المحاور المتخصصة. ضمن محاور أقسام اللغة العربية

أ. عبد المجيد عيساني

ملخص البحث:

يعد الاختبار في المنظومات التعليمية المختلة من العوامل الأساسية المساعدة في ترقية كفاءات المتعلمين وتطويرها. لأن الاختبار من أهم وسائل التقويم، إذ من خلاله نستطيع معرفة تحصيل المتعلمين وتمكنهم من المعارف، ونكشف على المستوى الحقيقي الذي وصل إليه المتعلم بعد كل مرحلة تعليمية، ويساعده الأستاذ على بناء العملية التدريسية بطرقة منهجية وصحيحة.

وبناء على هذا نطرح التساؤلات التالية: ما هو واقع اختبارات اللغة العربية في الجامعات العربية؟ وما هي المقاييس المتبعة لمعرفة كفاءات الطلبة والطالبات؟ وهل تسهم تلك المقاييس في تطوير مستوى المتخرجين من أقسام اللغة العربية؟ وهل تتم مراجعة الاختبار وتحكيمها لغويا قبل تطبيقها؟ وذلك بناء على أن الإختبار جهد عملي تطبيقي يوضع فيه التلاميذ للكشف عن المعارف والمعلومات والمفاهيم والأفكار والأداءات السلوكية التي اكتسبوها خلال تعلمهم لموضوع من الموضوعات أو مهارة من المهارات في مدة زمنية معينة، أو فكرة من الأفكار أو أي مسألة من المسائل العلمية اللغوية التي يختارها معلم اللغة في ضوء أهداف مرسومة، القصد منها قياس درجة مدى تحقق هذه الأهداف عند الدارسين.

وبالمقابل علميا ومنهجيا وتربويا، ما مفهوم الاختبار وما أهدافه؟ وما أنواعه ومواصفاته؟ ومتى يطبق كل نوع من تلك الأنواع وكيفيات إعداده وبنائه وصياغته؟ وما هي المقاييس العلمية والتربوية الناجحة لتحديد ومعرفة كفاءات الطلبة؟ وعليه تتناول مداخلتي المحاور التالية:

أولا: مفاهيم الإختبار كنوع من أنواع التقويم وأنواعها والهدف من كل نوع سواء الاختبارات الشفوية أم الكتابية أم التحريرية وما الهدف منها، فهل هو الوقوف على الكم والكيف العلمي الذي تحصل الدارسون عليه أم يهدف إلى اختيار الأفضل أم القصد منه تصنيف كل منهم حسب مستواه في المجموعة التي تناسبه أم إلى شيئ آخر؟ وما هدف كل نوع من الاختبارات القبلية أو البعدية أو الجزئية أو الشاملة أو من أي نوع آخر؟

ثانيا: ما هو واقع اختبارات اللغة العربية في الجامعات العربية؟ وما هي المقاييس المتبعة لمرفة كفاءات الطلبة والطالبات؟ وهل تسهم تلك المقاييس في تطوير مستوى المتخرجين من أقسام اللغة العربية؟ وهل تتم مراجعة الاختبار وتحكيمها لغويا قبل تطبيقها أم لا؟ ويتبع ذلك بنماذج لاختبارات جامعية واقعية لتكون نماذج حية للبحث الذي نعالجه ولمعرفة مدى التزام القائمين على ذلك بالمقاييس العلمية والبيداغوجية الضرورية.

ثالثا: ما هي المقاييس العلمية والتربوية لإجراء الاختبارات الناجحة في نظري لتكون أكثر فاعلية وإيجابية لتقويم الدارسين والوقوف على قدراتهم الفعلية والحقيقية.

نص المداخلة

أولا: مفاهيم الإختبار وأنواعها والهدف من كل نوع.

أ: التقويم أنواعه وأهدافه:

الحديث في أي مسألة من مسائل اللغة العربية يثير شجونا وشؤونا وأحيانا حسرات على ما آلت إليه أوضاعها واقعيا في عقر ديارها الأصيلة. واللغة العربية على وجه الخصوص لا يمكن فصل قضية منها عن باقي القضايا الأخرى، لأنها باختصار متكاملة، فلا يمكن فصل مسألة التقويم الذي نحن بصدد الحديث فيه عن مسألة طرق التدريس، ولا هذه عن دور المعلم، ولا المعلم نفسه عن مسألة التخطيط اللغوي، وغيرها من جوانب أخرى، فكل ذلك مرتبط ببعضه البعض. ومن ناحية اخرى لا يمكن فصل مرحلة دراسية عن أخرى قبلها أو بعدها، لأن المراحل كلها متواصلة

ومتكاملة، وما التقسيم المرحلي الموجود لا يتعدى جانبا تنظيميا ضروريا للسيطرة على أشكال الدراسة.

