UAEU

جامعة الإمارات العربية المتحدة
United Arab Emirates University

عرْض لتجربة
جامعة الإمارات العربية المتحدة
مع اختبار العين
لقياس الكفاءة في اللغة العربية للناطقين بها

إعداد
د.إبراهيم محمد علي عبد اللطيف

بسم الله الرحمن الحريم

المقدّمة:

الحمد لله الذي أنزل كتابه الخالد بخير لسان، والصلاة والسلام على رسوله . صلى الله عليه وسلم . الذي أوصى بحب العربية ووصف اللحن فيها بالضلال، أما بعدُ، فإن هذه الورقة المقدّمة إلى المؤتمر الدولي للغة العربية (بيروت 19 .23 مارس 2012) تهدف إلى إلقاء الضوء على تجربة رائدة تشهدها جامعة الإمارات العربية المتحدة منذ عام 2007م، وهي تجربة تصميم اختبار العين لقياس الكفاءة في اللغة العربية للناطقين بها؛ ذلك المشروع الذي تبنَّته الجامعة وشرف الباحث بأن يكون مشرفًا على الفريق الذي صمّمه ونفّذه.

وتحقيقًا للهدف من عرض هذه التجربة، رأي الباحث أن يقسّم ورقته إلى قسمين كبيرين هما:

القسم الأول: التعريف بالاختبار.

القسم الثاني: أبرز القضايا التي يثيرها الاختبار.

في القسم الأول يعرّف الباحث باختبار العين ويتناول أهدافه ومنطلقاته والفئات التي يستهدفها، والمحاور التي يتوزّع عليها، والكفايات اللغوية التي يقيسها، وعمليات التقييم وقراءة النتائج فيه.

وفي القسم الثاني يعرض الباحث أبرز القضايا التي أثارها اختبار العين في أثناء تصميمه وبعد تنفيذه على مجموعة كبيرة من المختبَرين، ومن هذه القضايا:

1. النتائج وناقوس الخطر.
2. موقع قواعد اللغة في اختبار العين.
3. المستويات اللغوية في اختبار العين.
4. معيار الكفاءة في اللغة العربية بين الواقع والمثال.

والله ولي التوفيق،،

د.إبراهيم محمد علي
منسق مركز العين للكفاءة في اللغة العربية
جامعة الإمارات العربية المتحدة
العين في 13 من يناير 2012

القسم الأول: التعريف باختبار العين:

(1 . 1) مدخل تعريفي:

اختبار العين هو أداة قياس موضوعية صمّمها فريق من محاضري اللغة العربية في وحدة المتطلبات الجامعية العامة بجامعة الإمارات العربية المتحدة، ويدير منظومة الاختبار ويشرف عليها مركز العين للكفاءة في اللغة العربية بجامعة الإمارات العربية المتحدة.

وقد اصطُلح على تسميته بـ (اختبار العين) في صيغة مختصرة لاسمه الكامل وهو: اختبار العين لقياس الكفاءة في اللغة العربية للناطقين بها[1].

واختبار العين هو اختبار مقنّن (Standardized Test)، بمعنى أن طريقة تطبيقه وموادّه وتعليمات إجابته وطريقة تصحيحه موحّدة قدر الإمكان لجميع المختبرين.

وإضافة الاختبار إلى كلمة (العين) يعود إلى عدة أسباب أبرزها:

1. أن حرف العَين (ع) هو الحرف الأول من كلمة (عربي وعربية) وهو الدال على اللغة العربية في مقابل حرف (E) الدال على الإنجليزية، و(F) الدال على الفرنسية على سبيل المثال.
2. أن صوت العَين (ع) يميز اللغة العربية عن كثير من اللغات[2].

---

(1) لمزيد من المعلومات عن اختبار العين راجع: د.إبراهيم محمد علي: اختبار العين لقياس الكفاءة في اللغة العربية للناطقين بها: تعريف وتقديم، بحث منشور في كتاب مجموعة بحوث المؤتمر الدولي للغة العربية (جاكرتا 22 . 24 يوليو 2010). وراجع أيضًا: الكفاءة اللغوية للناطقين بالعربية (دليل اختبارات الكفاءة في اللغة العربية)، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الإمارات، 2010م.

(2) لا مجال هنا للمقارنة بين حرفي الضاد والعين في الدلالة على اللغة العربية، لكن الذي لا يخفى أن الضاد تمثل مشكلة صوتية بارزة في العربية، حتى في العصور الأولى حينما نطق أحد الأعراب كلمة (ظبي) بالضاد أمام الخليفة عمر بن الخطاب، وقد وصل عدد المؤلفات التي حاولت الفصل بين الضاد والظاء إلى أكثر من ثلاثين مؤلفًا، وفي عربيتنا المعاصرة يختلف نطق الضاد بين العرب فهناك من ينطقها دالاً مفخمة، ومن ينطقها ظاء أو أقرب إلى الظاء. ويرى أغلب العلماء أن الضاد التي ننطقها اليوم ليست هي الضاد القديمة التي كانت عند العرب القدماء، وإنما هي تطور عنها. أما السر في إطلاق (لغة الضاد) على اللغة العربية، فربما يكمن في أن هذه الضاد كانت مشكلة عويصة بالنسبة لمن يريد أن يتعلم العربية من الأعاجم، يقول الدكتور إبراهيم أنيس: (يظهر أن الضاد القديمة كانت عصية النطق على أهالي الأقطار التي فتحها العرب، أو حتى على بعض القبائل العربية في شبه الجزيرة ، مما يفسر تلك التسمية القديمة "لغة الضاد"، أما حديث (أنا أفصح من نطق بالضاد) الذي ينسب إلى النبي صلى الله عليه وسلم، فإنه لم يرو في كتب الحديث الصحيحة، وقال عنه ابن الجزري: لا أصل له، ولا يصح. ولكل ذلك وغيره

3 . حرف العَين (ع) هو أول حرف في أول ترتيب للحروف العربية عند العلامة الخليل بن أحمد الفراهيدي.

4 . انطلق الاختبار من مدينة (العَين) في دولة الإمارات العربية المتحدة؛ فقد صمّمه فريق من وحدة المتطلبات بجامعة الإمارات العربية المتحدة في مدينة العَين، ومن المناسب أن يحمل اسم المدينة التي شهدت انطلاقه.

الكلمة الثالثة في اسم الاختبار وهي **(قياس)** تُدخلنا مباشرة إلى الهدف منه، والقياس (Measurement) مصطلح تربوي يُعرّف بأنه "تعيين أعداد أو رموز رقمية للأشياء أو الأحداث وفقًا لقواعد، فالقياس إذن يتطلب إجراءات أو عمليات معينة، استنادًا إلى قواعد محددة تستخدم في المقارنة بين الأشياء أو الأحداث وفقًا لمعيار (Standard) أو ميزان (Scale) معرَّف تعريفًا دقيقًا"[3]. ويلاحظ هنا أننا لا نقيس الأشخاص، ولا نقيس الأشياء، وإنما نحن نتعامل مع خصائص للأشخاص أو الأشياء، أو بعبارة أخرى نحن نتعامل مع متغيّرات، والمتغيّر هو أية خاصيّة تأخذ قيمًا أو درجات مختلفة[4].

والهدف من اختبار العين هو قياس الكفاءة في اللغة العربية للناطقين بها، أمّا الغاية من هذا القياس فلا تشذّ عن أغراض القياس المعروفة ومنها: التشخيص، والفرز، والانتقاء، والترخيص (منح الشهادات)؛ فهذا الاختبار يحدد مستويات المختبرين على سلم معاييره المحددة، ويشخص الحالة اللغوية لهؤلاء المختبرين، ويفرزهم في مستويات وفئات محددة، كما أنه يعطي فرصة لمختلف المؤسسات لانتقاء الأفراد الذين يمتلكون المهارات اللغوية الكفيلة بتمكينهم من أداء وظائفهم بكفاءة وفعالية.

أما **(الكفاءة)**، التي يقيسها الاختبار فهي كلمة يشير معناها اللغوي إلى معاني القوة والقدرة على تصريف العمل[5]، والكفاءة . بوصفها مصطلحًا . تعني القدرة عن جدارة على إنتاج أو تحقيق تأثيرات مطلوبة بأقل جهد

نرى أن الضاد في نطقها المعاصر لا تمثل خصيصة مميزة للغة العربية، بقدر ما أنها تشير إلى مشكلة صوتية. لمزيد من المعلومات حول مشكلة الضاد في العربية راجع:

برجشتراسر: التطور النحوي للغة العربية، أخرجه وصحّحه د.رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط2، 1994م، ص18، 19

د.كمال محمد بشر: علم اللغة العام . الأصوات ، القاهرة 1970م

د. رمضان عبد التواب: مشكلة الضاد العربية وتراث الضاد والظاء، مجلة المجمع العلمي العراقي، المجلد 11، 1971م.

د.عبد المنعم محمد عبد الغني النجار: العلاقة بين الضاد والظاء صوتياً وتاريخياً ولهجياً، مجلة الأزهر، العدد (8)، السنة: (التاسعة والخمسون)، شعبان سنة 1407 هـ/ أبريل 1987م.

([3]) صلاح الدين محمود علام، الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، ص20

([4]) د.إسماعيل محمد الفقي: التقويم والقياس النفسي والتربوي، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2005م، ص11

([5]) المعجم الوسيط، مادة كفأ

ونفقة وهدر"[6]. ويكثر استخدام هذا المصطلح في مختلف المؤسسات حيث نسمعه في الأوساط الإدارية والتعليمية والرياضية والعسكرية وغيرها، وقد نال اهتمامًا ملحوظًا في أوساط المهتمين بالقدرات العقلية والدراسات النفسية واللغوية.

فإذا خصّصنا الكفاءة بربطها بالمجال الذي يقيسه اختبار العين وهو اللغة، أمكننا القول: إن الكفاءة في اللغة تعني "سيطرة المتعلّم سيطرة متقنة على جميع أشكال الاتصال اللغوي في صورته المنطوقة (لغة الحديث)، وفي صورته المكتوبة (لغة الكتابة)"[7]. وتتحقق هذه الكفاءة في اللغة العربية عندما يمتلك الفرد المهارات الأساسية في فنون العربية الأربعة وهي : الاستماع والحديث والقراءة والكتابة، مع اكتساب عاداتها الصحيحة، واتجاهاتها السليمة بحيث يصل إلى مستوى لغوي يمكنه من استخدام اللغة استخدامًا ناجحًا عن طريق الاستماع الجيد، والنطق الصحيح، والقراءة الواعية، والكتابة السليمة[8].

وتنظر أدبيات اختبار العين إلى الكفاءة في اللغة العربية على أنها قدرة المتعلِّم على التواصُل اللغوي وظيفيًّا وإبداعيًّا، بوضوح ودقّة، وبطلاقة وفاعلية، استقبالاً وإرسالاً، (استماعاً، وقراءة، وكتابة، وتحدّثًا)، وتحقيق التأثيرات المطلوبة كل مرة، بأقلّ جهد ممكن، وفي زمن قياسي.

