دراسة وصفية تحليلية لاختبارات مهارة المحادثة للناطقين بغير العربية بالمغرب وألمانيا

A descriptive analytical study of conversational skill tests for non-Arabic speakers in Morocco and Germany

إعداد

حسناء دهبي

Hasna Dahabi

طالبة باحثة بكلية علوم التربية - جامعة محمد الخامس، الرباط

Doi: 10.21608/jnal.2023.309225

استلام البحث ٢٠٢٣/٤/٢٢

قبول النشر ٢٠٢٣/٥/٩

دهبي، حسناء (٢٠٢٣). دراسة وصفية تحليلية لاختبارات مهارة المحادثة للناطقين بغير العربية بالمغرب وألمانيا. ***مجلة الناطقين بغير اللغة العربية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٦(١٨) يوليو، ٢٩ – ٦٠.

http://jnal.journals.ekb.eg

دراسة وصفية تحليلية لاختبارات مهارة المحادثة للناطقين بغير العربية بالمغرب وألمانيا

المستَخلص :

يهدف هذا البحث إلى رصد الإشكالات التي تعتري اختبارات مهارة المحادثة للناطقين بغير العربية، ويسعى إلى كشف وتوضيح أسبابها، من خلال توضيح خصوصية مهارة المحادثة وأهميتها في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها. كما يوجه الانتباه لأهمية للفهم الجيد للتقييم بالنسبة لواضعي الاختبارات الخاصة بمهارة المحادثة في اللغة العربية، ويقترح سبل لتجاوز هذه الإشكالات التي تواجه اللغة العربية في التقييم. من خلال تحليل ودراسة نماذج اختبارات قياس القدرة الشفوية المعتمدة في المغرب وألمانيا. ويستنتج البحث أن المشكل الكبير المطروح في تقييم مهارة المحادثة للناطقين بغير العربية، يطرح على مستوى التطبيق أساسا، لاسيما على مستوى من يقوم بالاختبار، حيث إن مسألة تدريب المقيمين تشكل مشكلا كبيرا في تقييم مهارة المحادثة للناطقين بغير العربية.

المفاهيم المفاتيح: مهارة المحادثة، التقييم، غير الناطقين بالعربية، اختبارات، المقيم

Abstract :

This research aims to monitor the problems faced by speaking skill tests for non-Arabic speakers and seeks to reveal and clarify their causes, by clarifying the specificity of speaking skills and their importance in teaching Arabic to non-native speakers. It also draws attention to the importance of a good understanding of the assessment for the test makers of Arabic speaking skills and suggests ways to overcome these problems facing the Arabic language in assessment. Analyzing and studying forms of oral aptitude tests in Morocco and Germany. The research concludes that the big problem posed in assessing the speaking skill of non-Arabic speakers is posed on the practical aspect, especially at the Raters level, as the issue of training assessors/ raters constitutes a major problem in assessing the speaking skill of non-Arabic speakers.

KEYWORDS: speaking skill, assessment, non-Arabic speakers, test, Rater

مقدمة

تلعب مهارة المحادثة في تعلم اللغات عموما، دورا هاما وحاسما في مدى التمكن من اللغة وفهمها والتفاعل بها. وهي جزء مهم من المناهج الدراسية في تدريس اللغة، ومع ذلك، فإن تقييم مهارة المحادثة يمثل تحديا، نظًرا لوجود العديد من العوامل التي تؤثر على انطباعنا عن مدى قدرة شخص ما على التحدث بلغة معينة، ولأننا نتوقع أن تكون درجات الاختبار دقيقة وعادلة ومناسبة لغرضنا، وهي مهمة صعبة، خاصة في اللغة العربية التي تتميز بحيويتها وغناها المعجمي وطابعها الاشتقاقي.

لقد أسفر تقييم مهارة المحادثة في اللغة العربية عن مجموعة من المشاكل والتحديات، والتي حظيت باهتمام الدارسين في جوانب مختلفة من هذا المجال. فمنها من اهتمت بأهمية مهارة المحادثة وعلاقتها بمهارة من المهارات الأربع (الاستماع، القراءة، الكتابة)(Boobki(2010 ، ودورها في تعزيز مهارة المحادثة-AL Tamimi et.al.(2020)، و منها من اهتمت بالمشاكل التي تواجه المتعلمين في مهارة المحادثة وسبل تجاوزها(Masuram et.al. (2020،(Ounis(2017. ومنها من نحت نحو تقديم استراتيجيات جديدة من شأنها إغناء البحث في تقييم مهارة المحادثة، وموضوع تكوين المدرسين في التقييم(Rahmawati et.al.(2014.

وعليه، فقد جاء هذا المقال المعنون ب "دراسة وصفية تحليلية لاختبارات مهارة المحادثة للناطقين بغير العربية بالمغرب وألمانيا" تماشيا مع الجهود المبذولة في هذا الصدد، ويروم دراسة صلاحية وموثوقية اختبارات مهارة المحادثة للناطقين بغير العربية منهجيا ومعرفيا وعمليا في مجال تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، مما سيمكننا من معرفة الآليات العملية لإعداد اختبارات تتماشى وخصائص التقييم ومبادئه بالنسبة للغة العربية.

الإطار الإشكالي والمنهجي للبحث

يتم قياس القدرة على التحدث للناطقين بغير العربية، من خلال إجراء مقابلة شفوية بطريقة مباشرة أو غير مباشرة. لكن هذه الاختبارات الشفوية اليوم أصبحت تطرح مجموعة من المشاكل المرتبطة أساسا بصلاحيتها كمقاييس للقدرة على التحدث باللغة العربية. مما يطرح معه إشكال جودة الاختبارات الخاصة بمهارة المحادثة في هذه اللغة، والتي باتت تقتصر على الأسئلة المباشرة المرتبطة بالمحتوى التعليمي دون استحضار خصوصية مهارة المحادثة ضمن باقي المهارات (الاستماع، القراءة، الكتابة)، ودون استيعاب وفهم التقييم كعملية منظمة قائمة على مبادئ أساسية (الموثوقية، العملية، الاصالة، الصلاحية، الانعكاسية)، وكعنصر من عناصر المنهاج الدراسي الأخرى (الأهداف والغايات، المواد، التدريس...) والتي يؤثر فيها -التقييم- بشكل كبير.

١. إشكالية البحث

ينطلق هذا البحث من إشكال مفاده أن هناك مشكل في تقييم مهارة المحادثة في اللغة العربية، هذا المشكل مرتبط بصلاحية هذه الاختبارات على المستويات

المنهجية والمعرفية والعملية في مجال تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها. مما يقودنا لطرح إشكال عام هو:

لماذا تواجه اللغة العربية مشكل في التقييم عموما وفي تقييم مهارة المحادثة على وجه الخصوص؟

تنضوي تحت هذا الإشكال العام مجموعة من الإشكالات الخاصة هي:

- ما مدى صلاحية الاختبارات الحالية الخاصة بمهارة المحادثة للطلبة الناطقين بغير العربية؟
- هل تساعدهم هذه الاختبارات الحالية في التمكن من هذه المهارة والتحدث بطلاقة؟
- ما سبل تجاوز الإشكالات المرتبطة باختبارات مهارة التحدث؟
- وما الآليات العملية لإعداد اختبارات تتماشى وخصائص التقييم ومبادئه بالنسبة للغة العربية؟

٢. أهداف البحث

يسعى هذا البحث لتحقيق الأهداف الآتية:

١) توضيح خصوصية مهارة المحادثة وأهميتها في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.

٢) رصد الإشكالات التي تعتري اختبارات مهارة المحادثة، وأسبابها بالنسبة لتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.

٣) توجيه الانتباه لأهمية الفهم الجيد للتقييم بالنسبة لواضعي الاختبارات الخاصة بمهارة المحادثة في اللغة العربية وتوضيح خصوصيتها.

٤) اقتراح سبل لتجاوز هذه الإشكالات التي تواجه اللغة العربية في التقييم.

٣. أهمية البحث

تتجلى أهمية هذا البحث في ضرورة مراعاة انتباه أطر تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها عموما وواضعي اختبارات مهارة التحدث خصوصا، بضرورة:

أولا: الوعي بخصوصية مهارة المحادثة ضمن المهارات في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها.

ثانيا: الفهم الجيد للتقييم ومبادئه من أجل وضع اختبارات تتماشى وخصوصية هذه المهارة، وتتسم بالدقة والموضوعية وتخلو من الذاتية والانطباعية.

ثالثا: توضيح خصوصية اللغة العربية واختلافها عن باقي اللغات اللاتينية في التقييم.

٤. فرضيات البحث

ينطلق البحث من أربع فرضيات:

الفرضية الأولى: إن تدني وضعف تقييم مهارة المحادثة راجع لعدم الوعي بخصوصية المهارة نفسها من لدن معلم الطلبة الناطقين بغير العربية.
الفرضية الثانية: إن تدنى مستوى التقييم الخاص بمهارة المحادثة عائد لعدم فهم معايير التقييم جيدا من قبل واضع الاختبار، وعدم الاحتكام لأطر مرجعية عالمية جادة في تدريس اللغات الثانية.
الفرضية الثالثة: إن تدني وضعف مستوى تقييم مهارة المحادثة سببه عدم فهم خصوصية المهارة نفسها، وعدم فهم التقييم ومعاييره.
الفرضية الرابعة: إن صعوبة تقييم مهارة المحادثة في اللغة العربية راجع لخصوصية اللغة العربية واختلافها عن باقي اللغات اللاتينية التي تحتكم لأطر مرجعية متشابهة.

