المؤتمر الدولي للغة العربية وآدابها بمكة المكرمة - فندق هيلتون مكة للمؤتمرات
خلال الفترة ١٣-١٥ جمادى الآخرة ١٤٤١ هـ

معايير تقويم الكفاءة اللغوية في اختبارات اللغة العربية للناطقين بغيرها

إعداد: د.ثريا حسن محمد صالح . معهد تعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها . جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

thuraya0122@gmail.com

ملخص البحث:

يهدف هذه البحث إلى الكشف عن الطريقة المتبعة في إعداد الاختبارات اللغوية في معهد تعليم للغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة الملك عبد العزيز، ومدى تضمين معايير الكفاءة اللغوية فيها. وذلك من خلال الوقوف على اختبارات مهارة القراءة للمستوى المتوسط (شطر الطالبات). وللتحقق من ذلك تم استخدام المنهج الوصفي لمعرفة مدى تطبيق هذه المعايير على الاختبارات اللغوية بالمعهد. و يتناول هذا البحث في إطاره النظري مفهوم ومعايير الكفاءة اللغوية، وأنواع الاختبارات وخصائصها وأنماطها وأسس تقويمها ، بالإضافة إلى عرض لبعض الدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع، ثم تقديم وصف لكيفية صياغة الاختبارات في المعهد بصورة عامة، واختبار مهارة القراءة بصفة خاصة. وتنتهج الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وأظهرت نتائج التحليل التي طُبِّقت على عينة من اختبارات مهارة القراءة للمستوى المتوسط أن هذه الاختبارات تتسم بمواصفات الاختبار الجيد ، كما أنها تتميزباشتمالها على الأنشطة اللغوية المصاحبة للمقررالدراسي، إضافة للاختبار الشفهي للقراءة والتدريبات والتكاليف اللغوية ويمكن وصفها- الى حدما - بأنها اختبارات لقياس الكفاءة اللغوية للمتعلمات. ومن المآخذ التي ظهرت على هذه الاختبارات كثرة الاعتماد على الاختبارات الموضوعية و التركيز على قياس المستويات المعرفية فقط.

مقدّمـةُ :

يختلف المنهج المتبع في تقويم الكفاية اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من مؤسسة لأخرى؛ ويأتي هذا الاختلاف تبعاً للمعايير التي تحدَّدها مؤسسات تعليم اللغة العربية وفقاً لمناهجها وطرائق التدريس المتبعة فيها، وتؤكد معظم التجارب أنه لابد من توفير معايير لتقويم الكفاية اللغوية، بل ويعد قياسها ضرورياً لمعرفة مدى تمكُّن الدارسين من الجوانب اللغوية المختلفة خلال دراستهم. و يتطلب هذا الأمر وجود معايير علمية محكَّمة لقياس الكفاءة اللغوية. والسؤال الذي يطرح نفسه ، هل وسائل التقويم المتبعة في مؤسسات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بصورتها الحالية كافية لقياس الكفاية اللغوية لمتعلمي هذه اللغة ؟ **لاحظت** الباحثتان من خلال خبرتهما الشخصية والعملية في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، لاحظتا أن هناك تبايناً في إعداد الاختبارات اللغوية متمثلاً في عدم تطبيق جُل معايير الكفاءة اللغوية عند تصميم الاختبارات للمهارات اللغوية الأربع، بالإضافة إلى عدم اصطحاب كل مخرجات التعلم والأهداف المدرجة في توصيف المقررات الدراسية عند إعداد هذه الاختبارات. واستناداً إلى ما سبق تم اختيار موضوع هذه البحث (معايير تقييم الكفاية اللغوية في اختبارات اللغة العربية للناطقين بغيرها) بالتطبيق على اختبارات مقرر القراءة للمستوى المتوسط في معهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الملك عبد العزيز (شطر الطالبات).

مشكلة البحث :

تتمثل مشكلة هذا البحث في السؤال الرئيس التالي: ـ ما مدي توافر معايير الكفاية اللغوية في اختبارات مهارة القراءة للمستوى المتوسط في معهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة الملك عبد العزيز؟. وتتفرع منه الأسئلة التالية: ـ ما معايير تقييم الكفاية اللغوية في اختبارات اللغة العربية للناطقين بغيرها؟. ـ ما الطرق المتبعة في إعداد اختبارات القراءة للمستوى المتوسط في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز؟.ـ ما مدى تحقق معايير تقييم الكفاية اللغوية في اختبارات القراءة للمستوى المتوسط في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز؟

أهداف البحث :

يهدف إلى: ـ معرفة معايير تقييم الكفاية اللغوية في اختبارات اللغة العربية للناطقين بغيرها. ـ الكشف عن الطرق المتبعة في إعداد اختبارات القراءة للمستوى المتوسط في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز. ـ الوقوف على مدى تحقق معايير تقييم الكفاية اللغوية في اختبارات القراءة للمستوى المتوسط في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز.

أهمية البحث:

تأتي أهمية هذا البحث من كونه يتناول مدي تحقُّق معايير الكفاية اللغوية في اختبارات اللغة العربية للناطقين بغيرها، إذ يمكن أن يستفيد من نتائجه العاملون في حقل تعليم وتعلم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية ، ومعدو الاختبارات اللغوية للناطقين بلغات أخري .

منهج البحث:

أُستخدم المنهج الوصفي التحليلي الذي يهتم بوصف الظاهرة اللغوية وتحليلها لمناسبته لطبيعة هذا البحث .

حدود البحث:

يقتصر هذا البحث في حدوده الموضوعية على مدي تضمين معايير الكفاية اللغوية في اختبارات اللغة العربية للناطقين بغيرها، وحدوده المكانية والزمانية في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز، العام الدراسي ١٤٣٨ـ ١٤٤١هـ.

المصطلحات: في التالي التعريفات الإجرائية للمصطلحات المستخدمة في هذا البحث.