والكفاءة في العربية ليست متطلّبًا تربويًّا ولغويًّا فقط، وإنّما هي متطلَّب ديني وقومي وثقافي أيضًا[9]؛ فتحقُّق الكفاءة اللغوية لدى فرد من الأفراد يعني قدرته على:

1. التواصل مع النصوص المسموعة والمقروءة على اختلاف أنماطها.
2. إيصال رسالة هادفة سليمة واضحة عن طريق التحدّث.
3. التواصل مع تراث أمّته وثقافتها.
4. تتويج ذلك كله بتمكُّنه من ترجمة حاجاته وأفكاره ومشاعره إلى كلمات مكتوبة في شتى أنماط الكتابة العربية ولاسيما الوظيفي منها.

ولا شك أن ذلك كله يتعدّى المفهوم اللغوي بمعناه الضيق، ليصل إلى آفاق بعيدة من التواصل والتحليل وتحصيل المعلومات وامتلاك مهارات عليا من التفكير الناقد، وبعبارة أخرى: إن امتلاك الكفاءة اللغوية يُسهم في

([6]) المركز القومي للبحوث التربوية: اللغة العربية ومشكلاتها، القاهرة، 1987، ص4

([7]) د.ندا الحسيني ندا: حدود الكفاءة اللغوية للطالب المتخرج في برامج تعليم اللغة العربية في المستوى الجامعي (رؤية لغوية)، من أبحاث ندوة معايير الكفاءة اللغوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، 1999م، ص3

([8]) على أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف للنشر والتوزيع، الرياض، 1991م، ص58.

([9]) د.محمد رجب فضل الله: رؤية تربوية لاختبارات الكفاءة اللغوية للملتحقين بجامعة الإمارات العربية المتحدة، ضمن كتاب ندوة معايير الكفاءة اللغوية ودورها في تقويم مخرجات تعليم اللغة العربية، مطبوعات جامعة الإمارات العربية المتحدة، 1999م، ص180

تخريج أفراد متميّزين على مستوى الأداء اللغوي والفكري والتواصلي، واثقين بتراث أمّتهم، فخورين بمنجزاتها الحضارية، قادرين على الإضافة والتفاعل مع الآخر بثقة[10]، إلى جانب تمكّنهم من تطوير ذواتهم وإنجاز مهامّهم الوظيفية بكفاءة وتميّز.

وأخيرًا فإن الاختبار موجّه إلى شريحة الناطقين بالعربية، والناطقون بالعربية . في أدبيات الاختبار . هم الذين تُعدُّ العربية لغتهم الأم، وهم أيضًا العرب وغير العرب الذين اجتازوا التعليم العام بمراحله الثلاث (الابتدائية، والإعدادية، والثانوية)، أو ما يعادل هذه المراحل على الصعيد العلمي، وتخرّجوا في مدارس أو في معاهد كانت العربية لغة تدريس معظم موادّها المقرّرة.

ويستهدف هذا الاختبار جميع القائمين بأعمال أو وظائف أو مهام تتطلب منهم التمكّن من اللغة العربية؛ كالمدرسين والمحامين وخطباء المساجد، والصحفيين والإعلاميين، والقضاة، والدبلوماسيين، والمترجمين، والقائمين بأعمال (السكرتارية)، والإداريين، وغيرهم من فئات المجتمع. ويستهدف كذلك الطلبة والدارسين في بيئات تكون العربية لغة التواصل فيها.

(2 . 1) أقسام اختبار العين:

يتكوّن اختبار الكفاءة اللغوية من أربعة محاور اختبارية كبرى هي:

(أ) محور الاستماع:

يقيس هذا القسم مهارات فهم النصوص المسموعة، وفيه يستمع المختبَر إلى مجموعة مصطفاة من النصوص العربية الحيّة التي اختيرت من مواقف لغوية طبيعية مثل: نشرات الأخبار، والإعلانات المسموعة والمرئية، والمحاضرات العامة، والندوات، واللقاءات الإذاعية والمتلفزة، والمواد الوثائقية والدرامية. وفي أثناء الاستماع يُطلب من المختبر أن يجيب عن أسئلة مرتبطة بهذه النصوص، وهذه الأسئلة تدور حول مهارات فهم المسموع ولغته.

ويقيس قسم الاستماع قدرة المختبر على الاستماع إلى النصوص العربية الفصيحة، واستيعاب مضامينها المباشرة وغير المباشرة، والاحتفاظ الذهني بالمعلومات الواردة في نصوص مسموعة، وإدراك ما بين جوانبها من علاقات، وتمييز أنماط النصوص العربية المختلفة من خلال الاستماع، وتحديد التعبيرات المفتاحية، والفكرة العامة، والفكر الرئيسة والجزئية في نصوص مسموعة، واستخلاص نتائج منطقية من مقدّمات، وتحديد دلالات كلمات وتعبيرات وأساليب وردت في نصوص مسموعة، وتحديد أنواع العلاقات بين الألفاظ والتراكيب، والتمييز بين العام والخاص،

([10]) د.إبراهيم محمد علي وآخرون: الكفاءة اللغوية للناطقين بالعربية (دليل اختبارات الكفاءة في اللغة العربية)، مرجع سابق، ص13

والحقيقة والخيال، والرأي والافتراض والتخمين، وتحديد موقف المتحدث وعاطفته، وثقافته، وسمات شخصيته من خلال أفكاره وتعبيراته وأدلته وأدائه الصوتي، وإدراك المغالطات والمتناقضات والمفارقات والمبالغات والتلفيقات وأوجه اللبس والأخطاء في النصوص المسموعة.

هذا إلى جانب مهارات لغة المسموع ومنها تحديد المعاني وفقًا للقرائن النحوية والصرفية.[11] ويؤدّى اختبار الاستماع عن طريق الحاسوب، ولا يجوز فيه استخدام الورقة والقلم إلا في القسم الأخير منه.

(ب) محور القراءة:

يقيس هذا المحور مهارات فهم المقروء، حيث تظهر للمختبر مجموعة من النصوص المقروءة، تم اختيارها وفق معايير محدّدة، وهي نصوص ثقافية متنوعة فكرًا وبناء وحجمًا وأسلوبًا، وتليها أسئلة تدور حول مهارات محدّدة من مهارات القراءة ولغتها.

ومن المهارات التي يقيسها هذا القسم: قراءة نصوص معاصرة (من 500 إلى 1000) كلمة، وتراثية (من 100 إلى 200) كلمة، وفهْم مضامينها السطحية والعميقة، ونسبة النصوص المقروءة إلى فنونها، ومناقشة الأفكار الواردة في نصوص مقروءة وتحليلها وتصنيفها وتقييمها، وتحليل النص المقروء من حيث: (التعبيرات المفتاحية/ الفكرة العامة/ الأفكار الرئيسة والفرعية / هدف الكاتب/ وأهمية الموضوع)، وتحديد موقف الكاتب وثقافته، وعاطفته، وسمات شخصيته، وميوله ومعتقداته، والتدليل عليها، وتحديد أنواع العلاقات بين المعلومات/ الأفكار/ الآراء في نص مقروء، وتحديد دلالات أدوات/ مفردات/ تراكيب من خلال سياقاتها، وتعرّف مفاهيم المصطلحات الثقافية العامة الواردة في نص مقروء، وتقييم الأفكار والمعلومات من حيث: (الصحة والدقة والإقناع والعمق والجدّة والابتكار والغزارة...)، وتمييز الأدلة وتقييمها، وتحديد طرائق استخدمها الكاتب لجذب انتباه القارئ، والتدليل عليها، وتقييمها، واكتشاف التفسيرات البديلة لتعبيرات وردت في نص مقروء.

هذا إلى جانب مهارات لغة المقروء وأبرزها تحديد أبرز سمات الأسلوب والتدليل عليها، وتقييمها، وتسمية الأساليب النحوية الموظّفة، والتدليل عليها، وصياغة الجمع والمفرد، وتحديد المرادف والمضادّ لكلمات محدّدة، وتتبُّع التحوّلات الطارئة على الجذور اللغوية والصيغ الصرفية والمفردات في سياقات محدّدة، وتحديد دلالات الصيغ الصرفية، وتحليل الكلمات من حيث: المكانة المعجمية/ الحقل الدلالي/ المشترك اللفظي/ التطوّر المعجمي/ الفروق الدلالية.... ويُجرى اختبار القراءة عن طريق الحاسوب، ولا يجوز فيه استخدام الورقة والقلم.

([11]) لاحظ أن الاختبار لا يقيس جميع الكفايات السابقة، بحكم كونه انتقائيًا؛ ولذلك فإن المهامّ الاختبارية في قسم الاستماع تحاول الإحاطة قدر الإمكان بهذه الكفايات، وتنطبق هذه الملاحظة على بقية المحاور الاختبارية.

(ج) محور الكتابة:

تنقسم أسئلة هذا المحور إلى قسمين:

القسم الحاسوبي: وهو يقيس مهارات المختبر في اختيار الكلمات الصحيحة (إملاء ونحوًا وصرفًا) والدقيقة (دلالة)، واستخدام الأساليب النحوية والبلاغية والصيغ الصرفية المناسبة للتعبير عن مواقف محدَّدة.

القسم الورقي: وهو يقيس قدرة المختبر على إنتاج نصوص كتابية وفق معايير لغوية وفكرية محددة، وهو يؤدى عن طريق الكتابة اليدوية.

(د) محور الأداء الشفهي:

في هذا المحور تقاس كفاءة المختبر في القراءة الجهرية، والارتجال. ومن المهارات التي يقيسها هذا المحور: نطق الأصوات من مخارجها الصحيحة، وإعطاء كل صوت حقه في النطق، وصحة الوقف والوصل، والتنويع في نغمات الصوت وفقًا للأساليب ومقتضيات السياق، ونطق الكلمات نطقًا صحيحًا من حيث البنية الداخلية وأواخر الكلمات، وإعطاء كل جنس كلامي حقه من الأداء، وضبط سرعة الأداء الشفوي، ودرجة ارتفاع الصوت، والتحدث بطلاقة في موضوعات محددة بشكل متصل ومترابط لفترات زمنية مقدّرة، واختيار كلمات وأساليب صحيحة ومناسبة، والتخلص من سمات اللهجات العامية التي تتعارض مع معايير الأداء الشفوي الفصيح.

ويُنفّذ اختبار الأداء الشفوي من خلال الحاسوب، حيث يجلس المختبَر في قاعة خاصة ومعه مختبِر يقوم بفتح البرنامج الحاسوبي، ويتابع معه إجراءات الاختبار، فيقدّم له بطاقة القراءة الجهرية التي عليه أن يقرأها بصوت مسموع، ثم يفتح له أسئلة الارتجال، وتُسجَّل الإجابة على الحاسوب وعلى جهاز تسجيل رقمي لمزيد من الحيطة.

ولا يلجأ اختبار الأداء الشفوي . في الإصدار الحالي من الاختبار . لعقد حوار بين الطرفين (المختبَر والمختبِر)، في حين يقيس الاختبار مهارة ارتجال حديث متواصل بالعربية الفصيحة لمدة دقيقة ونصف، ثم دقيقتين ونصف في قضايا وموضوعات عامة مطروقة[12].

وهذا هو جدول أداء الاختبار:

([12]) من أسباب ذلك الرغبة في تحييد العنصر البشري بمتغيراته اللغوية والصوتية والشخصية والمزاجية والثقافية، متمثّلة في المختبِر؛ فقد لاحظنا في اختبارات لغوية أخرى . اختبار IELTS نموذجًا . أن العنصر البشري له آثاره الواضحة في أداء المختبَرين، وقد تم الوصول إلى هذه الملاحظة من خلال توجيه أسئلة لبعض الطلبة الذي دخلوا اختبار (IELTS)، وكان هناك شبه إجماع على تأثير العنصر البشري في أدائهم الاختباري. وسوف يعاد تقييم ذلك الخيار باستبانة أخرى أكثر شمولاً بعد تطبيق اختبار العين على عدد كبير من الطلبة الذين دخلوا أحد الاختبارات اللغوية القائمة على المحادثة الثنائية.