والاختبارات تعد من أهم وأبرز عناصر التقويم وعنصر من العناصر الأساسية من العملية التعليمية الصحيحة والناجحة، لأنه باختصار الضامن الوحيد الذي يحقق لنا أهدافا حقيقة وصحيحة، بعد أن وصل مستوى المتعلمين للغة العربية الحضيض، وبعد أن أصبحت اللغة العربية في نظر الجاهلين بها أو التآمرين عليها عديمة الجدوى. وإذا كان مدلول التقويم لغويا هو إزالة الاعوجاج وتقويم الأمور وتثمينها لتصبح مستقيمة، وهو مقصد مرغوب مرتكز على معايير محددة ويتم بنية اتخاذ قرار مناسب لنتيجة التقويم، الذي عرف بأنه "العملية التي يتم فيها تحديد قيمة معينة بشيئ محدد أو لحدث معين، كالأحداث السلوكية في التربية مثلا. لذلك فإن هذه العملية يجب أن تحقق فعليا ما نبتغي تقويمه وصولا إلى الأهداف المطلوبة. وقد ظهرت عدة مصطلحات تقترب من هذا المفهوم وتتعانق معه، منها "القياس" الذي يعتمد تحديد أرقام أو درجات باستعمال وسائل قياسية متنوعة وملائمة لتوضيح النتائج التي توصل إليها المتعلم، ومعرفة مستوياته سلبا أو إيجابا. وكذا مصطلح "التقييم" الذي يركز على معرفة المظهر العام للمتعلم، أي تثمينه وتحديد قيمة معلومة له. وعليه يعد مصطلح "التقويم" أشمل وأعم من مصطلح "التقييم"، إذ أنّ مصطلح "التقويم" تتعدى قيمة الشيء إلى تصحيحه وإصلاحه وتعديله بعد الحكم عليه. وقد تعددت تعار يفه من طرف الباحثين، الذي عرف بأنه العملية التي يتم فيها تحديد قيمة معينة بشيئ محدد أو لحدث معين، كالأحداث السلوكية في التربية مثلا، ويذكر بعضهم أنّه مجموعة منظمة من الأدلة التي تبين فيما إذا جرت بالفعل تغيرات على مجموعة المتعلمين مع تحديد مقدار ودرجة ذلك التغيير على التلميذ بمفرده، وأنّه عملية تنظيمية لتحديد المدى الذي يحقق فيه التلاميذ الأهداف التربوية الموضوعية وفحص ومعاينة درجة الملاءمة بين مجموعة من المعايير والأهداف المحددة من أجل اتخاذ قرار. وعليه يتضح لنا أنّ التقويم هو إصدار حكم شامل وواضح بعد القيام بعملية منظمة بعد جمع المعلومات الضرورية وتحليلها وتفسيرها بغرض تحديد درجة تحقق الأهداف واتخاذ القرارات بشأنها. لذلك توليه المؤسسات التعليمية الجادة أهمية قصوى لما له من أهمية في التأكد من صحة العمل الذي يقوم به المربون عامة.

ب: أهداف التقويم: للتقويم أهداف متعددة الجوانب، ومن ذلك:

- الحكم على قيمة الأهداف التعليمية التي تتبناها المؤسسة ومدى موافقتها مع الحاجات المحددة .
- معرفة نواحي القوة والضعف في عمليات التنفيذ، أي اختيار مدى نجاح طرق التدريس المتبعة.
- مساعدة المعلم على معرفة متعلميه وقدراتهم ومشكلاتهم التي تواجههم أثناء تعليمهم وعلى إدراك مدى فعالية طرقه في التدريس، وفي تحقيق الأهداف التعليمية.
- معرفة مدى فعالية التجارب التربوية التي تطبقها الدولة في العموم.

ج- أنواع التقويم:

ونظرا ما للتقويم من أهمية في العملية التعليمية فإن أشكاله تتعدد بناء على الزمن الذي يجرى فيه والمقصود من العملية ذاتها، لذلك يصنف التقويم إلى أنواع متعددة لعل أهمها ما يلي:

١ .التقويم التشخيصي

""evaluationdiagnostique

ويطبق في بداية كل درس أو كل مجموعة دروس، أوفي بداية التكوين من أجل تحديد المكتسبات المعرفية الحاصلة للمتعلم، ومدى استعداده لتعلم المعارف الجديدة، والهدف منه توجيه التعلم ومعرفة جوانب القوة والضعف في أداء المتعلم أثناء المرحلة التكوينية وتقويم مستوى التحكم في المستويات والتأكد من الاستمرار في اكتساب المعرفة.

٢.التقويم التكويني /البنائي:

EVALUATION FORMATIVE

يستخدم هذا النوع أثناء عملية التدريس، لأنه يساهم في تزويد المتعلم بمعلومات ملائمة بغية ضبط تعلماته، وباستخدامه بشكل منتظم ومستمر يصل كل من المعلم والمتعلم إلى تغذية راجعة، من خلالها يتعرفون على أخطائهم ونقائصهم، وهذا يساعد على تقدم العملية التعليمية، ويمكّن المتعلم من اكتساب المعرفة بشكل دقيق ومتكامل. وهدفه تعديل التعلم أثناء المرحلة التكوينية عندما يلاحظ كل ما من شأنه أن يعدل

لتحسين العملية وتقويم مستوى التحكم في المستويات والتأكد من الاستمرار في اكتساب المعرفة كما الشأن في السابق، إضافة إلى أنه يكسب كل من المعلم والمتعلم التغذية الراجعة التي يقتضيها التعلم.

