أسس تقويم الكفاءة اللغوية النحوية والصرفية والصوتية لمتعلمي الفصحى الناطقين بغير العربية

إعداد
د. أحمد علي سعدالله علي شافعي
الأستاذ بكلية الآداب والعلوم الإنسانية – جامعة جازان – السعودية

Doi: 10.12816/jnal.2020.73424
الاستلام : ١٥/ ٢ /٢٠٢٠ القبول : ٢ / ٣ /٢٠٢٠

المستَخلص :
من الممكن الخروج بالاختبار عن النمطية المعهودة باستخدام الوسائل الإلكترونية في مثل هذا النوع من التقويم، وذلك باستخدام نصوص صغيرة يسمعها المتعلم عن طريق وسيلة إلكترونية، ثم تتبع هذه النصوص المسموعة بالأسئلة التي تستهدف المادة المسموعة لا المكتوبة، ليكون هذا نوعا من القياس أصعب من القياس المعتمد على النص المكتوب، لأن النص المكتوب ملازم للطالب طول مدة الاختبار مما يجعله يحاول الاعتماد على وسائل أخرى للإجابة غير الفهم، كالنظر إلى تشابه بعض الكلمات الموجودة في السؤال مع بعضها المكتوب في النص، وغير ذلك، مما لا يكون له وجود حال كون النص مسموعا ؛ إذ سيعتمد في حال المسموع على إدراك المعاني، والصور الذهنية فقط، وتخزينها، ومن ثم الإجابة في ضوئها مما يجعل القياس والتقويم ساعتها أدق، ولكن هذه الوسيلة من وسائل التقويم إنما ينصح بها في المراحل المتقدمة، ولا تكون ملائمة للاختبارات في المراحل التعليمية الأولى.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين، وآله وصحبه أجمعين، أما بعد :

فما زالت وسائل تقويم متعلمي الفصحى تشهد خللا واضحا في معظم المؤسسات المعنية بتعليم العربية للناطقين بغيرها، وليس أدل على ذلك من أن المتعلم الواحد قد يحصل على درجتين متفاوتتين تفاوتا بيِّنًا في المستوى الواحد، إذا ما عُقِد له اختباران – مثلا- أو أكثر، وذلك إنما يعزى إلى اختلاف المعيارية التي اعتمد عليها أحد الاختبارين عن معيارية الآخر، أو اختلاف وسيلة التقويم نفسها، أو غياب المعيارية بالمرة مما يجعل من الاختبار مجرد أسئلة موضوعة على غير بصيرة، وهدى، حتى لا يدري واضعها نفسه – في معظم الأحيان – لماذا وضع هذا السؤال دون غيره من الأسئلة

المحتَمَلة ؟ وما النقطة التي أراد قياسها عند دارس الفصحى عن طريق هذا السؤال ؟ وما مدى إمكانية قياس هذه النقطة نفسها بأسئلة أخرى، وكيفيات معيارية مغايرة للطريقة التي جاء عليها سؤاله، ووسائل قياسه ؟

إن عدم وضع معيارية محددة لقياس التمكن من اللغة عند المتعلمين سيؤدي بالطبع إلى عشوائية وسائل التقويم، كما سيؤدي إلى اختلاف المؤسسات المعنِيَّة بهدف واحد (وهو تعليم العربية) في قياس النتاج التعليمي، والحاصل اللغوي لدى المتعلمين، وهو الأمر الذي تُعْزَى إليه غرابة حصول متعلم معين على درجات متفاوتة إذا ما قيست قدراته أكثر من مرة في المستوى الواحد، وكذا حصول مثيل هذا التفاوت إذا ما قيست قدرات المتعلم نفسه من قبل مؤسستين تعليميتين مختلفتين أو أكثر، إذ قد يحصل في إحداهما على درجة عالية، وفي الأخرى على درجة متدنية، ولا شك في أن قدراته لم تختلف في الأولى عن الثانية، لكن اختلاف المعيارية، أو عدم وجودها من الأساس هو ما أدى إلى عشوائية نتائج القياس .

ومعيار قياس القدرات لا يكون مفلحا إلا إذا كانت نتائجه متقاربة، والنتائج لا تكون متقاربة إلا إذا كانت الأسئلة ووسائل القياس والتقويم قد بنيت من الأساس على بصيرة، فَحُدِّدَ قبل وضع السؤال سببُ وضعه، وحُدِّدَت القدرة التي يهدف إلى قياسها عند المتعلم، ثم تكررت النماذج المعيارية بشكل تختلف فيه الأسئلة، ويتوحد فيه الهدف من ورائها، أو بلفظ آخر : تختلف الأسئلة في مفرداتها، وتتفق في النقطة التي يُبْتَغَى من ورائها قياس قدرة ما عند المتعلم، وحينها فقط ستكون نتائج القياس متقاربة، إن لم نقل متطابقة، لأن القدرة اللغوية ملكة كامنة عند المتعلم، ومستترة في دماغه وعقله، ولا بد من أن يتجه السؤال بطريقة أو بأخرى إلى استقراء هذه القدرة نفسها، لا أن يكون السؤال هدفا في حد ذاته.

وبناء عليه، فإن وضع اختبار أو طريقة ما للتقويم والحكم لن يرقى إلى قياس صحيح للقدرة اللغوية إلا إذا تم بناؤه على تخطيط يعتمد على تحديد القدرات التي ستتجه الأسئلة إلى قياسها.

وهذا البحث يجمع بين التنظير والتطبيق، في محاولة للنص على معيارية واضحة إذا روعيت في الاختبارات الموجهة لمتعلمي العربية من الناطقين بغيرها أعطت نتائج واضحة لقياس قدرات المتعلم، وكشفت عن جوانب الخلل عنده في تعلم العربية الفصحى، وقد تشكل من مقدمة، وهذا موضعها، تلاها التمهيد، وفيه تنبيهان يوضحان مادة البحث، والفئة المستهدفة، يعقبهما توضيح لمصطلح الكفاءة اللغوية المستخدم في البحث، واختلافه عن غيرها من المصطلحات ذات العلاقة والشبه، ثم تأتي محاور البحث، وهي كالتالي :

أ. المحور الأول : معايير قياس التمكن من الصوت اللغوي العربي، والحرف مفردا ومركبا.
ب. المحور الثاني : قياس التمكن من محاكاة المنطوق اللغوي.
ج. المحور الثالث : قياس تمكن المتعلم من فهم التركيب اللغوي الفصيح، والتعامل مع النص مسموعا أو مقروءا .

ثم تأتي الخاتمة، وفيها ذكر لأهم نتائج البحث، وتتبع بثبت المصادر والمراجع، والله ولي التوفيق.

التمهيد :

ينبغي أولا أن نحدد شيئين قبل انطلاقنا إلى محاور هذا البحث، أما الأول فهو أن هذا البحث مختص بفئة متعلمي العربية الفصحىModern standard Arabic من الناطقين بغير العربية، ووسائل تقويم اللغة عندهم، وليس معنيا بمن يعنون بالعاميات العربية واللهجات العربية على اختلافها ،وذلك إيمانا منا بأن العزوف عن تعليم العامي الذي يختلف من منطقة عربية لأخرى وقصد الفصيح المتفق عليه يقارب شقة الخلاف بين أشكال العربية في الدول العربية المختلفة، ويجعل الطالب الأجنبي في وضع أفضل ؛ حيث لا يضيره أن يتعلم العربية الفصحى في هذا البلد أو ذاك[١]، وهو بالتالي يجعل وسائل التقويم متفقة أيضا، ولا يضير معها أن تطبق في هذا البلد أو ذاك، ولا يستلزم اختلاف بلد عربي عن آخر اختلافا في التطبيق، لأن المادة المعنية بالتقويم واحدة لا تختلف باختلاف البلدان العربية.

وكون العربية الفصحى من الثوابت التي تضمحل أمامها هوة الخلافات الثقافية من الأمور التي أكدها الكثيرون ممن عايشوا الشعوب العربية وعرفوها، حتى من غير العرب ،يقول فيليب حِتِّي في كتابه تاريخ العرب : " ربما لا تجد من بين الناس جميعا قوما تحركهم الكلمة منطوقة أو مكتوبة مثلما تجد ذلك عند العرب، كما أنه يصعب أن تجد لغة من لغات العالمين تحظى بمثل ما تحظى به العربية من تأثير على أصحابها، إن قصيدة واحدة قادرة على تحريك وجدان الجمهور العربي سواء في بغداد أو دمشق أو القاهرة، وإن تعسر على بعضهم فهمها كاملة، وإن خطبة من الفصحى لقادرة على استثارة مشاعر هذه الجماهير، وإن لم يستطع بعضهم فهم معانيها[٢]

ومن ثم فإن جميع ما يدور في هذا البحث من تصنيف للمشكلات التي تشتهر في جانب الصوت والبنية والتركيب، أو الشكل والوظيفة إنما هو خاص ببنية الفصحى،

---

[١] - ينظر التمهيد في اكتساب العربية لغير الناطقين بها – د . تمام حسان – سلسلة دراسات في تعليم اللغة العربية – مكة المكرمة – ١٤٠٤ هـ = ١٩٨٤ م : ٧٠

[2]- history of the arabs-6th ed - p. k . hitti- London – MCMillan- CO. ltd- : 90 – 91

وتراكيبها، وكذلك كل ما يتبع هذه التصنيفات والإشكالات من ذكر وسائل التقويم والقياس المختلفة إنما هو خاص بالفصحى أيضا.

