الكتابة في العلوم الإنسانية
من منظور حركة الكفاءة اللغوية

أ. د. مهدي العش(*)

خلاصة:

الغاية من هذه الورقة تقديم منظور جديد لمهارة الكتابة يعتمد توصيفات الكتابة بمستوياتها المختلفة من المبتدئ إلى المتميز (حركة الكفاءة اللغوية – أكتفل ٢٠١٢). والتركيز هنا على أعلى مستويين: المتقدم والمتميز اللذين يمثلان كتابة الطلبة الجامعيين والدراسات العليا من أبناء اللغة وغيرهم.

النظر في عملية الكتابة لا بد أن يتطرق إلى أسلوب اختبار مهارة الكتابة. لهذا الأسلوب نماذج مختلفة تناسب مستوى الممتحَن والغاية من الاختبار. فالممتحَن قد يكون من أبناء العربية أو من غيرها من الذين يدرسون العربية. في حال أبناء اللغة، ينصب الاهتمام على درجة التحصيل في مقرر من المقررات الدراسية فضلاً عن مستوى الكفاءة اللغوية، وذلك

(*) الجامعة الافتراضية السورية، جامعة دمشق، عضو المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (أكتفل) ومدرب ومستشار.

ألقى الدكتور مهدي العش هذه المحاضرة في قاعة المجمع بتاريخ ٢٥/ ١١/ ٢٠٢٠م.

لتقييم فاعلية التعليم من جهة ومقدار التعلم من جهة ثانية، أي: أن الاختبار غير موجه للطالب فحسب بل للجهة التي تقوم بالتعليم أيضاً. هذا النوع من الاختبار يدعى الاختبار التحصيلي وغايته قياس كمية المادة العلمية المكتسبة ممّا هو مقرّر، ويكون الاختبار موضوعياً أو مقالياً. في الحالة الثانية يكون التركيز على مستوى كفاءة الطالب الناطق بلغة غير العربية في تحقيق وظائف لغوية محددة وفق مستوى كفاءته في كتابة العربية، وهو جزء من اختبار الكفاءة العامة بالعربية الذي لا يعتمد مقرراً علمياً محدداً أو مادة علمية بعينها. وستتطرق الورقة إلى بناء الاختبارين المقالي والموضوعي وأنواع أسئلتهما.

ممارسات حالية في تقييم الكفاءة بالكتابة:

تواجه عملية تقييم الكتابة في مجال الإنسانيات صعوبات جمة في تصميم أدوات فاعلة لقياس قدرة الطالب في الكتابة وأداء المدرس في موضوعات تاريخية وأدبية ونقدية وفي المنطق والبلاغة والفلسفة والقانون وغيرها. إن اختبار الكتابة مؤشر مهمّ للقدرة اللغوية والفكرية للطالب، والتقدم إليه جزء من عملية التقدم للدراسة الجامعية في العلوم الإنسانية، العليا منها خصوصاً في شتى بلدان العالم. تختلف الإجراءات من جامعة إلى أخرى، لكنها عموماً تحاول الإجابة عن سؤال حول مستوى كفاءة الطالب الكتابية. لكننا نعلم أنه لا يوجد توصيف واضح للمستويات، فكل اختبارات الكتابة عموماً تصحح على أساس شخصي مع وجود سُلَّم للتصحيح في بعض الأحيان مبني غالباً على أساس شخصي. وربما كان التقييم كمياً أو نوعياً، فعلى سبيل المثال قد تحصل إجابة مقالية على درجة ٨٠، لكنها لا تفي بالمناقشة التحليلية التي جرت في غرفة الصف، أو بحثت

في المقرر، وهناك مقالة أخرى ذات نوعية لغوية أدنى، لكنها تحتوي على تحليل وتقيّم بـ٨٠ أيضاً. ومن أهداف هذه الورقة محاولة تجاوز هذا التناقض وتقديم بديل منطقي.