٣- التقويم التحصيلي:
EVALUATION SOMMATIVE

يستعمل هذا النوع من التقويم بعد الإنتهاء من الدرس أو سلسلة من الدروس أو نهاية التكوين، ويركز فيه على الأداءات أو المنتوجات المنجزة فعليا التي تم تقويمها حسب معايير النجاح . ويمكن القول بأن هذا النوع من التقويم جزائي سواء كان إيجابيا أو سلبيا، والهدف منه: كشف مصداقية التعليم بعد العملية التكوينية، لأنه يدل على النتيجة النهائية التي تعد إقرارا وحكما نهائيا لنتيجة النجاح أو الفشل، وبالتالي فهو قياس مستوى التلاميذ ونتائج التصنيف.

- أدوات التقويم:

هناك العديد من وسائل التقويم والأدوات التي تعتبر بمثابة الوسيط بين المادة والمتعلم لعل أهمها: التمارين، والاختبارات. اللذي سنتطرق إليه في الصفحات التالية.

د: الاختبارات مفاهيمها وأنواعها وأهدافها:

الاختبار من أهم وسائل التقويم، إذ له القدرة على معرفة تحصيل المتعلمين وتمكنهم من المعارف، ويكشف أيضا على المستوى الحقيقي الذي وصل إليه المتعلم بعد كل مرحلة تعليمية، ويزود المعلم ويساعده على بناء العملية التدريسية من خلال مستوى المتعلمين، ويقوم بتعديلات وفق ما يساعدهم لنجاح سير العملية التعليمية، ويكون أكثر فاعلية، فما هو الاختبار؟ وما هي أنواعه ومواصفاته؟ وكيف يتم إعداده وبناؤه؟ وهو جهد عملي تطبيقي يوضع فيه المتعلمون للكشف عن المعارف والمعلومات والمفاهيم والأفكار والأداءات السلوكية التي اكتسبوها خلال تعلمهم لموضوع من الموضوعات أو مهارة من المهارات في مدة زمنية معينة. وتعتبر الاختبارات على أنواعها أكثر الوسائل تداولا في حقل تدريس اللغة العربية لتقويم مناهجها وتحديد مستوى دراسته

والاختبار عمل منظم ونشاط محدد ينجزه المتعلم في مدة زمنية محددة سلفا، والهدف منه التقدير الموضوعي لكافة المظاهر المرتبطة بالتعلم عن طريق مجموعة من الأسئلة، التي يطلب من الدارس أن يستجيب لها بهدف قياس مستواه في مهارة لغوية معينة، ومدى تقدمه فيها، ويكون ذلك من طرف المعلم ذاته أو الهئية الوصية في ضوء أهداف مرسومة القصد منها قياس درجة مدى تحقق هذه الأهداف، ويعتبر الاختبار من أكثر الوسائل تداولا في حقل تدريس اللغة العربية لتقويم مناهجها وتحديد مستوى دارسيها . وهي على أنواع من حيث الأداء والاشكال، أولا: من حيث الأداء:

١- الاختبارات الشفوية: هي كل اختبار تطرح فيه الأسئلة بطريقة حية مباشرة عن طريق الكلام المباشر. ويستخدم لمعرفة التقدم الذي أحرزه متعلمو اللغة في اكتساب المهارات والقدرات اللغوية، عن طريق التعبير والأسئلة المباشرة ومراقباتهم بدقة أثناء الإجابة.

٢-الاختبارات التحريرية: وهي التي يراد بها قياس تحصيل التلاميذ في نهاية الفترات، وفي امتحانات الانتقال والشهادات العامة، وغيرها. ويستخدم لمعرفة التقدم الذي أحرزه دارسو اللغة في اكتساب المهارات والقدرات اللغوية عن طريق التعبير الكتابي والإجابة عن الأسئلة وهي على أنواع:

أ- اختبارات مقالية: يعتمد الإجابة عن الأسئلة بطريقة كتابية إنشائية تطول أو تقصر حسب قدرة التلاميذ ومدى استيعابهم للمادة المتعلمة. ويمتلك فيه المتعلم حرية الإجابة، يقوم في إجابته باستظهار المكتسبات السابقة وتوظيفها في مواقف مختلفة تستدعيها طبيعة السؤال ، فهو الذي ينتج الإجابة بنفسه سواء من حيث محتواها أو طريقة عرضها، يقوم المتعلم بإنشاء إنتاج جديد بالاعتماد على لغته وخبراته ومكتسباته القبلية، والإجابة عنها تتطلب عمليات عقلية من فهم وتحليل وتطبيق وتركيب وتقويم . وتهدف هذه الاختبارات بصورة عامة إلى قياس المستويات العليا من التفكير لما له من تحليل وتركيب، وتقويم ومعرفة قدرة المتعلم على الصياغة والترتيب المنطقي في عرض الأفكار، وحسن التصرف في مكتسباته بالتوسع في الإجابة، ... الخ. كما ينص على ذلك أهل الإختصاص وبناء على القائم حاليا في أغلب الجامعات العربية.