المعايير: يعرف المعيار لغة بأنه: نموذج مُتَحَقَّقٌ أو مُتَصَوَّرٌ لما يمبغي أن يكون عليه الشيء،، ويعرَّف المعيار اصطلاحاً نموذج للأداء يُحدَّد بمعرفة أفراد او هيئات علمية ومهنية متخصصة، وتأتي صياغة المعيار للتعبير عن محتوى علمي أوعملي، فهو قابل للتطبيق و ويمثل قاعدة أساسية مُرشِّدة للعمل الجامعي. وهوعبارة عن وصف الحد الأدنى من المعارف و الأداءات المطلوب توافرها لدى الفرد أو المؤسسة لغرض معين .

الكفاءة اللغوية: تعدّدت تعريفات الكفاءة اللغوية. فقد عُرِّفت الكفاءة اللغوية وصفياً بأنها: المدى الذى يتمّ عنده فهم المتعلم للمادة اللغوية ومدى تشكيلها لجزء من الرصيد المعرفي والسلوكي الخاص بهما. وعُرِّفت بأنها التواصل بفعالية وفهم الأفكار باستخدام النظام النحوي للغة ومفرداتها واستخدام أصواتها أو رموزها المكتوبة،غازي، إنعام الحق ، (٢٠١٨م).

الاختبارات اللغوية: يُعرَّف الاختبار بأنه عبارة عن مجموعة من الأسئلة أو المهام التي تُقدَّم للمتعلِّم ويطلب منه الاستجابة لها تحريرياً أو شفوياً، عميره، إبراهيم بيسوني (١٩٩١م) بهدف قياس مستواه أو بيان مدى تقدُّمه في مهارة لغوية معيَّنة. وهو موقف عملي تطبيقي يوضع فيه المتعلِّمون لمعرفة ما اكتسبوه من معارف وأفكار ومعلومات وأداءات سلوكية في خلال مدة زمنية معيَّنة معروف، نايف،(١٩٨٥م).

الاطار النظري :

عرف المختصون التقويم بإنه جمع المعلومات واستخدامها من أجل أن تتخذ قررات بشأن برنامج تربوي وهو اصدار حكم معين على مدى تحقيق الأهداف المنشودة وفقا لما خطط لها . الدوسري- ابراهيم- ٢٠٠م- ٣٤) وللتقويم أنوع كثيرة تناولها الباحثون منها :

- التقويم التشخيصي: وهو التقويم المستمر في العملية التعليمية من بدايتها، وأثنائها ، وحتى نهايتها . وعبر هذا النوع من التقويم يمكن تحديد المستوى المعرفي للطلاب وتحديد ربط المعلومات الجديدة بالقديمة، وتحديد مدى ميول الطلاب نحو المقرر، وتحديد أولويات المعرفة التي يجب أن يركِّز عليها المعلم والاستراتيجيات التعليمية المناسبة لنقل المعلومات وربطها وموازنتها وتحليلها وتطبيقها في الأداء كماً وكيفاً .

- التقويم النهائي : وهو الاختبار بأنواعه والذي نستطيع من خلاله تحديد مستوى التحصيل العلمي لدى المتعلم ، كما أننا نتحقق عبره من النقاط التالية : مدى كفاءة الأداء، وتحديد ونقاط القوة ونقاط الضعف والعمل غلى تلافيها، وتحقيق العامة والخاصة والعمل على تطويرها، وتحديد مستويات المتعلمين وتفاوت قدراتهم بالصورة التي تتبيَّن من الدرجات المتحصَّلة في كل مقرر وفي الدرجة النهائية للمتعلم. تعددت تعريفات الكفاءة اللغوية لدي المتخصصين ويمكن عزو ذلك إلى إلى أسباب كثيرة منها تباين اللغات وخصائصها، وتعدّد المهارات اللغوية وتعدّد أنواع الكفاءات وعناصرها ومستوى الكفاءة المتوقع وغيرها من الأسباب.فقد ا عرَّف علماء التربية الكفاءة اللغوية اصطلاحاً بأنها القدرة المعرفية أو الوجدانية أو المهارية التي تصاغ في صورة أهداف سلوكية تحدِّد الأداء المطلوب من الفرد المتعلِّم. وكذلك عُرِّفت بأنها المدى الذى يمكِّن الفرد من التحدثوالاستماع والقراءة في لغة واحدة أو أكثر. وتتكون الكفاءة اللغوية من سبعة مكونات هى: الفهم السماعى، والفهم القرائى، والقدرة على التحدث، والقدرة على الكتابة والنطق والمفردات والقواعد. أما تعريفات الكفاءة التي تقوم بشرح أسلوب القياس و التقييم وطريقتهما، فتتلّخص في أنّه يمكن قياس الكفاءة بأدوات منها: الاختبارات، والاستبانات، المقابلات الشخصية.وتستخدم الاختبارات أثناء إجراء المقابلات الشخصية لقياس الكفاءة التواصلية، أي الكفاءة النحوية والتداولية واللغوية الاجتماعية. كما تستخدم الاستبانات لقياس مدى إدراك المتعلمين لمقدراتهم في المهارات اللغوية الأربع غازي، إنعام الحق (٢٠١٨). وتتمثل معايير الكفاءة اللغوية في الحد الأدنى من الأداء المتوقع في الوظيفة الاتصالية للغة، وتعلم اللغة بطريقة تكاملية، وأثر تعلم الثقافة على دراسة اللغة. فوزي تاج الدين محمد(٢٠١٩) . وكذلك تناولت الكثير من البحوث والدراسات موضوع الاختبارات، ويلاحظ أن هناك خلطاً أوعدم تفريق بين تصميم الاختبارات اللغوية واختبارات مقررات العلوم الاخري، وقليل من يتنبه لهذا الفرق، ويشاركنا الرأى في هذا الاتجاه شادي عسكر (٢٠١٦) بقوله: يعتقد كثير من المعلمين أن الهدف من الاختبار هو معرفة تحصيل المتعلم في برنامج معين قبل نقله من مستوى إلى آخر، أوالتأكد من كفايته اللغوية قبل منحه شهادة

