشف اليسير والسريع عن تلك الصعوبات لدى أطفال ناطقي العربية في المرحلة الابتدائية (الصف الأول – الصف السادس)، وتتضمّن وظائف لُغويَّةً وإدراكيَّةً 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 فإنَّ الأداة تمكِّننا من التعرّف السّريع على صعوبات القراءة، ونجاعة الوظائف الإدراكيَّة المرتبة بها، تتمُّ حاليًّا معايرة الأداة (Norming) في دول عربية عديدة، تشمل: المملكة العربية السعودية، ولبنان، والإمارات، والأردن.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

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 عنصرًا تأسيسيًّا ومركزيًّا من الكفاية اللُّغوية، والكفاية التواصلية؛ وعلى ذلك فإن الاختبار معنيٌّ بتمثيل منزلة المفردات والعلاقات الدلالية في اختبار يقيس حصيلة متعلم العربية لغةً ثانيةً المعجمية بعلاقاتها المتنوعة.

وتقتضي طبيعة هذه الدراسة أن تكون في مبحثين رئيسين:

يمثِّل المبحث الأول: مقدمات نظرية كليَّة تأطيرية تُـنْزِلُ الكفاية المعجمية منزلتها الملائمة من الكفاية اللُّغوية التي يسعى المتعلم إلى تحصيلها، ويتحرّى هذا المبحث دقائق الكفاية المعجمية، وعناصرها، وكفاياتها الدلالية (الكلية والفرعية)، وتعالقاتها التي تقتضيها طبيعة النظام اللُّغوي.

وأما المبحث الثاني فإنه تمثيل لعناصر الكفاية المعجمية في صورة نماذج اختبارية متنوعة، تُمكِّن معلم اللُّغة العربية لغة ثانية، والمشرفين على برامجها من الوقوف على: تفاصيل الكفاية المعجمية، ومؤشرات قياسها؛ بدءًا بالمعنى المعجمي، وانتهاءً بالمعنى التداولي.

وتُقَدِّرُ هذه الدراسة أن تنتهي إلى نموذج اختباريّ تمثيليّ للكفاية المعجمية يمكن القياس عليه، والبناء عليه في اختبارات أوسع وأوعبَ لعناصر الكفاية الأخرى، وهي: (الصوتية، والصرفية، والنحوية، والخطابية).

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

الاختبار الرسمي في برامج اللُّغة العربية الأمريكية الوطنية

أ. د. سنية سحيري

جامعة أريزونا – الولايات المتحدة الأمريكية

تتناول هذه الورقة أهمَّ أشكال الاختبارات الرسمية في الولايات المتحدة الأمريكية، والتي تُستخدَم لتقويم كفاءة الطلاب: (قبل، وخلال، وبعد) البرامج المهمة للُّغة العربية، الممولة من الحكومة الفيدرالية على المستوى الوطني في البيئات الأكاديمية، وتحتوي هذه التقويمات على اختبارات تمتحن المهارات اللُّغوية (كالكلام، والقراءة، والاستماع، والكتابة، وأخرى تركز على الثقافة)، وقد تُجرَى هذه الاختبارات داخل الصف أو خارجه؛ وذلك بحسب الحاجة إليها، وحسب أهداف البرنامج.

وكذلك قد تُؤدَّى هذه الاختبارات عن طريق: الأساتذة أو الممتحنين، أو بالحاسوب والشبكة العنكبوتية. وتقدِّم 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 أمثلةً على كيفية استخدام هذه الاختبارات منفردةً ومجتمعةً؛ لتقويم الكفاءة، وسنناقش دور الاختبار البشري مقابل الاختبار التكييفي؛ باستخدام الذكاء الاصطناعي، ونقاط القوة والعيوب في مثل هذه الأشكال من الاختبارات، وتأثيرها على نجاعة التدريس، والتقويم، وسمعة المؤسسات المعنية.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

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

لمّا كان تأسيس المعاهد والوحدات – التي تعنى بتدريس اللُّغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات السعودية – حجر أساس لاستقبال طلبة المنح الخارجية، كان لزامًا أن تكون الاختبارات اللُّغوية عنصرًا أساسيًّا وركنًا مهمًّا ضمن المهام المنوطة بفريق العمل، وجاءت هذه الورقة لتُسلِّط 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 بعدّة 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.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