ب- اختبارات موضوعية تبعد أثر الذاتية

سواء في إعدادها أوفي تصحيحها بحيث تخرج رأي المصحح أو حكمه من عملية التصحيح. فهي نموذج يعتمد على التقنية في الصياغة التي تستدعي إجابات موجزة، ويتميز بارتفاع مستوى الصدق والثبات ويقيس المعلم فيه مهارة واحدة في السؤال الواحد. وهذا النوع من الاختبارات يكون على أشكال كثيرة ومنها: اختبارات الاختيار من متعدد، واختبارات ثنائية الاختيار، واختبارات المقابلة، وفيه يعمد الممتحن إلى مقابلة الجملة وما توحي به مع ما يقابلها من صواب في الجانب الآخر. عملا على الربط بينهما بإعمال فكره، واختبارات التكميل، أي ملء الفراغ الموجود في الجملة بما يناسبها. للكشف عن قدرات المتعلم في البحث في قاموس اللغة مما قد تمكن منه.

ج- اختبارات المعيار الموحد: وهي الاختبارات التي تقوم على تحديد أداء التلاميذ استنادا إلى معايير معينة بحيث تسمح بمقارنة الأداء التحصيلي للتلميذ بأداء غيره من التلاميذ في المستوى نفسه، وتشمل كل الشهادت الرسمية التي يتم من خلالها انتقاء عدد معين للانتقال إلى مرحلة أخرى، كشهادة البكالوريا، أو الأهلية، أو نهاية المرحلة الابتدائية. ومن أهم مزاياها: الإجابة تعتمد التفكير والتجديد أكثر من اعتمادها على الحفظ والاستظهار. وتشمل المقرر بأغلبه، مما يجعل معارف المتعلم تتعرض للاختبار والتقويم. وتعكس قدرته الحقيقية والفعلية على استيعاب متطلبات المرحلة. ويتسم التصحيح بالموضوعية إلى حد بعيد، باعتبار تعدد المصححين، فلا يختلف اثنان في تقدير العلامة

أما من حيث الأهداف فينقسم كما سبقت الأشارة في التقديم إلى اختبار تشخيصي واختبار الاستعداد اللغوي واختبارات الكفاية اللغوية واختبار تحصيلي واختبار تقويمي.

- أهداف الاختبارات: هناك استخدامات عدة للاختبارات في البرامج التربوية والتعليمية، وكثيراً ما يلجأ المدرسون لاستعمال الاختبار نفسه لأكثر من غرض. ولذلك تحقق الاختبارات عددا من الأهداف يمكن إجمالها فيما يلي:

١. قياس مستوى تحصيل الطلبة علميا، وتحديد نقاط القوة والضعف لديهم.
٢. تصنيف الطلبة في مجموعات وقياس مستوى تقدمهم وتحصيلهم في المادة.
٣. التنبؤ بأدائهم في المستقبل وذلك من خلال درجة تحصيلهم في الفصل.
٤. الكشف عن الفروق الفردية بين الطلبة من خلال العلامة المحصلة عليها.
٥. تنشيط واقعية التعليم، ونقل الطلاب من صف إلى آخر، ومنح الدرجات والشهادات.
٦. التعرف على مجالات التطوير للمناهج والبرامج والمقررات الدراسية ويتجلى في ما استثمره المتعلمون في ورقة الإجابة.
٧. تمكن المعلم من تحليل مضامين البرامج التعليمية قصد تحديد ما ينتظر من المتعلم.
٨. يكشف ويرصد مواطن التعثر لدى المتعلمين، ويتوفر لدى المعلم المرجعية الملائمة لتنظيم عملية التعديل في إطار إستراتيجية ملائمة للدعم والعلاج.

ذلكم هو الجانب العلمي النظري الذي يضعه المنظرون للتربية والتعليم عموما وهو جانب في غاية في الأهمية في كثير من قضاياه المعالجة إذا نفذ في الواقع الملموس بصدق وبطريقة علمية وصحيحة، ولكن الواقع المعيش يخالف ذلك، فلا يلتزم المعلمون بذلك، ولا تهتم الجهات الوصية بتطبيقتها على أحسن وجه. ويضاف إلى ذلك النقائص والأخلال الحاصلة في هذا الجانب التنظيري والتي سنتعرض إليها لاحقا في تحديد رؤتنا للموضوع. وبناء على ذلك لم تحقق الاختبارات النتائج المرجوة وكانت المردودية ضعيفة في مستويات المتعلمين على أنواعهم.

