تصوّر مقترح لبرنامج إلكتروني لاختبار الكفاية اللغوية العربية

لطيفة هباشـــــي
قسم اللـــغة العربية وآدابها
جامعة باجي مختار – عنــابة

الملخّص:

يندرج موضوع هذا المقال ضمن تعليم اللغة العربية بالوسائط المتعددة، فيقدم تصورا مقترحا لبناء برنامج إلكتروني يجمع بين وسيلتين تقويميتين، هما اختبار الكفاية الذي تكمن أهميته في تقييم الكفايتين الاستقبالية والإنتاجية لمتعلم اللغة. والألعاب اللغوية التي تستعمل للتدريب على تطبيق القواعد وترسيخها باسلوب شيق وهادف.

يتمثل عنصر الجدة في هذا التصور المقترح في الدمج بين هاتين الوسيلتين، إذ ان ما هو شائع ومتداول من برامج إلكترونية يجنح نحو الفصل بينهما بحجة اختلاف المبتغى منهما.

الكلمات المفتاحية : اختبار الكفاية اللغوية- الألعاب اللغوية - برنامج إلكتروني.

Résumé :

Cet article entre dans le cadre de l'enseignement de la langue arabe avec plusieurs supports, en proposant une conception de construction d'un programme électronique qui regroupe deux moyens d'évaluation, en l'occurrence l'exercice de compétence linguistique dont l'importance réside dans l'évaluation des compétences de réception et de production de l'apprenant de la langue, et les jeux linguistique utilisés dans l'entrainement à l'application des règles et leur fixation avec un style intéressant et utile.

La nouveauté dans cette conception réside dans l'intégration de ces deux moyens, puisque la plupart des programmes électroniques les plus répondus ont tendance à les séparer à cause de la différence entre leurs buts.

Mots clés : teste de compétence linguistique – jeux linguistique - programmes électroniques.

تقديم:

لقد شهدت السنوات الأخيرة ثورة تكنولوجية، مسّت الكثير من النشاطات البشرية ومنها التعليم، الذي عرف أشكالا وتقنيات جديدة ،كان تأثيرها واضحا في تحسين ظروف التعليم والرفع من نجاعته. وعلى الرغم من ذلك، فإن الملاحظ لسيرورة تعليم اللغة العربية ليدرك أن هذا التأثير لم يكن جليا، بل الأكثر من ذلك أن تكنولوجيا التعليم لم تستثمر بالشكل المطلوب والمناسب في خدمة تعليم العربية، لأسباب عدّة أهمها عدم إدراك أهميتها التعليمية، و العجز عن توفيرها، وسوء استغلالها، وعدم معرفة كيفية توظيفيها والاستفادة منها؛ إذ لا تزال أشكال التقويم التقليدية مسيطرة على واقع تعليم اللغة العربية إلى يومنا هذا رغم ظهور أنماط وأساليب أخرى أثبتت فاعليتها في تعليم اللغات الأخرى وتعلّمها، نذكر منها أشكال التقويم الحديثة التي تقدّمها تكنولوجيا الوسائط المتعددة؛ كاختبارات الكفاية والألعاب اللغوية .

فأما اختبارات الكفاية التي تستخدم في تقييم الكفايتين الاستقبالية والإنتاجية لمتعلم اللغة، فتكمن أهميتها في قدرتها على تقييم المعارف والمهارات التي يمتلكها، وتحديد الصعوبات التي تحول دون تحصيله الجيّد، بل هي أسلوب جيّد لدفع المتعلم نحو التقويم الذاتي؛ اذ يجب علينا اليوم أن نتجاوز بالتقويم أسوار المدارس، ليصير أداة سهلة التناول بين أيدي متعلمي العربية.

وأما الألعاب اللغوية فتستعمل لتدريب المتعلم على تطبيق القواعد وترسيخها بأسلوب شيق وهادف. مما يدفعه إلى التلذّذ والاستمتاع بتعلمه،

والإقبال عليه في جميع الأماكن والأوقات، وهذا ما أصبحت توفّره اليوم الهواتف الذكية والبرامج الترفيهية الالكترونية المختلفة.

تعتبر اختبارات الكفاية والألعاب اللغوية من أكثر أشكال التقويم التي تتلاءم وتطبيق التكنولوجيا في مجال تعليم اللغات، نظرا لفاعليتها في توفير تغذية راجعة قلّما تتحقّق في التعليم التقليدي ، غير أن هذه الأهمية لم تقابل بمجموعة من المعايير الرصينة، والأسس الواضحة التي يمكن الاستناد إليها في بناء اختبارات و ألعاب لغوية مناسبة لتعليم اللغة العربية، وربما يكون هذا المطلب أمرا ضروريا ومستعجلا إذا ما أردنا تطوير تعليم اللغة العربية، بخاصة في ظل انتشار أساليب التعلم الذاتي والتعلم عن بعد.

وضمن هذا الإطار نحاول في هذا المقال الإسهام في رسم ملامح مشروع عربي، يسعى إلى استخدام تكنولوجيا التقويم في تعليم العربية، من خلال اقتراح تصور منهجي لتصميم برنامج إلكتروني يدمج بين آليتين تقويميتين :اختبار الكفاية والألعاب اللغوية.

1-ماهي اختبارات الكفاية اللغوية (Test de compétence linguistique)؟

من المفاهيم الرئيسة التي قامت عليها النظريات اللسانية الحديثة، مفهوم الكفاية اللغوية. الذي اعتبر مؤشرا لامتلاك فرد ما نظاما لغويا، وكذا معيارا يقاس به مدى تحصيله لذلك النظام، ومدى قدرته على توظيفه في السياقات المناسبة.