٥. منهج البحث

يعتمد هذا البحث على المنهج التحليلي الوصفي، حيث ستتم دراسة عينة من نماذج الاختبارات الخاصة بمهارة المحادثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وذلك لرصد موقع الخلل في تقييم مهارة المحادثة في اللغة العربية.

٦. إجراءات البحث

١) تحديد عينة الدراسة بدقة.
٢) جمع مختلف الاختبارات الخاصة بمهارة المحادثة وفرزها وتحليلها، لتتم مناقشة النتائج انطلاقا من الفرضيات المقدمة.

١ وصف ومقارنة وتحليل اختبارات مهارة المحادثة للناطقين بغير العربية

لقد تم الاعتماد على عينة من الاختبارات المعتمدة لتقييم مهارة المحادثة في مراكز تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها بالمغرب، وعينة من الاختبارات المعتمدة لقياس الكفاءة الشفوية للناطقين بغير العربية في ألمانيا بجامعة أتو فغيدي غيك بامبرغ **Otto Friedrich university bamberg** قسم اللغات الشرقية.
تسعى الدراسة إلى وصف ومقارنة وتحليل عينة الاختبارات، وبما أننا لدينا عينة مختلفة من الاختبارات فسيكون للمقارنة نتائج جيدة.

١,١ عينة الدراسة

تتمثل عينة الدراسة في مجموعة من اختبارات مهارة المحادثة، تنقسم إلى عينة من الاختبارات المعتمدة لتقييم مهارة المحادثة في مراكز تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها بالمغرب، وعينة من الاختبارات المعتمدة لقياس الكفاءة الشفوية للناطقين بغير العربية في ألمانيا بجامعة أتو فغيدي غيك بامبرغ قسم اللغات الشرقية.

أ- نماذج الاختبارات المعتمدة بمراكز تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في المغرب

المتوسط الأعلى

	سلم التنقيط
• يستطيع الطالب في مستوى المتوسط الأعلى الخلق باللغة في مواقف غير رسمية وفي عدد محدود من المواقف الرسمية ذات المواضيع المتعلقة بالاهتمامات الشخصية، ويمكنه كذلك الكلام حول مواضيع متعلقة بالعمل وأحداث الساعة .	(10 ن)
• يستطيع الطالب في هذا المستوى السرد والوصف في جميع الأزمنة الرئيسة من ماض وحاضر ومستقبل بكلام بطول الفِقرة إلا أن تمكنه من أشكال المضارع المختلفة يكون ناقصا أحيانا	(10 ن)
• إجابات المتوسط الأعلى لا تتجاوز عادة الفقرة الواحدة	(10 ن)
• يصرف الفعل في زمان المضارع والماضي والمستقبل	(10 ن)
• سلامة النطق.	(10 ن)
• بنية الجملة • استخدام أساليب تواصلية كإعادة الصياغة والدوران حول الموضوع	(10ن)
• السلامة اللغوية والوضوح والدقة في نقل الرسالة المقصودة دون تحريف أو تشويش.	(10 ن)
• الوسائل المستعملة: الباوربوينت، تقمص أدوار، حوارات.	(05 ن)
• مدى حضور شخصية الطالب.	(10ن)
• الانغماس الثقافي.	(10 ن)
• احترام الوقت.	(05 ن)
• القراءة من الورقة .	- 20

المتقدم الأوسط

	سلم التنقيط
- يتمكن الناطق في هذا المستوى من أداء كافة المهام اللغوية الخاصة بالمستوى المتقدم بسهولة وثقة.	(10 ن)
- المقدرة على الشرح التفصيلي والسرد المطوّل في جميع الأزمنة بدقة لغوية - يستطيع التعامل مع مهام لغوية تخص المستوى المتميّز.	(10 ن)
- يستطيع مناقشة موضوعات في المستوى المجرد خصوصا في مجال اهتماماته وتخصصه مع تقديم دليل متماسك لتأييد آرائه. - يناقش الموضوعات بالمحسوس.	(10 ن)
- يصرف الفعل في جميع الأزمنة	(10 ن)
- سلامة النطق.	(10 ن)
- بنية الجملة - يتصف كلام المتقدم الأوسط عادة بطلاقة عالية مع التنغيم لإثراء المعنى.	(10ن)
- يتمكن الناطق في هذا المستوى من بعض التراكيب و المفردات باستخدامه أساليب التواصل بثقة كإعادة صياغة أفكاره أو الدوران حول المعنى أو الإتيان بالأمثلة.	(10 ن)
- الوسائل المستعملة: الباوربوينت، تقمص أدوار، حوارات.	(05 ن)
- مدى حضور شخصية الطالب.	(10ن)
- الانغماس الثقافي.	(10 ن)
- احترام الوقت.	(05 ن)
- القراءة من الورقة .	- 20

المبتدئ الأعلى

	سلم التنقيط
- القدرة على الخلق باللغة في مواقف اجتماعية بسيطة.	(15 ن)
- الإجابة عن أسئلة مباشرة أو طلبات للمعلومات مع القدرة على ال تصحيح الذاتي.	(10 ن)
- يصرف الفعل في زمان المضارع والمضارع المستقبل	(12 ن)
- سلامة النطق.	(08 ن)
- بنية الجملة.	(13 ن)
- الحديث عن بعض: • المواضيع المحسوسة والمتوقعة والضرورية للعيش • المواضيع المتعلقة بالمعلومات الشخصية الأساسية مثل: الذات والأسرة والمنزل والأنشطة اليومية وذلك بشكل مفصل	(18 ن)
- الوسائل المستعملة: الباوربوينت، تقمص أدوار، حوارات.	(05 ن)
- مدى حضور شخصية الطالب.	(04 ن)
- الانغماس الثقافي.	(10 ن)
- احترام الوقت.	(05 ن)
- القراءة من الورقة .	- 20

المتقدم الأوسط

	سلم التنقيط
- يتمكن الناطق في هذا المستوى من أداء كافة المهام اللغوية الخاصة بالمستوى المتقدم بسهولة وثقة.	(10 ن)
- المقدرة على الشرح التفصيلي والسرد المطوّل في جميع الأزمنة بدقة لغوية - يستطيع التعامل مع مهام لغوية تخص المستوى المتميّز.	(10 ن)
- يستطيع مناقشة موضوعات في المستوى المجرد خصوصا في مجال اهتماماته وتخصصه مع تقديم دليل متماسك لتأييد آرائه. - يناقش الموضوعات بالمحسوس.	(10 ن)
- يصرف الفعل في جميع الأزمنة	(10 ن)
- سلامة النطق.	(10 ن)
- بنية الجملة - يتصف كلام المتقدم الأوسط عادة بطلاقة عالية مع التنغيم لإثراء المعنى.	(10ن)
- يتمكن الناطق في هذا المستوى من بعض التراكيب و المفردات باستخدامه أساليب التواصل بثقة كإعادة صياغة أفكاره أو الدوران حول المعنى أو الإتيان بالأمثلة.	(10 ن)
- الوسائل المستعملة: الباوربوينت، تقمص أدوار، حوارات.	(05 ن)
- مدى حضور شخصية الطالب.	(10ن)
- الانغماس الثقافي.	(10 ن)
- احترام الوقت.	(05 ن)
- القراءة من الورقة .	- 20

المبتدئ الأدنى

الرقم	المطلوب	سلم التنقيط
1	- يستخدم الطالب عبارات محفوظة.	(08 ن)
2	- يستخدم الطالب جملا بسيطة وقصيرة.	(10 ن)
3	- يستجيب لأسئلة مباشرة.	(10 ن)
4	- يصرف الفعل في زمان المضارع والماضي.	(10 ن)
5	- سلامة النطق.	(08 ن)
6	- سلامة تركيب الجملة.	(10 ن)
7	- القدرة على التعريف بالذات – الأسرة – العمل – الدراسة.	(10 ن)
8	- التعبير عن مواقف اجتماعية بسيطة.	(10ن)
9	- الوسائل المستعملة: الباوربوينت، تقمص أدوار، حوارات.	(05 ن)
10	- مدى حضور شخصية الطالب.	(04ن)
11	- الانغماس الثقافي.	(10ن)
12	- احترام الوقت.	(05 ن)
13	- القراءة من الورقة.	20 -

المبتدئ الأعلى

	سلم التنقيط
- القدرة على الخلق باللغة في مواقف اجتماعية بسيطة.	(15 ن)
- الإجابة عن أسئلة مباشرة أو طلبات للمعلومات مع القدرة على ال تصحيح الذاتي.	(10 ن)
- يصرف الفعل في زمان المضارع والمضارع المستقبل	(12 ن)
- سلامة النطق.	(08 ن)
- بنية الجملة.	(13 ن)
- الحديث عن بعض: • المواضيع المحسوسة والمتوقعة والضرورية للعيش • المواضيع المتعلقة بالمعلومات الشخصية الأساسية مثل: الذات والأسرة والمنزل والأنشطة اليومية وذلك بشكل مفصل	(18 ن)
- الوسائل المستعملة: الباوربوينت، تقمص أدوار، حوارات.	(05 ن)
- مدى حضور شخصية الطالب.	(04 ن)
- الانغماس الثقافي.	(10 ن)
- احترام الوقت.	(05 ن)
- القراءة من الورقة .	- 20

ب- نماذج اختبارات المعتمدة في جامعة أتو فغيدي غيك بامبرغ قسم اللغات الشرقية بألمانيا

الامتحان الشفوي في اللغة العربية 4 – بروتوكول/ ورقة التقييم

الإسم.....التاريخ.....