وأما الأمر الثاني فهو أن الفئة المعنية بالتقويم هنا هي فئة الدارسين للعربية من الناطقين بغيرها في المستوى النهائي الذي يليه التخرج والإجازة، ومن ثم فإن بعض أنواع التقويم الآتية في هذه الدراسة لا تليق بالمستويات الأولى، أو عند المبتدئين في تعلم العربية .

وتجدر الإشارة– في هذا الموضع- إلى أن ما نعنيه بالكفاءة النحوية والصرفية والصوتية يندرج تحت ما يعرفه المحدثون بمصطلح الكفاءة اللغوية، كما تجدر الإشارة إلى أن ثمة فرقا بين ما يُصْطَلَح على تسميته كفاءة الاتصال اللغوي communicative competence، والكفاءة اللغوية linguistic competence ، فمصطلح كفاءة الاتصال "يقصد به تزويد الدارسين بالمهارات اللغوية المناسبة التي تمكنهم من الاتصال المثمر بمتحدثي اللغة المستهدف تعليمها، } وأما المصطلح المعروف { بالكفاءة اللغوية فيقصد به تزويد الدارسين بالمهارات اللغوية التي تجعلهم قادرين على فهم طبيعة اللغة، والقواعد التي تضبطها وتحكم ظواهرها ،والخصائص التي تتميز بها مكوناتها، أصواتا ومفردات وتراكيب ومفاهيم، وذلك انطلاقا من تصور مؤداه أن أقدر الناس على التعامل باللغة إنما هم أولئك الذين يعرفون أصولها، ويفهمون قواعدها، ويدخرون في عقولهم رصيدا كبيرا من مفرداتها فضلا عن إدراكهم ما بين هذه اللغة ولغاتهم الأولى من تشابه واختلاف" [٣]

١. المحور الأول : معايير قياس التمكن من الصوت اللغوي العربي، والحرف مفردا ومركبا في الكلمة.

"للعربية خصوصية في أصواتها، تبدأ من خصوصية المدرج الصوتي، إذ تملك العربية مدرجًا صوتيًّا تتوزع فيه مخارج الحروف من أقصى الحلق حتى الشفتين، وقد نجد غيرها من اللغات يزيد عليها في عدد الحروف، ومع ذلك يكون المدرج الصوتي لهذه اللغات أضيق وأقصر من المدرج الصوتي لحروف العربية، إذ تصطبغ بعض هذه اللغات بأن تكون معظم حروفها متزاحمة في المخرج من جهة الشفتين والفم والخيشوم كما هو الحال في بعض اللغات الأوروبية".[٤]

ومن خصوصية العربية من جهة الصوت أن بعض الأصوات الموجودة في العربية أصوات خاصة بالعربية وحدها؛ فلا وجود لها في غيرها، كصوت الضاد الفصيحة.

---

[٣] - الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها – د. رشدي طعيمة – معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى – مكة المكرمة – ١٤٠٢ هـ = ١٩٨٢ م : ٢٨، ٢٩

[٤] - إشكاليات السماع بين المشافهة والوسيط الإلكتروني : ١٦

كما تعزى بعض العقبات الصوتية إلى "الطبيعة الصوتية للعربية، حيث توظف منطقة الحلق بأقسامه الثلاثة، أقصى الحلق (الحنجرة)، ووسط الحلق (فراغ الحلق) وأدنى الحلق (اللهاة والطبق) في النطق بأصوات الهمزة والهاء والحاء والعين والقاف والكاف والخاء والغين، على الترتيب " [٥]

كما تختص أصوات العربية بتلك الازدواجية الملحوظة بين الصوت والكتابة، فمعظم الأصوات المنطوقة يكون لها حظ من الكتابة، إلا أننا مع ذلك نجد في العربية أصواتًا تنطق ولا تكتب، كبعض المدود، وأصواتا تكتب ولا تنطق، كهمزة الوصل التي يُتَوَصَّل بها إلى النطق بالساكن.

ومتعلم العربية يحتاج لفترة من التعلم ليدرك هذه الخصوصية، وفترة أطول ليحاكيها، وينطق على طريقتها، وهو في ذلك يصارع طباع لسانه الأول ولغته الأم، التي تغلب عليه أحيانا كثيرة، فلا يتمكن من النطق بطريقة صحيحة .

وهذه الأمور ينبغي مراعاتها عند وضع وسائل القياس والتقويم اللغوي للمتعلمين، ذلك أن هذه الاختبارات ينبغي أن تتجه إلى قياس هذه الخصوصيات عند المتعلم، والتأكد من تمكنه منها، وإدراكه للخصوصية التي تتميز بها العربية في هذه النقاط عن لغته الأم.

أولا : كيفية قياس التمكن من الأصوات والحروف الخاصة بالعربية :

أورد كثير من اللغويين القدامى والمحدثين تعريفات عدة للكلمة أو الدال المفرد في اللغة، لعل أبسطها وصفها بأنها مجموعة الحروف التي تعبر بانضمام بعضها إلى بعض عن مدلول (معنى) يصطلح عليه أهل جماعة لغوية معينة.

والحروف والأصوات العربية منها ما هو سهل الاكتساب للمتعلم الناطق بغير العربية، ومنها ما هو صعب، وترجع الصعوبة في أغلب الأحيان إلى أحد سببين، الأول : أن يكون هذا الحرف المراد نطقه ليس موجودا مثيله في لغة المتعلم، ولذا فهو يحتاج إلى فترة من التدريب لتتمكن أجهزة النطق من إخراجه بطريقة صحيحة، والثاني : وهو الأكثر خطورة، وهو أن يكون هذا الحرف العربي يشبه حرفا في لغته الأم، فينطق المتعلم بالحرف العربي بنفس الطريقة التي ينطق بها شبيهه في لغته الأم، ولا يدرك الفروق الدقيقة بينهما، وهذا النوع يحتاج إلى تدريب أكثر لأجهزة النطق، وإلى مزيد بسط وشرح وتكرار لنطق الحرف العربي، ومقارنته بشبيهه في لغته الأم، إلى أن يتمكن المتعلم منفردا من التفرقة، والنطق بطريقة صحيحة، وبناء عليه، فإن الاختبارات المعيارية التي توجه للمرحلة الأخيرة من مراحل تعلم العربية عند الناطقين بغيرها ينبغي أن تقوم أولا بحصر هذه الأصوات والحروف الخاصة بالعربية، التي يحدث فيها

[٥] - ينظر تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ؛ قضايا وتجارب – المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم – تونس – ١٩٩٢ م :٣٣

الخلط والخطأ عند الناطقين بغير اللسان العربي ثم يُخَطَّطُ بعد ذلك لقياسها عند هذه الفئة، والتأكد من تمكنهم منها قبل حصولهم على الإجازة أو شهادات التخرج .

وقبل الحديث عن كيفية قياس التمكن من النطق الصحيح سنعرض سريعا لأهم هذه الإشكالات التي تلزم معظم متعلمي اللغة العربية من جهة النطق بالأصوات أو الحروف، ويمكن تلخيصها في النقاط التالية :

١- صوت الضاد العربية الفصيحة، ومشكلة النطق به :

سميت العربية بلغة الضاد، وقيل : إن سبب ذلك أنه لا ينطق بها نطقا صحيحا إلا كل عربي ،ومخرجها كما حدده سيبويه : " من بين أول حافة اللسان وما يليها من الأضراس"[٦]، ويشكل النطق بها مشكلة عند متعلمي العربية الناطقين بغيرها، إذ يبدله بعضهم صوتا آخر يقارب صوت الدال، وبعضهم يجعله صوتا مقاربا صوت الزاي أو صوت الظاء .