المحور	الزمن (بالدقيقة)	التنفيذ	التقييم
الاستماع	45	حاسوبي	برنامج حاسوبي
القراءة	60	حاسوبي	برنامج حاسوبي
الكتابة (1)	30	حاسوبي	برنامج حاسوبي + مقيِّم
الكتابة (2)	30	كتابة ورقية	مقيِّم
الأداء الشفوي	15	حاسوبي	مقيِّم

(3 . 1) الكفايات التي يقيسها اختبار العين:

يُراد بالكفايات (Competences) في وثائق اختبار العين مجموعة المهارات اللغوية المنتمية إلى محور لغوي تواصلي محدّد (استماع، قراءة، تحدّث، كتابة)، التي بامتلاكها يكون المتعلم قد حقّق القدر المطلوب من الكفاءة في ذلك المحور اللغوي التواصلي.

والكفايات التي يقيسها اختبار العين هي تلك الكفايات التي تكفل التواصل اللغوي الفعال باللغة العربية قراءة واستماعًا وكتابة وتحدثًا، ومن وثائق الاختبار غير المنشورة وثيقة تسمى وثيقة الكفايات اللغوية لاختبار العين، وهي تحتوي على الكفايات اللغوية، وبجانب كل كفاية مؤشرات الأداء التي تمثلها؛ فعلى سبيل المثال تصل كفايات قسم القراءة إلى (39) كفاية، وتم اشتقاق (344) مؤشر أداء تعبر عن تلك الكفايات، أما الاستماع ففي الوثيقة (34) كفاية، و(232) مؤشر أداء، وفي الكتابة (26) كفاية، و(278) مؤشر أداء، وفي الأداء الشفوي (18) كفاية، و(200) مؤشر أداء، وهذا يعني أن هناك (117) كفاية، و(1054) مؤشر أداء.

وعند تصميم وثيقة الكفايات لجأ فريق الاختبار إلى كثير من الوثائق العربية وغير العربية المتعلقة بالكفايات اللغوية، ومنها وثائق تعليم اللغة العربية في التعليم العام في غير بلد عربي، أبرزها الإمارات العربية المتحدة، والسعودية، وقطر، وجمهورية مصر العربية، وسوريا، إلى جانب عدد كبير من الدراسات والبحوث التي تناولت موضوع كفايات اللغة العربية وأهدافها ومعاييرها.

كما حرص الفريق على الاطلاع على أبرز التجارب غير العربية . الإنجليزية تحديدًا . في وضع معايير الكفاءة اللغوية ومنها: (CEFR)[13]، و(ACTFL)[14]، كما درس الفريق أشهر اختبارات الكفاءة اللغوية وعلى رأسها (IELTS)[15]، و(TOEFL)[16]، و(TOEIC)[17]. هذا إلى جانب الخبرات الكبيرة التي امتلكها فريق تصميم الاختبار من خلال عمله في جامعة الإمارات العربية المتحدة في مجال تدريس العربية بالفلسفة التواصلية للطلبة غير المتخصّصين في اللغة العربية.

(4 . 1) التقييم وقراءة نتائج اختبار العين:

ينتمي اختبار العين إلى الاختبارات المَحَكّيّة المرجع (Criterion- Referenced Tests)، وفي هذه الاختبارات تُفسَّر الدرجة بمقارنة أداء الفرد بمحكّ أداء متوقّع. ويصاغ هذا الأداء عادة على صورة كفايات محدّدة أو نواتج متوقّعة أو أهداف سلوكية مرتّبة بحيث تصف مختلف مستويات الأداء[18].

وبكلمات أخرى فإن اختبار العين لا يقسم المختبرين إلى الشريحتين المعروفتين (الناجح والراسب)؛ فليس هناك ناجح أو راسب في هذا الاختبار، وإنما هناك درجات يحصل عليها المختبرون تُترجِم أداء كل مختبر، ويتم تحويل هذه الدرجات إلى مستويات مكافئة لها، لكل مستوى توصيف دقيق يحدد المهارات اللغوية التي يمتلكها محققو هذه المستويات. وعند تطبيق هذا الاختبار على أفراد مؤسسة معينة تكون البداية بدراسة المواصفات والمهارات اللغوية المطلوب توافرها في هؤلاء الأفراد حتى يستطيعوا إنجاز أعمالهم ووظائفهم بكفاءة، وتتم هذه الخطوة

---

(13) هذه الحروف اختصار لـ (Common European Framework of Reference for Languages)، أو الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات. راجع نسخته المترجمة من الألمانية إلى العربية بعنوان: الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات، ترجمة د.علا عادل عبد الجواد وآخرين، دار إلياس العصرية للطباعة والنشر، مصر، 2008م.

(14) أي: American Council on the Teaching of Foreign Languages

(15) أي: System International English Language Testing

(16) أي: Test of English as a foreign language

(17) أي: Test of English for International Communication

(18) أما النوع الآخر من الاختبارات فهو الاختبارات المعيارية المرجع أو الجماعية المرجع (Norm-Referenced Tests)، ويتركز الاهتمام فيها على ترتيب الفرد بالنسبة إلى أقرانه في القدرة التي يقيسها الاختبار، ويمكن تعريف هذا النوع من الاختبارات بأنها الاختبارات التي يُقارن أداء الفرد فيها بمعيار يعتمد على مستوى جماعة الأقران التي ينتمي إليها هذا الفرد، ويتمثل هذا المستوى بمتوسط درجات هذه الجماعة وتتمثل المقارنة بمدى انحراف درجات الفرد عن هذا المتوسط ، والتأكيد على الفروق بين الأفراد والتمييز بينها، ولاشك أن هذا المعيار يتغير بتغير الجماعة، ولابد من تفسيره في إطار تركيب الجماعة.

لمزيد من المعلومات راجع: : مقالة (القياس محكي المرجع)، http://www.elssafa.com/vb/showthread

وعبد الله محمد السهلي: قراءة في كتاب الاختبارات التشخيصية مرجعية المحكّ في المجالات التربوية والنفسية والتدريبية، للدكتور صلاح الدين محمود علام، المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف.

بالتعاون بين فريق الاختبار وقسم التطوير المهني في المؤسسات المستفيدة من الاختبار، وبعد تحديد هذه المهارات والمواصفات يتم تحديد المستوى اللغوي المناسب على سلم المستويات التي يفرزها الاختبار، ويصبح المختبر مطالبًا بتحقيق هذا المستوى.

ومعنى أننا سننفذ اختبارًا موحدًا على جميع الفئات، مع اختلاف الدرجة المطلوبة وفق متطلبات كل فئة، فقد تحتاج فئة ما إلى درجة عالية في محور محدد، ودرجة أقل في محور آخر؛ فخطباء المساجد، مثلاً، في حاجة إلى درجة عالية في مهارات الأداء الشفوي، أما الصحفيون فهم في حاجة إلى درجة عالية في مهارات الكتابة، وهكذا....

والمستويات التي يفرزها اختبار العين هي:

1	2	3	4	5	6	7	8	9
ضعيف	محدود جدًّا	محدود	دون المتوسط	متوسط	مؤهّل	جيّد	جيد جدًّا	متميّز

وتجرى عمليات التقييم ورصد الدرجات بطريقة تحافظ على ثبات الاختبار، فأسئلة القراءة والاستماع والقسم الأول من الكتابة تصحح آليًّا بوساطة برنامج حاسوبي خاص.

أما الكتابة الورقية والأداء الشفوي فتخضع لعمليات تصحيح ثنائية وفي بعض الأحيان ثلاثية. ويقوم بالتقييم محاضرون متخصصون مدربون ذوو خبرات كبيرة، ويخضعون لعمليات مستمرة من المتابعة والتدريب والتقييم.

(5 . 1) تجريب الاختبار وتنفيذه وتقييمه:

- أُجري الاختبار أكثر من مرة للتحقق من الصدق والثبات والموضوعية والواقعية.
- جُرّب الاختبار عام 2006 على عينة من موظفي جامعة الإمارات العربية المتحدة.
- وجُرّب عام 2007 على عينة من ضباط القيادة العامة للقوات المسلحة الإماراتية.
- ثم جُرّب عام 2008 على عينة من المدرسين المنتسبين إلى مجلس أبو ظبي للتعليم.
- نُفّذ الاختبار . حتى نهاية ديسمبر 2011م . على حوالي (7000) فرد، منهم الضباط والطلبة الجامعيون، ومعلمو التعليم العام في مختلف المراحل والتخصصات التدريسية، وأمناء المعامل، والاختصاصيون الاجتماعيون.

- يجري تسويق الاختبار لدى كثير من المؤسسات داخل دولة الإمارات العربية المتحدة، ولدى فريق الاختبار طموح لنشره في العالم العربي.

وقد خضع المشروع لعمليات تقييم من شخصيات ومؤسسات علمية مرموقة، من مجمع اللغة العربية بالقاهرة[19]، وقسم اللغة العربية في كلية الآداب من الجامعة الأردنية[20]، وكلية العلوم الإنسانية في جامعة الإمارات العربية المتحدة[21]، ووزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة[22]، وستستمر عمليات التقييم بصورة دورية منتظمة.

القسم الثاني: من أبرز القضايا التي يثيرها اختبار العين:

كثيرة هي القضايا التي أثارها ويثيرها اختبار العين، ومرجع هذه الكثرة أن فريق تصميم الاختبار كان يضرب في أرض غير معبّدة، ويخوض في مجال جديد على العربية، ولم يجد من الدراسات التربوية واللغوية ما يقدم حلولاً جاهزة لكثير من المشكلات التي تواجه العاملين في حقل جديد كهذا الحقل.
ومن هذه القضايا ما فرض نفسه في أثناء تصميم الاختبار، ومنها ما أظهرته نتائج تنفيذه، وستكتفي هذه الورقة بإلقاء الضوء على أربع قضايا:

- النتائج وناقوس الخطر.
- موقع قواعد اللغة في اختبار العين.
- المستويات اللغوية في اختبار العين.
- معيار الكفاءة في اختبار العين بين الواقع والمثال.

([19]) الأستاذ الدكتور/ محمد حماسة عبد اللطيف، عضو المجمع.

([20]) الأستاذ الدكتور/ نهاد الموسى، رئيس قسم اللغة العربية في كلية الآداب بالجامعة الأردنية.

([21]) أ.د. محمد الأمين الخضري، رئيس قسم اللغة العربية بكلية العلوم الإنسانية في جامعة الإمارات العربية المتحدة (سابقًا)، ولجنة من متخصصين في مختلف علوم العربية (النحو والصرف وعلم اللغة والبلاغة والأدب والنقد) من قسم اللغة العربية، في كلية العلوم الإنسانية، بجامعة الإمارات العربية المتحدة، منهم: د.فاطمة البريكي، ود.أحمد مصطفى عفيفي، ود.رشيد بو شعير، ود.سيف المحروقي، ود.عبد الملك عبد الوهاب أنعم، ود.لطيفة إبراهيم النجار، ود.مصطفى عبد العليم، ود.هدى سالم آل طه. كما شارك في التقييم د.عطا جبريل من قسم اللغة الإنجليزية، وهو متخصص في التقييم اللغوي.