يبدو أن هناك شكاً لدى معظم أساتذة العلوم الإنسانية بقدرة بعض أنواع الاختبارات مثل الاختبار الموضوعي (الاختيار من متعدد) في تقييم المهارات الفكرية التي يحاولون تنميتها عند طلابهم. فهم غالبا يعتادون التقييم الشخصي لاختبار مقالي ولا يعيرون التقييم الموضوعي اهتماماً في معظم الأحيان. يُنتقد النهج الموضوعي على أساس افتقار الأداء لما يدل على قدرة في التعبير المكتوب، وهذا أمر لا يختلف عليه اثنان؛ فالاختبار المقالي إنتاجي في حين أنّ الموضوعي تعرّفي. يكمن الحل في نظر كاتب هذه المقالة في جعل التقييم من شقين مقالي وموضوعي. لكلٍّ من التوجُّهين أسسُه، وسنأتي على عرضهما لتحقيق الإنصاف لتوقعات الأستاذ وطلابه على حد سواء.

التقييم في العلوم الإنسانية:

ليس لدينا عموماً حتى الآن أدوات تقييم ذات مرجعية علمية معترف بها. لكن هناك بعض الأدوات المستعملة كالملاحظات النقدية أو التحليلية التي يدونها الأستاذ على هامش إجابات الطالب، إلا أن هذه الملاحظات تدلّ على فكر المصحح وتوقعاته، ولا تعتبر أداة تقييمية إلا حينما تتحول إلى قناعات لدى الطالب، وبالتالي إلى نظام تقييمي متكامل. فمعايير النجاح لذلك تظل عموماً ضمنية غير صريحة. يكون الأساتذة غالباً عالمين في موضوعاتهم ومتمكنين من علوم اللغة، ولا يقبلون أداءً من طلابهم إلا ما يداني توقعاتهم. وقد يكون للأستاذ سلّمه التقييمي الخاص به، كأن

يحذف عدداً محدداً من العلامات مقابل كل خطأ نحوي، وعـدداً آخـر لكـل خطأ صرفي، وآخر لانحراف في الاستعمال أو فـي البلاغـة، وغيـره للخطـأ الإملائي. ولم أستغرب ما بلغني أن أحد الأساتذة المرموقين كان لديه نتـائج تصل إلى ما تحت الصفر. فربما كان يحذف علامة مقابل كـل خطـأ متكـرر. يبدو أن المطلوب هو نظام تقييمي منصف للجميع يختلف عمّا درجنا عليه. من مكونات هذا النظام الاختبارات القصيرة المرحلية كي تختفي المفاجآت في الاختبار النهائي وظاهرة «لم ينجح أحد».

اختبار تقييم الكفاءة اللغوية:

تحسـن الإشـارة بدايـة إلـى أن قيمـة الكفـاءة اللغويـة أعظـم مـن مجمـوع مكوناتها من نحو وصرف ومفردات ونطق وثقافة. وتقييم الكفاءة وفق الأنظمـة المعياريـة المعتمـدة مثـل أكتفـل (المجلـس الأمريكـي) والنظـام الأوروبـي المشترك عـام شـمولي لا يركّـز علـى الجزئيـات، فالأخطـاء علـى أنواعهـا مـن إملائية وقواعديـة وبلاغيـة تعتبـر مؤشـرات تـدل علـى مسـتوى قـدرة الطالـب اللغوية، وهي لا تقيّم. إن الهدف المشترك للاختبارات المتنوعة كتابية كانـت أم غير ذلك، مقالية أو موضوعية، هو الحصول على عينة قابلة للتقييم مـن الطالـب لتحقيق الدقة والإنصاف في نتيجة الاختبار، لـذا لا بـد أن تكـون الأسـئلة مبنيـة على إطار نظري مقبول وواضحة وضوح الشمس، ولها سياق محدد بدقـة ممـا يتيح تجاوز مسألة اعتماد معايير تخصّ كلّ مصحِّح على حدة.