فالكفاية اللغوية في مجال تعليم العربية «تعني تزويدهم بالمهارات اللغوية، التي تجعلهم قادرين على فهم طبيعة اللغة، والقواعد التي تضبطها، والنظام الذي يحكم ظواهرها، والخصائص التي تتميز بها مكوناتها؛ أصواتا

ومفردات وتراكيب ومفاهيم»[1]، فهي بهذا المفهوم الغاية النهائية التي تنشدها أي عملية لتعلم اللغة، فتحقّقها دليل على نجاح العملية التعليمية، ولذلك فهي المعيار الرئيس لقياس درجة تعلم اللغات، ومن هذا الجانب نستطيع تفسير أهمية الاختبارات التي تقيسها وتقوّمها.

تهدف اختبارات الكفاية إلى معرفة قدرة فرد على تحقيق أغراض تواصلية ما، يتطلب أداؤها امتلاك حصيلة ومهارات لغوية معينة، فتهتم بقياس درجة المهارات الاستقبالية (فهم المسموع والمقروء) والمهارات الإنتاجية (الحديث والكتابة)، وهي تختلف عن الاختبارات التحصيلية، التي تقيس ما حصّله المتعلم بعد تعرضه لمحتوى تعليمي معين.

إن النمط الأكثر استعمالا في يومنا هذا لقياس الكفاية اللغوية في اللغات الأخرى وبخاصة الإنجليزية، هو تلك الاختبارات التي تعتمد على الحاسوب، وأشهرها اختبار التوفل(Toefl)، وهو نمط مبني على أسس علمية مستقاة من اللسانيات التطبيقية وتعليميات اللغات وعلم الحاسوب، يتضمن عددا من الأسئلة المتعلقة بالمهارات اللغوية الأربع، والمتدرجة من السهل إلى الصعب، يجيب عنها الفرد بناءً على مستواه، حيث تؤثر إجابته عن سؤال ما على نوعية الأسئلة التالية التي يختارها الحاسوب له. ففي حال الإجابة الصحيحة عن السؤال سيختار الحاسوب سؤالا أصعب قليلا من الأوّل، ليطرحه على المتقدّم للاختبار، والعكس إذا ما كانت الإجابة خاطئة سيختار الحاسوب سؤالا أقل صعوبة[2].

ومقارنة مع الاختبارات الورقية التقليدية تتميز اختبارات الكفاية المعتمدة على الحاسوب بعدة مميزات نذكر أهمها:

أ- هي اختبارات أكثر مصداقية وثباتا؛ وذلك من خلال إمكانية استخدام أنماط اختبارية واسعة، ونماذج لأسئلة تفاعلية مختلفة.[3]

ب- سهولة استعمالها وقدرتها على استغلال الوقت وتوفير الجهد والمال.

ج- تزود الفرد فوريا بالتغذية الراجعة الشاملة لجميع مؤهلاته اللغوية، مما يسمح له بالتقدّم في إتمام الاختبار.

ه- توفّر سرعة في الحصول على النتائج، وموضوعية في التصحيح، ومتابعة مستمرة لمدى تقدّم المتعلمين، إذا ما تم توظيفها في تعليم اللغة العربية.

2-ماهي الألعاب اللغوية(Jeux linguistiques)؟

هي أنشطة لغوية وممارسات عملية، تهدف إلى تنمية المهارات اللغوية، أو إلى ترسيخ العناصر والقواعد اللغوية، بأسلوب مشوّق يدعو إلى المنافسة، وإلى الرغبة المستمرة في حل تلك الأنشطة ،إذ «تضفي على التعلّم مسحة من المرح والانطلاق وتيسر التفاعل في مواقف تواصلية حيوية تركز على المتعلم ونشاطه اللغوي الهادف»[4]

يتدرب المتعلمون عن طريق الألعاب اللغوية على استخدام اللغة في مواقف اتصالية طبيعية، وعلى سرعة استرجاع معلوماتهم اللغوية، وهذا ما يجعلها وسيلة تعليمية تسمح بترسيخ العناصر اللغوية (الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية)، وكذا بالتمرّن على استدعائها وتوظيفها في سياقها الصحيح.

ولأن للألعاب اللغوية أهمية في تعليم اللغات والثقافات، فقد توسّع استعمالها وانتشرت مصادرها، بفضل الوسائل التكنولوجية، إذ تطالعنا

الهواتف واللوحات الذكية يوميا بألعاب لغوية هادفة، ذات أبعاد تعليمية وتثقيفية، يمكنها تدعيم المعارف والمهارات، للإسهام في استمرارية التعلّم خارج الفصول الدراسية.

3-واقع توظيف اختبارات الكفاية والألعاب اللغوية في تعليم العربية للناطقين بغيرها:

إن عقد مقارنة بسيطة بين توظيف اختبارات الكفاية، والألعاب اللغوية في تعليم اللغات الأخرى وواقعها في تعليم العربية ، تكشف عن ذلك الفارق الشاسع، وهى حقيقة يتأكّد صدقها على تلك الاختبارات والألعاب المعتمدة على تكنولوجيا التقويم.

فمن مظاهر هذا التخلف الذي يطبع حضور هذه النماذج التقويمية في الثقافة العربية نذكر ما يلي:

أ- ندرة الدراسات والأبحاث التي تتناول هذين الموضوعين، وما وُجد منها فجلّه عبارة عن دراسات جزئية تتضمن أثرهما في التعلم، ولا تتعدى إلى استخلاص كيفية استغلالهما أو معايير بنائهما.(5)

ب- خصاصة أو شبه انعدام لاختبارات الكفاية اللغوية العربية، سواء العادية أو الالكترونية؛ إذ تبقى مجهودات بنائها قليلة جدا، بل إن ثقافة استعمالها في تعليم العربية وتقويمها لم تترسخ بعد؛ فما زالت «برمجيات تعلم العربية قاصرة كما وكيفا؛ ويميل معظمها إلى اتباع أنماط التعليم التقليدية؛ كالأسئلة متعددة الخيارات وملء الفراغات وما شابه. إننا بحاجة إلى برامج تعليم ذكية تستخدم أساليب الذكاء الاصطناعي القائمة على نظم معالجة اللغة العربية آليا...»(6)

ج- عدم وضع الأسس النظرية الكفيلة ببناء اختبارات الكفاية والألعاب اللغوية؛ إذ من الملاحظ أن ما وُجد منها يخضع لسيطرة بعدين رئيسين هما:

البعد التربوي والبعد اللغوي، في حين نجد تغييبا أو فتورا في إظهار أبعاد أخرى، لا تقل أهمية عن البعدين السابقين، كالبعد التعليمياتي (Perspective Didactique) والبعد الاجتماعي الثقافي، و هي أبعاد مهمة في وقتنا هذا.