([22]) قام بالتقييم فريق تكون من أكثر من عشرة من موجهي اللغة العربية بالوزارة، إضافة إلى د.محمد الشافعي من مركز تطوير المناهج، ود.إسلام مصطفى أبو غيدة من مركز تطوير الاختبارات.

(1 . 2) النتائج وناقوس الخطر:

طُبق الاختبار في الفترة من مايو 2007م حتى نهاية ديسمبر 2011م على حوالي (7000) مختبر؛ منهم الطلبة الجامعيون، والمعلمون، والضباط، وأمناء المعامل، والاختصاصيون الاجتماعيون. وقد جاءت نتائج الاختبار كاشفة عن تدنٍّ ظاهر في المستوى اللغوي لكثير من المختبرين، ولا نكاد نستثني من ذلك سوى نتائج معلمي اللغة العربية وبعض معلمي التربية الإسلامية، تلك النتائج التي تحتاج إلى قراءة خاصة في بحث آخر.

إن نتائج الاختبار . بصورة عامة . لتدقّ بقوة ناقوس الخطر، وتحذّر من الحالة التي وصلت إليها اللغة العربية على ألسنة كثير من أبنائها، ومما لوحظ أن حالة الضعف هذه لا تخصّ قطرًا عربيًّا دون آخر؛ فالأفراد الذين دخلوا الاختبار لا يمثلون قطرًا عربيًّا واحدًا، بل يتوزّعون على معظم الجنسيات العربية، ولعل هذا مما يميّز اختبار العن الذي صُمِّم في دولة منفتحة تستقطب العمالة من جميع الأقطار العربية، وقد كان معظم المختبرين يحملون الجنسيات الإماراتية والمصرية والسورية والأردنية والفلسطينية، مع عدد أقل ممن ينتمون إلى دول المغرب العربي.

وقد تجلّى هذا الضعف في مهارات الاستقبال (القراءة والاستماع)، كما تجلى في مهارات الإرسال (الكتابة والأداء الشفوي)، وإن كانت نتائج مهارات الإرسال اللغوي قد جاءت أعلى قليلاً من نتائج الاستقبال. ولعله من المفيد إلقاء مزيد من الضوء على أبرز مظاهر الضعف التي كشف عنها الاختبار في محور الإرسال اللغوي:

(أ) في مهارات الكتابة أمكن تحديد كثير من مظاهر الضعف أبرزها:

1. شيوع أخطاء الإملاء في كتابة الهمزات بأنواعها (القطع الوصل، والهمزة المتوسطة والهمزة المتطرفة)، والتاء المربوطة والألف المقصورة.
2. شيوع أخطاء الإملاء الناتجة عن مشكلات في نطق بعض الأصوات العربية، وهذا النوع من الخطأ لم يكن يحظى من قبل بالاهتمام الكافي، ويتمثّل في كتابة الحرف بطريقة غير صحيحة جاءت نتيجة لنطقه بطريقة غير صحيحة، مثل كتابة الثاء سينًا، والذال زايًا، والضاد ظاء، والظاء ضادًا، وحذف ألف الوصل واللام الشمسية من الكتابة، وغير ذلك.
3. شيوع أخطاء (نحو الكتابة) بصورة كبيرة، والمقصود بهذا النوع من الأخطاء تلك التي يقع فيها الكاتب بسبب عدم إلمامه بالقواعد النحوية، مثل: كتابة المثنى فتجد عبارات مثل: (قام الطرفين/

وكان هناك طريقين)، وكتابة جمع المذكر السالم (سافر المؤلفين/ وسمعنا عن كثير من المهندسون)، ونون المثنى وجمع المذكر السالم عند الإضافة (إن مدرسين اللغة العربية ...)، وكتابة الاسم المنصوب المنون (قرأت قصتًا/ اشتريت كتاب/ شربت ماءًا). وقل مثل ذلك في كتابة الأسماء الخمسة، وكتابة الأفعال الخمسة.

4. ركاكة الأسلوب، والتأثر البالغ بالتراكيب العامية وتراكيب اللغة الإنجليزية عند الكتابة.
5. عدم القدرة على إنتاج عبارات مكتملة واضحة دقيقة الدلالة.
6. شيوع أخطاء الربط بين الجمل.
7. عدم القدرة على إنتاج الأساليب اللغوية بطريقة وبخاصة أساليب الاستثناء والشرط.
8. ضعف الحصيلة المعجمية؛ مما يؤدي إلى استخدام مفردات غير دقيقة لا تعبر عن المراد، ويؤدي استخدامها إلى غموض في الدلالة وتشوُّش في الرسالة المقصودة، كما يؤدي إلى عدم مراعاة مقتضى الحال عند الكتابة.
9. إهمال علامات الترقيم، أو استخدامها بصورة غير صحيحة.
10. عدم القدرة على كتابة الأرقام بالحروف.

(ب) وفي **مجال الأداء الشفوي:**

جاءت المشكلات في هذا المجال أكثر فداحة وأشد تعقيدًا؛ لأن مشكلة الكتابة ربما يسهل حلّها بتحديد الخطأ والصواب، ومعرفة القاعدة، أما مشكلة التحدث والأداء الشفوي فتبدو عسيرة على العلاج، وتحتاج إلى جهود كبير وتدريبات متواصلة، بداية من المستوى الصوتي والصرفي وانتهاء إلى الطلاقة اللغوية والارتجال بالعربية في تلقائية ويسر وسهولة وسرعة.

ويمكن تقسيم الملاحظات التي أظهرتها النتائج إلى قسمين: أولهما يتعلق بمهارات القراءة الجهرية، والثاني يتعلق بمهارات الارتجال.

ففي القراءة الجهرية طلب من كل مختبر قراءة بطاقة تحتوي على ثلاثة نصوص عربية أولها نص نثري معاصر غير مضبوط بالشكل مكون من حوالي (200) كلمة، وثانيها نص شعري مكون من ثلاثة أبيات يحتوي على بعض الكلمات المشكلَّة، وآخرها نص قرآني مكون من ثلاث آيات قصيرة مشكَّلة تشكيلاً كاملاً. وقد أُعطي كل مختبر دقيقتين ونصف للاستعداد للقراءة وسُمح لهم بوضع علامات التشكيل على البطاقة. وقد **برزت أخطاء كثيرة منها:**

1. أخطاء في قراءة بعض الكلمات، فكلمة (مطالب) تُقرأ (مطلوب)، وكلمة (مُقتصِد) تقرأ (مُقصِّد) مع أن السياق لا يقبل هذه التغييرات، وهي أخطاء تبرز حالة شديدة من التدنّي.
2. عند قراءة الآيات القرآنية قُرئت بعض الكلمات بطريقة غير صحيحة تؤدّي إلى تحريف كامل للمعنى، على الرغم من أن الكلمات المراد قراءتها مشكَّلة تشكيلاً مصحفيًّا كاملاً، فقد قرأ غير واحدٍ قوله تعالى (يَسْتَخْفون من الله)، بكسر الخاء وتشديدها حتى أصبحت (يستخِفُّون)، فلا أفلح القارئ في ترجمة الحركات المرسومة على الكلمة ترجمة صوتية صحيحة، ولا هو امتلك حسًّا لغويًّا يقوده إلى تعديل القراءة التي تخالف المعنى والسياق.
3. **على مستوى الأصوات:** ظهرت أخطاء كثيرة تمثّلت في عدم تحقيق المخارج والصفات[23]:

- فالجيم تنطق بالطريقة القاهرية أحيانًا (جاء/ گاء) ، وتنطق بالطريقة الإماراتية في أحيان أخرى (مسجد/ مسيد)، كما تنطق بالطريقة الشامية عند بعض المختبرين (اجتمع/ اچتمع/ أو اشتمع)[24].
- والقاف تنطق كافًا (قلب/ كلب)، وتنطق همزة (قَلَم/ أَلَم)، وتنطق جيمًا قاهرية (قلب/ گلب)، وتنطق جيمًا فصيحة (الطريق/ الطريج)، وتنطق غينًا (قال/ غال).
- والضاد تنطق ظاء(ضلَّ/ ظلَّ)، وتنطق دالاً (ضمير/ دمير).
- والسين تنطق زايًا (أصدر/ أزدر).
- والصاد تنطق سينًا (صار/ سار).
- والثاء تنطق سينًا (مثنّى/ مسنَّى).
- والظاء تنطق زايًا مفخمة (ظالم/ زالم).
- والذال تنطق زايًا (ذلك/ زلك).

([23]) لن يتوقف البحث هنا أمام التطور التاريخي لنطق الأصوات العربية، ولا للاختلافات بين الأقطار العربية في نطق بعض الأصوات وبخاصة أصوات القاف والجيم والضاد؛ فقد قُتلت هذه المسائل بحثًا في كتب الدراسات الصوتية واللغوية، لكن البحث يقارن الأداء الفعلي لكثير من المختبرين . بغض النظر عن جنسياتهم وخلفياتهم اللغوية . بمعيارية الصوت كما اتفق عليه جمهور العلماء العرب أو كما اتفق عليه معظم مقرئي القرآن الكريم. ولمزيد من المعلومات عن هذه القضايا يمكن العودة إلى:

- د.تمام حسان: اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، المغرب، 1994م.
- د.إبراهيم أنيس: الأصوات اللغوية، مطبعة نهضة مصر، د.ت.
- وكتابه: في اللهجات العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2003م.
- د.أحمد مختار عمر: دراسة الصوت اللغوي، عالم الكتب، القاهرة، 1997م.
- د.حسام سعيد النعيمي: أصوات العربية بين التحول والثبات، وزارة التعليم والبحث العلمي، جامعة بغداد، 1989م.

([24]) معروف أنه لا يوجد في العربية رمز كتابي يمثل صوتي الجيم القاهرية ولا الجيم الشامية القريبة من الشين، وقد درج الباحثون على استخدام الرمزين الفارسيين (گ)، و(چ) لترجمة هذين الصوتين كتابيًّا.