معينة في مرحلة معينة . ولعل من أسباب هذا الاعتقاد حصر مفهوم الاختبار في نوع معين من أنواعه، وبخاصة اختبارات التحصيل والاختبارات الأكاديمية المعرفية، وعدم التفريق بين اختبارات اللغات الأجنبية والاختبارات في الميادين الأخرى، ولم يقف الأمر عند هذه المفاهيم بل تعداه ليصل لكيفية إعداد الاختبار وتصميمه، فقد ذكرت هندية ليانغ يانغ (٢٠١٦م- ٢٠٢) أن الاختبار يتقيد إلى حد كبير بتخصص المُعدِّين له ، فمثلاً إذا كان المصمم متخصِّص في القواعد النحوية للغة العربية نجد أن وزن الأسئلة المتعلقة بالقواعد النحوية يكون كبيراً، والشئ نفسه بالنسبة إلى مُعِدِّي الاختبارات في المقررات الأخرى كالأدب والترجمة والعلوم الإنسانية والثقافية.

تباينت تعريفات الاختبارات اللغوية وفقاً لتباين مناهج الباحثين وتوجهاتهم الفكرية والثقافية، فمنهم من عرفها متأثراً بالمناهج الغربية في الدراسات اللغوية ومنهم من تناولها وفقا لمناهج التراث العربي، وجميع هذه التعريفات تتجه نحو شكل من أشكال قياس الأداء. فقد عرَّف زكي، أحمد صالح ، (د.ت) الاختبار بأنه مقياس مقنن يقيس تحصيل المتعلِّمين أو أدائهم في مظهر معيَّن من مظاهر السلوك المعرفي أو الإدراكي. وأضاف عبد الهادي، نبيل (١٩٩٩م) أنه يمكن الاعتماد على الاختبارات التحصيلية في التنبؤ بترتيب المتعلمين ضمن الصف الواحد، وتحديد مستوى النجاح والرسوب، كما ذكر خولي، محمد علي (٢٠٠٠م) أن الاختبار يُعدُّ أشيع وأشمل وسائل القياس في المدارس والجامعات، فهو وسيلة فعَّالة ومضمونة واقتصادية إذ يمكن أن نختبر آلاف المتعلِّمين في وقت واحد وبمقياس واحد.

وقد تغيرمفهوم الاختبارات في ظل التربية المعاصرة ، بل وحرصت كل المؤسسات التربوية والتعليمية على تغيير معايير إعداد اختباراتها ليواكب التطور الحضاري والتقدم العلمي والتكنلوجي القائم على تحقيق نواتج تعليمية ناجحة ، فأصبح الاختبار يعني قياس وتقويم العملية التعليمية التعلمية في جميع جوانبها. وتميل الباحثتان نحو التعريف الذي جاء فيه أنّ الاختبار عبارة عن قياس وتقويم جميع الأعمال التي يقوم بها المعلم، من أجل الحكم على مستوى تحصيل المتعلمين، ومدى استيعابهم لمّا يتلقونه، وفهمهم للموضوعات التي درسوها، وما يقوم به المعلم من نشاطات تعليمية. فهي وسيلة أساسية تساعد على معرفة مدى تحقُّق الأهداف السلوكية، أوالنواتج التعليميّة المطلوبة، ومدى فاعلية طرق وأساليب التدريس المتّبعة، والمناهج، والكتب الدراسية. كمّا أنها تساعد على رفع المستويات التحصيلية لدى المتعلمين، لهذا من الضروري أن تتّصف هذه الاختبارات بالكفاءة العالية في عملية القياس والتقويم، ويمكن الوصول لهذه الكفاءة، عن طريق إعداد اختبارات لغوية نموذجيّة ولكي تُمثِّل الاختبارات المستوى الحقيقي للمتعلِّمين يجب أن تكون هادفة، وصادقة في قياسها لما وُضعت لأجله، وثابتة الدَّرجات، ومُتمثِّلة للمحتوى الدراسي وما تتضمنه أهداف التدريس من عمليات، وسهلة التصحيح، ومميِّزة بين مستويات المتعلِّمين المختلفة، ومناسبة في الزمن ولتحقيق هذه الشروط عند إعداد الاختبار يحسن بالمعلِّم مراعاة ما يلي :.

أ ـ تحديد هدف الاختبار أولاً. **ب** ـ تقييد كل سؤال بهدف الاختبار المحدَّد له.**ج** ـ إعطاء الاختبار الوقت المحدَّد له. **د** ـ وُضع الأسئلة الصعبة في بداية الاختبار. **هـ** ـ تحديد وزن الاختبار بالنسبة لسواه من الاختبارات. **و**ـ تحديد درجة كل سؤال في الاختبار، والأفضل ظهورهاالدرجة على ورقة الأسئلة.**ز** ـ تضمين الاختبار أكبر قدر ممكن من المادة التي يُختبر فيها. **ح** ـ تجنُّب الأسئلة التي تقود إلى التخمين بقدر الإمكان . **ط** ـ احتواء الاختبار على أسئلة متفاوتة في درجة الصعوبة الخولى. محمد علي، (٢٠٠٠م).