٢- حروف الحلق، وخلط المتعلمين بينها :

حروف الحلق هي (الهمزة، والعين، والغين، والحاء، والخاء، والهاء) وهذه الحروف لها طبيعتها الخاصة، وبعض متعلمي العربية يخلط بعضها ببعض، وبعضهم يغير في بعضها عند النطق، حتى يبدو نتاجه الصوتي مغايرا تماما لطبيعة الحرف المعروفة في الفصحى ،فبعض هؤلاء يقلب صوت العين همزة، وبعضهم ينطق الحاء هاء، وهناك من لا يحسن النطق بصوت الغين، فيقلبه جيما، ومنهم من يقلب الخاء كافا، ومنهم من يقلب القاف كافا أو غينا ،إلى غير ذلك من طرق الخلط والإبدال الخاطئ الذي لا تخفى آثاره السيئة إذا ما أجيز متعلم العربية، وهو لم يعالج بعد مثل هذه الأخطاء.

٣- مشكلة الحروف اللثوية :

يطلق مصطلح الحروف اللثوية على ثلاثة أحرف؛ هي الثاء، والظاء، والذال، سماهُنَّ بذلك الخليل بن أحمد الفراهيدي[٧]، قيل: لأنهن يخرجن من اللثة، وهو ما اعترض عليه بعض المحدثين؛ إذ رأى أن اللثة لا تقوم معها بأي دور، لأنها تخرج مما بين طرف اللسان وأطراف الثنايا[٨]، وقد ذكر المرعشي المتوفى ١١٥٠هـ أن سبب تسميتها اللثوية

---

[٦] - كتاب سيبويه - عمرو بن عثمان بن قنبر (المتوفى: ١٨٠هـ)- المحقق: عبد السلام محمد هارون- الناشر: مكتبة الخانجي، القاهرة
الطبعة الثالثة- ١٤٠٨ هـ - ١٩٨٨ م :٤ / ٤٣٣

[٧]-ينظر التمهيد في علم التجويد-شمس الدين أبو الخير؛ ابن الجزري، محمد بن محمد بن يوسف (المتوفى: ٨٣٣هـ)-تحقيق: د. على حسين البواب-مكتبة المعارف، الرياض-الطبعة الأولى- ١٤٠٥ هـ = ١٩٨٥ م: ٨٥

[٨]-ينظر الأصوات اللغوية – د. إبراهيم أنيس – مكتبة نهضة مصر–القاهرة – دون تاريخ: ١٠٨، ١٠٩

هو أن النَفَسَ المصاحب لهن ينتشر ويتصل باللثة، لا أن خروجهن منها[٩]، وعلى أي حال فمشكلة هذه الأحرف تبدو في كون بعض المتعلمين للعربية ينهي مراحل تعليمه، ويجاز، وهو لا يجيد النطق بهذه الحروف، ويعزى ذلك إلى اختفاء النطق الصحيح لهذه الأحرف في معظم العاميات العربية مما يجعل اكتسابها صعبا، لانعدام محاكاة الصوت في الواقع الاجتماعي الذي يتعامل بالعربية، وهي لذلك تحتاج إلى لفت نظر المتعلم، وتدريبه على إجادتها، ثم لا بد من أن يكون لها وضع ومكان عند قياس قدرات التمكن من العربية وأصواتها، وسيأتي ذلك عند الحديث عن كيفية التقويم.

٤- الخلط بين صوت الصاد والسين والشين والثاء:

وهذه مشكلة من المشكلات الشائعة عند معظم المتعلمين ،والتي ينبغي التأكد من عدم وجود إشكالات فيها قبل إجازة المتعلمين للعربية .

٥- المدود، ومشكلات محاكاتها، وكتابتها، والنطق بها .

مما يميز العربية وجود المدود فيها، وإن عدم وجود المدود في لغات كثير من المتعلمين يجعلهم يتعاملون مع طبيعة جديدة للمنطوق تتجاوز مجرد الحركات، إلى حركات مضاعفة لم يألفوها، ومن ثم فظاهرة اختزال المدود من الظواهر الواضحة الملموسة عند متعلمي العربية الناطقين بغيرها، وبعض هؤلاء ربما يحصل على إجازة في تدريس اللغة العربية وتعليمها، وهو لم يتقن التعرف على المد جيدا، وكتابته، أو قراءة ما به مد من الكلمات المكتوبة قراءة صحيحة، وإعطاء الحرف الممدود حقه من النفس، أو الحركة المضاعفة، وقد لاحظت في كثير من الاختبارات الموجهة للناطقين بغير العربية عدم وجود نقاط كافية لاستقراء تمكن المتعلم من المدود نطقها، وكتابتها، وعدم وجود ما يوصل واضع الاختبار ومصححه، وواضع التقويم إلى التأكد من تمكن الدارس من إدراك وجه الاختلاف اللفظي والمعنوي بين بعض الكلمات التي يكون الفارق بينها حرف المد فقط، ومما يدعم وجود مشكلة الخلط في المدود أو اختزالها بوضوح عند فئة المتعلمين أن أهل البيئات العربية أنفسهم قد اختفت عند بعضهم المدود في العاميات، فاختزلت في شكل حركات من جنس المد، فاختزلت الألف في الفتحة، والواو في الضمة، والياء في الكسرة في كثير من الكلمات في اللهجات العامية العربية، وقد تعرض كثير من الباحثين للحديث عن هذه الظاهرة في العاميات العربية، وليس هذا بموضع للحديث عن مثل هذه الظاهرة، وإنما للتأكيد على أن هذه المشكلة من المشكلات الصوتية التي ينبغي التأكد من تجاوز المتعلمين والدارسين -للعربية لغة ثانية- لها، وعدم وقوعهم فيها، ومن ثم التأكيد على ضرورة توفر الآليات التي تقيس تمكنهم منها.

---

[٩]-الجوانب الصوتية في كتب الاحتجاج للقراءات-د. عبد البديع النيرباني-دار الغوثانى – دمشق – الطبعة الأولى، ١٤٢٧هـ-٢٠٠٦م:٦٥

٦- التنوين، وعدم اختلاطه في الكتابة بالنون الساكنة أو المتحركة، وكذا عدم اختلاط النون به عند هؤلاء المتعلمين.
٧- التفرقة بين بعض الحروف الساكنة والمتحركة، كالتفرقة بين لام الجر السابقة للاسم، المتصلة به، وبين لام (أل) التعريفية.
٨- صوت الهمزة، والرسم الإملائي المناسب لها.
٩- التفرقة بين الهاء والتاء المفتوحة منها والمربوطة، والخلط بين كل واحدة والأخرى ،عند الكتابة والنطق.

كيفية القياس، وتحديد التمكن من أداء الصوت العربي بطريقة صحيحة :

يطيب للباحث أن يتفق مع ما ذهب إليه بعض التربويين من أن " أحد أصعب القرارات في التأليف هو تحديد أنواع التمارين التي سوف تستخدم، وأن القضية الكبرى هي : كيف يمكن استحداث تمارين تجعل المتعلمين ينخرطون في استخدام المهارات والعمليات المتعلقة بالأهداف المحددة لتدريس اللغة" [١٠]

وقد تختلف الآليات التي يبتغى من ورائها قياس قدرات المتعلمين، ومدى تمكنهم من اللغة المتعلَّمة حسب المؤسسة، وطريقة التدريس فيها، وواضعي الاختبارات، واتجاهاتهم الثقافية ....إلخ، لكن هناك أسسا لا بد من توافرها، وتعميمها لضمان جدوى القياس، وصدق النتائج، ويأتي في الصدارة من هذه الأسس التنبه إلى ضرورة التخطيط المسبق للاختبار، بحيث يحدد أولا الملكة المراد التأكد من قياسها عند المتعلم، وتنسج الأسئلة نسجا لتحقق هذه الأغراض، ثم تأتي في المرحلة الثانية : مراعاة المستوى الذي يوجه له الاختبار، والمادة التي درسها الطلاب، وإن كان البحث هنا معنيا بدرجة رئيسة بالمرحلة الأخيرة، وهي اختبارات الإجازة والتخرج(المستوى النهائي) (C).

ويمكن قياس التمكن من الصوت اللغوي، وأداء المتعلم له بطريقة صحيحة عن طريق نوعين من الاختبارات ؛ الأول : اختبار القراءة، والثاني : اختبار الكتابة والإملاء، ولكل نوع مجموعة من المعايير التي يجب مراعاتها فيه .

فاختبار القراءة يراعى فيه الآتي :

١- القصر : وذلك لتسهيل وضع الدرجات على اللجنة التي تقوم بعملية التقويم .
٢- توظيف الكلمات في الفقرة، بحيث تكون كل كلمة فيها موجهة نحو قياس قدرة المتكلم على نطق الأصوات الخاصة بالعربية، والبعد عن الخلط بين الأصوات وبعضها، أو الخلط بين الصوت العربي وما يقاربه من أصوات لغته الأم .