تقييم الكفاءة اللُّغوية في شمال إفريقيا: السياسات والممارسات في امتحان الباكالوريا نموذجًا

أ. د. محمد بن الحبيب داود

جامعة قرطاج – تونس

انطلاقًا 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 الباكالوريا (في اللُّغة الإنجليزية نموذجًا)؛ 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 عوضًا عن كونه ضمانًا للتحصيل المعرفي، والكفاءة التواصلية، فمن خلال هذا العرض نحاول التحفيز على مناقشة الموضوع على أُسس علمية؛ اعتبارًا للواقع، والإمكانيات المتاحة، وسعيًا إلى تحقيق الممكن، وضمانًا لمصداقية عملية التقويم.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

اختبار تخصُّص اللُّغة العربية في الصين: الإنجازات، والتحديات

د. هُمام (وانغ قوانغيوان)

جامعة بكين للُّغات والثقافة – الصين

يُمثِّل اختبار المستوى الرابع للُّغة العربية في الجامعات الصينية الاختبارَ المعياريَّ الذي نظَّمه 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 دورًا مركزيًّا في مراقبة الجودة التعليمية. وتستعرض هذه المقالة تفصيل الاختبار، وكيفية إدارته، وتبحث في أهميته وتأثيره على المجتمع، وتقترح طُرقًا 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.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

تحديات التقويم اللُّغوي من منظور معلمي تعليم العربية للناطقين بغيرها وخبرائها

د. إسلام يسري الحدقي

جامعة السلطان محمد الفاتح الوقفية – تركيا

مع انتشار مؤسّسات تعليم العربية للنّاطقين بغيرها، أُسنِدت مهمّة التدريس إلى معلمين من خلفيات تعليمية متنوّعة، 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 مؤسّسات تعليم العربية؛ وهو ما دفع الباحث إلى دراسة هذه المشكلة، حيث هدف البحث إلى الوقوف على التحدّيات 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 توصَّل البحث إلى أنَّ التحدِّيات تنقسم إلى: تحديات تتعلَّق بالمؤسّسة التعليمية، وثانية تتعلَّق بالمقررات، وثالثة تتعلَّق بالمعلم نفسه، ورابعة تتعلَّق بالطلاب، ومن أهم هذه التحديات: عدم استناد البرامج والمواد التعليمية إلى أُطر مرجعية للكفاءة اللُّغوية، ونُدرة البرامج التدريبية التي تؤهِّل العاملين في مجال الاختبارات، وقلة المتخصصين في القياس والتقويم، وعدم وجود معايير ثابتة لتقييم المهارات والعناصر، واعتمادها على مزاجية المعلم واضع الاختبار ومصحّحه، كذلك اختلاف تصوُّرات القائمين على عملية الاختبارات حول مفهوم التقويم اللُّغوي، وما يجب قياسُه، واختلاف تصوُّرات الطلاب حول مفهوم تعلُّم اللُّغة بين: المدرسة التقليدية، والمدرسة الاتصالية.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

ويـوصي البحـث بعمـل برامـج لمعالجـة تلـك التحدّيـات، وأهمهـا: تدريـب المعلمـين علـى مواءمـة العمليـة التعليميـة للأُطـر المرجعيـة للكفـاءة اللُّغويـة، وتدريبهـم علـى بنـاء الاختبـارات بأنواعهـا المختلفـة، ويُتوقَّـع أن تفيـد نتـائج هـذا البحـث القائمـين علـى برامـج التقويـم اللُّغـوي، كمـا سـتفيد برامـج إعـداد المعلمـين وتأهيلهـم، وكذلـك برامـج التدريـب التربـوي في أثنـاء الخدمـة.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

اختبار مفردات اللُّغة 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

تُقدِّم هذه الورقة البحثية اختبارًا فريدًا لقياس مستويات المفردات العربية (Arabic–VLT) للناطقين بغيرها؛ ضمن خمسة مستويات من الصعوبة؛ بدءًا من الكلمات الأكثر شيوعًا (المستوى الأول)، إلى الكلمات الأقل شيوعًا (المستوى الخامس)، وقد طُوِّر 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 نمذجة المعادلة الهيكلية (SEM)، ووجدنا أن عناصر الاختبار موثوقة، كما يُظهر الاختبار وجود تدرجٍ في الصعوبة (من المستوى الأول إلى المستوى الخامس)، كما أظهرت النتائج أن مجموع علامات الطلاب في اختبار اللُّغة العربية يرتبط ارتباطًا إيجابيًّا بالمدَّة التي بدأ فيها الطلاب تعلُّم اللُّغة العربية.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