د- نتج عن عدم وضوح الأسس النظرية عدم وضع معايير موحّدة لبناء اختبارات الكفاية والألعاب اللغوية، وهذا بدوره زاد من تشتت الجهود العربية وضعفها، إذ تقوم بعض مراكز تعليم العربية للناطقين بغيرها ببناء اختبارات خاصة بها، خاضعة للبرنامج التعليمي الذي تقدمه، وهذه -في الحقيقة- لا تعتبر اختبارات كفاية اللغة العربية، بقدر ماهي اختبارات لتحديد المستوى التحصيلي، لأن النوع الذي نحتاجه في يومنا هذا لا ينبغي أن يعتمد على برنامج دراسي أو مقرّر أو محتوى، بل يُعنى بقياس ما يمتلكه فرد ما من مؤهلات لغوية، بالنظر لما يحتاجه مستقبلا، وبغض النظر عن انتمائه إلى تلك المؤسسة أو المركز أو الدولة، فنحن بحاجة إلى اختبار موحَّد و موحِّد، يجتازه أي متعلم للعربية في أي مكان في العالم.

ه- صعوبة استغلال التكنولوجيا في البيئة المدرسية في ظل اكتظاظ الفصول وقلّة الإمكانات، ونقص تكوين المعلمين وتأهيلهم لاستعمال تكنولوجيا.

و- ما زال تعلم العربية ذاتيا يبحث عن المكانة اللازمة رغم الحاجة الملحة إليه، ورغم توفر عدد من العوامل التي تستدعيه بقوة ومنها[7]:

- أهمية التعلم الذاتي في تعويض أوجه النقص في تعليم العربية.
- تلبية مطالب تجديد المعرفة اللغوية تماشيا مع مبدأ التعلم مدى الحياة.
- تعليم أبناء الجاليات العربية في المهجر وبعض الفئات التي حرمت من التعليم النظامي، ومحو الأمية.

ورغم هذه الحاجات الملحة، إلا أن برامج التعلم الذاتي للعربية تتميز بقلة العدد، ونقص جودتها؛ فأما قلة العدد فيمكن ملاحظته من خلال إجراء دراسة إحصائية لبرامج تعليم اللغات التي تباع في المكتبات، أو مواقع تعليم العربية على الشابكة، ومقارنتها بما يتوفر في تعليم اللغات الأخرى.

وأما ضعف جودتها فيمكن معاينته من خلال تحديد مدى مطابقتها للمعايير العلمية العالمية لصناعة برامج التعلم الذاتي، فلو زرنا مثلا بعض مواقع تعليم العربية، فإننا سنلاحظ أنها ما زالت تعتمد على طريقة الترسيخ بالتمارين فقط، بدلا من الاعتماد على الترسيخ ببناء الأنشطة، إن الطريقة الأولى تهدف إلى تدريب المتعلم على توظيف العنصر اللغوي الذي تعلمه (سواء كان صوتا أو كلمة أو قاعدة نحوية) في صيغ وجمل، أما الثانية فتتعدى ذلك إلى توظيف ما تعلمه في إنجاز فعل لغوي حقيقي؛ كأن نطلب منه ملء استمارة معلومات أو كتابة رسالة، إلى غير ذلك من الأنشطة التي تدفع المتعلم إلى إنجاز مهمة لغوية. كما أن تلك المواقع والبرامج تقوم على التسميع والتحفيظ، بدلا من التمهير وإشراك المتعلم في ممارسة اللغة والتواصل مع البرامج . وهذا العمل يتطلب البرامج الذكية، التي يمكنها

تصحيح أخطاء المتعلم، وتحديد نوعية التمارين والأنشطة المناسبة لمستواه، وللصعوبات اللغوية التي يعانيها.

4-أسس مقترحة لبناء اختبار إلكتروني لتقويم الكفاية اللغوية :

سبق وأثرنا فكرة ارتباط بناء اختبارات الكفاية بضبط الأسس والمعايير العلمية، وهو المسعى الذي نحاول تحقيقه، غير أن هذه الأسس التي سنوردها لاحقا تحكم رؤيا مقترحة لاختبار قائم على تكنولوجيا التقويم، يختلف – كما نراه – عن اختبارات الكفاية المعروفة، ومكمن الاختلاف هو الدمج بين وسيلتين تقويميتين في اختبار واحد متعدّد الوظائف، يعتمد على توظيف التكنولوجيا والوسائط المتعددة والذكاء الاصطناعي، وهما اختبار الكفاية والألعاب اللغوية.

لا يخفى علينا اليوم انتشار الوسائط الإلكترونية في مجتمعاتنا، وسرعة ولوجها إلى ميادين ونشاطات كثيرة من حياتنا، ولعل مجال تعليم اللغات من المجالات التي اعترفت بأهمية هذا التطور التكنولوجي، وبفاعليته في تحقيق نتائج تعليمية جيدة، وحتى في نشر وتطوير اللغات والثقافات، لأن برامج التعليم الالكتروني قد تنجز ما تعجز عنه الصفوف المدرسية، فهي تمنح المتعلم دورا أكبر في تنمية مهاراته، وترفع من فرص ومناسبات تعلمه، إنها باختصار تحقّق التعلم الذاتي والمستمر.

وضمن التعلم الذاتي، نحاول تقديم صورة لمشروع يهدف إلى تدعيم التقويم الذاتي، يتقاسمه اختبار الكفاية فيما تعلق بتقييم مستوى المتعلم، والألعاب اللغوية تهتم بتقويم أخطائه، وتذليل صعوباته، وتدعيم معارفه.