[١٠] - تطوير مناهج تعليم اللغة – تأليف : جاك ريتشاردز – ترجمة د. ناصر عبدالله غالي، و د. صالح الشويرخ – دون تاريخ : ٢٩٩

٣- البعد عن الحشو، والإقلال من الكلمات التي تحوي حروفا وأصواتا لا حاجة لقياسها، للمعرفة المسبقة بإتقان أي متعلم لها، كصوت اللام والباء، وغيرها من الأصوات التي ليست بمشكلة في النطق عند متعلمي العربية .

٤- توضع الدرجات على المواضع المشكلة النطق، عند المتعلمين، مثل التي تم تحديدها مسبقا .

وأما اختبار الإملاء، فهو طريقة قياس أخرى يبتغى من ورائها قياس الملكات نفسها بطريقة معكوسة، فالقراءة استدعاء للصوت، والإملاء استدعاء للرسم الموافق للصوت المسموع، يهدف من ورائه إلى قياس مدى تمكن المتعلم من آلية السماع، وإلصاق الصوت المسموع بالرسم الإملائي الموافق له، ويراعى في اختبار الإملاء مثل ما نصصنا على مراعاته في اختبار القراءة من القصر، والقصد، والبعد عن الحشو، ويزاد عليه ما يلي: _

١- محاولة الجمع بين الكلمات التي تحوي مدودا، والكلمات التي تحوي حركات من جنس المدود، لقياس مدى تمكنه من إدراك صوت المد المنطوق، وإعطائه الرسم المناسب له في الإملاء.

٢- يمكن من خلال الإملاء قياس مدى جودة الخط عنده، ووضوح الكتابة، والتزامه بعلامات الترقيم، وهو الأمر الذي يعكس مدى فهمه للقطعة المملاة عليه.

وضع الدرجات :

من الأخطاء الشائعة في وضع الدرجات لاختبارات القراءة والإملاء، وضع درجة على كل كلمة مع عشوائية النص المقروء أو المملى، فلربما كانت بعض الكلمات في النص لا داعي لها في عملية القياس، إذ قد تحوي ما لا يشك أبدا في أن بعض طلاب المرحلة المعنيين بالاختبار سوف يتفاوتون فيه، فيفلح بعضهم، ويخفق بعض.

وتقويم الدارسين بناء على ذلك الأساس من شأنه أن يؤدي إلى عشوائية النتائج مادام النص الموضوع في الاختبار قد حوى كلمات من الحشو، لم يقصد من ورائها قياس قدرة معينة، أو التأكد من توافر ملكة صوتية معينة عند المتعلم .

والصحيح واحد من طريقين؛ أما الأول فهو : أن تكون الدرجة بالنقص أو الإيجاب على الكلمات التي يقصد من ورائها قياس تمكنه من نطق الصوت المُشْكِل بطريقة صحيحة ،ولذلك فائدتان :

الأولى : إدراك المعلم والمتعلم كليهما لسبب نقص الدرجات، ومواطن الخلل، وجانب النقص، ومن ثم التوجه لإصلاح الخلل، بالتركيز على الملكات المفقودة، ومحاولة إكسابها للمتعلم، فلا يتوقف الأمر به فقط عند معرفة أخطاء الإملاء في بعض الكلمات، بل يعرف سبب خطئه في هذه الكلمات بعينها، فيمكنه إصلاح ذلك فيما بعد في جميع

نظائرها اللغوية التي تشتمل على نفس الصوت الذي لم يتقنه، ولا يتوقف الحد به عند إصلاحه كتابة هذه الكلمات التي أخطأ فيها فحسب.

والثانية: كون الاختبار ودرجته قياسا فعالا للمستوى الذي عليه الطالب، إذ يعرف فيه لماذا اكتسبت هذه الدرجة ؟ ولماذا نقصت تلك ؟ وما المهارات الواجب عليها إتقانها للحصول على درجة أفضل.

وأما الطريق الثاني فهو : أن يتمكن واضع الاختبار من صياغة النص المملى أو المقروء صياغة محكمة، بحيث تكون كل كلمة فيها موجهة إلى قياس قدرة بعينها، وحينها فقط يصح للمصحح فقط أن يجعل الدرجة مقابلة للكلمة، وتكون الدرجات الممنوحة موزعة على عدد الكلمات الصحيحة، وذلك لأن كل كلمة في النص – حينذاك- قد قصد من ورائها قياس قدرة معينة من القدرات التي يكثر فيها الخلط عند المتعلمين، وإن كان هذا الأمر يمثل عبئا على واضع الاختبار في البداية، إذ يحتم عليه أن يبعد تماما عن الحشو، كما يحتم إحكام الصياغة، بحيث يتلاءم عدد الكلمات مع عدد الدرجات المراد منحها من ناحية، وتتلاءم الألفاظ المختارة مع المعنى الإجمالي للنص بدرجة لا يتضح معها التكلف في التأليف من ناحية أخرى، ثم هي مع هذا كله تغطي الجهات التي يراد قياسها عند المتعلم، إذ تتجه مفرداتها مباشرة إلى استنتاج واستقراء ملكاته وقدراته ومدى تمكنه من معرفة الصوت العربي.

وحتى لا يكون التنظير ضربا من الخيال، يمكننا أن نمثل لذلك بالنص الآتي، وشرح ما يمكن لواضع الاختبار فعله عمليا .

ففي النموذج التالي عشرون كلمة، كونت عددا من الجمل، أُريدَ من كل كلمة من الكلمات العشرين قياس قدرة معينة من القدرات التي يشتهر الإشكال في نطقها أو كتابتها عند معظم متعلمي العربية من الناطقين بغيرها .

النموذج : اكتب ما يملى عليك

"نستطيع ضرب مَثَلٍ لحروف الحلق بقولنا: إن غاب عنِّي حبيبٌ همَّني خبره، وتظل ذا صوتٍ شجيٍّ ما دمتَ ناطقًا بالشكل الصحيح"

و أمثال هذا النموذج يمكن استخدامها في تقويم القراءة والإملاء كليهما ،والنص السابق مكون من عشرين كلمة، وكل كلمة منه موجهة لقياس قدرة أو أكثر على النحو التالي:

١- نستطيع : للتأكد من سلامة نطقه للطاء بعد التاء، وعدم خلطه لصوت السين بغيره من الحروف التي تختلط به عند الناطقين بغير العربية مثل الشين، والثاء ...إلخ

٢- ضرب: لقياس تمكنه من الضاد، وصوتها، وعدم الخلط بينها وبين صوت آخر كالدال مثلا، أو الظاء.

٣- مثل : لقياس تمكنه من الثاء اللثوية، ومعرفته لصوتها والرسم الإملائي لهذا الصوت دون خلط.
٤- لحروف : لقياس تفرقته بين صوت اتصال لام الجر بالكلمة، وصوت اتصال (أل) التعريفية بها، وتفرقته بين صوت الكسرة على الفاء، وصوت المد بالياء في الكلمات التي فيها مد بالياء، والتي تمثلت أيضا في النص نفسه في كلمات (عنى – حبيب – همني)
٥- الحلق : لقياس تمكنه من نطق الحاء، ومعرفة صوتها، ورسم حرفها المناسب للصوت دون خلط لها بالهاء الممثلة في النص في كلمة (همني) للتأكد من تفريقه بينهما، كما أن الكلمة نفسها تمكن من قياس تفرقته بين اتصال (ال) التعريفية بالكلمة، وبين لام الجر التي مرت في كلمة (لحروف)، وكذا قياس تمكنه من رسم اللام في الكلمات التي لامها قمرية كهذه الكلمة، وبين ما كانت لامه شمسية، وهو ما مثل له بكلمة (الشكل) وكلمة (الصحيح) بعدها.
٦- بقولنا: لقياس مدى تعرفه على الواو الساكنة، إذا لم يكن ما قبلها مضموما، فلم تكن حرف مد، وتمكنه كذلك من المد بالألف.
٧- (إن غاب عني حبيب همني خبره): لقياس مدى تمكنه من التفرقة بين حروف الحلق، إذ حوت كل كلمة من الكلمات في بدايتها حرفا من حروف الحلق، وحروف الحلق كما تقدم مما يكثر فيه الخلط والخطأ عند المتعلمين، بالإضافة إلى ما في الكلمات الست من مدود تقيس تمكن المتعلم من ذلك قبل إجازته، كما تقيس الكلمات تمكنه من الصوت الواحد إذا كان متحركا، وإذا كان ساكنا ؛ فقد وردت الهاء متحركة في (همني) وهي ساكنة في (خبره) عند الوقف عليها.
٨- (تظل – ذا – مثل) لقياس تمكنه من الحروف اللثوية، وأصواتها، وعدم الخلط بين بعضها وبعض، ولا إبدالها بحرف آخر ليس لثويا كالسين أو الصاد.
٩- (صوت – شجي) لقياس تمكنه من صوتي الصاد والشين، وعدم خلطهما بحرف آخر، والتفرقة بين الشين المدغمة المضعفة، وبين الشين غير المدغمة في (شجي و الشكل) وبين الصاد المدغمة وغيرها في (صوت و الصحيح)
١٠- ما دمت : لقياس تفرقته بين صوت الضمة وصوت المد بالواو، وقياس تمكنه من المد بالألف، وتمكنه من التفرقة بين صوت الدال والتاء، وعدم خلطهما بغيرهما من الأصوات التي تقاربهما في المخرج، أو تشبههما في لسانه الرئيس.
١١- ولا يخفى ما بالنص الصغير هذا من كلمات موجهة لقياس تمكن المتعلم من التنوين المرفوع (حبيبٌ) والمنصوب(ناطقًا) والمجرور (صوتٍ وشكلٍ)، والتنوين الواقع على حرف مدغم مشدد (شجيٍّ).