الإطار الأوربى المرجعى المشترك للغات (CEFR)

هو الإطار المرجعى الذى بدأ وضعه المجلس الأوربى كجزء من المشروع الكبير المسمى ب" تعلم اللغات لدى المدنيين الأوربيين "خلال السنوات ١٩٨٩- ١٩٩٦م. ويعتمد الإطار الأوربى المرجعى المشترك للغات على ثلاثة مستويات أساسية بحيث ينقسم كل مستوى إلى مستويين وتعرف هذه المستويات ب "مستويات الإطار المشترك." وهو دليل يستخدم في وصف إنجازات المتعلمين للغات الأجنبية في جميع أنحاء أوروبا، ويهدف إلى توفير وسيلة للتعلم والتدريس والتقييم تنطبق على جميع اللغات في أوروبا. وقد اتّخذ مجلس الاتحاد الأوربى فى عام2001 م قراراً تبنّى فيه هذا الإطار المرجعى لتحديد الكفاءة اللغوية وقياسها. بتحديد نظم التحقق من القدرة اللغوية، وأصبحت المستويات المرجعية مقبولة على نطاق واسع باعتباره المعيار الأنسب لتصنيف كفاءة الفرد في اللغة، المتعلمة. ويقسم الإطار الأوروبي المشترك المتعلمين إلى ثلاثة أقسام واسعة، والتي يمكن تقسيمها إلى ستة مستويات.

في الجدول التالي مستوى الكفاءة اللغوية في مهارة القراءة للمستوى المتوسط من مستويات تعليم اللغة:

المستوى اللغوي	المهارة	مستوى الكفاءة اللغوية
المتوسط الأوسط B ١	القراءة	يتمكن القارئ في المستوى المتقدم الأوسط من فهم النصوص السردية والوصفية كالوصف المسهب للأشخاص والأماكن والأشياء، والسرد حول أحداث في الماضي والحاضر.
المتوسط الأعلى B 2	القراءة	يمكن لمتعلم هذا المستوى: فهم الأفكار الرئيسية من النصوص المعقدة سواء في مواضيع محددة أو مجردة، بما في ذلك المناقشات التقنية مجال التخصص. يمكن لمتعلم هذا المستوى : فهم مجموعة واسعة من النصوص الطويلة والمطلوبة، وملاحظة المعنى الضمني.
المتقدم الأدنى C1		ـــ يستطيع القارئ في المستوى الثانوي المتقدم الأدنى فهم نصوص سردية ووصفية عادية مع فهم واضح للقواعد المستخدمة، ولو أن الاستيعاب قد يكون غير متسق. وتحوي هذه النصوص عموماً مفردات وتراكيب عالية الشيوع.

		ـــ يفهم القارئ الأفكار الرئيسة وبعض التفاصيل المؤيدة. ويُستمد الاستيعاب أساساً من معرفة بالسياق والمادة. ويصعب على القارئ في هذا المستوى فهم نصوص أكثر تعقيداً.

الدراسات السابقة :

حظيت الاختبارات اللغوية ومعايير إعدادها وتقييمها باهتمام التربويين والباحثين فقد تناولت دراسات عديدة الاختبارات اللغوية من عدة جوانب كان أبرزها ما يرتبط بمواصفاتها وكيفية إعدادها. نعرض منها ما يلي:

دراسة خالد حسين أبو عمشة (٢٠١٥م) : التقويم اللغوي مفهومه وأسس تطبيقه. تناولت الدراسة موضوع التقويم اللغوي، وأولت عناية خاصة بموضوع اختبارات اللغة العربية، وكيفية تقويم الطلاب، وكيفية قياس مستواهم اللغوي، وتقدير نموهم اللغوي، وتحديد تقدمهم اللغوي وتبيين وجوه قوتهم و ضعفهم اللغوي ، كما هدفت إلى توضيح كيفية تصميم الاختبارات اللغوية الشفوية و الكتابيّة، الموضوعية والمقالية، وأوضحت الدراسة أن عمليتا التقويم والاختبارات مرتبطتان ارتباطاً وثيقاً بأهداف تعليم اللغة العربية وتعلمها، وتطرّقت إلى تعريف التقويم ، وأنواع الاختبارات اللغوية وغير اللغوي. ومن أهم النتائج التى أسفرت عنها الدراسة أن الاختبار الجيد، لقياس اللغة أو سواها، لابد أن يتصف بصفات خاصة. منها الصدقً، والثبات و التدريج، وأن الاختبار الجيد يتميزبإظهار الفروق بين الطلاب، وهذا يستدعي احتواءه على أسئلة متفاوتة في درجات الصعوبة. كما أنه يجب أن يمثل المادة موضع الفحص تمثيلاً جيداً، وأن يكون الوقت المخصص له كاف، وأن تكون تعليماته كافية وواضحة لا لبس فيها، وأن تدريجه سهلاً غير مقعد، وشكله معقولو مرتب، وطباعته واضحة خالية من الأخطاء الطباعية. ووقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في جوانبها النظرية والتطبيقية .

أما دراسة محمد الخناس فقد جاءت بعنوان : تقانات بناءاختبار عالمي لقياس مهارات الناطقين بغير العربية ،وتناولت الدراسة آليات بناء اختبار على مرجعيات ومعايير عالمية لقياس كفاءات ومهارات متعلمى العربية من غير الناطقين بها على غرار اختبارات اللغات الأوربية التي تقوم في مجموعها على الاطار المرجعي الأوربي المشترك، وقد اعتمدته هذه الدراسة من حيث المبادئ العامة في بناء الاختبار المعد لقياس مهارات الطلاب الناطقين بغير العربية، كما اعتمدت الدراسة مبدأ التفكير الناقد في بناء أسئلة الاختبار ، وهدفت الدراسة إلى بناء اسئلة اختبار لقياس المهارات االأربع، كما ركزت على جوانب البناء اللغوي العربي مراعاة لخصوصية اللغة العربية. واستخدمت الدراسة منهجية بناء الاختبار لقياس (خمس مهارات) ،كما استخدمت الدراسة برنامجاً حاسوبياً تفاعلياً يقدم نماذج حقيقية من هذا الاختبار وهو موجه أساسا لغيرالناطقين بالعربية ،الذين قضوا على الأقل سنتين منضمين إلى إحدى المراكز التعلمية

المتخصصة في تدريس العربية للناطقين بغيرها . وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية: بناء اختبار معياري للغة الضاد يرقي إلى مستوى الاختبارات المعيارية العالمية ويقيس كفاءة الناطقين بغير العربية في أكثر من جهة في العالم. تتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في توجهها نحو بناء اختبارات معيارية بعد انتهاء الطلاب من دراسة اللغة عبر البرامج المحددة لهم، ووفقا للمستويات اللغوية لهذا البرنامج .وهو اختبار يختلف عن الاختبار التحصيلي السائد في جميع معاهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها .

دراسة إنعام الحق غازي اختبارات محوسبة عبر الانترنيت لتقيم الكفاءة في اللغة العربية للناطقين بغيرها (٢٠١٥م- ٣٩٩- ٤٢٤): تناولت الدراسة اختبارات محوسبة لتقيم الكفاءة في اللغة العربية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي لوضع إطار نظري ملائم لموضوع الدراسة مثل آليات تقيم الكفاءة اللغوية لدى الأنظمة الدولية المشهورة، وأهم الاختبارات الورقية العربية والمحوسبة والمتوفرةعلى الإنترنت ، وتناولت الدراسة مفهوم الكفاءة ومعاييرها الدولية ومستوياتها واختبارات الكفاءة العربية، و عرضت الدراسة اختبار اللغة العربية واصفة أسسه، وكيفية استخدامه وإمكانية الأستفادة منه في الجامعات التي تهتم بتعليم اللغة العربية وتعلمها ،لاسيما تعليم العربية للناطقين بغيرها ، وأظهرت النتائج أهمية هذا النوع من الاختبارات وضرورة التركيز على الجهود العلمية والبحثية في المؤسسات والجامعات التى تعنى بتعليم اللغة العربية واختبارات الكفاءة فيها خاصة في البلاد العربية، وأوضحت الدراسة أن بما يتصف اختبار اللغة العربية من مميزات يمكِّن من استخدامه بوصفه مشروعاً رائداً في الحدود الضيقة في المرحلة الأولى ، كما يمكن أن يوفر نموذجا يحتزي به في إعداد البحوث الأخرى التي تُصمِّم الاختبارات المحوسبة.

يلاحظ من عرض الدراسات السابقة أن هذه الدراسة فتتفق مع هذه الدراسات في تناولها الاختبارات اللغوية حيث سعت لإبراز أهمية الالتزام بمعايير إعداد الاختبارات اللغوية، وتأكيد الحاجة إلى تطبيق المعايير اللغوية عند تصميمها ، كما وإنها اتفقت معها في المنهجية ، إلا أنها تختلف عنها في عينة وتعدُّد مواقف التعلُّم الإلكتروني التي تنتظم حولها الاتجاهات. والدراسة حيث تناولت هذه الدراسة نماذج من اختبارات مقرر مهارة القراءة.على العموم فقد استفادت الباحثتان من سائر الدراسات في والوقوف علي المصادر والمراجع ذات الصلة بموضوع دراستهما.

كيفية إعداد الاختبارات اللغوية في معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها:

تعرض هذه الدراسة خطوات بناء الاختبارات اللغوية في معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الملك عبدالعزيز- شطر الطالبات، و مدي تحقيقها لمعايير الكفاءة اللغوية في برنامج الدبلوم في المعهد، بالتطبيق على مهارة القراءة .

معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة المؤسس هو أحد المنارات العلمية التي تحتضن لغة الضاد وتحمل رسالتها إلى العالمية. تأسس عام ١٤٣١ هـ بموافقة من مجلس التعليم العالي متوجة بموافقة خادم الحرمين الشريفين - حفظه الله- وبدأ منذ ذلك الحين في تصميم خططه الدراسية وتنفيذ برامجه التعليمية لتحقيق رسالته السامية في بيئة جاذبة، من خلال برامج وأنشطة نوعيّة منافسة تلبي احتياجات المستفيدين.

ويقدم المعهد في المرحلة الحالية ثلاثة برامج لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها هي : برنامج المنح الدراسية للدبلوم العام في اللغة العربية للناطقين بغيرها: الذي يستهدف الطلاب الأجانب غير الناطقين بالعربية من حملة الثانوية العامة أو البكالوريوس. وبرنامج الدورات القصيرة: وهو متاح للراغبين في تعلم العربية من المقيمين في المملكة على اختلاف أعمارهم ومستوياتهم الدراسية. وبرنامج الدورات القصيرة لطلاب الدراسات العليا: ويستقبل طلاب الدراسات العليا الدوليين الراغبين في تقوية لغتهم العربية. وبرنامج الدبلوم العام: وهو البرنامج الذي تدرس فيه طالبات المعهد اللاتي استهدفتهن الدراسة، مدته سنتان، ويتكوّن من (٦٠) وحدة دراسيّة موزّعة على ٢٠ مقرراً تدرَّس في أربعة فصول دراسية. ويهدف البرنامج إلى تحقيق الكفايات اللّغوية والثقافيّة للدارسين؛ لتمكينهم من مواصلة دراستهم الجامعيّة في بيئة تعليميّة عربيّة، والتّواصل مع المجتمعات العربيّة وفهم ثقافتها ، ويعمل البرنامج على توظيف كلّ نشاطاته التّعليميّة في هذا الإطار تسليماً بأنّ الوظيفة الأساسيّة للّغة هي التّواصل. وتبنى فلسفة البرنامج من خلال النّظر إلى اللّغة وظيفتيها الأساسيتين: التّواصليّة والثّقافية، وعلى هذا الأساس يعتمد تحقيق الكفاية اللّغويّة والثّقافيّة على منهج تكاملي تواصلى يقدّم اللّغة العربيّة الفصيحة المعاصرة دون استخدام لغة وسيطة في التّعليم. إن مفهوم القراءة كبيرومتسع ، إلا أنه في أبسط صوره يشير إلى أن عملية القراءة ليست مهارة آلية بسيطة ، كما إنها ليست أداة مدرسية ضيقة؛ بل هي عملية ذهنية تأملية ونشاط ينبغي أن يحتوي على كل أنماط التفكير والتقويم والحكم والتحليل والتعليل وحل المشكلات. والقراءة نشاط يتضمن عناصر منها: الاستقبال البصري للرموز وهذا مايسمى بالنقد، ودمج هذه الأفكار مع أفكار القارئ وتصور لتطبيقاتها في مستقبل حياته وهذا ما يسمى بالتفاعل. والقراءة نشاط عقلي يستلزم تدخل شخصية القارئ بكل جوانبها. طعيمة، رشدي أحمد(٢٠٠٤م). ومهارة القراءة في برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تحدد وفقا لتحديد المستويات المعتمدة لدى كل مؤسسة . ومعهد اللغة العربية يعتمد نظام (أربعة في اثنين) المستويات متوافقة إلى حد كبير مع المستويات المعتمدة حسب الإطار الاوربي المشترك لتعليم وتعلم