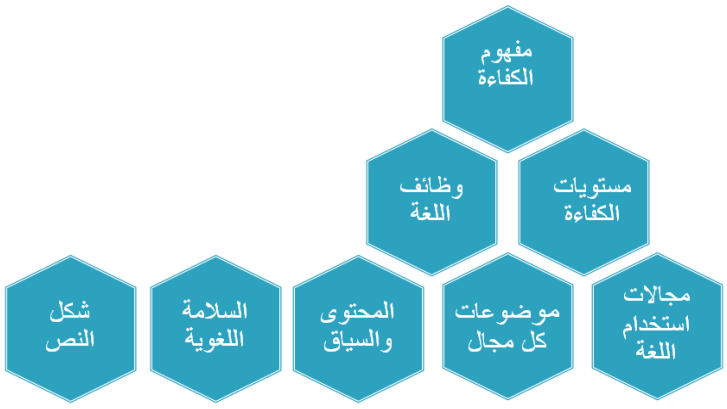
الإطار النظري اللازم كما تبيّن الورقة مبنـي علـى توصـيفات المجلـس الأمريكي للكفاءة الكتابية التي تستعمل فـي الولايـات المتحـدة علـى نطـاق واسع منذ منتصف القرن العشرين. في نتيجة الاختبار يحصل الطالـب علـى تقدير لكتابته في موضوع محدد بوضـوح بمقارنـة كتابتـه بتوصـيفات مهـارة

الكتابة (إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية ٢٠١٢) ومعايير التقييم (الجدول ٢ أدناه) التي قد تنطبق على الطلاب الناطقين بالعربية وبغيرها (ACTFL Proficiency Guidelines English-Arabic. 2012) (انظر الملحق ١).

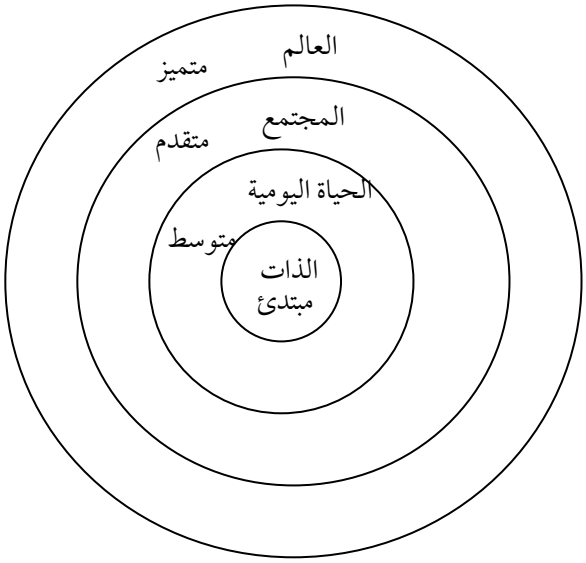
لا تدّعي توصيفات المجلس أن توصيفات المستويات اللغوية تنسحب على أبناء اللغة الأم وعلى الناطقين بلغات أخرى، إلا أن تجربتي الطويلة باختبار الكتابة والتحدث لأبناء اللغة العربية ولدارسيها من غير الناطقين بها، وكذلك تجربة عدد لا بأس به من الزملاء في اللغات المختلفة في هذا النظام = يدعوني للاعتقاد أن كلا النوعين من الطلبة تنطبق عليهم التوصيفات إلى حد بعيد خصوصاً من المستوى المتقدم فما فوق.

إطار نظري للكفاءة اللغوية:

اعتماداً على توصيفات مستويات المجلس للكفاءة اللغوية (الشكل ١) وعلى معايير التقييم المطبقة في تقدير مستوى كفاءة طالب ما خضع لاختبار الكفاءة (الجدول ١) وعلى مجالات التجربة (الشكل ٢) يمكننا تصور الإطار النظري المقترح كما يأتي:



الشكل (١) إطار نظري للكفاءة اللغوية



الشكل (٢) مجالات التجربة ومستويات اللغة

إن عناصر الإطار الثمانية مستمدة من توصيفات المجلس الأمريكي للكفاءة اللغوية ومن مجالات التجربة المفترضة للطالب (الشكل ٢)، وهذه مجالات عامة شاملة تساعد في تكوين صورة عن الموضوعات التي يمكن للطالب تناولها بنجاح كتابياً أو في تعلم اللغة من خلالها.