١٢- كما لا يخفى ما به من كلمات لتقويم المدود بأنواعها (حروف – غاب – نستطيع)

١٣- وقد حوى كلمات يمكن من خلالها الوقوف على مدى تمكنه من رسم الحروف التي تكتب ولا تنطق مثل (أل) الشمسية في (الشكل – الصحيح) – حال استخدامه في اختبار الإملاء-

١٤- وفي التطبيق – على صغره واختصاره – ما يمكن من قياس تمكن المتعلم من التفرقة بين التاء والهاء في العربية، ومن تحديد نوع التاء أمفتوحة هي أم مربوطة، وذلك من خلال كلمتي (صوت – نستطيع – خبره).

١٥- كما يمكن تغذية النص بكلمات لقياس بعض المهارات مثل الأصوات التي تنطق ولا تكتب، بإضافة كلمات تطبيقية لقياس هذه المهارة، مثل إضافة اسم الإشارة (هذا) أو حرف الاستدراك (لكن)، وهي أمور لا تحتاج إلى عناء في الصياغة.

والمهم من وراء هذا هو أن تكون كل كلمة في النص متجهة إلى هدف معين، ولا يكون من بنى الاختبار قد اضطر إلى وضعها، فجاءت حشوا دون فائدة ترتجى من ورائها.

المحور الثاني : قياس التمكن من محاكاة المنطوق اللغوي :

لا يكفي متعلم اللغة أن يتكلم بها، بل لا بد له من أن يفهمها كما يتحدثها أبناؤها،، فعملية الاتصال ليست متكلما فقط، بل تتضمن متكلما ومستمعا في ذات الوقت، وقد يتبادل الاثنان الأدوار، ولعل الصعوبة البالغة التي يواجهها الأجنبي في بلد ما لا تتمثل ابتداء في عدم تمكنه من الفهم، فهو قد يفهم عن طريق الإشارة أو فك الرموز المكتوبة، أو بالاستعانة بترجمات المعنى عن طريق لغته، أو استخدام المعجم، ولكن هذه الصعوبة تتمثل في عدم قدرته على فهم ما يقال له، وما يقال من حوله، مما يسبب له نوعا من التوتر والإحباط"[١١]

وقد يتقن متعلم اللغة العربية من الناطقين بغيرها كثيرا من فنونها وتصاريفها بشكل نظري، لكنه إذا حاول النطق بشيء من هذا الذي ظن أنه يتقنه أخفق كثيرا، ولاسيما في الحالات التي تحتاج إلى تواصل لغوي مباشر، ليس فيه مجال للتفكير في الردود أو تأليف الجمل والتراكيب، أقصد بذلك : أن المتعلم إذا ما وضع في موقف يضطره إلى إصدار سلوك لغوي مباشر سيظهر حينها فقط مدى تمكنه من محاكاة المنطوق اللغوي.

[١١] - تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ؛ أسسه – مداخله – طرق تدريسه – د. محمود كامل الناقة –سلسلة دراسات في تعليم العربية – جامعة أم القرى – مكة المكرمة – ١٤٠٥ هـ = ١٩٨٥ م : ١٢١

إن شيئا كثيرا من الخلل في سرعة الاتصال اللغوي الذي يتسم به كثير من المتعلمين للغات الأجنبية يرجع في الأساس إلى الطريقة التي جرى التعلم بها لهذه اللغة الأجنبية، ومن ذلك الخلل تدريب المتعلمين على الاعتماد الكلي على الترجمة في فهم اللغة المتعلمة، وجعل ذلك أساسا لا حيدة عنه ولا بديل عنه عند المتعلم .

والاعتماد على الترجمة اعتمادا كليا في تعلم اللغات الأجنبية أمر قليل النفع، لا يرتجى من ورائه أن يصل المتعلم في مرحلة ما إلى تواصل لغوي سريع مباشر، وذلك لتعطيله لما يمكن تسميته بالمعالج اللغوي في الدماغ البشرية .

ويمكن شرح هذه العملية بسرعة في النقاط التالية :

- اللغة الأولى التي يتكلمها الإنسان تكتسب اكتسابا، ولذا تصبح جزءا من تكوينه وأفكاره، فقد عرفها دون وسيط لغوي آخر، ومن ثم فهو لا شك سيصل إلى مرحلة من مراحل الإتقان التام لها، إتقانا لا يقل عن درجة إتقان السابقين له في التكلم ممن عايشوه، وأكسبوه ذلك النطق، وإن سبق هذا الإتقان بشيء من التأتأة والكأكأة والتلعثم والخطأ، لكنها ستكون عوارض سرعان ما تزول، وبعد زوالها واكتمال النطق يصبح المتكلم فردا من أفراد المجتمع اللغوي لهذه اللغة، يفكر بها، ويرسل أفكاره للآخرين عبر رموزها، وحين يتكلم لا يشك شاك بأنه ابن هذا المجتمع اللغوي، بل لا يستطيع واحد أن يميزه من بين أولئك الذين أكسبوه هذه اللغة وعلموه تمييزا يعتمد على اختلاف في النطق بين السابق منهم واللاحق ؛ إذ إن الجميع في النتاج اللغوي متشابهون.
- وليس من شك في أن المتعلم للغة ثانية – غالبا – ما يستطيع أهل اللسان الأصلي تمييزه، ومعرفة كونه غريبا عن المجتمع اللغوي من أول جملة ينطق بها، على الرغم من كون المتعلم للغة الثانية قد أنفق من الوقت والجهد والمال أضعافا مضاعفة لما ينفقه مكتسبوها .
- والحقيقة أن السبب الرئيس في ذلك يرجع إلى طريقة التعلم في الحالين، ففي الحال الأولى ترك الإنسان نفسه لأصحاب اللغة الأصليين، يحاكي أصواتهم، ويركبها على المعاني كما يركبونها، فيعرف الأشياء التي حوله بهذه الأصوات دون غيرها، فحين تنطق أمامه الكلمة تتكون في الدماغ الصورة المادية لمعناها مباشرة، فإذا سمع مثلا كلمة (قارورة) فهو قد تصور تلك المادة المصنوعة من الزجاج، دون أن يشرح له أحد ذلك المقصود، وكذا إذا سمع الفعل (قفز) استحضر عقله على الفور الحدث المفهوم من الفعل، والذي هو بؤرة دلالته، وهذه العملية التي نستطيع تسميتها بالمعالجة لا تستغرق جزءا من الثانية.
- ونعني بالمعالجة هنا عملية نقل الرموز الصوتية إلى معان وأفكار، وإدراكها، وتخزينها في الدماغ، وإمكانية التفاعل معها، والرد عليها بأفكار تترجم بسرعة إلى رموز صوتية توجه إلى المخاطب مُشَكِّلة ردا واستجابة للمثير اللغوي الذي أصدره .

● وتعطل المعالجة هذه أو بطؤها في حال تعلم اللغة الثانية يرجع جزء كبير منه إلى الاعتماد في التعلم على الترجمة، مما يُدْخِل مرحلة وسيطة في تحويل الرمز الصوتي إلى معنى وفكرة، فإذا نطقت الكلمة السابقة الذكر مثلا (قارورة) أمام متعلم العربية لغة ثانية، فإن المعالج اللغوي عنده قلما يعمل بنفس التلقائية التي يتعامل فيها مع الرموز الصوتية الصادرة من لغته الأم، وإنما سيتجه إلى ترجمتها بالرمز الصوتي (glass) ثم يبدأ في تكوين الصورة المادية لها، وكذلك في حال استقباله للأفعال التي مثل (يقفز) إذ لا يكوِّن – في الغالب – صورة مباشرة للحدث المفهوم من الفعل، وإنما يعمد إلى الرمز الصوتي الذي يقابله في لغته (jump)، ويبدأ بعد ذلك في تكوين الصورة الذهنية المعنوية للحدث المفهوم من الرمز الصوتي الوسيط (jump) لا من الرمز المنطوق له، أو المراد منه التفاعل معه، والرد عليه، مما يحدث خللا بَيِّنا في سرعة المعالج من ناحية، وفي دقة الرد من ناحية أخرى، أما الخلل في سرعة المعالج فسببه معروف، وهو دخول هذه المرحلة الوسيطة (الترجمة)، وأما الخلل في دقة الرد فسببه أنه يتعامل مع رمز صوتي آخر غير الذي قيل له، وقد يكون هناك اختلاف بينه وبين الرمز الصوتي في اللغة الثانية التي تكلم بها مخاطبه.