بين اختبار الكفاية والألعاب اللغوية في برنامج إلكتروني واحد لتعليم العربية، فما هو شائع ومتداول أن اختبارات الكفاية تستخدم من أجل تقييم المستوى التحصيلي في لغة ما، كما توظف الألعاب اللغوية في ترسيخ الظواهر اللغوية والتدرب على استعمالها، وتنمية الحصيلة المفرداتية، فتستعملان في تعليم اللغات بشكل منفصل لاختلاف المبتغى منهما.

ولكن ما نقصده ونأمل تحقّقه، هو بناء اختبار للكفاية، مرتبط بألعاب لغوية مناسبة للمستوى الذي حصّله كل فرد من الاختبار الذي اجتازه، فتعمل على تقويم أخطائه وتذليل صعوباته؛ إذ يقود البرنامج مستعمله- بعد أن يجري عدة اختبارات- إلى اختيار ألعاب لغوية متعلّقة أساسا بنوعية الصعوبة التي أخفق فيها الفرد، فيتحوّل هذا البرنامج من مجرد أداة للتقييم وتحديد المستوى إلى وسيلة للتقويم الذاتي، يتمكّن المتعلم من ارتياده عبر الشابكة (الأنترنت) متى شاء، من دون كلل أو ملل، فهذا العصر يشهد انجذابا كبيرا نحو الألعاب الإلكترونية يفوق الاهتمام بالحصص التعليمية.

وبداية هذا البرنامج المقترح تكون بتحديد أسسه العلمية النظرية منها والتطبيقية، وتبيين المنطلقات حتى تتضح فيما بعد النتائج. تنقسم هذه الأسس الى أسس خاصة بطبيعة الفئة المتعلمة، وأخرى بالمدخل التعليمي المعتمد، وأسس لسانية نابعة من خصائص اللغة العربية؛ وتتمثل فيما يلي:

4-1-الفئة المتعلِّمة: خصائصها وحاجاتها:

لا يخفى على المتخصصين في تعليم اللغات ما للفئة المتعلمة من أثر في توجيه المناهج التعليمية، واختيار المحتويات والطرائق والوسائل وأساليب التقويم المناسبة، سواء كانت الفئة المتعلمة من صغار السن أم من الكبار،

كما يكتسي أخذ الفئة المتعلمة بعين الاعتبار وضعا أكثر حساسية وأهمية إذا ما تعلق الأمر بتعليم اللغات لأغراض خاصة.

يستخدم مصطلح الحاجة أحيانا للإشارة إلى ما يريده الفرد، وإلى الرغبات، والمطالب، والتوقعات، والدافعية، والنقص، والقيود، والمتطلبات. يرى بورشيه (Porcher) أن «الحاجة ليست شيئا موجودا يمكن مواجهته جاهزا في الطريق، إنه شيء يتم بناؤه، وهو مركز الشبكة المفاهيمية، ونتاج عدد من الخيارات المعرفية، وهذه الخيارات بالطبع ليست ساذجة بذاتها»[8]، ولأن الحاجات من الناحية النفسية وضعيات لا توازن، تبحث عن الإشباع؛ فإن الاهتمام بها وسدّها ضرورة، يبدأ الاشتغال عليها من تقديرها وتحليلها.

يحتاج تعليم العربية إلى عمليات تحليل لحاجات المتعلمين من أجل تقديرها من ناحية، ومن أجل تحديد نقاط الضعف والنقائص، التي ينبغي استكمالها وتدعيمها من ناحية أخرى، غير أن أهم استفادة من تحليل الحاجات في بناء اختبارات الكفاية اللغوية هي معرفة الخصائص اللغوية والتواصلية التي تميز هذه الفئة.

ولأن تعلم التواصل باللغة يعد من أولويات وحاجات متعلمي العربية، وجب التركيز على تنمية مهارات التواصل الشفوي والمكتوب، الأكثر استعمالا في الواقع اللغوي الذي تعيشه الفئة المتعلمة. وفق هذا المنطلق يبرز أول أسس الاختبار المقترح، وهو تحديد وجرد مهارات التواصل التي يحتاجها أي متعلم للعربية.

4-2-المداخل والمقاربات والنماذج المتبناة:

***المقاربة التواصلية:**

بناءً على حاجة متعلمي اللغة العربية إلى تعلم التواصل الشفوي والمكتوب، فإن أهم مقاربة ينبغي اعتمادها – حسب رأيي – هي المقاربة التواصلية الحديثة بشكل عام والعملية (Actionnelle) بشكل خاص.

فأما المقاربة التواصلية فترتكز على محاولة فهم أشكال وأبعاد التواصل ووظائفه، ومن ثمة تقديم التقنيات والإجراءات التعليمية المناسبة، فقد وجّه أصحابها عنايتهم إلى الملكة التواصلية (Compétence communicative)، والاحتياجات اللغوية التواصلية للمتعلّم، بدلا من تركيز الاهتمام على الملكة اللسانية (Compétence linguistique)، وعلى اختيار المادة اللغوية وتنظيمها.

وعلى أساس هذه الخلفية أرست المقاربة التواصلية مجموعة من الأسس والمفاهيم الخاصة بها، محدّدة بذلك نظرتها إلى اللّغة وأهدافها، ومقترحة لعدد من الأنشطة والتقنيات لتطبيقها في تعليم اللّغات. نلخّص أهمها فيما يلي:

– اللّغة نظام تواصلي، لا يمكن معرفة بنيته الحقيقية إلا من خلال ربط هذه البنية بالتواصل.

– ينبغي دراسة اللّغة على أنها ظاهرة تفاعلية بين مجموعة من المكونات الثقافية والاجتماعية والنفسية واللسانية.