- والطاء تنطق تاء (الطاقة/ التاقة).
- والخاء تنطق غينًا (الأخبار/ الأغبار)، وغير ذلك من أخطاء نطق الأصوات[25]

4. التأثر بالعاميات العربية المختلفة في نطق الكلمات وبخاصة عند نطق حروف المد وعند الوقف والنبر.
5. أما في مجال الضبط الإعرابي للكلمات فحدّث ولا حرج، فقد شاع الخطأ فيها وذاع، حتى ندر من سلم من الوقوع فيه، تستوي في ذلك الأبواب النحوية السهلة الشائعة (مثل: جرّ الأسماء بالكسرة بعد حروف الجر)، والأبواب النحوية الدقيقة نسبيًّا (مثل: جرّ الممنوع من الصرف). وقد لجأ بعض المختبرين إلى تسكين الأواخر بطريقة ملحوظة؛ هربًا من هذا الاختبار القاسي. وكان من أسوأ القراءات قراءة مَن اجتهد لكي يسكّن أواخر جميع الكلمات، ولك أن تتخيل كيف يُقرأ نص مكون من أكثر من مئة كلمة بتسكين أواخر كلماته جميعها أو معظمها؟!
6. شاع الخطأ في المتشابهات والمتقاربات؛ فالمبنيُّ للمجهول تحوّل إلى مبنيّ للمعلوم، واسم الفاعل من غير الثلاثي تحوّل إلى اسم مفعول، والمصدر المبدوء بتاء زائدة تحوّل إلى فعل ماضٍ وغير ذلك.
7. عند قراءة الشعر زادت نسبة الأخطاء بدرجة ملحوظة في الضبطين البنائي والإعرابي، ولم يُؤدَّ الشعر كما يُنتظر أن يؤدّى.
8. كثر الخطأ أيضًا في قراءة التواريخ والأعداد، حتى ندر أيضًا من أدى ذلك أداء صحيحًا؛ فكلمة (مئة/ مائة) تجدها منطوقة بفتحة طويلة بعد الميم، والأعداد بين (3)، و(10) لا مراعاة عند نطقها لقواعد التأنيث والتذكير، ولا مراعاة للياء والواو عند كتابة ألفاظ العقود، وغير ذلك.
9. إهمال قواعد النبر والتنغيم، فلا فرق بين التقرير والاستفهام، ولا بين السخرية والمدح، ولا بين الإثبات والنفي، ولا قدرة على ترجمة علامات الترقيم ترجمة صوتية معبّرة.
10. أما عن الأداء وتمثّل المعنى وضبط السرعة وتنظيم التنفس والوقف في الأماكن المناسبة فقد كثرت أخطاؤها بصورة ملفتة للسمع.

وفي قسم الارتجال، طُلب من كل مختبَر أن يرتجل حديثًا مدّته ما بين (دقيقة إلى دقيقتين ونصف) في موضوعات عامة، مع إتاحة فرصة مدّتها (دقيقة ونصف) لكتابة بعض الأفكار المساعدة. وقد زادت الأخطاء في الارتجال زيادة كبيرة، فبالإضافة إلى الأخطاء التي رُصدت في القراءة الجهرية في مجال الأصوات والضبطين الإعرابي والصرفي، رُصدت أخطاء أخرى أبرزها:

([25]) يعود خطأ النطق أحيانًا إلى تقارب الأصوات أو تشابهها في كثير من الصفات، ومن ذلك أن الغين والخاء . على سبيل المثال . يشتركان في الصفات والمخرج ماعدا صفة واحدة هي الجهر والهمس؛ فالخاء هي النظير المهموس للغين. راجع د.آمنة صالح الزعبي: التغير التاريخي للأصوات في اللغة العربية واللغات السامية، دار الكتاب الثقافي، الأردن، 2008م، ص25

1. استخدام كلمات وتعبيرات عامية وغير عربية أو متأثرة بالعامية وبعض اللغات الأجنبية.
2. إنتاج عبارات مبتورة غير مترابطة، وأبعاض جمل غير مكتملة.
3. التلعثم والعِيّ والعجز عن الاسترسال في الحديث، والاستسلام للتوقّفات الطويلة بين الجمل والكلمات.
4. الخروج عن موضوع الحديث وعدم القدرة على التركيز والاسترسال.

وهناك ظاهرتان تجب الإشارة إليهما، هما:

1. أن المراقبين في اختبار الأداء الشفوي قد سجلوا حالات من القلق والاضطراب الشديد سيطرت على غير قليل من المختبرين. وقد بدا واضحًا أن كثيرًا من المختبرين لم يمروا بتجربة . قبل هذا الاختبار . يطالبون فيها بالتخلّي عن العامية، والالتزام بالعربية الفصحى، والتخلص من اللوازم الكلامية العامية وغير العربية. وقد ظهر من خلال تقييم الأداء الشفوي أن كثيرًا من المختبرين ربما لم يمارسوا التحدُّث بالفصحى من قبل.

2 . أن أداء بعض المختبرين كان يتحسّن بصورة انتقالية فجائية تشبه الطفرة عندما ينتقلون من قراءة النص النثري والشعري إلى النص القرآني، فعندها تجد أداء مختلفًا، فيه التزام بتحقيق مخارج الأصوات وصفاتها، وضبط للأداء من حيث الوضوح السمعي والسرعة والوقف والوصل، وكأن هناك قناعة عند البعض بأن عربية القرآن الكريم ليست هي عربية النثر والشعر والتواصل الشفوي، أو كأنهم يعجزون عن نقل خبراتهم ومهاراتهم في قراءة النص القرآني إلى نصوص عربية أخرى.

ولا شك في أن ظاهرة التغييرات التي طرأت على عملية نطق الأصوات العربية وأصابت أعدادًا كبيرة من جمهور المتحدّثين بها تحتاج إلى دراسة متأنية تبحث في الأسباب وتقترح العلاجات[26]؛ فالتحدث أبرز مظاهر اللغة، وهو التجلّي الحقيقي لها، فاللغة . في أحد أشهر تعريفاتها عند العرب . (أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم)، والتواصل بالكلام أسبق من التواصل بالكتابة وأشد تأثيرًا وأسرع تحقيقًا. وقد استغل عدد من مهاجمي اللغة العربية الفصحى ظاهرة التغيّر التي أصابت مهارة التحدث وانحرفت بها عن الجادّة العربية المعيارية في أصواتها ومعجمها وصرفها، وطالب بعضهم . معتمدًا على هذه الفجوة التي حدثت بين لغة التحدث ولغة الكتابة . بضرورة إحلال العامية محلّ الفصحى بصورة رسمية ليس في التحدث فقط بل في الكتابة أيضًا، وادّعى بعضهم أن العربية الفصحى غدت من اللغات المقبلة على الاندثار بسبب تغيّر نظامها الصوتي؛ اعتمادًا على أن تغير النظام الصوتي والنحوي للغة يعدُّ مؤشرًا على غياب هذه اللغة أو اندثارها[27]، بل إن بعضهم ليضع العربية الفصحى مع اللغات التي ماتت بالفعل بناء على تعريفهم للغات

(26) هذه النقطة هي موضوع لبحث بدأ الباحث في إعداده متكئًا على نماذج فعلية حية من الأداء الشفوي بالعربية المعاصرة.

(27) لويس جان كالفي: حرب اللغات والسياسات اللغوية، ترجمة د.حسن حمزة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط1، 2008م، ص211

الميتة بأنها "اللغات التي لم تعد موجودة إلا في الكتب، وما عاد يُتحدّث بها"[28]. ومن هنا تأتي خطورة النتائج التي أفرزها اختبار العين فيما يخصّ الأداء الشفوي باللغة العربية الفصحى، وهي نتائج تدقّ ناقوس الخطر . كما أسلف الباحث . لتدارك الأمر قبل استفحاله؛ لأن السماح لخطّ التغيّر الصوتي باستكمال امتداده دون تدخّلات عاجلة مدروسة لن يوصل إلا إلى نتائج وخيمة شديدة الخطورة، وليس من صالح العربية أن تظل الفجوة واسعة بين مظهريها المكتوب والمنطوق.

(2 . 2) موقع قواعد اللغة في اختبار العين[29]:

حظيت هذه القضية بمناقشات مستفيضة في مرحلة التنظير لاختبار العين وما يجب أن يقيسه، فالاختبار يقيس المحاور اللغوية الأربعة (الاستماع والقراءة والأداء الشفوي والكتابة)، وكان السؤال: هل يُخصص قسم منفصل لقياس القواعد اللغوية؟ وما الفلسفة التي يجب أن يتبناها الاختبار في هذا القسم المهم؟

وقد استقر الرأي على عدم تخصيص قسم منفصل لقياس القواعد، وليس معنى هذا أن الاختبار يهمل هذا البعد المهمّ في عملية قياس الكفاءة اللغوية؛ فالجانب القاعدي يمثل ركيزة أساسية في الكفاءة اللغوية، لكن الاختبار يتبنى فلسفة قياس المهارات التواصلية بالعربية؛ ولتحقيق ذلك فقد تم انتقاء الجوانب القاعدية الوظيفية[30] التي لا يتحقق التواصل الصحيح إلا بها على مستوى تركيب الكلمة وتركيب الجملة والقواعد الصوتية وقواعد الكتابة والإملاء، وتم توزيعها على أقسام الاختبار، مما أدّى إلى ظهور ما يعرف بلغة المقروء[31]، ولغة المسموع[32]، ولغة الكتابة[33]، ولغة الأداء الشفوي[34] في أدبيات اختبار العين.

---

(28) المرجع السابق، ص200

(29) راجع د.إبراهيم محمد علي: اختبار العين لقياس الكفاءة في اللغة العربية للناطقين بها: تعريف وتقديم، مرجع سابق.

([30]) لمزيد من المعلومات حول القواعد الوظيفية ودورها في التواصل راجع: د.داود عبده: التدريس الفعال لمهارات اللغة العربية ومكانة القواعد الوظيفية فيه ضمن كتاب (مؤتمر التدريس الفعال لمهارات اللغة العربية في المستوى الجامعي)، جامعة الإمارات العربية المتحدة، مارس 1998م، ص193: 232

([31]) المراد بلغة المقروء في اختبار العين: البُعد الدلالي والفكري للظاهرة النحوية والبلاغية في نصوص القراءة، ويدخل فيها تأثير العلامة الإعرابية والصيغة الصرفية على المعنى، كدلالة الضمة والألف والواو على الفاعلية، والفتحة والياء على المفعولية، وغير ذلك.

([32]) المراد بلغة المسموع في اختبار العين: البعد الدلالي والفكري للظاهرة النحوية والبلاغية في نصوص الاستماع، ومنها تأثير العلامة الإعرابية المسموعة في المعنى.

([33]) المراد بلغة الكتابة في اختبار العين: التجلي الكتابي للقواعد النحوية، ويتجلى ذلك في كل مادة مكتوبة تتأثر كتابتها بالعامل النحوي أو الصرفي مثل كتابة المثنى وجمع المذكر السالم وتثنية الممدود والمنقوص والمقصور وكتابة الأسماء الخمسة والأفعال الخمسة والأفعال المعتلة في حالة الجزم، وصياغة المشتقات وإنتاج الأساليب كالنفي والنهي والشرط وغيرها.

مع ملاحظة أننا ننطلق في هذا الاختبار من مقولة أن امتلاك القواعد لا يؤدّي بالضرورة إلى امتلاك الكفاءة في التواصل بالعربية، وأن من أبواب النحو العربي أبوابًا لا يوجد لتحصيلها أثر يذكر في الكفاءة اللغوية، وتعدّ من فضول العلم إن كان في صحيح العلم فضول، ومعلوم أن "حذق النحو لا يكسبنا أن نتكلم كما تكلّمت العرب، وإنما يعلّمنا كيف ينبغي أن نتكلّم كما تكلّمت العرب، فإذا كان يعلّمنا دون أن يكسبنا فإن طلبه يمثّل نقلاً للمعرفة لا اكتسابًا للمهارات؛ ذلك أن الاكتساب يؤدّي إلى أن يتكلّم المرء دون وعي بقواعد النحو، وذلك ما كان من شأن فصحاء العرب أصحاب السليقة"[35].

وقد تنبّه علماء العربية منذ عهود بعيدة إلى هذا الأمر فقال الجاحظ: "أمّا النحو فلا تشغل قلب الصبي منه إلا بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن ... وما زاد على ذلك فهو مشغلة عما هو أولى به"[36]، ورُوي أن ابن حزم كان يرى أن التعمّق في النحو فضول لا منفعة فيه، بل هو مشغلة عن الأوكد، ومقطعة عن الأوجب[37].