اللغات. ونظام الدراسة في المعهد يتكون من أربع مستويات (المستوى الاول المبتدئ- الثاني المتوسط والثالث المتوسط الالمتقدم والرابع متقدم) ومقرر القراءة يتضمن الأهداف الخاصة والإجرائية ونتائج التعلم المتوقعة لهذه المهارة. يحتوى مقرر المستوى الأول على (القراءة والمفردات و الأصوات). ويتضمن مقررالمستوي الثاني (قراءة ومعجم)، وفي هذا المستوى تكتمل مهارات التعرف، ويتم التركيز على مهارات الفهم. وتتكون لدى المتعلمة حصيلة كبيرة من المفردات والتراكيب . وفي المستوى الثالث المتوسط (ب) تدرس (القراءة المتنوعة ، والقراءة المكثفة). وفي هذا المستوى يتم دعم مهارات الفهم ونمو القدرة على الاستقلال بالقراءة وتتكون لدى المتعلمة مهارة الاطلاع الحر، وتكون قد تزودت - إلى حد ما - بالمهارات القرائية مما يمكنها من القراءة والبحث عن حل مشكلة أو اتخاذ قرار في قضية. ويتبني المعهد المدخل التكاملى والطريقة التويلفية في تدريس المهارات عامة، ومهارة القراءة بصفة خاصة، بجانب الأنشطة المصاحبة للمقرر. فالمعهد يعتبر الانشطة مكملة للمنهج بصورة واضحة ومباشرة، ويضع لاه درجات تقيمية مكملة لدرجات الاختبار، ويعد لها توصيفاً تفصلياً، وأمثلة للأنشطة المتوافقة مع المهارات اللغوية الأربع. وقد تكون هذى إحدى المميزات التى ينفرد بها معهد اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز. وللاختبارات في المعهد اعتبارات خاصة تحاط بالعناية المكثفة والاهتمام استكمالا لجودة العمية التعليمية - خاصة النهائية منها - وأما عن صياغة الاختبارات فقد بيَّنا أنواعها سابقا، كما بينا أن الاختبارات لا تزال حتى الآن الوسيلة الرئيسة لمعرفة مدى تمكُّن الطالب من المحتوى المحتوى التعليمي الذي تعلمه. على افتراض أن ما يتم تعليمه هو تحقيق لأهداف وغايات المنهج فاي تغيير فيه لابد أن ينعكس على أساليب الاختبار ، والاختبارات المعنية هي الاختبارات النهائية التى تهدف الى قياس مدى تحقيق المخرجات التعليمية المستهدفة من البرنامج الدراسي للطالب في الوقت المحدد للدراسة ، ويراعى فيه الأخذ بإحدى صور الاختبار بما يوافق المستوى الدراسي للطالب، ونوع البرنامج وتأثيرها على معدل الطلاب، يقول داود وآخرون : أن من سلبيات تلك الاختبارات أن الممتحَن في هذه الاختبارات لا يهمه أن يعرف إذا كان الطالب قد سيطر على مهارات خاصة أو مستوى معين؛ بل يهمه بالدرجة الاولى أن يعرف مدى قدرة الطالب على مواصلة الدراسة في مرحلة تعليمية معينة. أما من حيث محتوى مادة اختبار مهارة القراءة فهي (المعلومات التي يراد السؤال عنها مع مراعاة الزمن – الكمية – الكيفية) .واختبار القراءة غالبا ما يشتمل على موضوعات دُرِّست في المقرر، أو خارجه، مع مراعاة ملائمة المحتوى اللغوي للمستوى.

تم إجراء دراسة استطلاعية وسط أستاذات المعهد اللائي درسن مقرر القراءة للمستوى المتوسط على مدى ثلاثة أو أربعة فصول دراسية، حول كيفية صياغتهن لأسئلة اختبار مهارة القراءة للمستوين المتوسطين (أ، وب) وكشفت نتائج الاستطلاع عن النتائج الآتية :

أ- كيفية اختيار موضوعات القراءة : اكدت جميع الأستاذات أن عملية اختيار موضوعات القراءة تعد من أصعب مراحل إعداد اختبار القراءة ، لأنها عملية تتطلب تنقيح وتمحيص دقيق للموضوعات التي تتوفر فيها صفات النص الجيد، ومناسبته للمستوي اللغوي والثقافي للمتعلمات، وفي حالة اختيار النص من خارج النصوص المقررة سواء كان المستوى المتوسط (أ ، أو ب) فيجب مراعاة ضبط النص بالشكل ووضوح الخط ، هذا من جانب الكيفية، أما من حيث الكمية فهناك تباين في الآراء ، فبعض الأستاذات يرين أن مسألة تنوع وشمول النصوص للمقرر قد يكون شيئاً عسيراً بالنسبة لنصوص القراءة؛ لكثرة النصوص ومحدودية الاختبار بالتالى لابد من اختيار ٧٥% من النصوص المقررة، و٢٥% من النصوص خارج المقرر، وتري أخريات ضرورة أن يكون الاختيار مناصفة بإن تكون ٥٠% من النصوص المقررة، و٥٠ % من النصوص خارج المقرر حتي يكون الاختبار مطابقاً لأهدافه. (لابد من الإشارة إلى أن توجيه الطالبات وإرشادهن ومساعدتهن على قراءة بعض النصوص الحرة متضمن في توصيف المقرر) .