ثانيا: ما هو واقع اختبارات اللغة العربية في الجامعات العربية؟

بناء على كثرة النقائص الواضحة في المجال النظري المذكور آنفا وخبرتي الطويلة التي استمرت لأكثر من العشرين سنة بين التربية والتعليم والتعرف على الواقع الجامعي في أغلب البلاد العربية ___ دون حصر ___ تبين لي أن الإختبارات الجامعية أو الرقابات كما يسميها البعض الآخر تعلرف جملة من النقائص والأخلال تقود آليا إلى سوء التقدير وهشاشة التقويم. والذي نطرحه اليوم من جملة الأسئلة الأساسية، هل المقاييس المتبعة لمعرفة كفاءات الطلاب بينت نجاعتها بمرور الزمن زنتائج المتعلمين؟ وهل طبيعة الأسئلة المعتمدة محكمة تحكيما علميا صحيحا؟ وهل ساهمت تلك المقاييس في تطوير مستوى

المتخرجين من أقسام اللغة العربية؟ وهل تتم مراجعة الاختبارات بين الحين والحين لمعرفة مدى استجابتها للأهداف؟ إلى غير ذلك من الأسئلة التي تسهم علميا وشكليا في الوصول إلى الجودة المطلوبة.

ولا شك في نظري أن معظم الإختبارات الجامعية في مجال اللغة العربية في أغلب البلاد العربية تعرف نوعا من الهشاشة والسطحية كما تعرف شيئا من العمومية في تحديد الأهداف وقلة الدقة في وضع المعايير اللازمة للتقييم والنجاح، ولا شك أن وضعا كهذا يقلل من القيمة العلمية لتعليمية اللغة العربية، ويسهم في تدني مستوى المتعلمين الذين نستهدفهم.

ومن السلبيات التي لا تخلو منها هذه الاختبارات اللغوية في العموم ما يلي:

- تعتمد كثير من الإختبارات على استظهار المعلومات اللغوية التي سبق للطالب التعرف عليها، وذلك على سبيل"بضاعتكم ردت إليكم" وتطبيقا لمبادئ النظرية السلوكية التي تعتبر المتعلم خزان معارف لا أكثر. وهذا يشير مباشرة إلى اعتماد حشو المعارف وتخزينها عند الطالب واستردادها عند الطلب، وهو أمر لا يحمد بحال ولا يحقق الكفاءات المطلوبة دون شك.
- غلبة الامتحانات الكتابية مقارنة مع الشفوية منها، وهذا يتنافى في رأيي مع طبيعة اللغة ذاتها التي تعتمد على المنطوق منها أكثر من غيره أو قل أن المنطوق هو الأصل. فقد ألفت الجامعات على إجراء اختبارين كتابيين أو ثلاثة في السنة الجامعية ويتم تقييمها بناء على ما قدم الطالب من معلومات وينتهي الأمر بمجرد إعلان النتائج التي تحصل عليها الطالب سلبا أو إيجابا، وتعتبر النتيجة المقدمة هي الفيصل في اعتبار الطالب ناجحا أو راسبا. وتعامل اللغة العربية وباقي اللغات الأخرى بالطريقة نفسها التي نعامل بها بقية المواد الدراسية في التخصصات الأخرى غير اللغوية، لأن نظام الإختبارات واحد يعمم على الجامعات كلها في البلد الواحد دون تمييز بين تخصص وآخر، وذلك عين الخطأ عندما لا نميز بين مادة وأخرى، لأن ذلك يجعل من المواد كأنها ذات طبيعة واحدة دون فرق، وذلك من أشنع ما في التقييم من فساد لا نصل به إلى نتائج جادة. والاختبارات الشفوية هي كل الاختبارات التي تطرح فيها الأسئلة بطريقة حية عن طريق الكلام المباشر، والهدف من ذلك التأكد من التقدم الذي أحرزه المتعلم للغة ومدى اكتسابه للمهارات اللغوية الأساسية والمكملة وأبرز القدرات اللغوية، عن طريق التعبير والأسئلة المباشرة ومراقبة ذلك الإنجاز الصوتي بدقة أثناء الإجابة أمام المتخصصين والمعلمين.
- تغلب ذاتية المصحح أثناء التقييم وهشاشة المقاييس المعتمدة وعموميتها ومراعاة ما ليس من شأنه أن يكون عاملا مفيدا أو مساعدا في العملية، كظروف المتعلم وظروف التدريس أثناء التكوين ومراعاة ظروف اجتماعية أخرى تخرج التقويم من المصداقية المطلوبة.
- عدم تحكيم الأسئلة التي تعتمد في التقويم سواء من طرف المتخصصين أو من طرف هيئة مؤسساتية تتصف بالعلمية والمصداقية في إجادة التحكيم.
- نقص التأهيل عند أغلب المعلمين لعدم خضوعهم إلى التكوينات المستمرة الضرورية التي تجعلهم يواكبون مسيرة التجديد والتحيين واستدراك ما قد يؤثر سلبا في الجانب التعليمي وعلى عملية التقويم فتصبح غير مرضية.
- ويرى بعض المتتبعين كذلك ظهور فجوات بين الأهداف المكتوبة التي تعمل المؤسسات التربوية على تحقيقها والممارسات والخلط بين الوسائل والأهداف وعدم وضوحها مما يؤثر سلبا على عملية التقويم

وخلاصة القول في هذا الصدد ولكي نجيب عن مدى مساهمة الاختبارات الجامعية في أقسام اللغة العربية لتحديد كفاءة الطلبة، القضية التي وضعناها للنقاش تكون الإجابة سلبية إلى حد بعيد باعتبار أن المقاييس المتبعة حاليا لا تخلص بك إلى نتائج حقيقية واقعية، وذلك لما لهذه المقاييس والتنظيمات الحالية اليوم من ثغرات وسلبيات أفضت بالضرورة إلى نتائج وهمية وواقع مر تعيشه اللغة العربية اليوم في أغلب البلاد العربية.