– الهدف الرئيس من وراء توظيف المقاربة التواصلية في تعليم اللّغات هو إكساب الملكة التواصلية؛ لأن تعلّم اللّغة لا يقف عند حدود تعلّم كيفية بناء

وفهم جمل صحيحة، بل هو استعمالها في مقامات تواصلية مناسبة للأغراض المقصودة.

– التركيز على المتعلّم لا على المادة اللغوية، من خلال تحليل احتياجاته التواصلية.

– اعتبار الخطاب الوحدة الأساسية في التعليم؛ لأنه يتضمن جميع المظاهر التي يتطلّبها المقام التواصلي.

– يتطلب تعلّم اللّغة التحكّم في مكوناتها اللّسانية والتداولية.

– أنسب نوع من النصوص التعليمية لتنمية الملكة التواصلية، هي النصوص الأصيلة (Textes authentique)[9]، التي وُجدت في واقع استعمال اللّغة من أجل أداء أغراض تواصلية حقيقية وليست مصطنعة.

– إعطاء بعد تفاعلي للمهارات اللغوية، من خلال ربط هذه المهارات بالمقامات التواصلية. وقد ظهر هذا البعد على إثر التفريق بين مصطلحي الاستعمال(Usage) اللغوي، الذي يعني إنتاج جمل أو فقرات من أجل إنجاز تمارين أو تقديم أمثلة، والتوظيف(Emploi) الذي ينتج خطابات فعلية اقتضاها موقف تفاعلي.[10]

وأما المقاربة العملية فقد انصبّ اهتمامها –هي أيضا– على النشاط التواصلي. غير أنّها طوّرت مفهومه، وجعلته أكثر فاعلية وتداولية، فحوّلته من التواصل **من أجل** التأثير(Agir sur) إلى التواصل من أجل التعامل (Agir avec) ، حتى يعبّر عن ذلك التفاعل الموجود بين الشعوب والثقافات[11].

إن المقاربة التواصلية بحسب "بيران" تخلق وضعيات لسانية من أجل دفع المتعلّم للحديث مع مستمعين والتأثير فيهم، ولكن البعد العملي (Perspective actionnelle) يوفّر فرصا للتواصل الجماعي [12] فيفتح المجال للتّفاعل الإيجابي، الذي ينتج أفعالا من أجل تأدية أغراض أو مهام معينة.

إن مقاربة بهذه المواصفات نراها الأنسب لتحقيق حاجات متعلمي العربية ، غير أن ذلك لا يكتمل إلا بجمع الأغراض والمواقف التواصلية التي ينبغي أن يقيّمها الاختبار وجردها وتصنيفها .

***مبدأ المهام:**

من المبادئ التعليمية الحديثة المعتمدة في تعليم اللغات، مبدأ التدريس بالمهام، فالمهمة (La tache) «توجد عندما يكون الفعل هو إنجاز موضوع، أو إنجاز المواضيع التي تفعّل الملكات للوصول إلى تحقيق أهداف محددة»[13].

فالمهمة متعلّقة بالفعل(Action)، الذي يجب أن نوفّر له عددا من الملكات التي تؤدي إلى تنفيذه، وقياسا على ذلك فالمهمة التواصلية إجراء محدّد بهدف وينتهي بفعل؛ ومن ذلك أننا كل يوم نقوم بمهمات تواصلية مختلفة؛ كإلقاء التحية، وزيارة الأصدقاء وشراء التذاكر...

جاء مفهوم المهمة بديلا عن مفهوم التمرين الذي كانت تعتمده الطرائق والمقاربات السابقة، فقد تنبّه "ويداوسن"(Widdowson) إلى وجود فرق بينهما من حيث الهدف من كل منهما؛ إذ تسعى المهمة إلى إصابة المعنى التداولي (أي الاستعمال الحقيقي والمناسب للغة في السياق)، بينما يهدف التمرين إلى تقديم المعنى الدلالي الذي – على الأقل – يحترم السّياق، باقترابه من الإنتاج اللساني السليم لغويا ودلاليا.[14]

يتماشى هذا الفرق بين التمرين والمهمة مع الفرق بين الاستعمال اللغوي(Usage) والتوظيف اللغوي (Emploi)، فالتمرين يدفع إلى استعمال عناصر لغوية محدّدة في تراكيب أو فقرات، بينما المهمّة تتطلب توظيف عدة

عناصر لغوية وملكات تداولية، تتدخّل في بناء موقف تفاعلي تواصلي. وربما هذه الخاصية هي التي تجعل منها قابلة لتقديم إجابات– بل نماذج تواصلية متعدّدة– بحسب قدرة كل متعلّم على توظيف تلك الملكات، وأما التمرين فلا يحتمل إجابات مختلفة، لأنه لا ينفتح على متغيرات تواصلية كثيرة.

فالتدريس بالمهام عبارة عن «نشاطات قائمة بذاتها كوحدات أساسية تتطلب الفهم والإنتاج والقدرة على التلاعب بالفكرة والتفاعل معها بلغة أصيلة حيث ينصب الاهتمام على المعنى أكثر من الاهتمام بالشكل » [15]

إن مبدأ تعليميا بهذه الحركية والنجاعة أو الفاعلية لهو أكثر مناسبة لبناء اختبارات الكفاية؛ لأن إنجاز مهمة لغوية صحيحة هو الغاية المنشودة من أي تعلم يستمر خارج أسوار الفصول، هذا إضافة إلى سهولة تقييمها. ولذلك تعد المعيار الأكثر مصداقية وسهولة للتقييم.

ومن ناحية أخرى فقيام المهام على توظيف عدد من المعطيات والملكات القبلية –أو ما يمكن تسميته بلغة علم الحاسوب المدخلات–من أجل الحصول على فعل منجز، وهو ما يسمى مخرجات، من شأنه تيسير عملية البرمجة الآلية وتسييرها. وهو الأمر الذي يساعد بشكل كبير على بناء الاختبارات والبرامج الالكترونية. كما لا يمكن إغفال ملاءمتها للألعاب اللغوية الإلكترونية، فمن الشائع اليوم أن أشهر الألعاب الإلكترونية تقوم على أداء المهمات، إذ يقاس تقدم اللاعب في لعبته بنجاحه في القيام بالمهام.