● وكل ما سبق يعني أن الاعتماد على الترجمة اعتمادا كليا في تعليم لغة أجنبية لا يخرج بالمتعلم إلى درجة المتكلم المجيد للغة المتعلمة إجادة تامة، وأنه إذا كان يبتغي تعلم لغة جديده فعليه أن يتعامل كما تعامل طفلا مع لغته الأم، وعلى أساتذته ومعلموه أن يبتعدوا به عن الوسيط اللغوي ما أمكن، ليكون التعليم مجرد تحويل للمعالج في اتجاه رمزي جديد، ولا يكون تحويلا جذريا له نحو وسيط لغوي يقحمه في معترك إدراك ماهيتين متغيرتين صوتيا، وإن ظهر أنهما متفقان في الدلالة أو الصورة الذهنية.

وقد يسأل سائل : كيف السبيل إلى تعليم للغات الأجنبية دون ترجمة لمفرداتها بما يقابلها من مفردات لغة المتعلم الأم؟ والجواب بسيط بساطة الطفل: وهو : بأن يتمثل المعلم والمتعلم كلاهما حال الطفولة، فتكتسب الرموز الصوتية باستحضار أشكالها مباشرة، فإن قيل : هذا ممكن في حال أسماء الأعيان، والماديات الملموسة، فكيف السبيل إليه في الأفعال وأسماء المعاني، والصفات ... إلخ مما ليس له صورة مادية يمكن إحضارها أمام ناظري المتعلم؟

والجواب عن هذا أيضا : بأن هذه الأشياء كلها كانت مجهولة عند الفرد حال تعلمه لغته الأم، وقد توصل إلى معرفتها بغير وسيط لغوي ،فليتبع معه نفس الطريق، أما بالنسبة للأفعال فعن طريق استحضار الحدث الذي هو بؤرة الدلالة، وذلك بتمثيل المعلم نفسه لذلك الحدث، فالفعل الذي ذكرناه سابقا jump يمكن تعليمه المقصود منه بتمثيل القفز، وهكذا، وأما أسماء المعاني مثل (العلم والمعرفة والتواضع ... إلخ فهذه بالطبع يأتي ذكرها للمتعلم بعد الملموسات المادية، فيمكن تقريب المقصود منها بما حصله من كلمات

عربية أيضا، ولا بأس من إدخال الترجمة فيها – إن اضطر لذلك – لكن لا تكون الترجمة هي الطريق الأول لتعلم المفردات.

ولقد ذكرت هنا أثر الترجمة السلبي في تعليم اللغة الثانية تمهيدا للحديث عن قياس محاكاة المنطوق اللغوي للغة المتعلمة ؛ لأن التقويم لهذا الجانب سينضح للمقوم بطريقة التعليم التي تم بناء اللغة الثانية في دماغ المتعلم عن طريقها، أي أن المتعلم الذي اعتمد على الترجمة في تعليم اللغة الثانية لا يستطيع أن ينفصم عنها عند تعامله مع المادة اللغوية من لغته المتعلمة، إذ لا بد له من استحضار وسيطه اللغوي من لغته الأم، مما يؤخر عملية الفهم والرد والتفاعل اللغوي – كما تقدم –

وبناء على ذلك فإن تقويم هذا الجانب في الاختبارات (أقصد جانب محاكاة اللغة) عن طريق النصوص المكتوبة لا يكون فعالا، ولا يعطي قياسا صحيحا، ولا استقراء دقيقا ؛ لأن النص المكتوب سيستوي أمامه من يفهمه عن طريق الترجمة الوسيطة، ومن يفهمه عن طريق الاستبدال المباشر للصورة الصوتية بالصورة الذهنية، وبالتالي لا يتضح من التقويم نقاط الخلل، وتتفق الدرجات للمتعلمين الذين يكون البين بينهم شاسعا، والفارق كبيرا.

فقياس هذا الجانب لا بد فيه من المشافهة، من الحوار، إذ هو السبيل الأنفع في الوقوف على سرعة معالجة النصوص اللغوية عند المتعلم، وقياس مدى دقة فهمه للمادة اللغوية، وتواصله اللغوي المباشر، عن طريق قياس استجابته للرد باعتبار السؤال الشفهي أو الحوار مثيرا يتطلب استجابة لغوية مباشرة.

ويمكننا أن نقرر أن معظم الاختبارات التي توجه لمتعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها تغفل عن هذا الجانب، ولذا فلا عجب حين نرى بعض من حصلوا على الإجازة والتخرج، وقاموا بعد ذلك بالتصدر لتدريس العربية أو القرآن إذا وضع في موقف يحتم عليه الاتصال اللغوي باللغة العربية أنتج لغة بين بين ؛ لا هي عربية خالصة، ولا هي خالصة للغته الأم، ولا عجب أيضا من أن نجد معظم المتعلمين يكون جيدا حين يتعامل مع النصوص المكتوبة بالعربية، ثم هو لا يكون بنفس الجودة أو حتى بدرجة تقاربها إذا وقف أمام نص منطوق، أو احتكاك لغوي فعلي باللغة.

ويراعى في هذا القسم من الأسئلة (المشافهة) الآتي :

١- أن يكون الحوار قصيرا، حتى يمكن من عملية التقويم (وضع الدرجات)، ويضمن دقتها .

٢- أن يكون في أمور عامة لا يجهلها المتعلم، فيبعد به عن الثقافات التي قد يجهلها تماما، إذ المقصود قياس التواصل اللغوي فقط، لا قياس الجانب الثقافي أو العلمي.

٣- أن يكون متدرجا، بمعنى أن ينتقل من نقطة إلى ما هو مبني عليها، ولا يطرق نقاطا متعددة لا علاقة بينها، وأن يشكل كلام السائل (المحاور) مثيرا لرد فعل لغوي إلزامي

عند الطالب الذي يبتغى تقويمه، كأن يكون الحوار بتوجيه سؤال له مثلا، فينصرف نحو الإجابة التي يمكن من خلالها قياس تمكنه، أو يكون من خلال استخدام أفعال الطلب، كأن يطلب منه أن يتكلم في موضوع بعينه، أو أن يقدم شكرا، أو لوما ....إلخ

٤- أن تخطط اللجنة مسبقا لآليات التقويم، ووضع الدرجات، فتضع لها محاور، كأن تقسمها إلى ثلاثة تحدد مثلا لمخارج الحروف ثلث الدرجة الكلية ، ولبنية الكلمات التي يستخدمها الثلث، ولتركيب الجملة الثلث الأخير، وذلك حتى لا يكون وضع الدرجات مشوبا بخلل، وترصد اللجنة الأخطاء التي يقع فيها المتعلم جميعها، ويوضع كل خطأ تحت البند المخصص له، ومن ثم تحتسب درجاته.

ج. المحور الثالث : قياس تمكن المتعلم من فهم التركيب اللغوي الفصيح:

بنية العربية تختلف عن بنى غيرها من اللغات، فهي بنية ذات طبيعة خاصة، وسر خصوصيتها في تميزها بالإعراب الذي يمنح متكلمها دروبا شتى في التكلم، من تقديم وتأخير، وحذف وذكر، مع وجود دليل وقرينة على المعاني الذهنية المراد توصيلها من المتكلم إلى المخاطب.

ومتعلم العربية لغة ثانية لا بد أن يكون مدركا لهذا قبل إجازته، وتخرجه، إذ لا سبيل إلى تحقق فهم صحيح من النص المتخذ من العربية لغة إلا بالوقوف على الإعراب، والدلالات المرتبطة به، والناجمة عنه.

وبالطبع ليست كل القواعد النحوية تُقَرَّر على متعلم العربية، وهو بالتالي ليس مطالبا بأن يُقَوَّمَ في كل موضع من مواضع النحو، ولا أن يُسْأَلَ عن الأساليب التي حوت تنازعا أو اشتغالا أو اختصاصا ...إلخ، أو ما من شأنه أن يكون للمختصين بالنحو أو علوم اللغة .

لكننا أيضا لا نستطيع أن نتخيل أن واحدا يدرس العربية الفصحى ويتعلمها، ثم لا تكون له معرفة بالقواعد، ولا بطريقة تركيب الجملة العربية ودروبها .