ثالثا: ما هي المقاييس العلمية والتربوية لإجراء الاختبارات الناجحة ورؤيتي في الموضوع

لا ريب أن المرحلة الجامعية تعد من المراحل المصيرية في حياة الطالب المتعلم، باعتبار أنه قد يتجه إلى الحياة العملية التي يتحول خلالها إلى مكون للاجيال

الصاعدة. والتأهيل في هذه المرحلة يجب أن يكون دقيقا صارما غير قابل للتخمين أو لكل كا قد يحول بيننا وبين الوصول إلى نتائج صحيحة جيدة. لذلك فإن عملية التقويم بما في ذلك الاختبارات أو غيرها بشكل عام تكتنفه صعوبات كثيرة ومعقدة، ويأتي ذلك من تعدد ما ينبغي مراعاته في أثناء إجراء العملية، من معلم ومتعلم ومحيط وأهداف ووسائل وإدارة وشركاء آخرين يؤثرون سلبا على حسن إجراء العملية بصورة علمية جيدة، وهذا ما يجعلنا نسدد ونقارب بين جميع الأطراف التي تسهم بشكل أو بآخر في العملية التقييمية وتحديدا "الإختبارات" بحثا عما هو أفضل وأكثر إيجابية. ولا ريب أن هناك مقاييس علمية وموضوعية ذات قيمة عالية ينبغي البحث عنها والتزامها لتكون أكثر فاعلية وإيجابية لتقويم الدارسين والوقوف على قدراتهم الفعلية والحقيقية، مع مراعاة طبيعة المادة التي تختبر المتعلم فيها، وهي اللغة العربية في موضوعنا. وفي نظري أن الاختبارات اللغوية للطلبة الجامعيين الذين يوجهون لدراسة اللغة العربية تحديدا ينبغي العمل على توفير أساسين لا مناص منهما، هما:

أولا أساسا على قبول الطلبة الراغبين لا غير، فالرغبة نصف الاجتهاد والنصف الآخر للمؤهلات اللغوية والكفايات المطلوبة. فقد أثبتت التجارب كلها أن جميع الذين يوجهون إلى دراسة اللغة العربية رهبة لا رغبة لا يمكن لهم أن يقدموا نتيجة جيدة، وإن فعلوا فليس عن رغبة منهم وعليه لا يكون عملهم مفيدا لما نطمح إليه.

ثانيا في نظري أن الرغبة بمفردها ليست ضامنا للتفوق ولا مؤشر عليه، لذلك ينبغي أن تتبع هذه الرغبة بعمل مسبق وهو الإنتقاء الأولي للطلبة القادرين على التخصص في المجال اللغوي قبل بداية التكوين وذلك لضمان المستوى اللغوي المقبول الذي يؤهلهم في العموم لدراسة اللغة العربية والنجاح في ذلك. وهذا الإجراء المسبق هو ما يعرف باختبار الاستعداد اللغوي والذي هو بمثابة مقيا نميز من خلاله فيه بين الدارسين الذين لديهم الاستعداد لتعلم اللغة، والذين يقل أو ينعدم لديهم هذا الاستعداد. وهو ما يعرف في التعليمية باختبارات الكفاية اللغوية التي تصمم لاكتشاف وقياس المقدرة اللغوية المبدئية، لمعرفة مدى استطاعة الطالب في ضوء خبراته المتراكمة السابقة ما إذا كان يستطيع أن يواصل في هذا التخصص أم لا؟ وهذا النوع من الاختبارات لا يعتمد محتواه على أي مقرر أو برنامج دراسي معين لتعليم اللغة لأنه يعنى أولاً بقياس ما عند الدارس حالياً بالنظر إلى ما سيطلب منه مستقبلاً. أما مسألة الاختبارات تحديدا فلا يمكن لهذا النوع من التقويم أن يؤدي غايته المنشودة إلا إذا اتصف بالخصائص التالية:

مبدئيا ما يتعلق بالاختبارات التحصيلية التي تقيس ما حصله المتعلمون بعد مرورهم بفترة دراسية معينة، قد تطول أو تقصر؛ فقد تكون عاماً أو أقل، أو لقياس ما درسه في فصل دراسي بأكمله، ويقصد به اكتشاف المستوى الذي توصل إليه الدارس مقارنة بزملائه الآخرين في المستوى نفسه. وهو مرتبط بالمنهج الذي درسه المتعلم والمقرر عليه . وفي نظري ينبغي أن نعطي هذا النوع من الإختبارات جانبا عاليا من الأهمية باعتباره يجيبنا صراحة عما إذا كان المتعلم فعلا قد تحصل على الجوانب المطلوبة والمستهدفة أم لا؟ لأننا من خلال العملية الجارية يتم الحكم على الطالب بالنجاح أم الفشل. ولكن وفق جملة من الشروط والمعطيات الضامنة لصحة النتيجة والتي تمنح المصداقية أكثر لما نتوصل إليه، لذلك ما هي شروط الاختبار الجيد الذي يعكس حقيقة الممتحن المتعلم للغة؟