4-3- إجراءات تصميم الاختبار المقترح:

نعرض في هذا الجزء من المقال تصوّرا مقترحا، يوضّح الهيكل العام لاختبار الكفاية اللغوية الإلكتروني. يقوم هذا الهيكل على ثلاثة أنواع من الإجراءات؛ هي التقسيم والتوزيع والدمج.

4-3-1- التقسيـــــم:

يقسّم الاختبار إلى قسمين، هما الاستقبال والإنتاج، يشتمل الأول منهما على مهارتي الاستماع والقراءة، ويشتمل الثاني على مهارتي الحديث والكتابة.

إن اختيار هذا التقسيم نابع من فكرة أن الاكتساب الطبيعي للغة يبدأ بالاستقبال، المتمثّل تحديدا في التقاط الأصوات والكلمات وتمييزها، ثم تخزينها، وبناء خرائط ذهنية تصلها مع بعضها البعض في شبكات علائقية، يستدعى فيها كل عنصر العناصر الأقرب إليه، وتربطها بصورها الذهنية وسياقاتها التواصلية، لينتقل إلى مرحلة الإنتاج، التي تتطلب توظيفا لما تم تخزينه في الذاكرة وإدراكه أثناء عملية الاستقبال.

ومن هذا المنطلق من الأنسب، أن نبدأ في اختبارنا لمتعلمي اللغة العربية من مهارات الاستقبال، التي تتوفر بدورها على ظواهر لغوية على درجة أقل من الصعوبة، مقارنة بالظواهر الخاصة بمهارات الإنتاج، وبذلك نكون قداعتمدنا مبدأ التدرج، من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركّب.

- تقسم مهارتي القراءة والكتابة إلى قسمين هما:

القراءة: و تتفرع إلى:

أ- تحويل المكتوب إلى منطوق: وهو أبسط مستويات القراءة، إذ يعنى بالظواهر الصوتية المختلفة، وكيفية إظهارها من خلال الحروف (النطق السليم للحروف المقروءة)، ورموز الكتابة الأخرى (كعلامات الوقف).

ب- فهم المقروء: وهو مستوى أكثر تعقيدا، لأنه مرتبط بالمعنى والدلالة، وبسياقات القراءة وأغراضها، فبعد أن كان تدريس القراءة قائما على نمطين هما: القراءة الصامتة والقراءة الجهرية، فإن الواقع الحالي قد وجّهنا إلى ضرورة تعليم أنماط جديدة من القراءة استوجبتها التطورات الحديثة.

أحد هذه الأنماط، يمثّله فرد أجرى بحثا في محرك بحث على الشابكة، فتحصّل على عدة صفحات إلكترونية وفرت له نتائج بحثه، فاحتار فيما يختاره منها. إنه في هذه الحالة يحتاج إلى نوع من القراءة لا هي صامته ولا هي جهرية، إنها قراءة متعجّلة انتقائية، يحتاج فيها إلى معايير تيسّر عملية انتقائه، كأن يتفادى صفحات المنتديات، وما يكتب في المناقشات والدردشات؛ فعندما يتعلق الأمر بالبحث عن معلومات علمية تستخدم في إنجاز بحث علمي. يجب أن يعرف الفرد –على الأقل- عددا من المفردات والمصطلحات، التي تسهّل عليه القراءة السريعة والانتقائية؛ من قبيل: منتدى – موقع – نقاش – تحميل – روابط – بحث – تحديث- اتصل – معلومات.....

لم تعد القراءة مقتصرة على فهم ما يُقرأ فقط، بل أصبحت تتضمن آليات تُفتح بها مغاليق النصوص، بما يحقق رغبة القارئ منها، وعلى أساس ذلك فإن اختبار الكفاية المقترح يقسم فهم المقروء إلى أربعة مستويات، قد

يمارسها أي قارئ عاديا كان أو متخصّصا هي: القراءة السريعة، القراءة الانتقائية، والقراءة العادية، والقراءة العميقة.

الكتابة: تُقسّم أيضا إلى قسمين: الرسم والإملاء، والتحرير الكتابي الذي يضم إنتاج مختلف أنواع النصوص الوظيفية، التي تؤدي أغراض تواصلية حقيقية وليدة المتطلبات الحياتية المعاصرة.

فلقد تغيرت أنماط الكتابة بتغير مفهوم التواصل اللغوي، وأشكاله، واتّساع نطاقه؛ فالتواصل كتابيا عبر الشابكة مثلا، من خلال البريد أو حلقات النقاش، يتم عن بُعد، أي باتباع أسلوب الكتابة المحضة، الذي يعوّل عليه في المحافظة على خصوصية الكتابة من ناحية، وفي تعويض الخصائص والمؤشرات التي تحملها لغة المشافهة (كملامح الوجه، وحركة اليدين، ونبرة الصوت...) من ناحية أخرى، فهذا النمط من الكتابة بالعربية ينبغي الحرص على تعليمه، حتى نتفادى بعض الظواهر المسيئة للغة العربية؛ كانتشار ظاهرة الكتابة العربية بالأحرف اللاتينية، أو المزاوجة بين الفصحى واللهجة.

ثم إن التواصل الحالي عبر الشابكة، والذي يسوده الطور الكتابي، هو مرحلة بدائية وانتقالية، تمهّد لتواصل أوسع نطاقا، هو تواصل ما بعد الكتابة؛ الذي يمتزج فيه المكتوب مع المسموع، بالإضافة إلى المرئي المركّب من الصور الثابتة والمتحركة، مكونا رسالة اتصالية كثيفة المعلومات[16]. وهذا الوضع يدفعنا إلى تجهيز تعليمنا بالأساليب والتقنيات والمحتويات الكفيلة بتهيئة متكلّم العربية لممارسة هذه النشاطات التواصلية المعاصرة.