وقد تكلم كثير من الباحثين فيما ينبغي أن يُدْرَس من قواعد اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهؤلاء الباحثون على كثرتهم، واختلاف دروبهم يكادون يتفقون على أن المتعلم لا بد له من أن يعرف فائدة العلامة الإعرابية ودلالتها الرئيسة، وأن الرفع يكون دليلا على أن الكلمة رئيسية في الجملة، فهي إما فاعل لحدث أو مخبرا عنه (مبتدأ) وهو موضوع الحديث، أو خبرا (وهو معقد الفائدة)، وأن يعرف أن النصب دليل على أن الكلمة فرعية، ودلالتها ثانوية على الدلالة الرئيسية، وأن الجر يعني أن الكلمة المجرورة تتنزل مما قبلها منزلة نصفه، فهي متعلقة به، متمة له، سواء كان الجار لها حرف جر، أو كان إضافتها إلى كلمة قبلها، فالمضاف والمضاف إليه كشطري كلمة واحدة بخلاف الجر بالإتباع، إذ يكون تابعا لما كان متما لكلمة قبله.

وبناء على ذلك فإن معظم المؤسسات العلمية التي تعلم العربية تُعَرِّف الطالب (العُمَدَ) وهي الأركان الأساسية في الجملة (الفاعل والمبتدأ وما في حكمه (كأسماء النواسخ) والخبر وما في حكمه (كأخبار النواسخ)) كما تعرفه الفضلات (كالمفاعيل والحال والتمييز ... إلخ)، و تعرفه (الجر بالحرف والإضافة).

والتقويم في هذه النقطة سيختلف من مؤسسة لأخرى حسب المنهج الذي رأت كل مؤسسة أن تقتصر عليه، ومن ثم فإننا سنقتصر –هنا – على الحديث عن الأصول التي تتفق معظم المؤسسات عليها، وكيفية تقويمها، ووضع الاختبارات المعيارية التي تمكن من قياس قدرة المتعلم وتمكنه .

والنقطة الرئيسة التي يجب التأكيد عليها في هذا الجانب أن قياس القدرات النحوية عند الناطقين بغير العربية يجب أن يتجاوز التنظير إلى التطبيق، فلا يتم التركيز على نص القاعدة، ولا على حيثياتها، وما يطرد منها، وما يشذ، بقدر ما يكون على التطبيق الفعلي للقواعد النحوية على الكلام لمعرفة تمكن المتعلم من تمييز ما يرفع من الكلمات مما ينصب وما يجر وما يجزم، ووضع العلامة الإعرابية لكل في موضعها الصحيح وبشكلها الصحيح.

ويتبع ذلك التأكد من وصول المتعلم إلى المرحلة التي يستطيع فيها إدراك وظيفة الكلمة في التركيب اللغوي مستعينا بالعلامة الإعرابية، ومعرفة التغير الذي يطرأ على الوظيفة هذه بتغير العلامة الإعرابية، حتى وإن ثبت مكان الكلمة نفسها من الجملة.

وإن تمكن المتعلم من هذه التطبيقات لا شك يعني وقوفه على أهم طباع العربية، وأهم خصائصها الشكلية والوظيفية، كما يعني تمكنه من التعامل مع النص الفصيح، وتحديده لوظائف الكلمات، وتحديد ما بالجملة من تقديم أو تأخير أو حذف اختصارا أو اقتصارا.

والآليات التي يمكن اتباعها في الاختبارات لقياس هذا المحور متعددة؛ منها:

١- قياس ذلك من خلال أسئلة الاختيار من متعدد، بحيث تحوي الاختيارات اختيارا واحدا صحيحا، وهذا النوع من الأسئلة فعال جدا في قياس إدراك المتعلم للوظيفة اللغوية للكلمة، والموقع الإعرابي الذي يحقق هذه الوظيفة، بمعنى أن واضع الاختبار قد يوظف الجملة التي تنقصها الكلمة الاختيارية، بحيث يقدم المفعول مثلا ويؤخر الفاعل، ويجعل أحدهما منوطا بالاختيار ليتأكد من إدراك المتعلم لوظيفة الكلمة في التركيب سواء تقدمت أو تأخرت، مثل :

أكل ..... الرجلان (التفاحتان – التفاحتين – التفاحتون).

ركب ..... الرجل (الحمارَ – الحمارُ - الحماران).

ومن مميزات هذا النوع من الأسئلة سهولة التصحيح ووضع الدرجات، ولكن يجب أن يراعى فيه القصد، والتخطيط المسبق، وأن يتجه السؤال مباشرة إلى قياس إدراكه للوظيفة اللغوية والعلامة الإعرابية المناسبة لها.

٢- تصويب الكلمة موضع الخطأ، وهو نوع من الأسئلة يقل في الاختبارات المعنية بقياس قدرات المتعلمين للعربية رغم جدواه، إذ إنه يعد تقويما للطالب من جانبين اثنين، فاكتشاف الطالب للكلمة الخطأ جانب، وتصويبه لها جانب هو الأهم، لأنه يؤكد تمكن ملكة الإعراب منه، وفهمه لوظيفة الكلمة التي تكون العلامة الإعرابية قرينة عليها، ويعد هذا النوع من الأسئلة أكثر جدوى من سؤال وضع علامة الصواب والخطأ، على الرغم من كون الأخير معتادا في الاختبارات، أما كون الأول أكثر جدوى فمن جهة أن وضع علامة الصواب والخطأ قد يكون لجانب الحظ فيه والمغامرة دور أكبر من تحديده لموضع الخطأ نفسه وتصحيحه، ولربما صادف الطالب الإجابة، ووضع العلامة الصحيحة ثم هو لا يدري بعد لماذا كانت العبارة التي أمامه صحيحة أو خاطئة، وأين موضع الخطأ فيها بالضبط.

٣- إكمال الناقص بكلمة صحيحة : هذا النوع من الأسئلة له جانب إيجابي وجانب سلبي ؛ ويكمن جانبه الإيجابي في كونه طريقة فعالة في قياس التمكن من التطبيق الفعلي للقاعدة النحوية، حيث سيقصد من يصوغ السؤال إلى أن تكون الكلمة المفقودة ذات صفات معينة في الشكل لتؤدي الوظيفة اللغوية الناقصة في الجملة، ولكن جانبه السلبي يكمن في صعوبة وضع نموذج للإجابة من ناحية، وبالتالي في صعوبة التصحيح من ناحية أخرى، حيث يتعذر التصحيح على غير المختصين، وذلك لأن المواصفات الإعرابية والشكلية والوظيفية الناقصة قد تتحقق بأكثر من كلمة، ومن ثم يتعذر وضع كلمة بعينها في نموذج الإجابة، إذ يخضع الأمر إلى ذوق الطالب في اختيار الكلمة المطلوبة، وإنما يكون التقويم على المواصفات الإعرابية والشكلية والوظيفية لهذه الكلمة المأتي بها، ومناسبتها للموضع الناقص.

٤- تقويم القواعد النحوية عن طريق قطعة الفهم : تتخذ معظم كورسات تعليم اللغات الأجنبية من قطعة الفهم (comprehension) وسيلة للتقويم، تماما كما يحدث في اختبارات ال(TOEFL)، وغيرها، مع اختلاف الطريقة بالطبع عما نهدف إليه هنا، ففي كورسات التوفل يتم استخدام هذه القطعة لقياس مدى استيعاب الطالب للنص المسموع أو المكتوب، والتعامل مع مضمونه المعنوي سواء كان بعيدا أو قريبا من مضمونه الحرفي، بمعنى أن بعض الأسئلة التي تعقب قطعة الفهم تكون إجابتها معتمدة على الفهم للمعنى لا الإدراك الحرفي للكلمات الموجودة في القطعة منفردة، ولكننا هنا نوجه إلى استخدام جديد لقطعة الفهم بحيث يطبق من خلالها على الاستيعاب من ناحية، وعلى القاعدة النحوية من جهة أخرى.

واستخدام هذا الأسلوب لقياس الاستيعاب معمول به في كل المؤسسات التي تعلم اللغات الأجنبية، أما استخدامها في التطبيق على القواعد النحوية إلى جانب هذا فهو الأمر الذي نشير هنا إلى أنه ممكن الحصول، وذلك عن طريق إتباع النص نفسه بأسئلة عن سبب ورود كلمة معينة في النص بشكلها الإعرابي الذي وردت فيه، أو وضع خط تحت كلمة من الكلمات ليوضح الطالب وظيفتها اللغوية وموقعها الإعرابي، أو أن يطلب منه تحويل الكلمة الواردة في النص مرفوعة إلى منصوبة، وتغيير ما يلزم لذلك .....إلخ، فكل هذه طرق ممكنة التطبيق.