الموضوع:.....الوقت: من.....الى.....

الجزء الأول - القراءة والكتابة (30٪)

معيار التقييم:	نقاط:
النطق / التركيز	1 2 3 4 5
الانسياب/السرعة	1 2 3 4 5
القواعد / النطق	1 2 3 4 5
فهم النص	1 2 3 4 5

الجزء الثاني - مهارات التحدث - إنتاج (20٪)

معايير التقييم:	النقاط:
المفردات / اختيار الكلمات	1 2 3 4 5
الإيقاع	1 2 3 4 5
بنية القواعد / الجملة	1 2 3 4 5
اللفظ / التركيز	1 2 3 4 5
التماسك / المحتوى	1 2 3 4 5

الجزء الثالث - مهارات التحدث - التفاعل (50٪)

معايير التقييم:	النقاط:
المفردات / اختيار الكلمات	1 2 3 4 5
السوائل / الإيقاع	1 2 3 4 5
بنية القواعد / الجملة	1 2 3 4 5
اللفظ / التركيز	1 2 3 4 5
التماسك / المحتوى	1 2 3 4 5
مهارات الاتصال / الاستجابة	1 2 3 4 5

النقطة النهائية..... 1 2 3 4 5

ملحوظة: _____

الامتحان الشفوي - اللغة العربية 2 - ورقة بروتوكول / تقييم

الاسم.....التاريخ.....

الموضوع: .....الوقت: من..... إلى.....

الجزء الأول - مهارات القراءة

معيار التقييم:	نقاط:
اللفظ / التركيز	1 2 3 4 5
الإيقاع	1 2 3 4 5
القواعد / النطق	1 2 3 4 5
فهم النص	1 2 3 4 5

الجزء 2 - مهارات التحدث

معايير التقييم:	النقاط:
المفردات / اختيار الكلمات	1 2 3 4 5
الإيقاع	1 2 3 4 5
بنية القواعد / الجملة	1 2 3 4 5
اللفظ / التركيز	1 2 3 4 5
الاتساق / المحتوى	1 2 3 4 5
مهارات التواصل/ الاستجابة	1 2 3 4 5

النقطة النهائية..... 1 2 3 4 5

ملحوظة: _____

إجراءات الدراسة

ستتم هذه الدراسة من خلال:

أ- وصف اختبارات مهارة المحادثة المختلفة للناطقين بغير العربية.

ب-تحديد الاختلافات المتواجدة بين الاختبارات.

ت-مقارنة الاختبارات بعضها ببعض.

ث-تحليل مختلف الاختبارات للتوصل إلى نتائج.

٣,١ عرض البيانات ووصفها ومقارنتها وتحليلها

١,٣,١ وصف الاختبارات

بالنسبة لاختبارات مراكز تدريس اللغة العربية بالمغرب فهي تعتمد تقييم المعايير التالية:

سلامة النطق، استخدام الأساليب، الخلق باللغة، بنية الجملة، السلامة اللغوية، الوضوح والدقة، الحضور الشخصي، الانغماس الثقافي، القراءة من الورقة، الاستجابة للأسئلة المباشرة، سلامة تركيب الجملة، التعبير عن مواقف اجتماعية، الحديث عن مواضيع مختلفة، أساليب التواصل.

بالنسبة لنظام التقديرات أو الدرجات فهو يعتمد على ما مجموعه ١٠٠ نقطة.

أما الاختبارات المعتمدة لتقييم مهارة المحادثة بجامعة أتو فغيدي غيك بألمانيا، ينقسم الاختبار إلى ثلاثة أجزاء:

- الجزء الأول هو القراءة والكتابة بنسبة ٣٠%، يتم قياس النطق والتركيز والانسياب والسرعة والقواعد ومدى فهم النص.
- الجزء الثاني يخص الإنتاج اللغوي في مهارة المحادثة بنسبة ٢٠%، حيث يتم تقييم عناصر مرتبطة بإنتاج اللغة كالمفردات واختيار الكلمات والإيقاع وبينة القواعد/ الجملة واللفظ/ التركيز والتماسك/ المحتوى.
- الجزء الثالث هو مكون التفاعل في مهارات التحدث بنسبة ٥٠%، يتم قياس عناصر التفاعل كالمفردات واختيار الكلمات والإيقاع وبنية الجملة واللفظ والتركيز ومدى تماسك المحتوى ومهارات التواصل والاستجابة.

بالنسبة لنظام الدرجات المعتمد فهو يعتمد ترتيب النقاط من ١ إلى ٥ في كل عنصر. النقطة ١ هي أعلى درجة يمكن للمتقدم للاختبار أن يحصل عليها، والنقطة ٥ هي نقطة ضعيفة. يتم عد عدد تكرار النقاط من ١ إلى ٥، وإذا تم الحصول على الرقم ٥ في معايير عديدة فالطالب يرسب في هذه الحالة، فيما إذا تم الحصول على النقاط من ١ إلى ٤ في مجموعة من عناصر التقييم فالمتقدم للاختبار يتمكن من النجاح في هذه الحالة، ومن بين الأشياء المهمة في هذا الاختبار هو ضرورة تقديم ملاحظة عن مستوى الطالب.

٢,٣,١ مقارنة الاختبارات

تختلف اختبارات تقييم مهارة المحادثة المعتمدة في كل من مراكز تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها بالمغرب وجامعة أتو فغيدي غيك بألمانيا في مجموعة من العناصر وتتشابه في عناصر أخرى؛

أ- **هيكلة الاختبار:** بالنسبة للاختبارات المعتمدة في المغرب يتم وضع المستوى المراد تقييمه مع مجموع المعايير والعناصر والنقاط. فيما في اختبارات ألمانيا هناك مكان للتاريخ والوقت والتقييم ينقسم إلى أجزاء وكل جزء يتكون من مجموعة من العناصر التي سيتم تقييمها، ثم في الأخير هناك مكان للنقطة المحصل عليها ومكان للملاحظة.

ب-**نظام الدرجات أو التقديرات:** بالنسبة لاختبارات المحادثة بالمغرب يعتمد على ما مجموعه ١٠٠ نقطة. بالنسبة لاختبارات المحادثة بألمانيا تعتمد نظام الدرجات من ١ إلى ٥، النقطة ١ تمثل أعلى مستوى يمكن الوصول إليه والنقطة ٥ هي أضعف درجة والتي تعني الرسوب.

ت-**معايير تقييم المحادثة:** فيما يخص معايير تقييم المحادثة، فإننا نجد اختبارات تقييم مهارة المحادثة، سواء المعتمدة بألمانيا والأخرى المعتمدة بالمراكز بالمغرب متشابهة من حيث العناصر. ولكننا نجد معايير من قبيل الانغماس الثقافي والتعبير عن مواضيع مختلفة والحضور الشخصي مفقودة تماما في اختبارات تقييم المحادثة المعتمدة في جامعة أتو فغيدي غيك الألمانية.

٣,٣,١ تحليل الاختبارات

وردت مجموعة من الخصائص الهامة في الأنواع الأساسية لمهارة المحادثة التي تهم مهارة المحادثة في جميع اللغات، في هذا الصدد سنبحث فيما إذا كانت تتماشى مع خصوصية اللغة العربية انطلاقا من اختبارات مهارة المحادثة للناطقين بغير العربية.

- الخصائص النحوية والمعجمية، والدلالية، والتداولية، والصوتية؛ الملاحظ في الاختبارات التي بين أيدينا أنها تضم مجموعة من المعايير التي تخص هذه الخصائص لذلك فمشكل الخصائص هو مشكل غير مطروح بالنسبة لهذه الاختبارات.
- لغة المعاملات؛ والتي تهدف إلى تبادل معلومات محددة، أو المحادثات الشخصية التي تهدف إلى الحفاظ على العلاقات الاجتماعية. ففي تبادل الكلام بين الأشخاص، يمكن أن يصبح الإنتاج الشفوي معقدًا عمليًا مع الحاجة إلى التحدث في نطاق غير رسمي واستخدام لغة عامية، والفكاهة والعبارات اللغوية الاجتماعية الأخرى. السؤال المطروح هنا هو هل في اختبار الكفاءة الشفوية في اللغة العربية يميز في التقييم بين مستوى اللغة المراد تقييمها أم لا؟ فلغة الحديث اليومي والمعاملات اليومية ليست هي اللغة الرسمية التي تستعمل في المواعيد الإدارية وغيرها.

الواضح من الاختبارات أنها تقيم اللغة في حد ذاتها دون التمييز بين هذا النوع أو ذاك من اللغة العربية، كما أن اللغة العربية بسبب خصائصها الصوتية

والمعجمية والنحوية الغنية تستدعي البدء بلغة بسيطة ويومية للوصول إلى مستوى اللغة الرسمية.