تقييم مهارة الكتابة للناطقين بلغات أخرى؛ من خلال روابط الاتساق والانسجام وفقًا لإرشادات (أكتفل)

المستويان: المتوسط الأعلى والمتقدم نموذجًا

أ. د محمد بونجمة الجيلالي

جامعة الأخوين إفران – المغرب

تركِّز هذه الورقة على تقويم مهارة الكتابة في المستوى المتوسط الأعلى والمتقدم؛ من خلال اقتراح تصوُّر يستثمر معايير روابط الاتساق والانسجام كما وردت في إرشادات (أكتفل)، وغالبًا ما يكون التركيز في هذه الإرشادات على الوظائف والمهام التي ينجزها الطالب، أو يخفق في إنجازها في مستوى معين، في حين أنَّ هذه الإرشادات تشير في ديباجتها أيضًا إلى مجموعةٍ من المعايير المهمة التي يجب الانتباه إليها، التي تتعلق بـ (مهارة الكتابة)، ويمكن إجمالًا تلخيص مخرجات إرشادات (أكتفل) في المستويين قيد الدراسة إلى ثلاثة أقسام:

أولًا: مخرجات تهتمُّ بمفهوم الاتساق؛ لأنها تُركِّز على الجمل، وربطها بفقراتٍ، وأمشاج فقرات، وتشمل: المتوسط الأعلى، والمتقدم الأدنى.

ثانيًا: مخرجات تهتمُّ بتثبيت مفهوم الاتساق مع ملامح الانسجام النصي في حدوده الدنيا؛ فهي تُعنى ببناء الجمل المركبة، وترابط الفقرات، وتشمل: المتقدم الأوسط.

ثالثًا: مخرجات تهتمُّ بالانسجام النصي مع استثمار ملامح الخطاب الحججي؛ فهي تركّز على تنظيم الفقرات تنظيمًا منطقيًّا، وبناء خطاب منسجم؛ تحضيرًا للطالب للمستوى المتفوق.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

وجديـر بالذكـر أنّ الإطـار المفاهيـمي المعتمـد علـى (أكتفـل) يركّـز علـى عناصـر أربعـة، وهـي: (لغـة المهـارة، ومسـتوياتها، ومسـتوى المجـالات، ومسـتوى الموضوعـات، ومعايـير التقويـم)، إضافـةً إلى أربعـة معايـير تتوافـق مـع مسـتويات الكفـاءة، وهـي: (المهـام – أي الوظائـف اللُّغويـة – والمحتـوى، والسـياق، والدقـة اللُّغويـة، ونـوع النـص). ويناقـش هـذا البحـث – أساسًـا – المعيـار الأخـير (أي: نـوع النـص)؛ لأنـه يركّـز علـى المفاهيـم الإجرائيـة اللُّغويـة الخاصـة بتقويـم مهـارة الكتابـة (لائحـة مـن الكلمـات، الجملـة، الفقـرة، النـص...)، مـع الإشـارة إلى المحتـوى والسـياق الـذي يختـبر بنيـات اللُّغـة المسـتعملة، والسـياق الـتي تـرد فيـه، وسـتحاول هـذه الدراسـة الإجابـة عـن التسـاؤلين التاليـين:

أولًا: كيـف يمكـن اسـتثمار إرشـادات (أكتفـل) مـن خـلال المفاهيـم الإجرائيـة الـتي وفرتها؛ لترشـيد أدوات تقنيـة لتقويـم مهـارة الكتابـة في المسـتويين المتوسـط الأعلـى والمتقدم؟

ثانيًـا: مـا الخطـوات التطبيقيـة المقترحـة الـتي تمكِّـن مـن الربـط بفاعليـة بـين معايـير المسـتويين: (المتوسـط الأعلـى، والمتقـدم)، وفقًـا لإرشـادات (أكتفـل)، والأنشـطة التعليميـة الـتي تسـمح باختبـار تقويـم مهـارة الكتابـة اختبـارًا فاعـلًا؟