١ - مستويات الكفاءة:

تتمايز مستويات الكفاءة الرئيسة بعضها من بعض بالوظائف اللغوية الخاصة بكلٍّ منها، فما يستطيع الناطق القيام به من مهامَّ لغوية، وما يفشل بتأديته كُلِّيًّا أو جزئيًّا يحدد مستوى كفاءته؛ لذلك كان من الضروري وضع توصيفات واضحة ودقيقة لكل مستوى تسرد باختصار هنا وبالتفصيل لاحقاً (انظر مستويات الكفاءة في الشكل ٣).

المتميّز: إضافة إلى صفات المتفوق يستطيع المتميز تعديل كلامه وفق الجمهور أو المتحاور معه لتناسب جمهوراً متنوعاً مستخدماً كلاماً أصيلاً

ثقافياً وراقياً لغوياً؛ ويمكنه كذلك القيام بالترجمة الفورية لأشخاص مرموقين، ومناقشة رأي – ليس بالضرورة رأيه الخاص – وعرضه.

المتفوّق: يؤيد الرأي ويتعامل مع موقف افتراضيٍّ، ويناقش المواضيع بالمحسوس والمجرد في مواقف غير مألوفة لغوياً متجاوزاً تجربته الشخصية.

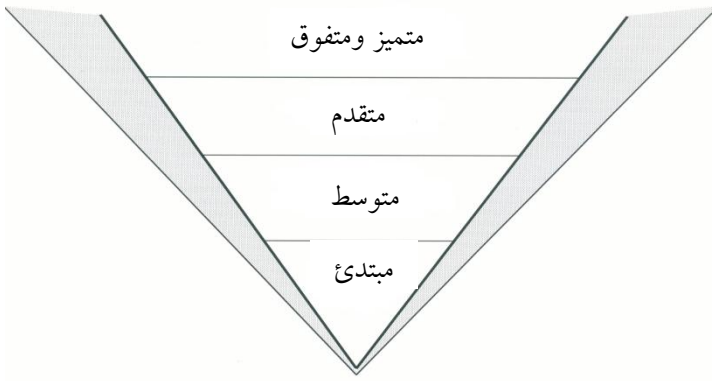
المتقدم: يسرد ويصف في الأزمنة كلها ويقارن، ويقابل، ويعطي تعليمات مفصلة، ويتعامل مع مواقف معقدة في حدود تجربته الشخصية.

المتوسط: يبدأ الخلق باللغة؛ أي: يركب جملاً لم يسمعها من قبل (قد لا تكون سليمة)،ويسأل ويجيب عن موضوعات مألوفةٍ، ويصف برنامجه اليومي، ويبدأ حواراً ويتابعه وينهيه، ويتعامل مع مواقف بسيطة.

المبتدئ: أدنى حدود التواصل مستعملاً عبارات محفوظة كالتحيات مثلاً، وقوائم من المفردات والعبارات تخص موضوعاً معيّناً، وتقديم معلومات حول الذات، ولا قدرة وظيفية لديه في هذا المستوى.

لا بد أولاً من الإشارة إلى نقطة مهمّة تتعلق بالمستويات، ألا وهي مفهوم الهرم المقلوب. إن أهميتها لا ترجع فقط إلى الوظائف اللغوية المرتبطة بكل مستوى، بل إلى الكمّ اللغوي والموضوعي الذي يتوقع توفره في كل مستوى أيضاً.

يشير مفهوم الهرم المقلوب إلى أن المفردات والتراكيب اللغوية والموضوعات التي تُناقش تزداد من مستوى إلى آخر ليس بصورةٍ خطيةٍ بل بصورة متوالية هندسية (العش ٢٠٢٠)؛ أي: أنها لا تتضاعف مرّةً أو مرتين من مستوى إلى آخر بل أضعافاً مضاعفةً بسبب اتساع دائرة تجربة الممتحَن اللغوية (الجدول ٢ التالي مجالات خبرة الممتحَن). ويحسن أخذ هذه الفكرة بعين الاعتبار في التعليم والاختبار.