- ربما قد تضم مهارة المحادثة متحدثين مختلفين، لكن إذا أمعنا النظر في الإنتاج الشفوي، فإننا نجد أنه بالرغم من تعدد وتداخل مكوناته، يشكل كلا متماسكا يصعب تقييم عنصر واحد فقط كالنطق مثلا بمعزل عن العناصر الأخرى، فهي تتداخل بشكل مباشر أو غير مباشر.

من بين الصعوبات المركزية في دراسة مهارة المحادثة، تداخلها مع عدد كبير من المجالات والتخصصات. والواضح في الاختبارات أنها تضم مجموعة من المهارات الجزئية والمهارات الكلية الخاصة بمهارة المحادثة، سواء بشكل مباشر أو بشكل غير مباشر، من قبيل:

أ- المهارات الدقيقة الموجودة في الاختبارات:

- إنتاج أجزاء من اللغة بأطوال مختلفة.
- إنتاج أنماط الكلمات
- البنية الإيقاعية، والنبر.
- إنتاج أشكال مختصرة من الكلمات والعبارات.
- استخدم عدد مناسب من الوحدات المعجمية
- التحدث بطلاقة بمعدلات إيصال مختلفة.
- الإنتاج الشفوي للفرد واستخدام الأجهزة المتنوعة -الإيقاف المؤقت، والتصحيح الذاتي، والتراجع لتعزيز وضوح الرسالة.
- استخدم فئات الكلمات النحوية (الأسماء والأفعال وما إلى ذلك) والأنظمة (على سبيل المثال، الفعل، والاتفاق، والجمع)، وترتيب الكلمات، والأنماط، والقواعد...
- التعبير عن معنى معين في صيغ نحوية مختلفة.
- استخدام أدوات متماسكة في الخطاب المنطوق.

ب-المهارات الكلية الموجودة في الاختبارات:

- إنجاز الوظائف التواصلية بشكل مناسب، وفقًا للمواقف، والأهداف.
- استخدام الأساليب المناسبة، والسجلات، والتضمين، والتكرار، وقواعد المحادثة، والاحتفاظ بالأرضية، والإنتاجية، والمقاطعة، وغيرها من السمات اللغوية الاجتماعية في المحادثات وجهًا لوجه.
- الروابط والصلات بين الأحداث
- نقل ملامح الوجه، والحركة، ولغة الجسد، وغيرها من الإشارات غير اللفظية إلى جانب اللغة اللفظية.

تأتي هذه المهارات في اختبارات مهارة المحادثة للناطقين بغير العربية، كقائمة من المعايير أو الأهداف التي سيتم تقييمها من أجل تحديد المستوى الحقيقي للممتحن.

ت-**مهام الإنتاج الشفوي:**
عند تحديد مهام تصميم الإنتاج الشفوي، لابد أن نأخذ في الاعتبار ثلاث قضايا مهمة(Brown :2004):
١. لا توجد مهمة محادثة قادرة على عزل المهارة الفردية للإنتاج الشفهي. عادة ما تكون المشاركة المتزامنة للأداء الإضافي للفهم السمعي، وربما القراءة، ضرورية.
٢. يمكن أن يكون استنباط المعيار المحدد الذي حددته لمهمة ما أمرًا صعبًا لأنه بخلاف مستوى الكلمة، توفر اللغة المنطوقة عددًا من الخيارات المثمرة للمتقدمين للاختبار. لذلك ينبغي أن نسعى لأن تحقق الأهداف بأكبر قدر ممكن وبتوقعات أكبر.
3. بموجب السمتين المذكورتين أعلاه لتقييم الإنتاج الشفهي، من المهم تحديد إجراءات تسجيل الدرجات بعناية للاستجابة حتى تتمكن في النهاية من تحقيق أعلى مؤشر موثوقية ممكن.

١) مهمة تكرار وتقليد الكلمات والأصوات

تكرار وتقليد الأصوات والكلمات من شأنه مساعدة المتعلمين على أن يكونوا أكثر قابلية للفهم. ومهمة تكرار وتقليد الكلمات والأصوات لها مبرراتها، التي تمكنها من أن تحتل دورا مهما في تقييم الإنتاج الشفوي عموما، تتمثل مهامها في تكرار من مستوى الكلمة إلى مستوى الجملة. في مهمة التكرار، يكرر المتقدمون للاختبار، زوجا من الكلمات، أو جملة، أو أحيانا سؤالا(Brown :2004).
قد يتم اعتماد نص قصير مكتوب كمحفز للقراءة بصوت عال، ويمكن أن يعتمد تقييم الإنتاج الشفوي، بالنسبة للقراءة بصوت عال، فهي تتجاوز مستوى الجملة إلى فقرة أو فقرتين. في هذه الحالة يمكن إدارة هذه التقنية بسهولة عن طريق اختيار مقطع يتضمن مواصفات الاختبار وتسجيل مخرجات المتقدم للاختبار؛ إن تسجيل الدرجات سهل نسبيًا لأن كل ما ينتج عن طريق الفم من الخاضع للاختبار يتم التحكم فيه. قد تكون القراءة بصوت عالٍ في الواقع مؤشرًا قويًا مفاجئًا لقدرة الإنتاج الشفوي بشكل عام.
إن هذا المعطى هو وراد في اختبارات الكفاءة الشفوية للناطقين بغير العربية، تتضح هذه المهمة من خلال القراءة من الوراقة بالنسبة للاختبارات المعتمدة في مراكز تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في المغرب، وخلال الجزء الأول المعنون بمهارات القراءة في نماذج الاختبارات المعتمدة في جامعة أتو فغيدي غيك بامبرغ قسم اللغات الشرقية بألمانيا.

٢) مهام إكمال الجملة / الحوار والمقاطع الشفوية.

أسلوب آخر لاستهداف الجوانب المكثفة للغة يتطلب من المتقدمين للاختبار إجراء حوار تم فيه حذف إجابات أحد المتحدثين(Brown :2004). يُمنح المتقدمون للاختبار وقتًا لقراءة الحوار للحصول على جوهره والتفكير في الأسطر المناسبة لملئها. وبعد ذلك، عندما يقوم الشريط أو المدرس أو مسؤول الاختبار بإنتاج جزء شفهيًا، يستجيب المتقدم للاختبار.

الميزة التي يقدمها النموذج المكتوب هي توفير المزيد من الوقت لمقدم الاختبار لتوقع إجابة، ويبدأ في إزالة الغموض المحتمل الناتج عن سوء الفهم السمعي(Underhill: 1987). إنه يساعد على فتح الرابط شبه الشامل بين أداء الاستماع والتحدث. من الممكن وجود هذه المهمة في الجزء الخاص بالقراءة من الورقة والجزء الخاص بمهارات القراءة، الموجودة في الاختبارات قيد الدراسة، لكن عدم توفر هذه الاختبارات على تفاصيل كثيرة حول هذه المهمة يجعلنا نضع احتمال ورودها واحتمال عدم ورودها، لاسيما أن تفاصيل الاختبارات غير واضحة بالشكل الذي يسمح للدارس بتحليلها كما ينبغي.

٣) مهام مصورة بالصورة

الملاحظ أن اختبارات تقييم مهارة المحادثة في اللغة العربية، التي بين أيدينا، لا تضم مهمة استعمال الصور المصورة، بالرغم من أنها واحدة من أكثر الطرق انتشارا لاستنباط أداء اللغة الشفوية على المستويين المكثف والشامل. فالمنبه المرتبط بالصور يتطلب وصفًا من الشخص الذي يقوم بالاختبار(Brown :2004)، قد تكون الصور بسيطة للغاية، ومصممة لاستنباط كلمة أو عبارة، أو مؤلف من سلسلة تحكي قصة أو حادثة.

٤) الترجمة كأداة للتحقق من الإنتاج الشفهي.

مسألة ترجمة بعض الكلمات أو فقرة محددة أو فقرتين، هي مهمة مغيبة في جميع اختبارات تقييم مهارة المحادثة للناطقين بغير اللغة العربية، التي لدينا. بدلا من ذلك يمكن أن يُعطى المتقدم للاختبار كلمة أو عبارة أو جملة بلغة أصلية ويطلب منه ترجمتها، مما يساعد على تقييم مستواه في اللغة العربية، تتطلب هذه الطريقة بالنسبة للإنتاج الشفهي بعض الشروط، التي من أبرزها؛ تقديم وقت كافي للمتقدم للاختبار، كي نتمكن من استنباط الهدف اللغوي شفهيًا، وقد يتم تقديمها اختياريًا لمقدم الاختبار في شكل مكتوب. فمن مزايا الترجمة بالنسبة لإجراءات التقييم، أنها تمكن المقيم من السيطرة على مخرجات المتقدم للاختبار، ما يعني أن تحديد الدرجات يكون أسهل.