ب- كيف ترتب الأسئلة: من حيث سياقها في مفردات المقرر، أم من حيث صعوبتها أوقياسها للأهداف : كذلك جاءت إجابات الأستاذات متباينة، حيث ذكرت بعض الأستاذات عدم اهتمامهن بهذا الجانب عند إعداد أسئلة الاختبارات ، ففي بعض الأحيان يأ تي ترتيب الأسئلة تلقائياً دون توجُّه ، وعللن ذلك بإن إستراتيجيات الطالبات في أداء الاختبارات ليست مرتبة، حيث نجد طالبة تبدأ بالإجابة على الأسئلة التي تراها سهلة بالنسبة لها ، وأخري قد تبدأ بالأسئلة الصعبة.

ج **من حيث نوعية الاختبار:** أكدت جميع الأستاذات اختيارهن للأسئلة الموضوعية عند تصميم الاختبار اللغوي، لمناسبتها وسهولة إعدادها وتصحيحها في كافة الاختبارات ، واختبارات مهارة القراءة بصفة خاصة.

د- **توزيع درجات الاختبار**: حددت إدارة الجودة والتطوير بناء على سياسة الشؤون التعليمية درجة تقيم المقررات كما يلي: الاختبار النهائى وزنه (٤٠) درجة ، والاختبار النصفي وزنه (٢٠) درجة ، والاختبار الدوري وزنه (٢٠) درجة. وقد يتم تطبيقه أكثر من مرة خلال الفصل الدراسي ، وتحدد (٢٠) درجة لتقيم التدريبات والواجبات والأنشطة . وقد ذكرت بعض الأستاذات أنهن يعطين وزناً أكبرللأنشطة والاختبارات الشفهية، كما فضلت بعضهن إعطاء الوزن الأكبر من الدرجات في الاختبارات الدورية والواجبات و التدريبات الصفية وغيرها ، ويعتبر هذا التقيم مميزاً ومناسباً - إلى حدما - بالنسبة للطالبات؛ لأن الاختبار التحصيلي ذو الوزن الأكبرمن درجة الاختبار لايقيس الكفاءة اللغوية لمتعلم اللغة. بل نجد التقييم التراكمي يساهم في أن تكون عملية التقيم مستمرة طول الفصل الدراسي وأن الاختبار النهائي يكون بمثابة تكملة للاختبارات والأنشطة والتكاليف اللغوية.

هـ- **تقسيم درجة الاختبار على الاسئلة** : أوضحت بعض الأستاذات أنهن يصممن الاختبار على أربعة أسئلة بحيث يتكون كل سؤال من أربعةعناصر (أ، ب، د،ج) ، ويكون وزن كل عنصر (درجتان ونصف) وتكون الدرجة الكلية

لكل سؤل (١٠) درجات. وذكرت بعض الأستاذات أنهن يفضلن طريقة السؤال المميز الإجباري الذي يمثل ثلث الدرجة (١٥) درجة، ثم توزع بقية الدرجات على باقي أسئلة الاختبار، وأوضحت بعض الأستاذات أنهن يوزعن درجات الاختباروفقا لنوعية الأسئلة، خاصة في المستوى المتوسط (ب). وتشتمل بعض الأسئلة ر حول تلخيص فكرة فقرة من النص وتكون درجته (٥ أو ٧) موزعة على كيفية تلخيص الطالبة للنص من حيث سلامة اللغة وترتيب الأفكار وصياغتها.

والسؤال الذي يطرح نفسه هو:هل صياغة اختبار مهارة القراءة بهذه الكيفية يحقق مستوى الكفاءة اللغوية للمستوى المتوسط من مستويات تعليم اللغة؟ وللإجابة على هذا السوال نقف على ما اتفق عليه في البحوث والدراسات اللغوية بشأن المعايير القياسية التي تُمكِّن من تحقيق الكفاءة اللغوية من خلال الاختبارات التحصيلية كما هو سائد في أغلب معاهد تعليم اللغات في الوطن العربي. وقد اخترنا الإطار الأوروبي المرجعي العام لتعليم اللغات ؛ لان طبيعة البرنامج وتوصيفه في المعهد استندت عليه في مراحل بنائها مع الأخذ في الاعتبار خصوصية اللغة العربية .

النتائج والخاتمة :

أسفرت نتائج هذا البحث عما يلي:

١- إن اختبارات معهد اللغة العربية لمهارة القراءة، ومن خلال عرض طريقة صياغة الاسئلة تسم بمواصفات الاختبار الجيد لتميزها بالصدق والثبات والموضوعية والتمييز والتدرج ، ودقة التعليمات. كما أوضحت الأستاذات اللائي يدرسن مهارة القراءة في المعهد ، كما تشمل هذه الاختبارات بعض معايير الإطار الأوربي المشترك لتعليم اللغات ، لان الطالبة تستطيع قراءة النصوص السردية والوصفية حيث تم التأكد من ذلك من خلال الخبرة الذاتية للباحثتين، ومن خلال النصوص المتضمنة في الاختبارات التي استندت عليها الدراسة.

٢ - تتميز اختبارات مهارة القراءة في معهد اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز بإنها مشتملة على الأنشطة المصاحبة للمقررالدراسي، إضافة للاختبار الشفهي للقراءة والتدريبات والتكاليف اللغوية؛ لذلك يمكن وصفها- الى حدما - بأنها اختبارات تتضمن قياس الكفاءةاللغوية بجانب التحصيل اللغوي.