أما الإعراب فيُتوقف فيه . في هذا الاختبار . على العلاقة بين العلامة الإعرابية والمعنى الوظيفي[38]، ولا يُطالب المختبَر بتعليل العلامة الإعرابية، وإنما يُطالب بإظهارها صحيحةً في النطق (ارتجالاً وقراءةً جهرية) في قسم الأداء الشفوي، وإظهارها صحيحة في الكتابة (في حالات التثنية وجمع الذكور والأفعال الخمسة والأسماء الخمسة وغير ذلك مما يدخل في نحو الكتابة)، كما يُطالب في قسمي القراءة والاستماع بفهم المعنى الوظيفي

([34]) المراد بلغة الأداء الشفوي في اختبار العين: التجلي الصوتي للظاهرة النحوية، من حيث صحة الضبط البنيوي والإعرابي، وحسن التناسب بين الأداء الصوتي من جانب، والمحتوى الفكري والشعوري من جانب آخر.

([35]) أ.د. تمام حسان: اللغة بين نقل المعرفة واكتساب المهارات (رؤية لغوية)، ضمن كتاب (مؤتمر التدريس الفعال لمهارات اللغة العربية في المستوى الجامعي)، جامعة الإمارات العربية المتحدة، مارس 1998م، ص13

وعندما تم التمييز بين اللغة language بوصفها أداة التواصل، والكلام speech الذي هو عملية التواصل منفذة بأدوات لغوية، تم الكشف عن إمكان دراسة اللغة من دون اكتساب القدرة على استخدامها في الكلام، وهذا يعني أن الإنسان بدراسة اللغة دراسة واعية يستطيع الظفر ببعض المعرفة النظرية فيها وعنها، معرفة في قواعدها أو مفرداتها أو تراكيبها الصوتية، ولكن إذا أراد هذا الشخص أن يستعمل هذه اللغة في الكلام وجب عليه أن يكوّن العادات والمهارات الكلامية المناسبة.

راجع أ.د.محمود أحمد السيد: اللغة بين نقل المعرفة واكتساب المهارات (رؤية تربوية)، ضمن كتاب (مؤتمر التدريس الفعال لمهارات اللغة العربية في المستوى الجامعي)، جامعة الإمارات العربية المتحدة، مارس 1998م، ص30

([36]) عن شوقي ضيف: تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا، دار المعارف، مصر، 1993م، ص13

([37]) عن: محمد شوقي أمين: صيغة الفصحى المخففة، مجلة مجمع اللغة العربية، الجزء التاسع و الثلاثون، جمادى الأولى 1397 هـ،مايو 1977م.

([38]) يتساءل د.داود عبده: "ماذا يهدف المدرسون حين يطلبون من طلابهم أن يعربوا جملة معينة أو كلمة معينة، المفروض أن يكون الهدف هو التأكد من أنهم فهموا تلك الجملة وعرفوا وظيفة تلك الكلمة في الجملة ... وإذا كان الأمر كذلك فلماذا لا نسأل أسئلة تحقق الهدف؟ نسأل عن معنى الجملة للتأكد من فهمها، ونسأل عن وظيفة الكلمة في الجملة وكيف تلفظ ". راجع د.داود عبده: التدريس الفعال لمهارات اللغة العربية ومكانة القواعد الوظيفية فيه ضمن كتاب (مؤتمر التدريس الفعال لمهارات اللغة العربية في المستوى الجامعي)، جامعة الإمارات العربية المتحدة، مارس 1998م، ص204

لهذه العلامة[39]، فهذه هي القيمة الحقيقية للإعراب؛ يقول الزجاجي (ت340 هـ): "الإعراب إنما دخل الكلام ليُفْرَق به بين الفاعل والمفعول، والمالك والمملوك، والمضاف والمضاف إليه، وسائر ذلك مما يعتور الأسماء من المعاني"[40]، ويقول عبد القاهر الجرجاني (471 هـ): "قد عُلم أن الألفاظ مغلقة على معانيها حتى يكون الإعراب هو الذي يفتحها"[41]، ويقول السكاكي (ت 626هـ): "كلّ واحد من وجوه الإعراب دالّ على معنى، كما تشهد لذلك قوانين علم النحو"[42].

ويلاحظ أن العلامة الإعرابية في العربية المعاصرة كأنما فقدت ارتباطها بالمعنى؛ حتى غدت لا تدلّ عليه ولا توجّهه في أغلب الأحيان، وأنت تقرأ العربية في الصحف وكثير من الكتب الثقافية والعلمية وبعض الكتب اللغوية دون حاجة إلى أن تسأل عن العلامة الإعرابية . التي أُهمل رسمها في معظم المكتوب العربيّ المعاصر لأسباب كثيرة . وعلى الرغم من ذلك التراجع الملحوظ لدور العلامة الإعرابية في فهم المكتوب العربي المعاصر، فإننا لا نستطيع إهمال هذه العلامة، بوصفها قرينةً من عدة قرائن تحدّد المعنى، وبخاصة في النصوص العالية المستوى والنصوص ذات الصبغة الأدبية الرفيعة.[43] لكن الاختبار لا يغالي في هذا الموقف، ولا يتبنّى كذلك

([39]) معلوم أمر الخلاف الذي دار بين علماء العربية قديمًا وحديثًا حول علاقة العلامة الإعرابية بالمعنى، فهناك من أنكر ذلك، وهناك من أقره، والموقف الذي يتبناه اختبار العين هو موقف الجمهور الذي يقر بدلالة العلامة الإعرابية على المعنى، لكن الاختبار لا يغالي في ذلك الموقف، ولا يطالب المختبر بتعليلات ولا تنظيرات، ويكتفي بالمسائل التي لا غنى عنها للتواصل الصحيح. وللوقوف على الآراء المختلفة في هذه القضية راجع . على سبيل المثال لا الحصر :.

د.إبراهيم أنيس: من أسرار اللغة، مكتبة الأنجلو المصرية، ط5، 1975م.

د. محمد حماسة عبد اللطيف: قرينة العلامة الإعرابية في الجملة بين النحاة القدماء والدارسين المحدثين: دكتوراه، كلية دار العلوم،جامعة القاهرة،1976 م.

د.محمد كامل حسن: اللغة العربية المعاصرة، دار المعارف، مصر، 1976م

د.نهاد الموسى: قضية التحول إلى الفصحى في العالم العربي الحديث، دار الفكر للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 1987م

([40]) الزجاجي: الجمل في النحو، تحقيق د.علي توفيق الحمد، مؤسسة الرسالة ودار الأمل، سوريا والأردن، ط1، 1984م، ص260

([41]) عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز، تحقيق محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1984م، ص28

([42]) السكاكي: مفتاح العلوم، تحقيق نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1983م، ص251

([43]) يقول الزجاجي: " فأمّا من تكلّم من العامة بالعربية بغير إعراب فيُفهم عنه، فإنما ذلك في المتعارف المشهور، والمستعمل والمألوف بالدراية، ولو التجأ أحدهم إلى الإيضاح عن معنى ملتبس بغيره، من غير فهمه بالإعراب، لم يمكنه ذلك، وهذا أوضح من أن يحتاج إلى الإطالة فيه". الزجاجي: الإيضاح، ص96

ويقول رشيد بلحبيب: "أما قول القائلين بفهم المستمع للكلام غير المعرب، واستنادهم إلى ذلك لنفي الوظيفة الدلالية للعلامات، فهو أمر إن كان مقبولاً في الكلام المتعارف المشهور، إلا أنه لا يثبت عند النظر في النصوص الأدبية الرفيعة.

د.رشيد بلحبيب: المنظومة اللغوية وتكامل المعرفة، ص228

ويرى الأخير أن ثمة تناسبًا مطردًا بين مستوى اللغة الكتابية والإعراب الذي يدخلها، بمعنى أننا كلما اقتربنا بلغتنا من اللغة الأدبية المميزة ازداد الإعراب في كلامنا، وتنوعت حالاته أي: كان فيه "الإعراب الدلالي" أو "الوظيفي"، أو "الإعراب الجمالي". السابق ص228

الآراء اللغوية الناشئة عن رؤى فردية خاصة، مثل قول ابن الطَّراوة[44]: "إذا فُهم المعنى فارفع ما شئت وانصب ما شئت، وإنما يحافَظ على رفع الفاعل ونصب المفعول إذا احتمل كل واحد منهما أن يكون فاعلاً"[45]، فهذا من شأنه أن يؤدي إلى فوضى عارمة ما أغنى هذا الاختبار عن إثارتها!!

(3 . 2) المستويات اللغوية في اختبار العين:

يفرز اختبار العين المختبرين ويوزّعهم على تسعة مستويات لغوية هي:

1	2	3	4	5	6	7	8	9
ضعيف	محدود جدًّا	محدود	دون المتوسط	متوسط	مؤهّل	جيّد	جيد جدًّا	متميّز

وجاء وصف هذه المستويات كما يلي:

9	**متميّز**	**متمكن تمامًا من** التواصل مع مختلف أنماط النصوص العربية المتخصّصة المسموعة والمقروءة، المعاصرة والتراثية، وإنتاج نصوص كتابية وظيفية وإبداعية شديدة الدقة، والتحدث بطلاقة وكفاءة متميزتين لفترات طويلة.
8	**جيّد جدًّا**	**متمكن من** التواصل مع معظم أنماط النصوص العربية المسموعة والمقروءة، المعاصرة والتراثية، وإنتاج نصوص كتابية وظيفية وإبداعية دقيقة، والتحدث بطلاقة وكفاءة عاليتين لفترات طويلة.
7	**جيّد**	**قادر على** التواصل مع النصوص العربية المسموعة والمقروءة المعاصرة، وكثير من النصوص التراثية ذات الصبغة العامة، وإنتاج نصوص كتابية وظيفية تتسم بالتنظيم والصحة، وتقترب من الدقة، والتحدث بطلاقة وكفاءة مناسبتين لفترات متوسطة.
6	**مؤهَّل**	**قادر على** التواصل مع النصوص العربية المسموعة والمقروءة المعاصرة، وبعض النصوص التراثية ذات الصبغة العامة الواضحة، وإنتاج نصوص كتابية وظيفية تتّسم بالتنظيم والصحة، والتحدث بطلاقة وكفاءة مقبولتين لفترات متوسطة.
5	**متوسّط**	**قادر على** التواصل مع النصوص العربية المسموعة والمقروءة المعاصرة، والأفكار العامة للنصوص التراثية، وإنتاج نصوص كتابية وظيفية صحيحة غالبًا، والتحدث بطلاقة مقبولة لفترات متوسطة.
4	**دون المتوسّط**	مهاراته اللغوية تتوقف عند التواصل مع نصوص مقروءة ومسموعة قريبة من دائرة تخصصه، وينتج كتابات وظيفية تقترب من الصحة، ويتحدث بعربية تشوبها بعض الأخطاء وتمتزج بالعامية أحيانًا.
3	**محدود**	مهاراته اللغوية **محدودة**؛ تمكّنه بصعوبة كبيرة من التواصل مع نصوص مقروءة ومسموعة قريبة جدًا من دائرة تخصصه، وينتج كتابات وظيفية تشوبها الأخطاء المؤثّرة، ويتحدث بعربية يشوبها كثير من الأخطاء

(44) نحوي أندلسي، اشتهر بمخالفته جمهور النحاة وبخاصة سيبويه، توفي عام 528 هـ.