٥) مهام سؤال جواب

من خلال أسلوب الحوارات الوارد في اختبارات تقييم مهارة المحادثة في اللغة العربية، يتضح جليا وروود مهام سؤال جواب، كما أن طبيعة الاختبارات عموما تقتضي هذه المهمة. ويمكن أن تتكون مهام سؤال وجواب من سؤال أو سؤالين من المتدخل، أو يمكن أن تشكل جزءًا من مجموعة كاملة من الأسئلة في مقابلة شفهية. ويمكن أن تختلف من أسئلة بسيطة مثل "ماذا يسمى هذا باللغة العربية؟" على أسئلة معقدة مثل "ما هي الخطوات التي يجب أن تتخذها الحكومات، لوقف معدل إزالة الغابات في البلدان الاستوائية؟" السؤال الأول جيد، لأنه سؤال عرض يهدف إلى الحصول على إجابة صحيحة محددة مسبقًا. لذلك فالأسئلة على مستوى الاستجابة، تميل إلى أن تكون أسئلة مرجعية حقيقية حيث يُمنح المتقدم للاختبار فرصة أكبر لإنتاج لغة ذات معنى.

عند تصميم مثل هذه الأسئلة للمتقدمين للاختبار، من المهم جدا أن يعرف المقيم طرحه لهذا السؤال. هل يحاول استنباط سلاسل من مخرجات اللغة لاكتساب إحساس عام بالكفاءة الشفوية لدى المتقدم للاختبار؟ هل يجمع بين الكفاءة اللغوية والشفوية في نفس السؤال؟

يوفر استخدام مثل هذا الحافز في سياق التقييم فرصة لمقدم الاختبار للانخراط نسبيًا من الحديث، ليكون واضحًا ومحددًا للغاية، ويستخدم علامات ومرابط الحديث المناسب. إذن، الأسلوب بسيط؛ يطرح المقيم المشكلة ويستجيب المتقدم للاختبار. وعليه فالتقييم يعتمد بشكل أساسي على سهولة الاستيعاب وعلى مصطلحات أخرى محددة نحويا أو دلاليا.

من بين المؤشرات المهمة في مثل هذه المهام، أن يكون المقيم على استعداد، وأن يحضر لمثل هذه العناصر مسبقًا، لئلا يقوم بإعادة مجموعة من الجمل المحفوظة. التسليم المرتجل للتعليمات مكفول هنا، لذلك فوقت التحضير مهم للغاية. أيضًا، يجب أن يكون اختيار الموضوعات مألوفًا بدرجة كافية بحيث لا يتم اختبار المعرفة العامة. لذلك، فإن الموضوعات التي تتجاوز مخطط المحتوى الخاص بالمختبر غير مرغوب فيها.

أخيرًا، يجب أن تتطلب المهمة من المتقدم للاختبار إنتاج ما لا يقل عن خمس أو ست جمل لتحقيق الهدف بشكل مناسب. لذلك يجب تصميم هذه المهمة بنوع من التعقيد، ليتم وضعها لفئة المتحدث المتجاوب. فإذا كان الهدف هو الحصول على استجابة قصيرة وبسيطة، فمن المؤكد أن المتقدم للاختبار لن يقدم استجابة جيدة تمكن المقيم من التقييم بشكل أكثر دقة.

٦) مهام لعب الأدوار، المناقشات، الألعاب

تدخل مهام لعب الأدوار ضمن المهام التفاعلية في تقييم مهارة المحادثة للناطقين بغير العربية. ونظرا لأهميتها فهي واردة في أغلب اختبارات تقييم مهارة المحادثة التي لدينا، خاصة المعتدة في المغرب، ويعتبر لعب الأدوار نشاطًا تربويًا في فصول تدريس اللغة التواصلية. وتدخل هذه التقنية ضمن القيود المنصوص عليها في المبادئ التوجيهية، حيث تعطى الحرية للمتعلمين ليكونوا مبدعين في مخرجاتهم اللغوية. ويتيح لعب الأدوار بعض الوقت للتمرين حتى يتمكن المتعلمين من تحديد ما سيقولونه، وله تأثير في تقليل القلق حيث يمكن للمتعلمين، حتى للحظات قليلة، أن يتخذوا شخصية شخص آخر غير أنفسهم.

كأداة للتقييم، يفتح لعب الأدوار بعض نوافذ الفرص للمختصين لاستخدام الخطاب الذي قد يكون من الصعب استخلاصه بطريقة أخرى. ويمكن التحكم في لعب الأدوار أو "توجيهه" بواسطة أسلوب القائم بإجراء المقابلة حيث يأخذ المتقدمين للاختبار إلى ما هو أبعد من المستويات البسيطة المكثفة والمتجاوبة إلى مستوى من

الإبداع والتعقيد الذي يقترب من البراغماتية في العالم الحقيقي. بالنسبة لتسجيل النقاط فقد يؤدي إلى المشكلات المعتادة في أي مهمة تؤدي إلى استجابة غير متوقعة إلى حد ما من المتقدمين للاختبار. لذلك من اللازم أن يحدد مسؤول الاختبار أهداف التقييم التي يلعبها الدور، ثم يبتكر أسلوب تسجيل النقاط الذي يحدد الأهداف بشكل مناسب.

ومن الجوانب المهمة في هذا الصدد، هو خلق أسلوب المناقشات والمحادثات كأجهزة تقييم رسمية، قد يصعب تحديد المناقشات والمحادثات مع المتعلمين وفيما بينهم، كما أن تسجيلها أكثر صعوبة. ولكن باعتبارها تقنيات غير رسمية لتقييم المتعلمين، فإنها توفر مستوى من العفوية التي قد لا توفرها تقنيات التقييم الأخرى. كما قد تساهم في خلق مهمات مناسبة يمكن من خلالها استنباط ومراقبة مثل هذه القدرات مثل:

- ترشيح الموضوع والمحافظة عليه وإنهائه؛
- جذب الانتباه، المقاطعة، السيطرة على الأرض؛
- التوضيح والتساؤل وإعادة الصياغة. إشارات الفهم (الإيماء، "آه»، "همم،" وما إلى ذلك)؛
- معنى التفاوض.
- أنماط النطق للتأثير البراغماتي: الحركات، والتبادل البصري، والبدائل، ولغة الجسد؛ والتأدب والشكليات والعوامل اللغوية الاجتماعية الأخرى...

تقييم أداء المشاركين من خلال الدرجات أو قوائم المراجعة، التي يتم فيها ملاحظة المظاهر المناسبة أو غير المناسبة لأي فئة يجب أن يتم تصميمها بعناية لتناسب أهداف المناقشة التي تمت ملاحظتها. بالطبع، المناقشة هي مهمة تكميلية، لذلك فمن المستحسن أيضًا إعطاء بعض الأهمية لأداء الفهم في تقييم المتعلمين.

يمثل ما سبق، بعض الطرق المهمة لتقييم القدرة على إجراء محادثة باللغة العربية، والظاهر ورود كثير من المهام في الاختبارات التي بين أيدينا، وغياب مهام أخرى. ولكن الأمر المهم في هذا الصدد هو أن هذا العدد المحدود جدا لتقنيات تقييم الإنتاج الشفهي، إنما يجعلنا نفطن إلى العدد غير المحدود من الاحتمالات لتقييم الإنتاج الشفهي.

إن تقييم مهارة المحادثة للناطقين بغير العربية، يقتضي إجراءات خاصة لضمان موثوقية وصحة الدرجات. وقد اتضح أن عملية تقييم مهارة المحادثة تتكون من عدة مراحل. فهل تتماشى الاختبارات الخاصة بتقييم مهارة المحادثة للناطقين بغير العربية مع نفس المراحل؟

في دورة تقييم مهارة المحادثة (Sari louma :2004) يلعب الممتحنين والمقيمين الدور الرئيسي إلى جانب عناصر أخرى، وفي كل مرحلة، يتصرف الأطراف المعنيون ويتفاعلون استعدادا للمرحلة التالية.

تستمر الدورة بعمليتين تفاعليتين ضروريتين لإجراء تقييم المحادثة. تتمثل العملية الأولى في إدارة الاختبار / عملية أداء الاختبار، حيث يتفاعل المشاركون مع بعضهم البعض أو مع الممتحن (الفاحصين) لإظهار عينة من مهارات المحادثة لديهم. وغالبًا ما يتم تسجيل هذا على شريط صوتي أو شريط فيديو.

العملية الثانية هي التصنيف / التقييم(Sari louma :2004)، حيث يطبق المقيمون معايير التصنيف على أداء الاختبار. ينتج عن هذا الدرجات، والتي يجب أن تلبي الحاجة التي تم تحديدها عند بدء تطوير الاختبار لأول مرة. وفي نهاية الدورة، إذا استمرت الحاجة وهناك مجموعة جديدة من الممتحنين في انتظار التقييم، يمكن أن تبدأ الدورة مرة أخرى. إذا كانت المعلومات من الجولة السابقة تشير إلى الحاجة إلى المراجعة، فيجب القيام بذلك، ولكن إذا لم يكن الأمر كذلك، فإن الخطوة التالية هي إدارة جولة جديدة من الاختبارات.

بالنسبة للعملية الأولى هناك أمرين أساسيين؛ الأول هو حول عناصر التقييم، هل تتم هذه العملية فقط بين المقيم والمتقدم للاختبار أم يمكن الاعتماد أيضا على مشاركين آخرين في عملية تقييم المحادثة، كتقييم متعلمين في الوقت ذاته في تقييم مهارة المحادثة للناطقين بغير العربية؟ والأمر الثاني هو هل يتم تسجيل المقابلة صوتا أو صوتا وصورة؟

من خلال عينة الاختبارات التي لدينا، يتضح أن المقابلة تتم بين المقيم والمتقدم الواحد للاختبار، أي لا يتم تقييم الكفاءة الشفوية في اللغة العربية لممتحنين اثنين. أما فيما يخص تسجيل المقابلة صوتا أو صوتا وصورة، فليس هناك ما يدل على ذلك في عينة الاختبارات التي لدينا، خاصة أن الاختبارات تخلو من هذه التفاصيل المهمة، التي قد تجيبنا نوعا ما على كيف تتم عملية تقييم الكفاءة الشفوية في اللغة العربية.