4-3-2- التوزيع:

لبناء اختبار الكفاية المقترح لابد من جرد الظواهر والعناصر اللغوية العربية، وتحديد الأغراض التواصلية والمهمّات، التي يتعيّن أن يتضمنها الاختبار. وهذا عمل لا يحتاج إلى جهد كبير، مقارنة بعملية توزيع ما تم جمعه على المهارات اللغوية المذكورة سابقا، وترتيبها بالشكل المناسب.

إن عمليتي التوزيع والترتيب تحتاجان إلى ضبط الكفاية اللغوية في مستويات معدودة، ونقترح في هذا الأمر أن نعتمد على ما قدّمه الإطار المرجعي الأوروبي من تقسيمات حصرها في ستة مستويات لغوية.

والأساس الثاني الذي ينبغي اعتماده في بناء اختبار الكفاية المقترح، متعلّق بالرصيد المعجمي؛ إذ نراه عنصرا محوريا وعاملا مشتركا بين جميع المهارات، ولذلك يكون توزيعه شاملا لجميع المهارات والظواهر اللغوية. فلا نستطيع اختبار القواعد الصرفية -مثلا- من دون مفردات تحمل هذه القواعد، ولا نختبر كفاية متعلم في أداء مهمة كتابية ما دون توظيف رصيده المعجمي. والأمر نفسه يصدق على المحتويات الثقافية، فهي تمثّل حمولة قارة في جميع ما يُختبر من المهارات اللغوية.

4-3-3- الدّمج:

إن الدّمج بمعناه العام، يعني الجمع وربط الصّلة بين العناصر من أجل تحقيق التضافر والتكامل بينها، وهذه هي الآلية التي نحتاجها لتحقيق اتصال بين المهارات اللغوية جميعها، وبين الظواهر اللغوية. وعليه فإن المسار الإجرائي الذي سيتبّعه الاختبار الإلكتروني المقترح سيكون لولبيا؛ إذ

يمكن أن يتكرّر اختبار الظاهرة اللغوية في اختبارات القراءة واختبارات الكتابة مثلا.

كما نشير إلى ضرورة الدّمج بين اختبار الكفاية الإلكتروني والألعاب اللغوية، وذلك من خلال إنشاء حسابات إلكترونية ضمن الموقع، الذي يتضمن اختبار الكفاية لكل فرد يبتغي متابعة تطور كفاءته؛ إذ يقوم الاختبار بتحديد جوانب ضعفه وإخفاقاته حسب معايير التقييم، التي توضع مسبقا، فيقدم بناءً على ذلك أحكاما تخزّن في حسابه.

تقوم هذه الملاحظات والأحكام المخزّنة مقام نقطة البداية، التي يبدأ منها الفرد تعلّماته، فهي عملية تحديد المستوى، التي تُختار على أساسها بقية التمارين والاختبارات، إنها أقرب إلى نتائج اختبار تشخيصي. وعلى ضوء المستوى الذي حصّله الفرد، والإخفاقات التي رصدها اختبار الكفاية يتم توجيهه آليا إلى ألعاب لغوية مناسبة، من شأنها تصحيح أخطائه، وتذليل صعوباته.

خلاصة:

لقد حاولنا من خلال هذا البحث أن نقدّم الخطوط العريضة لمشروع نتمنى تحقّقه، هو عبارة عن برنامج إلكتروني يجمع بين وظيفتين: تقييم الكفاية اللغوية العربية، وتقويمها عن طريق الألعاب اللغوية الإلكترونية.

تتحدد معالم هذا المشروع المقترح من خلال فكرة الدمج بين وسيلتين تقويميتين(اختبارات الكفاية والألعاب اللغوية)، وتقديمها في صورة إلكترونية، متاحة لجميع من يريد تعلم اللغة العربية واختبار مستواه.

وككل عمل تطبيقي يقوم هذا الدمج على تحديد الأسس العلمية التي ينبغي أن نعتمدها عند بناء اختبار الكفاية والألعاب اللغوية النظرية منها والتطبيقية، وهذه هي الخطوة الأولى التي تحتاج إلى خطوات أكثر إجرائية، تتم على مستويين: مستوى بناء الاختبار بتمارينه وأمثلته، ومستوى تصميم برنامج الكتروني لتنفيذ هذا الاختبار، وتفعيله.

خلصت الدراسة الى أن أهم الأسس التي ينبغي اعتمادها هي :

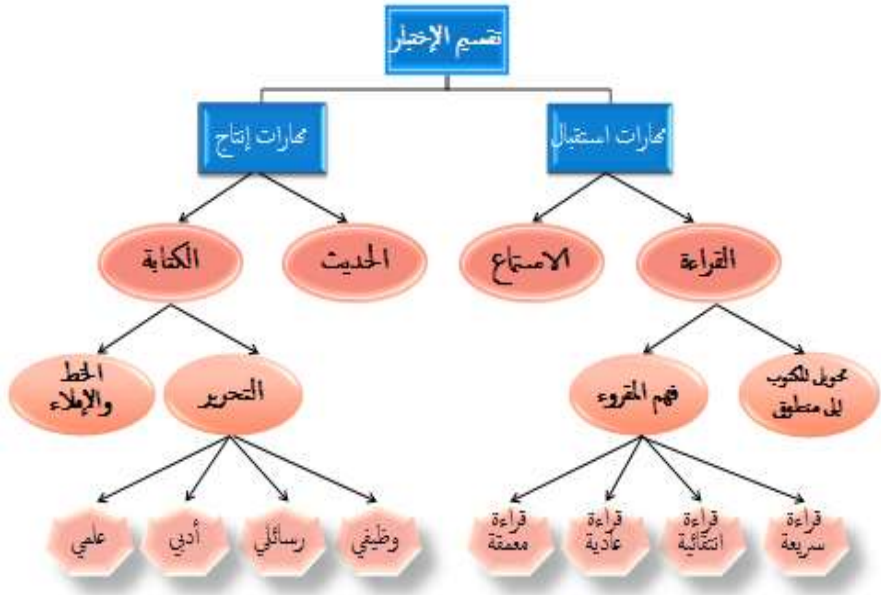
-مراعاة حاجات متعلمي العربية، عند بناء هذ الاختبار ، ويتم ذلك بعد إجراء دراسات لكشف هذه الحاجات ، وتصنيفها حسب الأهمية والأولوية.