(45) راجع: ابن أبي الربيع: البسيط في شرح جمل الزجاجي، تحقيق ودراسة د.عياد بن عيد الثبيتي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1، 1986م، 262/1

		وتمتزج بالعامية غالبًا.
2	**محدود جدًا**	مهاراته اللغوية **محدودة جدًا**، لا تمكّنه من التواصل الصحيح مع النصوص المقروءة أو المسموعة، ولا من إنتاج نصوص كتابية أو شفوية صحيحة.
1	**ضعيف**	**غير قادر** على استيعاب النصوص المقروءة والمسموعة. وغير قادر على إنتاج نصوص كتابية صحيحة، ولا التحدث بدرجة مفهومة.

ويمكن النظر إلى المستويات التسعة بطريقتين أخريين:

(أولاً) التفريع:

حيث يمكن . لمزيد من الدقة . تقسيم المستويات التسعة إلى (16) مستوى، وذلك بإضافة العلامة (+) على المستويات من (2) إلى (8) لتنتج لدينا المستويات الآتية:

9	8		7		6		5		4		3		2		1
ممتاز	جيد جدًا		جيد		مؤهل		متوسط		دون المتوسط		محدود		محدود جدًا		ضعيف
9	+8	8	+7	7	+6	6	+5	5	+4	4	+3	3	+2	2	1

(ثانيًا) التجميع:

حيث يمكن تجميع المستويات في ستة مستويات متمايزة يعبّر عنها بالشكل التالي:

9	8		7		6		5		4		3		2		1
ممتاز	جيد جدًا		جيد		مؤهل		متوسط		دون المتوسط		محدود		محدود جدًا		ضعيف
9	+8	8	+7	7	+6	6	+5	5	+4	4	+3	3	+2	2	1
التميُّز		الإجادة			التأهل			التوسط			التحرك			البداية	

المستوى الأول (البداية):

وهو مجموع المستويات (1)، و(2)، و(2+)، ويبقى هذا المستوى افتراضيًّا ولا يعبّر بصورة دقيقة عن مستوى لغوي فعلي، ولا يكاد مختبر عربي من الشريحة التي صُمِّم الاختبار لها (في المستوى العمري والثقافي لخريج الثانوية العامة العربية) يقع في هذا المستوى.

المستوى الثاني (التحرُّك):

وهو يجمع المستويات (3)، و(3+)، و(4). وهذا المستوى هو أول نقطة تجمّع فعلية لبعض الفئات، وهو يمثّل حالة من التدنّي الشديد في مهارات التواصل بالعربية الفصحى، ولا يقُبل أن يُعدَّ متطلبًا لأي نوع من الوظائف. وتقل نسبة المختبرين كثيرًا في الحد الأدنى من هذا المستوى (3)، وتبدأ النسبة في الازدياد من (3+)، أما الحد الأعلى لهذا المستوى . وهو (4) . فيشكل منطقة تمركّز لنسبة غير قليلة، ويعد منطلقًا للاقتراب من التوسط.

المستوى الثالث (التوسُّط):

وهو يجمع المستويين (4+)، و(5)، وتمثل هذه المنطقة أكبر منطقة يتمركز فيها المختبرون، ولا يرقى هذا المستوى وخصوصًا في حده الأدنى (دون المتوسط) ليناسب التواصل الصحيح باللغة العربية الفصحى، غير أنه يمثل مرحلة أعلى من المستوى السابق له.

المستوى الرابع (التأهُّل):

وهو يجمع المستويات (5+)، و(6)، و(6+). ويمثل القدرة اللغوية التي تؤهل صاحبها للتعامل اللغوي المقبول. وهذا هو المستوى المقترح معيارًا لكثير من الوظائف التي تستخدم فيها العربية الفصحى.

المستوى الخامس (الإجادة):

وهو يجمع المستويات (7)، و(7+)، و(8). وهذا المستوى مطلوب بشدة من العاملين في حقل اللغة العربية وبخاصة معلمو اللغة العربية، ولا يجوز بحال من الأحوال أن يقل مستوى كفاءة هذه الفئة عن هذا المستوى.

المستوى السادس (التميز):

وهو يجمع المستويين (8+)، و(9)، ويكاد هذا المستوى . وبخاصة في حده الأعلى (9) . ألا يعبر عن واقع لغوي فعلي، بقدر ما يعبر عن مستوى لغوي مثالي يجب أن يظل مطمحًا لكل من يريد امتلاك مهارات اللغة العربية الفصحى، ولا شك أن نسبة من يُتوقع أن يحقق هذا المستوى يمكن أن تزداد مع زيادة الوعي باللغة العربية، ومتى وجدت المؤسسات التي تشترطه معيارًا لوظائف محدّدة منها على سبيل المثال: معلمو اللغة العربية في مراحل التعليم العليا، ومعلمو اللغة العربية للناطقين بغير العربية، وخطباء المساجد ولا سيما في الأداء الشفوي، وغير ذلك.

أما المحدّدات والضوابط التي من تم من خلالها تقسيم مستويات الاختبار فهي:

(أولاً) الفصاحة (النقاء اللغوي):

ويقصد بها . على مستوى الإصدار اللغوي . استخدام كلمات وأساليب تنتمي إلى العربية الفصحى، وهذا يتطلب استبعاد الكلمات والأساليب العامية وغير العربية، كما يتطلب التخلص من آثار العاميات والأجنبيات على مستوى نطق الأصوات، والصياغة الصرفية للكلمات، وتكوين الجمل والعبارات. ويمكن تمثيل ذلك بخط رأسي يبدأ من الاستسلام للهجة العامية أو اللغة الأجنبية وتفشّي التأثّر بهما (المستوى الأول)، وينتهي إلى التخلص التامّ من ذلك (المستوى التاسع).

(ثانيًا) الصحَّة اللغوية:

ويقصد بها . على مستوى الإصدار اللغوي . مراعاة القواعد المتّفق عليها الخاصة بالنظام اللغوي العربي في التحدث والكتابة، ويكون ذلك على مستوى الصوت والكلمة والجملة والمعجم والنص، وتحكمنا هنا ضوابط علوم الصوت والصرف والنحو والدلالة. ويمكن تمثيل ذلك بخط رأسي يتحرك للأعلى تبعًا لكثافة الأخطاء اللغوية وتأثيرها على الرسالة اللغوية (كتابة وتحدثًا)، وتبعًا أيضًا لمدى شيوع الخطأ وندرته على المستوى الجماعي، والأبواب التي ينتمي إليها هذا الخطأ.

(ثالثًا) الطلاقة اللغوية:

ويقصد بها . على مستوى الإصدار اللغوي . القدرة على توليد عدد كبير من البدائل والمفردات والأفكار والاستعمالات، مع السرعة والسهولة في توليدها. ويأتي (العِيّ) مقابلاً (للطلاقة) ويعني العجز عن التعبير اللفظي بما يفيد المعنى المقصود. وكما يستخدم مصطلحا الطلاقة والعِيّ في مجال الإنتاج الكلامي فإنه يمكن استعمالهما في مجال الإنتاج الكتابي، من باب التوسُّع.

(رابعًا) الثروة اللغوية:

ويقصد بها الثروة المعجمية التي يمتلكها الفرد في المفردات والتراكيب والتعبيرات السياقية، تلك الثروة التي تمكّنه من الإصدار اللغوي الفعّال الدقيق، وتمكِّنه من استيعاب مختلف النصوص المسموعة والمقروءة على اختلاف مستوياتها.

(خامسًا) استيعاب المسموع والمقروء:

ويقصد به درجة استيعاب النصوص العربية الفصيحة المقروء والمسموعة، والإحاطة بتفاصيلها الدقيقة، وأهدافها المعلنة وغير المعلنة.

ويمكن تمثيل ذلك بخط رأسي يبدأ في القاع من (النصوص ذات الطبيعة الانقرائية العالية)، وينتهي في قمته إلى (النصوص ذات الانقرائية المنخفضة)، ويتم تحديد درجة الانقرائية بناء على عدة أمور أبرزها: مدى كثافة المجاز، ونوعية المصطلحات والمفاهيم، وطول الجمل، وتعقد الصياغة، ومعجم النص، وموقع المضمون بين العمومية والخصوصية، وبين التراثية والمعاصرة، وبين الفكرية الذهنية المجردة والحسية الملموسة المعيشة. ويتوازى مع هذا الخط خط آخر تتدرج عليه القدرات الاستيعابية التي تبدأ من عتبات الفهم الأولي العام للنص، وتنتهي إلى القدرة على التحليل الفكري واللغوي والتقييم والنقد.

(سادسًا) النظام اللغوي:

ويقصد به درجة وعي الفرد بالنظام اللغوي للعربية، ذلك النظام الذي يحكم عناصر البناء اللغوي صوتيًّا وصرفيًّا ونحويًّا ودلاليًا ومعجميًّا. والتمكُّن من النظام اللغوي يُعرف من خلال مظاهر الأداء إصدارًا واستقبالاً، كما يُلمح . بدرجة أقل . من القدرة على فهم المقروء والمسموع.

(4 . 2) معيار الكفاءة في اللغة العربية بين الواقع والمثال:

تبنّى اختبار العين مبدأ قياس اللغة العربية الفصحى في استخداماتها الفعلية؛ ولذلك كانت النصوص والمواقف اللغوية مقتطعة من الواقع؛ فنصوص القراءة منها ما هو من الصحف السيارة ومواقع الإنترنت والإعلانات. ونصوص الاستماع منها ما هو من الإعلانات ومن نشرات الأخبار ومن الأفلام والمسلسلات والتقارير المسموعة والمرئية. وفي محور التحدث يُطلب من المختبر أن يتحدث في موضوعات عامة قد يتعرض أي فرد لأن تُطلب منه في حياته المهنية والاجتماعية. وفي محور الكتابة يطلب منه كتابة مقال في قضية من القضايا المعاصرة المطروحة للبحث والنقاش.

وإلى جانب هذه الفكرة الواقعية تبنّى الاختبار فكرة أخرى لها علاقة بالبُعد المثالي للغة، وهو بعد مهمّ في اللغة العربية وإن لم يكن شائعًا في الاستخدام المعاصر؛ فالمثقف العربي كما يُطالب بفهم النصوص المعاصرة الشائعة يُطالب أيضًا بحدّ مناسب من القدرة على التواصل مع أنماط من النصوص التراثية أو الأدبية العالية المستوى، وكما أنه مطالب بفهم لغة الإعلام المعاصرة مطالب كذلك بالارتقاء بلغته من الأخطاء الكثيرة والتشوّهات الكبيرة التي أصابت اللغة العربية في الإعلام العربي المعاصر تحت مسمّى العربية المعاصرة وتيسير اللغة وغير ذلك من المفاهيم.

لقد جاء المعيار في المستوى التاسع في اختبار العين بهدف المحافظة على مستوى مثالي للغة العربية الفصحى، وجاء ممثّلاً لهدف مهمّ من أهداف الاختبار، وهو المحافظة على نقاء اللغة العربية الفصحى

ومعاييرها المثالية. واختبار العين في صنيعه هذا لا يختلف كثيرًا عن مؤسسات لغوية عالمية دافعت عن فكرة النقاء اللغوي بغض النظر عن شيوع تحققه على أرض الواقع[46].