الشكل (٣) مستويات الكفاءة الرئيسة

هناك أمرٌ آخر يتعلق بالموضوعات التي تناقش في المستويات المختلفة، فمناقشة الموضوعات المختلفة ليست مسألة عشوائية تخضع لرغبات الممتحِن أو الممتحَن، بل تعتمد على مجالات التجربة التي يراها نظام الكفاءة ممثلة لتجربة الممتحَن اللغوية. يبيّن الجدول التالي مجالات التجربة التي يمكن أن نسأل أسئلة حولها وحول موضوعاتها وفقاً لما نتوقع أن يكون عليه مستوى الممتحَن.

وتجدر الإشارة إلى أن مستويات الكفاءة وتوصيفاتها تنطبق على سائر المهارات اللغوية مع بعض الاختلاف بما يتناسب مع طبيعة كل مهارة. وللمهارات توصيفات خاصة بكل منها (انظر إرشادات أكتفل[1] العربية في الملحق رقم ١).

(١) نشرت الإرشادات بالإنكليزية عام ٢٠١٢، وبالعربية عام ٢٠١٣ (موقع أكتفل).

المستوى	المجال	الوظيفة	بعض الموضوعات	المفردات (أمثلة)
المبتدئ	الذات	لا وظيفة لغوية، التعرف على مفردة، إنتاج كلمات متفرقة من مجاله، سرد مجموعات من المفردات في مجال دلالي محدد: الخضار والفواكه والأطعمة وأيام الأسبوع والأشهر والفصول والجو والرياضة والألوان والملابس والدراسة وغير ذلك.	الأسرة، الدراسة، السكن، الرياضات، الأطعمة، المشروبات، أيام الأسبوع، أشهر السنة، المناخ، الملابس، الألوان، الأعداد، الساعة، وسائل المواصلات...	أب، أم، أخ، أخت، زوج، مدرسة، جامعة، لغة ، التاريخ، العلوم السياسية، دراسة الشرق الأوسط، الأدب، شقة، بيت، سكن الطلاب، غرفة (نوم، جلوس، طعام)، حمام، مطبخ، كرسي،، منضدة، سرير، تلفاز، أريكة، صورة، هاتف، حاسوب، كرة القدم (السلة، المضرب، الماء)، الكرة الطائرة، السباحة، المشي، الجري، خبز، جبن، خضار، فواكه، قهوة، شاي، ماء، حليب، عصير، الجمعة، السبت، آذار (مارس)، حار، بارد، غيوم، مطر، ثلج، قميص، سروال، ثوب، أبيض، أحمر، ثلاثة، أربعة، الخامسة والنصف، سيارة، دراجة.

المستوى	المجال	الوظيفة	بعض الموضوعات	المفردات (أمثلة)
المتوسط	الحياة اليومية	البرنامج اليومي، الوصف البسيط (مكان السكن، الدراسة، حديقة عامة، السوق) سؤال وجواب في حوارات .	الدراسة، العمل، التسلية، الرياضة، السفر (بلدان زارها)، مناسبات عائلية واجتماعية ووطنية (ماذا يفعل الناس فيها؟).	الأحياء، العلوم السياسية، الاقتصاد، العلوم ، القانون (الحقوق)،الأدب، ملعب، كرة السلة، تذكرة، مباراة، فاز، خسر، تعادل، زفاف، خطبة، عيد وطني، تخرّج، سوق، تسوّق.
المتقدم	المجتمع	الوصف بالأزمنة الثلاثة، المقارنة والمقابلة، إعطاء تعليمات، السرد، نقل أخبار الساعة.	السفر، كيفية الالتحاق ببرنامج دراسي، كيفية الحصول على عمل معيّن، كيفية الوصول من مكان لآخر، تحضير طبق مفضل، وصف آلية عمل جهاز ما.	تذكرة، شركة طيران، قطار، وصول، مغادرة، طلب، اختبار قبول، رسوم، مقابلة، راتب، تعويض، إجازات، اتجه، انعطف، اعبر، سر، تقاطع، إشارة مرورية، طريق عامة، مبنى، مصعد، طبق تقليدي، تحضير، طهي، حرارة، غلي، سلق، قلي، شوي، صحي.
المتفوّق	العالم	الإدلاء بالرأي وتأييده، التعامل مع موقف افتراضي،	البيئة والتنمية الصناعية في العالم الثالث، مفهوم	احترار الجو، تلوث، وقود، طاقة متجددة، احتكار، مخلفات