-الاعتماد على المقاربة التواصلية أساسا تعليميا، مع التركيز على البعد العملي في توجيه المضمون اللغوي والثقافي لمحتوى الاختبار المقترح.

-الاستناد إلى مفهوم المهمة عُدّة مرجعية وأساسا تطبيقيا، يُوجّه الهدف من محتوى الاختبار، فتتضافر التمارين والأسئلة من أجل اختبار قدرة الفرد على أداء المهمات التواصلية.

وفيما يتعلق بالإجراءات العامة لتصميم هذا الاختبار المقترح فقد تفرعت إلى ثلاثة أجزاء:

1-التقسيم: ويتعلق بالهيكل العام للاختبار، ونمثّل له بالمخطّط الآتي:



* مخطط يوضح الهيكل العام للاختبار المقترح

2- التوزيع: خاص بعملية جرد الظواهر والعناصر اللغوية والأغراض التواصلية، التي يتعيّن أن يتضمنها الاختبار، ثم ترتيبها وتوزيعها على الهيكل التقسيمي السابق. وللقيام بهذه الإجراءات ينبغي الاستناد الى أساسين هما:

-ضبط الكفاية اللغوية العربية في مستويات، على غرار التقسيم الذي قدمه الاطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات.

-جعل الرصيد المعجمي عنصرا محوريا وعاملا مشتركا، ينبغي ظهوره والتركيز عليه عند تقديم جميع المهارات والظواهر اللغوية.

3-الدمج؛ ويتم بين اختبار الكفاية والألعاب اللغوية، من خلال إنشاء حسابات الكترونية ضمن موقع الاختبار على الشابكة، بإمكانها تخزين نتائج

المستعمل في ما يمكن تسميته بأرشيف تعليمي، وتوجيهه إلى الألعاب المناسبة.

وأخيرا نشير إلى أن الغاية من هذا الاختبار الالكتروني أن نوحّد تقييم تعلم العربية، وأن نوفر لمتعلمها وسائل التعلّم و التقويم الذاتي، بدلا من أن ننفّره. وأن نسهم في تقليص الفجوة الحضارية التي تفصلنا عن الأمم المتقدمة، حتى نضمن –على الأقل– للغتنا العربية الانتشار وليس الانحسار.

إننا بهذا العمل نطرح فكرة تبحث عن التطوير والتأسيس العلمي، ثم التجسيد الفعلي، فما أحوج لغتنا العربية إلى اختبار يصير منبرا يلتقي فيه متعلمها ومستعملها في كل زمان ومكان.

الهوامش:

[1]–رشدي أحمد طعيمة: المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، منشورات جامعة أم القرى، السعودية،ص62.

[2]– دويت الويد وآخرون: أساسيات التقييم في التعليم اللغوي، تر: خالد بن عبد العزيز الدامغ، منشورات جامعة الملك سعود،2007،ص228.

[3]–المرجع السابق، ص229.

[4]–ناصف مصطفى عبد العزيز: الألعاب اللغوية في تعليم اللغات الأجنبية، دار المريخ، الرياض،1983، ص9.

[5]– نذكر في هذا السياق أهم الدراسات التي تناولت الموضوعين؛ فبالنسبة لاختبارات الكفاية نذكر: محاولة سامى حنا سنة1968، ورشدي طعيمة،1978 ومحمد الشيخ سنة1988. وبالنسبة إلى الألعاب اللغوية فأشهرها دراسة ناصف مصطفي عبد العزيز سنة 1983.

[6]– نبيل علي: الثقافة العربية وعصر المعلومات، سلسلة عالم المعرفة، العدد276، الكويت، ص 270 .

[7]– نبيل علي: المرجع السابق، ص 269و270.

[8]– جاك ريتشارد: تطوير مناهج تعليم اللغة، ترجمة: ناصر بن عبد الله بن غالي وصالح بن ناصر الشويرخ، منشورات جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، ص84.

-[9] تعرف النصوص الأصيلة على أنها مجموع النصوص المنطوقة أو المكتوبة التي وجدت بهدف أداء خدمة اجتماعية أو غرض تواصلي، ووظّفت مع الاتجاه الوظيفي في تعليم اللّغة من أجل التواصل؛ لأنها نصوص واقعية من حيث محتواها الدلالي واللغوي. كما أنها تتنوع بتنوع الأغراض التواصلية، وتتّخذ أشكالا تناسب الأفعال التواصلية التي وُجدت لأدائها؛ فقد تكون مقالا صحفيا متخصّصا أو تقريرا، أو إشهارا، أو حوارا، أو خطبة، أو رسالة، أو صورة كاريكاتورية...ينظر: لطيفة هباشي: استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2008، ص51.

[10] –مجيد الشارني و فتحي فارس: مداخل إلى تعليمية اللّغات، دار محمد علي للنشر، تونس،2003، ص185.

[11]- Claire Tardieu :la didactique des langues en 4 mots-cles(Communication,Culture,Methodologie,Evaluation),Ellipses,Paris,2008,p41.

[12]- Cristien Puren : **Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle co-culturelle,** Des Langues modernes, n° 3,Pari, 2002 ,p62**.**

[13]-المرجع السابق، ص194.

[14]- Claire Tardieu :la didactique des langues en 4 mots-clés...,p50.

[15]–خالد حسين أبو عمشة: تدريس مهارات العربية وفق مبدأ المهام أو الوظائف اللغوية، ضمن أعمال المؤتمر الدولي الثاني لتعليم اللغة العربية، الأردن، 2015، ص421.

[16]–نبيل علي: الثقافة العربية وعصر المعلومات، ص 234.