وعلى الرغم من أن التنفيذ الفعلي للاختبار أثبت أن نسبة من يحققّون هذا المعيار تصل إلى حد الندرة فقد رأى فريق الاختبار ضرورة الإبقاء عليه؛ لما في ذلك من إلقاء للضوء على مستوى مثالي يطمح الاختبار إلى أن يتحقق على أرض الواقع، ورأى الفريق أن وجوده سيطرح على مستخدمي الاختبار فكرة المقارنة بين مستواهم وذلك المستوى المثالي؛ مما يبقي على شيء من الطموح لديهم لتحقيق هذا المستوى، أملاً في جسر الفجوة بين العربية المعاصرة الفصيحة وعربية التراث الفصحى.

ولعل هذا الأمر يلتقي في بعض نواحيه مع دعوة أطلقها المدير العام للمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة الدكتور عبد العزيز بن عثمان التويجري، حين وجّه إلى ضرورة أن يكون هناك دائماً مثل أعلى في استعمال اللغة، يتطلع إليه المتحدثون والكتّاب على اختلاف طبقاتهم، ويسعون إلى الاقتداء به ويجتهدون للارتفاع إليه، فإذا عدم هذا المثل الراقي حلَّ محله مثل أدنى قيمة وأحط درجة، لا يربّي ملكة ولا يصقل موهبة ولا يحافظ على اللغة، إن لم يسيء إليها ويفسدها... لأن انتفاء المثل الأعلى في اللغة يؤدي إلى هبوط حادّ في مستوى التعبير الشفاهي والكتابي على السواء، ويتسبَّب في شيوع اللهجات العامية التي تنازع الفصحى السيادةَ على الفكر واللسان، لدرجة أنها تصبح مثلاً يحتذى به. وتلك هي الخطورة التي تتهدّد شخصية اللغة العربية في الصميم. وهذه هي النتيجة التي يخشى اللغويون العرب من الوصول إليها، لأنها تمثّل خطراً حقيقياً على الفصحى وعلى ما تمثله من قيم ثقافية رفيعة، هي من الخصوصيات الحضارية للأمة العربية الإسلامية[47].

وليس أنسب من إنهاء هذا البحث المتواضع بهذه الكلمات التي تحاول أن تُبقي على أمل في يوم قادم يبشّر بنهضة عربية شاملة، تعود فيها اللغة العربية كما كانت وكما يجب أن تكون حيّة نديّة ناصعة، لغةً للقلب والعقل، للإحساس والتفكير، للوظيفة والإبداع، للتعليم والتعلم، للعمل والترفيه، وما ذلك على الله بعزيز.

الخاتمة:

(46) جاء في وصف المستوى التاسع: "التمكن التام من التواصل مع مختلف أنماط النصوص العربية المتخصصة المسموعة والمقروءة، المعاصرة والتراثية، وإنتاج نصوص كتابية وظيفية وإبداعية شديدة الدقة، والتحدث بطلاقة وكفاءة متميزتين لفترات طويلة".

(47) د. عبد العزيز بن عثمان التويجري: مستقبل اللغة العربية، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة . إيسيسكو . 1425هـ/2004م، الكتاب متاح على موقع المنظمة الإسلامية للتربية العلوم والثقافة:
http://www.isesco.org.ma/arabe/publications/avarabe/P1.php

وقف هذا البحث أمام تجربة جامعة الإمارات العربية المتحدة مع اختبار العين لقياس الكفاءة في اللغة العربية للناطقين بها، فعرَّف بالاختبار وأهدافه وأقسامه الأربعة (القراءة والاستماع والكتابة والأداء الشفوي)، وأبرز الكفايات التي يقيسها، والفلسفة التي اتُّبعت في تصميمه. وبعد ذلك وقف أمام أربعة قضايا من أبرز القضايا التي أثارها الاختبار منذ تصميمه، وهي: النتائج وناقوس الخطر، وموقع قواعد اللغة في الاختبار، والمستويات اللغوية في اختبار العين ومحدّداتها وضوابطها، ومعيار الكفاءة في اللغة العربية بين الواقع والمثال.

أما عن توصيات الباحث فيمكن إيجازها فيما يلي:

1. توصية الجهات والمؤسسات المختلفة داخل الوطن العربي بتفعيل القرارات السياسية التي تحمي اللغة العربية وتدعو بتفعيلها في المخاطبات الرسمية والتواصل.
2. ضرورة التوصّل إلى معيار موحّد على مستوى الوطن العربي يحدد المستوى اللغوي الواجب توافره في جميع المعلمين والمعلمات الذين يستخدمون العربية في التدريس، وعلى رأسهم معلمو اللغة العربية، بما يضمن قدرة هؤلاء المعلمين على استخدام العربية الفصحى لا العاميات العربية المختلفة في التدريس والتواصل مع الطلبة، وإخضاع غير المؤهلين منهم لدورات لغوية تركّز على مهارات التواصل بالعربية الفصحى.
3. دعوة واضعي مناهج اللغة العربية ومعلمي اللغة العربية ومعلماتها إلى الاهتمام بتطوير مهارات الأداء الشفوي للطلبة داخل القاعات الدرسية.
4. دعوة المهتمين والمتخصصين إلى الاطلاع على تجربة اختبار العين وتقديم ملاحظاتهم عليها وعلى نتائجها.
5. دعوة الوزارات والمؤسسات المختلفة إلى تحديد مواصفات لغوية في جميع الموظفين الذين تتطلّب وظائفهم استخدام العربية الفصحى، والاحتكام إلى أداة قياس يُطمأن إليها للتحقُّق من هذه المواصفات اللغوية، ومن هذه الأدوات اختبار العين في جامعة الإمارات العربية المتحدة.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين،،

قائمة المصادر والمرجع

1. د.آمنة صالح الزعبي: التغير التاريخي للأصوات في اللغة العربية واللغات السامية، دار الكتاب الثقافي، الأردن، 2008م.
2. د.إبراهيم أنيس: . من أسرار اللغة، مكتبة الأنجلو المصرية، ط5، 1975م.

: . الأصوات اللغوية، مطبعة نهضة مصر، د.ت.

: . في اللهجات العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2003م.

3. . د.إبراهيم محمد علي: اختبار العين لقياس الكفاءة في اللغة العربية للناطقين بها: تعريف وتقديم، بحث منشور في كتاب مجموعة بحوث المؤتمر الدولي للغة العربية (جاكرتا 22 . 24 يوليو 2010).

. د.إبراهيم محمد علي وآخرون: الكفاءة اللغوية للناطقين بالعربية (دليل اختبارات الكفاءة في اللغة العربية)، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الإمارات العربية المتحدة، فبراير 2010م.

4. ابن أبي الربيع: البسيط في شرح جمل الزجاجي، تحقيق ودراسة د.عياد بن عيد الثبيتي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1، 1986م.
5. د.أحمد مختار عمر: دراسة الصوت اللغوي، عالم الكتب، القاهرة، 1997م.
6. د.إسماعيل محمد الفقي: التقويم والقياس النفسي والتربوي، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2005م.
7. برجشتراسر: التطور النحوي للغة العربية، أخرجه وصحّحه د.رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط2، 1994م.
8. د.تمام حسان: . اللغة بين نقل المعرفة واكتساب المهارات (رؤية لغوية)، ضمن كتاب (مؤتمر التدريس الفعال لمهارات اللغة العربية في المستوى الجامعي)، جامعة الإمارات العربية المتحدة، مارس 1998م.

: . د.تمام حسان: اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، المغرب، 1994م.

9. د.حسام سعيد النعيمي: أصوات العربية بين التحول والثبات، وزارة التعليم والبحث العلمي، جامعة بغداد، 1989م.

10. د.داود عبده: التدريس الفعال لمهارات اللغة العربية ومكانة القواعد الوظيفية فيه ضمن كتاب (مؤتمر التدريس الفعال لمهارات اللغة العربية في المستوى الجامعي)، جامعة الإمارات العربية المتحدة، مارس 1998م.

11. د.رشيد بلحبيب: المنظومة اللغوية وتكامل المعرفة، العالم العربي للنشر والتوزيع،دبي، ط1، 2005م.

12. الزجاجي: الجمل في النحو، تحقيق د.علي توفيق الحمد، مؤسسة الرسالة ودار الأمل، سوريا والأردن، ط1، 1984م.

13. السكاكي: مفتاح العلوم، تحقيق نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1983م.

14. د.شوقي ضيف: تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا، دار المعارف، مصر، 1993م.

15. د.صلاح الدين محمود علام: الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، دار الفكر، الأردن، ط1، 2006م.

16. د. عبد العزيز بن عثمان التويجري: مستقبل اللغة العربية، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة . إيسيسكو . 1425هـ/2004م

17. عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز، تحقيق محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1984م.

18. عبد الله محمد السهلي: قراءة في كتاب الاختبارات التشخيصية مرجعية المحك في المجالات التربوية والنفسية والتدريبية، للدكتور صلاح الدين محمود علام، المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف.

19. على أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف للنشر والتوزيع، الرياض، 1991م.

20. د.كمال محمد بشر: علم اللغة العام . الأصوات ، القاهرة 1970م

21. لويس جان كالفي: حرب اللغات والسياسات اللغوية، ترجمة د.حسن حمزة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط1، 2008م.

22. مجلس أوربا (مجلس التعاون الثقافي): الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات، ترجمة د.علا عادل عبد الجواد وآخرين، دار إلياس العصرية للطباعة والنشر، مصر، 2008م.

23. د.محمد حماسة عبد اللطيف: قرينة العلامة الإعرابية في الجملة بين النحاة القدماء والدارسين المحدثين: دكتوراه، كلية دار العلوم،جامعة القاهرة،1976 م.

24. د.محمد رجب فضل الله: رؤية تربوية لاختبارات الكفاءة اللغوية للملتحقين بجامعة الإمارات العربية المتحدة، ضمن كتاب ندوة معايير الكفاءة اللغوية ودورها في تقويم مخرجات تعليم اللغة العربية، مطبوعات جامعة الإمارات العربية المتحدة، 1999م، ص180

25. د.محمد كامل حسن: اللغة العربية المعاصرة، دار المعارف، مصر، 1976م.

26. د.محمود أحمد السيد: اللغة بين نقل المعرفة واكتساب المهارات (رؤية تربوية)، ضمن كتاب (مؤتمر التدريس الفعال لمهارات اللغة العربية في المستوى الجامعي)، جامعة الإمارات العربية المتحدة، مارس 1998م.

27. المركز القومي للبحوث التربوية: اللغة العربية ومشكلاتها، القاهرة، 1987م.

28. د.ندا الحسيني ندا: حدود الكفاءة اللغوية للطالب المتخرج في برامج تعليم اللغة العربية في المستوى الجامعي (رؤية لغوية)، من أبحاث ندوة معايير الكفاءة اللغوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، 1999م.

29. د.نهاد الموسى: قضية التحول إلى الفصحى في العالم العربي الحديث، دار الفكر للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 1987م

ومن المعاجم:

- المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية بالقاهرة.

ومن الدورات:

- مجلة الأزهر، مصر، العدد (8)، السنة: (التاسعة والخمسون)، شعبان سنة 1407 هـ/ أبريل 1987م.
- مجلة مجمع اللغة العربية، القاهرة، الجزء التاسع و الثلاثون، جمادى الأولى 1397 هـ، مايو 1977م.