نبين أولا أن للاختبارات أهدافا متعدّدة، ومن هنا علينا أن نتساءل عند وضع كلّ اختبار، هل الهدف من الاختبار الوقوف على الكم والكيف الذي درسه الطالب من المقرر والقدر الذي تحصل عليه؟ أم يهدف إلى اختيار أفضل الدارسين ليوكل إليهم عمل معين في ضوء كفايتهم اللغوية؟ أم القصد منه تصنيف الدارسين الجدد ووضع كل منهم حسب مستواه في المجموعة التي تناسبه؟ أم غير ذلك من الأهداف التي نحددها عادة. ولكن بشكل عام يجب مراعاة ما يلي:

١- أن تتنوع الاختبارات في اللغة العربية بين الكتابية والشفوية، وذلك لما تكتسيه الإختبارات الشفوية من أهمية في تعليمية اللغة العربية. فاللغة العربية وغيرها من اللغات عامة الأصل فيها أنها أصوات قبل أن تكون خطوطا مرسومة التي ليست سوى تمثيل للغة. والطالب الذي لا يتحصل

على تقدير عال في الجانب الحي للغة المتثل في جانبها النطقي والتعبير بها بسلاسة لا يعتبر متفوقا لأنه يفقد الأهم من اللغة. والاختبارات الشفوية هي كل الاختبارات التي تطرح فيها الأسئلة بطريقة حية عن طريق الخطاب الصوتي الآني والكلام المباشر، والهدف من ذلك التأكد من التقدم الذي أحرزه المتعلم للغة، ومدى اكتسابه للمهارات اللغوية الأساسية والمكملة وأبرز القدرات اللغوية، عن طريق التعبير والأسئلة المباشرة ومراقبة ذلك الإنجاز الصوتي بدقة أثناء الإجابة أمام المتخصصين والمعلمين.

٢- أن يكون مستمرا في مسايرته للعملية التعليمية بجميع مراحلها وأشكالها، لا أن يكون مقصورا على آخر الفصل أو نهاية السنة الدراسية، حيث لا يمكننا حينها فحص قدرات الطالب على أحسن وجه. فلا يمكن في حصة واحدة عابرة الحكم على مستوى الطالب في مقرر دراسي كامل وأن تبين لنا قدراته الحقيقية. بل ينبغي أن يمتحن الطالب في كل حين، ومتى تحصل الطالب على حقل من حقول الدراسة أو محور من محاورها، لتتبين قدرات الطالب عبر مسيرة زمنية طويلة كفيلة بأن تكشف لنا قدرات الطالب.

٣- تحديد الأهداف التي نقصدها والتي تدفعنا لاختبار لطالب فيها، قبل الشروع في وضع الأسئلة أو تحديد كيفية الاختبار، وذلك ليحصل التناسب التام بين الأهداف وطبيعة الإختبار. بالإضافة إلى الوضوح التام فيما نرغب أن يتمكن الطالب منه كنتيجة لخبرته المحصل عليها أثناء الدراسة، وعدم الارتباط بالأهداف الواضحة يبعد الاختبار من قيمتة العلمية، ويجعله قريبا إلى الغموض والتعميم.

٤- أن يكون التقويم إنسانيا عادلا بين جميع المختبرين دون تمييز، يأخذ بعين الاعتبار جميع العوامل التي يمكن أن تؤثر في نتائج بعض المتعلمين، وتصعب ملاحظتها كالعوامل البيئية والنفسية والاجتماعية. وذلك بتهيئة الظروف المذكورة لتكون جيدة والتي تمكن الطالب من إبراز قدراته الحقيقية.

٥- أن تكون أساليب الاختبارات وأدواتها علمية ويجب أن تتوفر فيها جملة من المواصفات التي حددها كثير من الباحثين في المجال، ومن ذلك الصدق الذي يقصد به قياس الاختبار لما أعد لقياسه ، والثبات الذي يتضح من خلاله أن الاختبار يعطي نفس النتائج لنفس المجموعة من الأفراد إذا طبق مرة أخرى في نفس الظروف، وبعد مسافة قصيرة. وعلى هذا الأساس فإن الاختبار الذي يتغير وضع المتعلمين فيه كثيرا لا يتسم بالثبات. والموضوعية وهي عدم تأثر نتائج المتعلم بذاتية المعلم، وفهم المتعلمين لموضوع الاختبار ووضوح الأسئلة المطلوبة، فضلا عن توفير الظروف المادية والنفسية للمتعلمين لأداء الاختبار بصورة جيدة، ويضيف آخرون كثيرا من المواصفات كالتميز والعملية وغيرها