المرحلة الثانية المهمة في دورة تقييم المحادثة، هي عبارة عن مرحلة تفاعلية، يتفاعل فيها الأطراف المعنيون والعمليات والمنتجات والمستندات والتسجيلات والنتائج وما إلى ذلك.

يجب كتابة المستند الأول بعد إدراك الحاجة إلى درجات المحادثة، ويتم توضيح الغرض من التقييم. هذا يوجه جميع الأنشطة المتبقية في الدورة. هنا أهم المنتجات

الرئيسية لمرحلة التخطيط هي المهام ومعايير التقييم والتعليمات للمشاركين والمسؤولين والمحاورين والمقيمين لوضع التقييم موضع التنفيذ.

يمتد عمل ضمان الجودة إلى دورة التقييم بأكملها. فالصفات الرئيسية التي يحتاج المطورون إلى العمل عليها هي بناء الصلاحية والموثوقية. وفي تقييمات المحادثة، يشير البناء إلى نوع معين من الكلام الذي يتم تقييمه في الاختبار. يعني العمل على صلاحية البناء والتأكد من أن الشيء الصحيح يتم تقييمه، وهو أهم جودة في جميع التقييمات، ويغطي عمل التحقق من الصلاحية عمليات ومنتجات جميع المراحل في دورة تقييم المحادثة. حيث يتم تقييمها مقابل تعريف مهارات المحادثة التي يعتزم المطورون تقييمها. أما الموثوقية فتعني التأكد من أن الاختبار يعطي نتائج متسقة ويمكن الاعتماد عليه.

إذن من الضروري في تقييم المحادثة، أن نحدد الغرض من التقييم وما نوع المحادثة التي سنجريها، وهو ما لا نجده في اختبارات تقييم الكفاءة الشفوية للناطقين بغير العربية. فتحديد نوع معين من الكلام لتقييمه في اللغة العربية، هو دليل على مبدئ الصلاحية، أي أننا نقوم بتقييم ما يجب تقييمه. وإذا ما بحثنا عن هذا العنصر في عينة اختبارات تقييم المحادثة للناطقين بغير العربية التي لدينا، فإننا لا نجده واردا فيها، ومعرفة ما ينبغي تقييمه هو السبيل الوحيد للحصول على نتائج متسقة وبذلك نكون قد حققنا قدرا كبيرا من الموثوقية.

بالنسبة للدرجات المعتمدة في بعض اختبارات تقييم مهارة المحادثة للناطقين بغير العربية، فهي تعتمد على معدل درجات ١٠٠/١٠٠. في اختبارات أخرى، تتم كتابة الأرقام أو الأحرف المقابلة للمستويات في النموذج بحيث يحتاج المقيمون فقط إلى وضع دائرة حول المستوى المناسب، حيث يتم جمع النقاط حسب كل معيار من المعايير المحددة ويتم تقديم درجة معينة للممتحن، فالغرض من الاختبار هو التقييم. لذلك فالتقدير العام، يُشتق عادةً عن طريق حساب متوسط درجات المهام واستخدام الحكم لتقرير ما إذا كان سيتم تقريبها لأعلى أو لأسفل، ولكن في بعض الأحيان قد يتم ترجيح بعض المعايير أو المهام بشكل واضح أكثر من غيرها. وسيكون هذا مناسبًا عندما يكون المعيار أو المهمة مهمًا بشكل خاص لغرض الاختبار. ولكن، إذا كان هناك تقييم شامل، فإن مثل هذه العملية تترك آثارًا قليلة جدًا حول ما لاحظه المقيم في الأداء وكيف وصل إلى النتيجة. ولهذا السبب سيكون من الأفضل أن يُطلب من المقيمين إجراء تقييمات مفصلة، حتى لو تم الإبلاغ عن النتيجة الإجمالية. وقد يتم أيضًا إبلاغ الممتحنين ببعض أو كل معلومات التسجيل التفصيلية على أنها ملاحظات، وتضمين مساحة للمقيمين لتقديم تعليقات محددة حول الأداء أو حول

مبرراتهم لإعطاء درجة معينة. وغالبًا ما تكون هذه فكرة جيدة لأن التعليقات مفيدة، الشيء الذي نجده واردا في بعض اختبارات تقييم الكفاءة الشفوية للناطقين بغير العربية.

وكما أشرنا في الجزء النظري، عادةً ما يتم الإبلاغ عن درجات المحادثة كدرجات عامة من حيث الأرقام أو الأحرف. وتُستخدم في اتخاذ القرار حول مستوى الممتحن في مهارة المحادثة، وإذا كان هذا هو الغرض الوحيد للاختبار، فقد تكون الدرجات الإجمالية هي معلومات الدرجات الوحيدة التي يتم التوصل إليها. ويعمل التقدير العام كمقدمة لمزيد من الملاحظات التفصيلية. ويمكن إعطاء ذلك من حيث التصنيفات المنفصلة على السمات التحليلية مثل الوضوح والنطق والدقة النحوية والنطاق المعجمي وملاءمة استخدام اللغة، على سبيل المثال. إذا تم استخدام قائمة مراجعة التصنيف، فقد تصف الملاحظات نقاط القوة والضعف في أداء الممتحن شفهيًا بمزيد من التفصيل. نظرًا لأن اختبارات التحدث عادةً ما تتضمن استجابات موسعة يتم تصنيفها في نفس الإطار، لذلك فإن الوصول إلى الدرجات الكلية ليس عملية معقدة للغاية .

حتى إذا تم إجراء التقييمات مهمة تلو المهمة أو ميزة تحليلية حسب الميزة، فإن استخدام نفس مستويات المقياس طوال العملية يعطي أساسًا مفاهيميًا لدمج الدرجات. وهناك نهج بديل هو أن يطلب من المقيمين الخبراء النظر في العناصر وتحديد مدى جودة الممتحنين على مختلف المستويات. ويجب أن يكون الخبراء محترفين مدربين لديهم خبرة عملية كبيرة، ويجب أن يعرفوا المقياس والممتحنين المقصودين جيدًا. ومع تقيم العناصر التي تم تسجيلها بشكل صحيح أو غير صحيح، يمكن أن يُطلب منهم تقدير الاحتمالية التي سيحصل بها الممتحن عند مستوى معين على كل عنصر صحيح، ولكن نظرًا لأن عناصر المحادثة غالبًا ما يتم تسجيلها كالتالي: ٢/١/٠ أو ٠ / ٢/١ 3، من الصعب استخدام النسب المئوية. وبدلاً من ذلك، قد يُطلب من الخبراء النظر في العناصر داخل مهمة أو قسم اختبار وتقدير مدى جودة أداء الممتحنين في مستويات الدرجات المختلفة على مجموعة العناصر. وتعتمد هذه العملية بشكل كبير على دقة الخبراء وخبراتهم، وبما أنها تتطلب عملًا مكثفًا، فهي قابلة للتطبيق فقط في مجالس الاختبارات الكبيرة. ومع ذلك، فإن مبدأ محاولة تطبيق معيار خارجي عند تعيين الدرجات صالح أيضًا للإعدادات الأصغر حجمًا. وبالنسبة للنسب المئوية التعسفية مثل ٥٠٪ أو ٦٠٪ ليس لها أي معنى مستقل؛ فالنظر في محتوى العناصر فيما يتعلق بمهارات الممتحنين سيؤدي إلى قرارات ذات مغزى حول حدود النتيجة.

مثل جميع درجات الاختبار، يجب أن تكون درجات المحادثة موثوقة وعادلة وقبل كل شيء مفيدة للأغراض المتوخاة. فالصفات التقنية الرئيسية التي يستخدمها أخصائيو الاختبار في هذا السياق هي الموثوقية والصلاحية. تتعلق الموثوقية باتساق الدرجات وصلاحيتها بالنسبة للاستخدامات المقصودة. بالإضافة إلى ذلك، يجب أن يكون الاختبار عمليًا من حيث الموارد المطلوبة لترتيبه. إذا كانت متطلبات الموارد عالية جدًا، فلن يتم تطوير الاختبار أو ترتيبه، حتى لو تم تطويره.

وكما أشرنا فيما سبق، فالموثوقية مهمة لأنها تعني أن الدرجات يمكن الاعتماد عليها في اتخاذ القرار بشأن المتقدم للاختبار. ومن ناحية أخرى، يمكن أن تؤدي الدرجات غير الموثوق بها إلى مواضع خاطئة أو ترقيات غير مبررة أو درجات منخفضة بشكل غير مستحق في بطاقات التقارير، لأن الدرجات المعينة التي تم استخدامها لاتخاذ القرارات قد تأثرت بظروف الاختبار بدلاً من قدرة الممتحنين. أما الصلاحية فهي أهم اعتبار في الاختبار. وهي تشير إلى جدوى الدرجات، والتي تحدد مختلف الاهتمامات فيما يتعلق بالمهام والمعايير، ومن الاهتمامات الرئيسية هو تغطية المحتوى والشمولية فيما يتعلق بتعريف غرض الاختبار.