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

تقنيات مبتكرة في تقييم المهارات اللُّغوية؛ لرفع جودة القياس

د. حنان بنت محمد الغامدي

هيئة تقويم التعليم والتدريب – المملكة العربية السعودية

تعتمد أساليب تقيم المهارات اللُّغوية عالميًّا على: الاختبارات، والمقاييس الورقية أو المحوسبة، والتي تتضمن أسئلةً 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 فتقترح الورقة بعض (التصاميم، والخصائص، والمتطلبات السيكومترية)؛ لبناء أدوات قياس المهارات اللُّغوية المبنية على التكييف واللعب؛ حيث تتطلب بعض هذه النوعية من أدوات القياس استجابةً مركبةً من المختبر؛ وذلك لتقديم إجابة للسؤال أدائيًّا أو كتابيًّا بدلًا من الاختيار من بين مجموعة من الإجابات الممكنة (مثل: اختبار المتعدد

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

الاختيـارات)، ولتقديـر الدرجـات لهـذه الاختبـارات تُسـتخدم قوائـم التقديـر(Rubrics) المبنيـة علـى معاييـر محـددة؛ حيـث إنهـا توضـح نقـاط القـوة والضعـف في الأداء، وتُـزوِّد الجهـات وأصحـاب المصلحة بمعلومـات واضحـة وكافيـة لاتخـاذ القـرارات؛ سـواءً علـى مسـتوى الفـرد أو البرنامـج أو المؤسسـة.

وفي الختـام تسـتعرض هـذه الورقـة بعـض العقبـات والحلـول الممكنـة لتحسـين جـودة أدوات قيـاس الكفايـات اللُّغويـة.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

تجربة معهد الدراسات الشرقية بجامعة لايبسيك في الاختبارات الإلكترونية

أ. د. سباستيان مايزل

جامعة لايبتزغ – ألمانيا

سـأتحدثُ في محاضـرتي هـذه عـن: التجـارب والتطـوُّرات في مجـال الاختبـارات الإلكترونيـة في معهـد الدراسـات الشـرقية التابـع لـ (جامعـة لايبـتزغ)، علمًـا أنَّنـا نسـتخدم الاختبـارات الإلكترونيـة في التدريـس منـذ (١٠) سـنوات؛ حيـث إنَّنـا نختـبر المهـارات اللُّغويـة في: (القـراءة، والكتابـة، والاسـتماع) في المسـتويات المختلفـة، وبهـذا النظـام نبتعـد عـن الاختبـارات التقليديـة، مثـل: (الاختبـارات الكتابيـة)، وهـذا الأمـر يتيـح أيضًـا للطـلاب الفرصـةَ للتقويـم الـذاتي تقويمًـا متكـررًا وسـريعًا، وهـو مـا يُسـمَّى بـ (الاختبـارات الذاتيـة). لقـد أصبـح هـذا النـوع مـن الاختبـارات راسـخًا في النشـاطات التعليميـة اليوميـة، وأسـهم إسـهامًا كبـيرًا في تحسـين المهـارات اللُّغويـة.

ومـع ذلـك، مـن الجديـر بالذكـر أننـا لا نهـدف إلى دروس إلكترونيـة كاملـة فحسـب، بـل لا بـدَّ مـن اسـتكمالها بـ (اختبـارات شـفهية)، وفي الختـام، سـأناقش نتـائج هـذا المزيـج الناجـح، وأقـدِّم نمـاذج مختـارة مـن: (موقـع الاختبـارات الإلكترونيـة العربيـة).

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

حوسبة الاختبارات الشفوية في تعليم اللُّغة الثانية

د. غسان حسن الشاطر

جامعة اليرموك - الأردن

تُسلِّط 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، خاصَّةً أن استخدام هذه البرامج آخذٌ في الانتشار، وبتسارع 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 عرضًا وصفيًّا 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 نموذجًا لجدول مواصفات معياري طوَّره الباحث لقياس مهارة متحدثي العربية من غير الناطقين بها، الذي يمكن الاعتماد على جزء منه عند تطوير برنامج التقييم الآلي، ثم تقدِّم مقترحًا لخطوات بناء هذا الاختبار.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

توظيف الذّكاء الاصطناعيّ في تصميم اختبارات اللُّغة العربيّة: مقاربة لسانيّة حاسوبيّة