ويعود السبب في هذا إلى النظرة الاستراتيجية التي انطلق منها المعهد - رغم تأسيسه المتاخر مقارنة بنشأة المعاهد بالمملكة العربية السعودية - حيث بدأ من حيث انتهى الآخرون . وسعى مباشرة إلى مواكبة أحدث الاتجاهات في تعليم وتعلم اللغات الأجنبية . وهذا ما تنادي به الدراسات الدراسات المقدمة في المؤتمرات من ضرورة الإقلال االاعتماد على أسلوب الاختبارات النهائية التقليدية، والإكثار من الاختبارات التكوينية المستمرة لما لها من عظيم الأثر في تعزيز عملية التعليم التعلم .

٣ ـ من المآخذ التي ظهرت على اختبارات مهارة القراءة للمستوى المتوسط كثرة الاعتماد على الاختبارات الموضوعية ـ رغم وجود بعض الاسئلة المقالية بنسب قليلة ـ وكذلك التركيز على قياس المستويات المعرفية الآحادية (الأهداف المعرفية) فقط.

التوصيات:

١ـ اعتماد الاختبارات التكوينية في تقييم المهارات اللغوية.

٢ـ أن تكون أسئلة الاختبار مرتبطة بالأهداف والمخرجات الخاصة بالمقررات الدراسية.

٣ـ أن تعد كل مؤسسة اختبار لتحديد الكفاءة اللغوية للمتعلمين عند إكمال البرنامج اللغوي لديها ، كما هو الحال عند التحاق المتعلمين ببرامج تعليم اللغات (اختبار تحديد المستوى).

المقترحات:

امتداداً لهذا البحث تقترح الباحثتان:

ـ إجراء المزيد من الدراسات لتقييم الكفاءة اللغوية في بقية المهارات اللغوية (الاستماع، التحدث، والكتابة).

الخاتمة :

تناولت هذه الدراسة اختبارات مهارة القراءة للمستوبين المتوسطين (أ- ب)، في معهد اللغة العربية في جامعة الملك عبدالعزيز. من خلال عرض طريقة صياغة الأسئلة والوقوف على مدى تحقيقها لمعايير الاختبارات اللغوية، ومدى تحقيق مستوي الكفاءة اللغوية المطلوب عند بناء أهداف برنامج المعهد بصورة عامه ومهارة القراءة بصفة خاصة، ويتضح من نتائج الدراسة الحالية أنه يمكن وصف هذه الاختبارات بأنها اتسمت بمواصفات الاختبار الجيد كما ذكرت الأستاذات اللائي يدرسن مهارة القراءة بالمعهد ـ وهو بمقياس الإطار الأوربي المشترك للغات دقيق الموصفات . ومن المآخذ التي ظهرت على اختبارات مهارة القراءة لمستوى المتوسط كثرة الاعتماد على الاختبارات الموضوعية ـ رغم وجود بعض الاسئلة المقالية بنسب قليلة ـ والتركيز على قياس المستويات المعرفية دون غيرها .

المراجع :

١ـ إبراهيم مصطفى، وآخرون:المعجم الوسيط،مجمع اللغة العربية بالقاهرة، دار الدعوة، ٢٠١٠م.

٢ ـ إنعام الحق غازي: اختبارات محوسبة عبر الإنترنت لتقييم الكفاءة في اللغة العربية للناطقين بغيرها، اختبار العربية ***AL-ARABIYYA-TEST*** **"** نموذجاً**.** نقلاً عن: خالد بسندي: في اللسانيات التطبيقية، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، مج (٥)، ع(١).

٣ ـ إبراهيم بيسوني عميره: المنهج وعناصره، القاهرة: دار المعارف للنشر ١٩٩١م.

٤ـ إبراهيم الدوسري – الإطار المرجعي للتقويم التربوي – مكتب التربية العربي – الرياض ـ٢٠٠م.

٤ـ نايف معروف: خصائص اللغة العربية وطرائق تدريسها، ط١، دار النفائس، ١٩٨٥م.

٥ـ هندية ليانغ ليانغ: اختبارات اللغة تجارب وآفاق – منشورات مركز الملك عبدالله لخدمة اللغة العربية – الرياض ط١ـ ١٤٣٧ـ ٢٠١٦

٦ ـ نبيل عبد الهادي القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، ط١، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع، ١٩٩٩م.

٧ ـ محمد علي خولي: الاختبارات اللغوية ، ط١، عمان: دار الفلاح للنشر والتوزيع، ٢٠٠٠م.

٨ ـ ـــــــــــــ : أساليب تدريس اللغة العربية، عمان، الأردن: دار الفلاح للنشر والتوزيع، ٢٠٠٠م.

٩ ـ رشدي أحمد طعيمة – المهارات اللغوية – مستويات تدريسها وصعوباتها – دار الفكر العربي- القاهرة ٢٠٠٤م.

١٠ ـ محمد عبد الخالق :اختبارات اللغة، الطبعة (٢)، جامعة الملك سعود ، الرياض، ١٩٩٦م.

المجلات المحكمة ١ ـ إنعام الحق غازي : "اختبارات محوسبة عبر الانترنيت لتقيم الكفاءة في اللغة العربية للناطقين بغيرها" ، مجلة القسم العربي ، جامعة لاهور ، باكستان ،العدد الخامس والعشرون ،٢٠١٨م.

٢ ـ خالد حسين أبو عمشة : معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها ، أبحاث محكمة ، استكتاب ، المنتدى العربي التركي ، ٢٠١٨م.

٣ـ محمد الحناش : تقانات بناء أختبار عالمي لقياس مهارات الناطقين بغير العربي، مجلة بحوث أبو ظبي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ، دار زايد للثقافة الاسلامية ،٢٠١٣م.

٤ـ داود عبد القادر ايليغا ،وآخر: تصميم اختبارات اللغة العربية الرقمية وتقناتها المعاصرة، مجلة اللسان الدولية للدراسات اللغوية ،مج٤ ، جامعة المدينة العالمية ، ماليزيا ،٢٠١٧م.

٥ ـ نادية مصطفي العساف: أسس تصميم اختبارات اللغة العربية للناطقين بغيرها ، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد الرابع ، العدد الأول ،٢٠١١م