وعليه فاختبارات تقييم مهارة المحادثة للناطقين بغير العربية، لابد أن تعيد النظر في مسألتين أساسين فيما يخص الدرجات:

١) المسألة الأولى؛ هي عدم اعتماد الدرجات المئوية من قبيل: ٥٠٪ أو ٦٠٪ والتي ليس لها أي معنى مستقل؛

٢) المسألة الثانية؛ هي ضرورة إدراج مساحة كبيرة خاصة بالملاحظات والتعليقات.

هناك ثلاثة مناهج لتحديد بنية تقييم المحادثة، يركز المنهج اللغوي على أشكال اللغة، ويُنظر إلى متطلبات المهام وخصائص الأداء من حيث المفردات والقواعد والنطق والطلاقة، وبغض النظر عما يُطلب من المتحدثين فعله باللغة. فالمنهج التواصلي يركز على الأنشطة التي يُطلب من الممتحنين القيام بها، ويتم تقييم الأداء وفقًا لمدى قدرة الممتحنين على استخدام المهارات والاستراتيجيات التي يتطلبها النشاط. ويمكن أيضًا تقييمها من حيث المعايير اللغوية، لكن معايير الاتصال تستفيد من المعلومات التي صممت المهام للكشف عنها. ويحدد المنهج القائم على المهام المهارات التي تم تقييمها من حيث المواقف والأدوار التي تمت محاكاتها في الاختبار، ويعبر عن الدرجات من حيث قدرة الممتحنين على التعامل مع المهام التي تم تضمينها. يعتبر هذا المنهج نموذجيًا لاختبار الغرض المحدد، ولكن يمكن أيضًا تطبيقه في اختبارات التحدث ذات الأغراض العامة كلما أمكن تحديد مهمة بوضوح

كاف تستحضر المهام المناسبة للتقييم المستند إلى المهام الموقف وأدوار المتحدثين وأغراض الحدث ببساطة من خلال أسمائهم.

٤,١ تفسير النتائج على ضوء الفرضيات

من خلال ما سبق، سنقارب الفرضيات التي انطلقنا منها مع تفسير ما توصلنا إليه من نتائج:

أ- الفرضية الأولى: إن تدني وضعف تقييم مهارة المحادثة راجع لعدم الوعي بخصوصية مهارة المحادثة من لدن معلم الطلبة الناطقين بغير العربية.

إن ما تعرضنا إليه في هذا البحث يؤكد صحة هذه الفرضية، فبالرغم من توفر عينة الاختبارات التي لدينا على مجموعة من المعايير الجيدة لتقييم مهارة المحادثة للناطقين بغير العربية، إلا أن خصوصية مهارة المحادثة تطرح مشكلا للمقيم وهذا يؤثر على عملية التقييم بصفة عامة، خاصة أن المقيم هو أهم عنصر في هذه العملية. وكما مر معنا، فمهارة المحادثة نظرا لغموض ملامحها وعدم وضوحها هي عكس باقي المهارات. لاسيما أن هناك عدد كبير من العوامل التي تتداخل فيها، تتنوع بين ما هو جسدي وعقلي، ونفسي، واجتماعي، وثقافي. وتتفاعل فيها مجموعة من المهارات التي تشمل النحو والقواعد والصرف والبراغماتية أو اللغة الاجتماعية وعلم الدلالات وعلم الأصوات، فهي عملية تفاعلية لأنها تتطلب مشاركة شخص آخر على عكس الاستماع أو القراءة أو الكتابة فمهارة المحادثة لا تنتج الكلام فحسب.

فخبرة المقيم ومعرفته بخصوصية مهارة المحادثة هو أمر كفيل بأن يضمن تقييم موثوق. وكما مر معنا فمشكل كفاءة مقيمي مهارة المحادثة هو مشكل مطروح، لاسيما في اللغة العربية كلغة لها خصائصها التي تميزها عن باقي اللغات، سواء أخواتها الساميات وكذلك اللغات اللاتينية.

بالإضافة إلى ذلك، فمختلف الدراسات التي أشرنا إليها أيضا أكدت على عدم اتفاق المقيمين في أغلب الأحيان على نتيجة واحدة في تقييم المحادثة، وسبب ذلك هو التباين في المعرفة بخصوصية هذه المهارة، فمن أبرز مشاكل اختبار الكفاءة الشفوية؛ تردد المقيم وافتقاره إلى الثقة فيما سيقوم بتقييمه، فمن الصعوبة بمكان على المدرس أن يقيم مجموعة من المعايير المختلفة في مهارة المحادثة دون أن يكون على علم مسبق بها.

ب-الفرضية الثانية: إن تدنى مستوى التقييم الخاص بمهارة المحادثة عائد لعدم فهم معايير التقييم جيدا من قبل واضع الاختبار، وعدم الاحتكام لأطر مرجعية عالمية جادة في تدريس اللغات الثانية.

فيما يخص فهم معايير التقييم من قبل واضع الاختبار، فلا يزال هناك قدر كبير من الذاتية في مسألتين اثنتين:

أ) اختيار المعايير، والهدف

ب) الطريقة التي يتم بها قياس كل معيار (على سبيل المثال، كيف تحدد بالضبط المعايير؟ الدقة النحوية لأداء المتحدث؟).

والاختبارات التي بين أيدينا حول تقييم مهارة المحادثة للناطقين بغير العربية، تؤكد هذه الفرضية. حيث إنها تخلو من أغلب الخصائص التي تطرحها مبادئ التقييم، خاصة منها الصلاحية، والموثوقية، والأصالة، والانعكاسية.

أما قضية الاحتكام لأطر مرجعية عالمية جادة في تدريس اللغات الثانية، فهو أمر ضروري جدا، فالأطر المرجعية كالإطار المرجعي الأوروبي مثلا، يمكن الاحتكام إليه في تقييم مهارة المحادثة في اللغة العربية؛ لكون الأطر المرجعية تصف فقط المبادئ العامة (وسائط ومؤشرات)، الخاصة بكل مهارة من المهارات وبالمستويات المختلفة.

ت-الفرضية الثالثة: إن تدني وضعف مستوى تقييم مهارة المحادثة سببه عدم فهم خصوصية المهارة نفسها، وعدم فهم التقييم ومعاييره.

اتضح معنا أن هذه الفرضية صحيحة، وهو ما ناقشناه في الفرضيتين أ و ب.

ث-الفرضية الرابعة :إن صعوبة تقييم مهارة المحادثة في اللغة العربية راجع لخصوصية اللغة العربية واختلافها عن باقي اللغات اللاتينية التي تحتكم لأطر مرجعية متشابهة.

إن خصوصية اللغة العربية تطرح مشكل في تقييم مهارة المحادثة، نظرا لطبيعتها كلغة اشتقاقية وبسبب غزارة مفرداتها. كما أن تقييمها يشكل تحديا للمدرس والمتعلم على حد سواء، فقد يحتار المتحدث فيما ينبغي أن يقدمه من مفردات أثناء المقابلة الشفوية، وذلك بسبب الغنى المعجمي للغة العربية وتعدد المرادفات فيها، بالإضافة إلى السمات الأخرى التي لابد من الإحاطة بها، كالنحت والحذف والاشتقاق وغيرها... كما أنه من اللازم الوعي بأنظمة اللغة العربية المختلفة الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية والأسلوبية.

أما مسألة الإطار المرجعي، فهي قد لا تطرح مشكل كبير. لأن الأطر المرجعية تصف المبادئ العامة من وسائط ومؤشرات لكل مهارة من المهارات، فالمشكل المطروح في تقييم مهارة المحادثة للناطقين بغير العربية هو مشكل في التطبيق تحديدا.

خلاصات واستنتاجات

نستنتج أن تقييم مهارة المحادثة للناطقين بغير العربية يعاني من مشكل في التطبيق على مجموعة من المستويات:

١. على مستوى إعداد الاختبارات الخاصة بتقييم مهارة المحادثة في اللغة العربية، لابد من الاحتكام إلى مبادئ التقييم المعروفة (العملية، الصلاحية، الموثوقية، الأصالة، الانعكاسية). كما أن عملية إعداد الاختبار ليست عملية فرد واحد، وإنما هي عملية جماعية تتداخل فيها عناصر مختلفة، بدءا بالمؤسسة والفضاء، ثم باقي الأطراف المعنية من متخصصين وأساتذة ومتعلمين وغيرهم...

٢. على مستوى الاختبار في حد ذاته، فبالرغم من تعدد وتداخل مكونات مهارة المحادثة، فهي تشكل كلا متماسكا يصعب تقييم عنصر واحد فقط كالنطق مثلا بمعزل عن العناصر الأخرى، فهي تتدخل بشكل مباشر أو غير مباشر. وبموجب ذلك، فالمهارات التي نروم تقييمها هي بمثابة قائمة مرجعية للأهداف، كما أن تعدد المهام والمهارات إنما يظهر العدد غير المحدود من الاحتمالات لتقييم الإنتاج الشفهي، والتي يجب أن تأخذ في الاعتبار في اختبار تقييم مهارة المحادثة في اللغة العربية.