د. نَورد بنت عبد الله الخزري

كليّة الآداب والعلوم الإنسانيّة بصفاقس – تونس

لئن مثَّل توظيف الذّكاء الاصطناعي في مجال اختبارات (اللُّغة، والقياس، والتّقويم اللُّغوي) مطلبًا ملحًّا اليوم، فإنَّ البحوث السَّاعية إلى معالجة هذه المسألة تظلُّ محدودةً نسبيًّا مقارنةً بالتّطوُّر الهائل الذي يشهده مجال (تطبيقات التّقويم الآليّ، وصناعة البرمجيّات الذكيّة)، وفي هذا الإطار تتنزّل هذه الورقة العلميّة؛ إذ إنها تسعى إلى تقديم الإضافة في هذا المجال من خلال مقاربة لسانيّة حاسوبيّة تُعنى بالبحث في أشكال توظيف الذّكاء الاصطناعيّ؛ لتصميم اختبارات اللُّغة العربيّة وتطويرها.

ولمّا كان الذّكاء الاصطناعيّ يهدف إلى إنشاء أنظمةٍ ذكيّةٍ قادرة على إنتاج محتويات رقميّة بشكل آليّ يشبه اشتغال دماغ الإنسان، فإنّنا نهدف إلى استثمار تلك الأنظمة في وضع الاختبارات اللُّغوية المبتكرة التي تسهم في تطوير عمليّة التّقويم؛ تجاوزًا للصعوبات التي اقترنت بالاختبارات اللُّغوية التّقليديّة، وتناغمًا مع روح العصر وتطوّره، وتعزيزًا للتّطوّر اللّسانيّ الحاسوبيّ في التّعلّم الرّقميّ، ومن هذا المنطلق نسعى إلى معالجة تصميم اختبارات اللُّغة العربيّة بصورة مبتكرة، ورؤية متطوّرة، وفقًا للمقاربات اللّسانيّة الحديثة، وباعتماد الوسائط الرّقميّة المتطوّرة، وأخذًا بالمعايير الدّوليّة المعتمدة في وضع الاختبارات اللُّغوية الإلكترونيّة، والتي يمكن تكييفها مع احتياجات كلّ متعلّم.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

استخدام المتون اللُّغوية للمتحدثين الأصليين في اختبار اللُّغة وتقييمها

د. عقاب يوسف الشواشرة

جامعة اليرموك – الأردن

لا تـزال لغويـات المتـون في مرحلـة مبكـرة مـن التأثـير على مجـال اختبـار (اللُّغـة الثانيـة / الأجنبيـة) وتقييمهـا، علـى الرغـم مـن دورهـا المهـم في تقويـم مـدى إتقـان (اللُّغـة الثانيـة / الأجنبيـة) (كاليـس ٢٠١٥م؛ كاليـس وقوتـز ٢٠١٥م).

وتبحـث هـذه الدراسـة في إمكانيـة أن تكـون المتـون العربيـة – المسـتندة إلى الـكلام العامي للمتحدثـين الأصليـين – مصـدرًا صالحًـا لاختبـار مـدى إتقـان (اللُّغـة الثانيـة / الأجنبيـة) للناطقـين بغيرهـا وتقييمهـا؛ نظـرًا إلى الطلـب المتزايـد علـى تعلُّـم العربيـة العاميـة لتلبيـة الاحتياجـات (السياسـية، والاجتماعيـة، والثقافيـة)، ولا بـدَّ في الوقـت الحاضـر مـن التفكـير في اسـتخدام مصـادر البيانـات الضخمـة (المتـون اللُّغويـة) في تصميـم اختبـارات للعربيـة العاميـة، يمكنهـا أن تُوفِّـر تقويمًـا لمهـارتي (التحـدث، والاسـتماع) خاصَّـةً لـدى المتعلمـين؛ حيـث إنهـم يحتاجـون إلى هـذه المهـارات في تفاعلاتهـم اليوميـة.