وقد اعتاد واضعوا الاختبارات أن يجعلوا التقويم النحوي منفصلا عن بقية الأسئلة، فيحددوا له جزءا من ورقة الاختبار بعيدا عن قطعة الاستيعاب هذه، فيأتون بالنص الذي لا يخلو من تكلف في الوضع، تم يعقبونه بطلب إعراب بعض كلماته، واستخراج بعض الكلمات التي تشغل في القطعة مواقع إعرابية معينة.

وليس من شك في أن ضم التطبيق النحوي إلى قطعة الاستيعاب سيكون أكثر نفعا من نواح عدة، منها :

١- توفير الوقت، وتحجيم طول الاختبار.

٢- الخروج - بعض الشيء- من التكلف في وضع النص .

٣- أن يعتاد الطالب على أن النحو ليس جانبا منفصلا عن الكلام اللغوي، يُخَصص بنص يُحَاكُ حياكة مخصوصة متكلَّفة ليختبر فيها، وإنما هو مجموعة من الأصول التي يجب مراعاتها في كل كلام مكتوب أو منطوق بلغة عربية، ويبتغى فهمه، وأنه لا سبيل إلى الفهم الصحيح للنص العربي إلا به، وأن الإعراب قرين الفهم، وأن الفهم متولد من معرفة الإعراب، فالإعراب دليل على المعاني المقصودة من النص.

ومن الممكن الخروج بالاختبار عن النمطية المعهودة باستخدام الوسائل الإلكترونية في مثل هذا النوع من التقويم، وذلك باستخدام نصوص صغيرة يسمعها المتعلم عن طريق وسيلة إلكترونية، ثم تتبع هذه النصوص المسموعة بالأسئلة التي تستهدف المادة المسموعة لا المكتوبة، ليكون هذا نوعا من القياس أصعب من القياس المعتمد على النص المكتوب، لأن النص المكتوب ملازم للطالب طول مدة الاختبار مما يجعله يحاول الاعتماد على وسائل أخرى للإجابة غير الفهم، كالنظر إلى تشابه بعض الكلمات الموجودة في السؤال مع بعضها المكتوب في النص، وغير ذلك، مما لا يكون له وجود حال كون النص مسموعا ؛ إذ سيعتمد في حال المسموع على إدراك المعاني، والصور الذهنية فقط، وتخزينها، ومن ثم الإجابة في ضوئها مما يجعل القياس والتقويم ساعتها أدق، ولكن هذه الوسيلة من وسائل التقويم إنما ينصح بها في المراحل المتقدمة، ولا تكون ملائمة للاختبارات في المراحل التعليمية الأولى.

خاتمة تتضمن أهم النتائج :

الحمد لله في البدء والمختتم، وبعد ؛ فهذا بيان بأهم نتائج البحث:

١- الاعتماد على الترجمة اعتمادا كليا في تعلم اللغات الأجنبية أمر قليل النفع، لا يرتجى من ورائه أن يصل بالمتعلم في مرحلة ما إلى تواصل لغوي سريع مباشر، وذلك لتعطيله لما يمكن تسميته بالمعالج اللغوي في الدماغ البشرية .

٢- التخطيط المسبق للاختبار ينبغي أن يقوم على وضع تصور للمهارات المراد قياسها، ثم تصاغ الأسئلة بطريقة القصد، بحيث يكون هدف السؤال هو قياس المهارة اللغوية الكامنة عند المتعلم، كما أن وضع الاختبارات دون تخطيط مسبق، أو حصر للمهارات التي يراد معرفة وجودها عند المتعلم من عدمه يجعل نتائج التقويم عشوائية.

٣- التفاوت بين درجات التقويم للمتعلم الواحد في أكثر من اختبار يعني بالضرورة أن بعض هذه الاختبارات أو جميعها قد بني بطريقة عشوائية ؛ جُعِل السؤال فيها هدفا وليس وسيلة لقياس القدرات الكامنة عند المتعلم.

٤- لا بد من الجمع بين آليات تمكن من استدعاء المنطوق اللغوي من ناحية، واستدعاء الرمز المخطوط الموافق للصوت المنطوق من ناحية أخرى، وهذا يعني حتمية اشتمال الاختبارات على جزء خاص بالقراءة إلى جانب الجزء الخاص بالإملاء، وهذا الأمر يشير إلى جانب من الخلل في اختبارات معظم الهيئات والمؤسسات المعنية بتعليم العربية للناطقين بغيرها، إذ تأتي اختباراتها معتمدة على الكتابة فقط، دون أي وسيلة لوضع النتاج اللغوي المنطوق تحت المراقبة الفعلية، والتقويم.

٥- إن وضع الدرجات يجب أن يحظى بتخطيط مسبق أيضا، يراعى فيه الكيف، فتوضع الدرجة على الموضع الموجه إلى قياس مهارة معينة ،وهذا يعني ضمنا أن ما شاع من تصحيح -للفقرة المخصصة للإملاء مثلا – يقوم على تخصيص كل كلمة بدرجة -أيا كانت هذه الكلمة- نهج خاطئ ؛ إذ يحتمل في النص المملى اشتماله على كلمات وضعت فقط لتعديل السياق لا لقياس المهارة، والصواب أن تخص الكلمات الموجهة إلى قياس المهارات بوضع الدرجات، ومن ثم فقد أكد البحث أن مراعاة الدقة تقتضي ألا تخصص كل كلمة بدرجة إلا إذا كانت كل كلمة من كلمات النص موجهة بالقصد إلى قياس مهارة بعينها.

٦- يعد التقويم عن طريق المشافهة السبيل الأنفع في الوقوف على سرعة معالجة النصوص اللغوية عند المتعلم، وقياس مدى دقة فهمه للمادة اللغوية، وتواصله اللغوي المباشر، عن طريق قياس استجابته للرد باعتبار السؤال الشفهي أو الحوار مثيرا يتطلب استجابة لغوية مباشرة، ومن ثم فإن الاختبارات التي تغفل صنع آليات لقياس تمكن المتعلم من محاكاة المنطوق اللغوي ، أو من التواصل اللغوي المباشر اختبارات ناقصة.

٧- قياس القدرات النحوية عند الناطقين بغير العربية يجب أن يتجاوز التنظير إلى التطبيق، فلا يتم التركيز على نص القاعدة، ولا على حيثياتها، وما يطرد منها، وما يشذ، بل يكون على التطبيق الفعلي للقواعد النحوية على الكلام لمعرفة تمكن المتعلم من تمييز ما يرفع من الكلمات مما ينصب وما يجر وما يجزم، ووضع العلامة الإعرابية لكل في موضعها الصحيح.

المصادر والمراجع

أولا : المصادر العربية :
١- الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها – د. رشدي طعيمة – معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى – مكة المكرمة – ١٤٠٢ هـ = ١٩٨٢ م.
٢- إشكاليات السماع بين المشافهة والوسيط الإلكتروني – د. أحمد علي سعدالله – بحث مقدم ضمن فعاليات المؤتمر الدولي الحادي عشر بمعهد ابن سينا – ليل – فرنسا – ٢٠١٧ م .
٣- الأصوات اللغوية – د. إبراهيم أنيس – مكتبة نهضة مصر–القاهرة – دون تاريخ.
٤- تطوير مناهج تعليم اللغة – تأليف : جاك ريتشاردز – ترجمة د. ناصر عبدالله غالي، و د. صالح الشويرخ – دون تاريخ.
٥- تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ؛ قضايا وتجارب – المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم – تونس – ١٩٩٢ م .
٦- تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ؛ أسسه – مداخله – طرق تدريسه – د. محمود كامل الناقة –سلسلة دراسات في تعليم العربية – جامعة أم القرى – مكة المكرمة – ١٤٠٥ هـ = ١٩٨٥ م .
٧- التمهيد في اكتساب العربية لغير الناطقين بها – د . تمام حسان – سلسلة دراسات في تعليم اللغة العربية – مكة المكرمة – ١٤٠٤ هـ = ١٩٨٤ م .
٨- التمهيد في علم التجويد-شمس الدين أبو الخير؛ ابن الجزري، محمد بن محمد بن يوسف (المتوفى: ٨٣٣هـ)-تحقيق: د. على حسين البواب-مكتبة المعارف، الرياض-الطبعة الأولى-١٤٠٥ هـ = ١٩٨٥ م.
٩- الجوانب الصوتية في كتب الاحتجاج للقراءات-د. عبد البديع النيرباني-دار الغوثانى – دمشق – الطبعة الأولى، ١٤٢٧هـ-٢٠٠٦م.
١٠- كتاب سيبويه - عمرو بن عثمان بن قنبر (المتوفى: ١٨٠هـ)- المحقق: عبد السلام محمد هارون- الناشر: مكتبة الخانجي، القاهرة- الطبعة الثالثة- ١٤٠٨ هـ - ١٩٨٨ م .
ثانيا المصادر الأجنبية
11-history of the arabs-6th ed - p. k . hitti- London – MCMillan-CO. ltd-