٦- إن الأسئلة التي ينبغي أن تكون معيارا حقيقيا تلك التي يستطيع الممتحن من خلال ماتعلم ودرس أن يستنتج منها قضايا أو أن يستعين بها على معرفة قضايا أخرى، وليس استرجاع ما تعلمه ذاته. فلا يمكن أن يعطى للممتحن التمرين اللغوي ذاته الذي كان محل الدرس، أو التمرين الذي سبق التعرض إليه في الصف الدراسي، كما لا يمكن أن يسأل عن حفظ القاعدة لأن حفظها لا يغني إذا لم يعرف كيف يتم توظيفها في ثنايا الخطاب والإنشاء، ومن شروط السؤال إجمالا: تجنب الغموض، الابتعاد عن فتح مجال التأويل، وتحديد الهدف من السؤال. أما أثناء التقييم فينبغي مراعاة طرق الإجابة التي يقدم بها المتعلم إجابته، باعتبار اختلاف المتعلمين بالطبيعة، ولكن في حدود الضوابط اللازمة كضبط الوقت الكافي لإنجازه، وعدم المبالغة في الصعوبة لأن الهدف ليس التعجيز بل معرفة قدرات الطالب ومدى تحصيله لجوانب اللغة التي نستهدفها، ولذلك في نظري ليس من الحكمة ولا من العلمية أن تقتصر الاختبارات على طريقة واحدة دون سواها أو تجرى في أوقات محددة دون غيرها أو كيفية واحدة دون سواها والمتمثلة في الإجابات الورقية والحصول على النجاح أو الفشل من خلال الورقات المقدمة. فاختبارات اللغة العربية أو غيرها من اللغات تقتضي تنويع أشكال الاختبار لتغطية

الجوانب اللغوية أصواتا وكلمات وتراكيب وأداءات متنوعة، وغيرها. لذلك نرى أن الوسائل والطرق يجب أن تتعدد، كالملاحظة والمقابلة المباشرة والأداء السلوكي المباشر والمشاركة في النشاطات الجماعية والفردية، وغيرها مما يعكس القدرات الحقيقية للطالب، كل ذلك ينبغي تقييمه ومراعاته وعدم إغفاله لأنه يمثل المستوى الحقيقي للطالب وغير المتصنع، لأن للغة خصوصية لا توجد في غيرها من العلوم الأخرى.

مصادر الدراسة ومراجعها

١. لسان العرب ابن منظور طبعة مراجعة ومصححة من طرف نخبة من الأساتذة المتخصصين، دار الحديث القاهرة ١٤٢٣-٢٠٠٣. ص٤٩٨ - ٥٠٠
٢. نموذج التدريس الهادف أسسه وتطبيقاته، محمد الصالح حثروبي، دار الهدى عين مليلة، الجزائر ط ٩٩ ص٩١
٣.التدريس والتقويم بالكفاءات المركز الوطني للوثائق التربوية، فريد حاجي، ص٠٣.
٤.خصائص العربية وطرق تدريسها، نايف معلوف، ط١. لبنان، دار النفائس، ص ٢٤٠-٢٤١
٥.دروس في اللسانيات التطبيقية، صالح بلعيد، دار هومه، الجزائر، ط٣ (دت) ص١٦٧.
٦.تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، رشدي طعيمة ومحمد السيد مناع، دار الفكر العربي القاهرة الطبعة الأولى ٢٠٠٠ م ٢٦١.
٧. ينظر: خصائص العربية وطرائق تدرسها نايف معروف، بتصرف، ص٢٤١
٨.تقنيات التدريس، خير الدين هني، ط١، دت، ص ٢٦٥.
٩.نفسه، ص٢٦٦
١٠.ينظر: الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، رشدي طعيمة، إعدادها، تطويرها، تقويمها، القاهرة، دار الفكر العربي ٢٠٠٠م ص١٦٩.
١١.تدريس اللغة العربية في التعليم العام، رشدي طعيمة، ص١٦٤ .
١٢.الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية رشدي طعيمة، إعدادها تطويرها تقويمها، القاهرة، دار الفكر العربي ٢٠٠٠م ص١٧
١٣.يراجع: القياس والتقويم التربوي، نبيل عبد الهادي، ص ٢٦٠.
١٤.تقنيات التدريس خير الدين هني، ص٢٦٩.
١٥.ينظر: أهمية العمليات التحصيلية في التعليم، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر،العدد ٢٣، ٢٠٠٧، ص ٨.
١٦. ينظر في بعضها: نبيل عبد الهادي: القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، دار وائل للنشر، ص ٧٩.
١٧.ينظر بتصرف : تدريس العربية في التعليم العام، رشدي طعيمة أحمد السيد مناع ،ص٢٦٢.
١٨.العمليات التحصيلية في التعليم، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر،العدد ٢٣، ٢٠٠٧، ص ٨. والامتحانات الانجاز والمتابعة، ص١٠.
١٩.- خصائص العربية وطرائق تدريسها، نايف محمود معروف، دار النفائس بيروت،١٩٨٥ ط١ ص٢٤١.
٢٠.نفسه.
٢١.تدريس اللغة العربية في التعليم العام، رشدي طعيمة، السابق، ص٢٦