ويمكـن اسـتخدام اختبـارات العربيـة العاميـة – لغـةً أجنبيـةً، ومتطلبًـا لغويًّـا – في المؤسسـات الخاصـة والعامـة في العالـم العـربي؛ لتقويـم مـدى إتقـان اللُّغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا، والذيـن يرغبـون في الإقامـة مؤقتًـا في العالـم العـربي؛ للدراسـة، و/أو العمـل، ومثـل هذا الاقـتراح ليـس بديـلًا عـن اختبـار كفايـة المتعلمـين في اللُّغـة العربيـة الفصـحى وتقييمهـا؛ بـل يمكـن أن يكـون وسـيلةً لدمـج المعرفـة بـكل مـن اللُّغـة العربيـة الفصـحى والعاميـة؛ للتأكـد مـن أن المتعلمـين الناطقـين بغيرهـا يمكنهـم إدارة عملهـم، و/أو متطلبـات الدراسـة أثنـاء إقامتهـم في البلـدان الناطقـة باللُّغـة العربيـة.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

سُبل تقويم اختبارات اللُّغة العربية، وتحليل نتائجها: الامتحان الوطني الصيني نموذجًا

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) عامًا؛ 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 – تدرسُ (نتائج الامتحان، وأداء الطلاب) في أقسام مختلفة من الامتحان اعتمادًا على الطرق والوسائل الكمية والنوعية لتقويمه في كل عام، وتعِدُّ اللجنة التقريرَ السنوي له؛ لتحسينه، من حيث: تصميم أوراقه، وتنظيمه، ولتوجيه 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.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

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 التطوُّر 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.

وسيُركِّز 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.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

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 كثيرًا بتدريس اللُّغة العربية لغير الناطقين بها منذ زمان، وتُدرَّس 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)، وتتطرق أيضًا إلى الوضع الحالي في تدريس اللُّغة العربية لغير الناطقين بها في الولاية نفسها.

وكانت من أهم نتائج هذه الدراسة: التعريف بالتنوُّع في أساليب التقويم التي تُستخدَم في مجال تعليم اللُّغة العربية، ومن ضمنه: تقدير الدراسة (Assessment of learn-ing)، والتقدير لأجل الدراسة (Assessment for learning)، والتقويم المستمر المستوعب ومناطقه، وتقويم العملية والملفات، والتقويم على مستوى الوحدة، والتقويم في المناطق الاجتماعية والعاطفية (مهارة التواصل- مهارة التفكير الإبداعي)، وهلم جرًّا.

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 استخدامها سيُعين المدرسين على التأكد من أن الدارسين قد اكتسبوا الكفاءات اللُّغوية المطلوبة في كل مرحلةٍ من مراحل دراستهم.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

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 دلفاي، وتكوَّنت عينة الدراسة من (٥٠) خبيرًا، والذين لهم خبرة تزيد عن (خمس سنوات).

وأبرزت نتائج الدراسة في جانبيها (النظري والتطبيقي): أن واقع التقويم اللُّغوي وآلياته العربية والفرنسية يتمثَّل في بعض المعوقات التي تحول دون تحقيق تطويره، كما توصَّلت الدراسة إلى عديدٍ من المعايير؛ لضمان التطوير، ويتمثَّل 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 طُوِّر في نتائج الدراسة، كما اقترحت إجراء دراسات أخرى في جمال التطوير، وآليات التقويم اللُّغوي من منظور آخر.


مجمع الملك سلمان
العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

نبذة عن المؤتمر

ضمن أعمال المجمع، وبرامجه: العلميّة، والثّقافيّة، والبحثيّة، نفّذ (المؤتمر الثاني لمجمع الملك سلمان العالمي للّغة العربيّة: الاختبارات اللّغوية: النّظرياتُ والتّجاربُ والتّطلعاتُ)، انطلاقًا من مسؤوليته تجاه اللّغة العربيّة، وعنايته بها، وحرصه على تعزيز مكانتها، وتفعيل دورها محليًّا وعالميًّا، وسعيا لتحقيق أحد أهدافه الاستراتيجية، والمتمثّل في تحقيق الرّيادة في ميدان اختبارات الكفاية اللّغوية وتطبيقها؛ من خلال: استعراض أبرز الممارسات العالميّة في اختبارات اللّغة، وأبرز التّحديات التي تواجهها، والحلول المقترحة، بالإضافة إلى إتاحة فرص تبادل الخبرات العلميّة، والاستفادة من التّجارب العالميّة ذات السّبق في هذا المجال، ومناقشة كل ما يتّصل بقضايا (اختبارات اللّغة، والقياس، والتّقويم اللغوي)، من: (قضايا نظريّة وتطبيقيّة).

9 786038 444849