٣. على مستوى من يقوم بالاختبار؛ حيث إن مسألة تدريب المقيمين تشكل مشكلا كبيرا، ومطورو اختبارات مهارة المحادثة، يدركون استحالة إعطاء تقييمات موثوقة دون تدريب المقيم مسبقا، فلضمان موثوقية الدرجات والوصول إلى المستوى الحقيقي للمتقدم للاختبار يتم تدريب المقيم جيدا. كما أن الأدلة المنشورة حول الموثوقية بين المقيمين تشير إلى أن معاملات الارتباط العالية تتحقق عند استخدام مقيمين مدربين متعددين لتسجيل الأداء. كما أنه من الصعوبة بمكان التأكد من مصداقية المعايير، إذا لم يكن المقيم نفسه مدرب وعلى علم مسبق بها، وعليه، يمكن تحسين موثوقية المُقيِّم في مناسبات مختلفة مع مُختبرين مختلفين من خلال معايير أكثر وضوحًا.

توصيات

يحثنا هذا البحث على تقديم التوصيات التالية:

- البحث في التقييم عموما، وتقييم مهارة المحادثة على وجه الخصوص واعداد اختبارات، يقتضي فريق عمل متنوع، يضم المؤسسة والديداكتيكي واللساني والمدرس والمتعلم للنهوض بهذا المجال الخصب في اللغة العربية.
- اللغة العربية تفتقر إلى الأبحاث في تقييم مهارة المحادثة، لذلك يجب الاهتمام بهذا المجال الحيوي والاستفادة مما توصلت إليه الأبحاث في لغات أخرى.

- مشكل مقيمي مهارة المحادثة للناطقين بغير العربية يشكل تحديا، لدى فإن تكثيف البحث في هذا الجانب سيكون له نتائج مثمرة في تقييم مهارة المحادثة للناطقين بغير العربية.

خاتمة :

سعى هذا البحث إلى مقاربة إشكال تقييم مهارة المحادثة في اللغة العربية، خاصة المرتبط بصلاحية وموثوقية اختبارات مهارة المحادثة على المستويات المنهجية والمعرفية والعملية في مجال تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها. وكان الهدف توضيح خصوصية تقييم مهارة المحادثة في اللغة العربية، ورصد الإشكالات التي تعتري اختبارات مهارة المحادثة، وأسبابها. ثم توجيه الانتباه لأهمية الفهم الجيد للتقييم بالنسبة لواضعي الاختبارات الخاصة بمهارة المحادثة في اللغة العربية، إضافة إلى اقتراح سبل لتجاوز هذه الإشكالات التي تواجه اللغة العربية في التقييم.

اعتمدنا على عينة من اختبارات مهارة المحادثة، تنقسم إلى عينة من الاختبارات المعتمدة لتقييم مهارة المحادثة في مراكز تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها بالمغرب، وعينة من الاختبارات المعتمدة لقياس الكفاءة الشفوية للناطقين بغير العربية في ألمانيا بجامعة أتو فغيدي غيك بامبرغ قسم اللغات الشرقية.

وتوصلنا إلى نتيجة مفادها؛ أن المشكل الكبير المطروح في تقييم مهارة المحادثة للناطقين بغير العربية، هو مشكل على مستوى التطبيق أساسا، أي على مستوى إعداد الاختبارات الخاصة بتقييم مهارة المحادثة في اللغة العربية، وعلى مستوى اختبار مهارة المحادثة في حد ذاته، وعلى مستوى من يقوم بالاختبار، فموثوقية مقيم مهارة المحادثة للناطقين بغير العربية هي أبرز تحد في تقييم مهارة المحادثة.

قائمة المراجع المعتمدة

المراجع العربية:

أبوعمشة، خالد حسين. (٢٠١٨). **معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها.** منشورات المنتدى العربي التركي

https ://www.academia.edu/366678PDF

الميساوي، خليفة. (٢٠١٣). **المصطلح اللساني وتأسيس المفهوم**. دار الأمان، الرباط، المغرب.

النهيبي، ماجدولين, (٢٠١٨). **دليل تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها تخطيط – إنتاج – تقييم**. جامعة محمد الخامس، كلية علوم التربية، الرباط.

المراجع الأجنبية:

ACTFL (1999). The ACTFL Proficiency Guidelines : Speaking. Yonkers, NY : *ACTFL. Foreign Language Annals*

ACTFL, (2006). ACTFL Performance Guidelines for K-12 Learners. *American Council on the Teaching of Foreign Languages, Yonkers, NY.*

Adams, M. L. (1978). **Measuring Foreign Language Speaking Proficiency: A Study of Agreement Among Raters**. In Direct Testing Speaking Proficiency: Theory and Applications. Princeton : Educational Testing Service

Adams, R.J., Griffin, P.E. and Martin, L. 1987 : A latent trait method for measuring a dimension in second language proficiency. Language Testing. *SAGE Journals ,Google* Scholar

Alderson, J. C., Clapham, C. and Wall, D. (1995). **Language Test Construction and Evaluation.** Cambridge : CUP.

Al-Tamimi, N.O., Khadher, M.N., Bin-Hady, M.A., (2020). Teaching Speaking Skill To EFL College Students Through Taskbased Approch : Problems and Emprovment.*British Journal of English Linguistics Vol.8, No. By ECRTD-UK. https://www.eajournals.org/journals/british-journal-of-english-linguistics-*

Ashour, H. (2017). Differences between Arabic and English Pronunciation Systems: A Contrastive Analysis Study. *AILLLS*, 1

Bachman, L. F. (1990). **Fundamental Considerations in Language Testing**. Oxford :OUP.

Bachman, L. F. and Palmer, A. (1996). **Language Testing in Practice**. Oxford : OUP.

Bachman, L.F. (1988). Problems in examining the validity of the ACTFL oral proficiency interview. *Studies in Second Language Acquisition*

Bachman, L.F.& Clark, J.L.D. (1987) **The Measurement of Foreign/Second Language Proficiency**. The Annals of the American Academy of Political and Social Science

Boonkit, K. (2010). Enhancing the development of speaking skills for non-native. WCES. Speakers of English a Faculty of Arts, Silpakorn University, Nakhon Pathom, 73000, Thailand. *Elsevier*

Brown, A. (2003). **Interviewer variation and the co-construction of speaking proficiency**. Language Testing 20, Sage Publications

Brown, H. D. (1994). **Principles of Language Learning and Teaching**. Upper Saddle River, NJ : Prentice Hall.

Canale, M. and Swain, M. (1980). **Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing**. Applied Linguistics

Cheng, J., Türkel, N., Hemati, N., Fuller, M.T., Hunt, A.J., Yamashita, Y.M. (2008). **Centrosome misorientation reduces stem cell division during ageing**. Nature

Darancık, Y. (2018). Students' Views on Language Skills in Foreign Language Teaching. *International Education Studies 11(7) DOI : 10.5539/ies. V11n7p166*

Florez, M.A. C. (1999). *Improving Adult English Language Learners' Speaking Skills.* National Center for ESL Literacy Education. *ERIC database. (ED435204*).Google Scholar

Florez, M.A.C. (1999). Improving Adult English Language Learners' Speaking Skills. *ERIC Digest ED435204.*

Fulcher, G. (1997). **The testing of speaking in a second language**. In C. Clapham and D. Corson (eds), Language

Testing and Assessment, Vol. 7 of the Encyclopedia of Language Education. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers,

George K. Cunningham, K.G. (1998). **Assessment in the Classroom : Constructing and Interpreting Texts** Psychology Press.

Hughes, A. & Laura D. (2006) Teaching Vocabulary with Students with Learning Disabilities Using Classwide Peer Tutoring and Constant Time Delay. *Springer link*

Hughes, A. (2003) **Testing for Language Teachers**. 2nd Edition, Arthur Hughes, Cambridge. https://doi.org/10.1017/CBO9780511732980

Hughes, R. (2002). **Teaching and researching speaking**. London, Longman.

Knight, J. (1992). **Institutions and Social Conflict**. Cambridge, NY : Cambridge University Press. http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511528170

Laufer, B., & Nation, P. (1995). **Vocabulary Size and Use : Lexical Richness in L2 Written Production.** Applied Linguistics, 16, http://dx.doi.org/10.1093/applin/16.3.307

Luoma, S. (2004). **Assessing speaking**. Cambridge : Cambridge University Press. https://doi.org/10.1177/0265532208025002 0502

Masuram, J., Sripada.N.(2020) **DEVELOPING SPEAKING SKILLS THROUGH TASK-BASED MATERIALS**.Volume 172, https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.05.009

Messick, S. (1989). **Validity.** In R. L. Linn (Ed.), Educational measurement (pp. 13–103). Macmillan Publishing Co, Inc; American Council on Education.

Michel canale, M. (1984) **The Measurement of Communicative Competence**. Published online by Cambridge University Press

Ounis, A. (2017). The Assessment of Speaking Skills at the Tertiary Level. International Journal of English Linguistics;

Vol. 7, No. 4 ; *Published by Canadian Center of Science and Education, doi :10.5539/ijel.*

Oxford, R.L. (1862). **Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know**. Heinle ELT

Underhill, N. (1987). **Testing Spoken Language:** A Handbook of Oral Testing Techniques :Cambridge University Press,