المستوى	المجال	الوظيفة	بعض الموضوعات	المفردات (أمثلة)
		استعمال اللغة بالمجرد والمحسوس.	الديمقراطية الغربية وملاءمتها للبلدان الأخرى، دور الفن في المجتمع، دور الإعلام.	صناعية، النفايات، صحة المواطنين، رخاء اقتصادي، تضخم، نظام حكم، غسل الأدمغة مقابل التربية والتثقيف، الترفيه الموجه، نقل الخبر وتحليله، الإعلام والمجتمع وثقافته ومُثُله.
المتميّز	العالم	كالمتفوق، إضافة إلى تمكنه من جعل كلامه يناسب المتلقي سناً وجنساً وتعليماً وثقافةً، ويستطيع تقديم وجهات نظر الآخرين، وله قدرة في الترجمة الفورية .	مواضيع مشابهة للمتميز يضاف إليها المواضيع المتخصصة العميقة في العلوم المختلفة.	الاستنساخ، استخدام الخلايا الجذعية في البحث العلمي، العولمة والهوية، الريادة والتبعية الثقافية، حاجات الإنسان الروحية، رغبة الدول العظمى بالهيمنة وانعكاسها ثقافيا واقتصاديا وسياسيا، الدَين العام واستقلالية القرار، الفلسفة والدين، مفهوم المواطنة.

الجدول (١)المستويات والوظائف اللغوية والمجالات السياقية وبعض الموضوعات والمفردات

٢- معايير التقييم:

إن لأدوات التقييم الخاصة بأكتفل معايير تقييم ثابتة تقاس بها العينة اللغوية المستخلصة من خلال الأداء الكتابي. فبينما تقتصر بعض أدوات الاختبار الأخرى على النسبة المئوية أو الدرجة معياراً، نرى أن معايير اختبار الكفاءة تحيط بجوانب اللغة كلها، من معنى ومبنى وسياق ومفردات ونص. يوضح الجدول الآتي باختصار علاقة مستوى الكفاءة بكل واحد من المعايير الأربعة. ولا يكون التقييم صحيحاً وعادلاً إلا إذا أُخِذَ في التقدير المعايير كافة، فالتقييم وفق نظام «أكتفل» ليس تعويضياً؛ إذ ينبغي النظر إلى كل معيار على حدة، وإلى مدى انطباقه على العينة اللغوية، ومن ثم يكون الخروج بتقييمٍ دقيقٍ وعادل. هذه العناصر المكونة للإطار النظري يمكن اعتمادها أيضاً أنموذجاً لتصميم منهج تعليمي يفيد في وضع مادة لغوية للناطقين بغير العربية خصوصاً (Alosh 2017).

المستوى	وظائف اللغة	السياق والمحتوى	سلامة اللغة	النص
متميّز	كالمتفوق لكن بإمكانه تعديل مستوى لغته وفق جمهوره، أو محاور هو عرض وجهة نظره(ناطق باسم وزارة).	معظم المواقف الرسمية وغير الرسمية، مواضيع متنوعة تنوعاً كبيراً عامة وخاصة.	لا وجود لأنماط من الأخطاء النحوية، لا تؤثر الأخطاء المتفرقة في التواصل أو تحوّل اهتمام السامع عمّا يقال.	خطاب مستفيض متماسك بترتيبه منطقياً.

المستوى	وظائف اللغة	السياق والمحتوى	سلامة اللغة	النص
متفوق	مناقشة مستفيضة للموضوعات، رأي مدعم بالحجج، افتراضات، مواقف غير مألوفة لغوياً، المناقشة بالمجرد والمحسوس.	معظم المواقف الرسمية وغير الرسمية، موضوعات متنوعة تنوعاً كبيراً عامة وخاصة.	لا أنماط من الأخطاء النحوية مع وجود بعض الأخطاء المتفرقة (والأخطاء لا تقيّم).	خطاب مستفيض متماسك بترتيبه منطقياً أو زمنياً
متقدم	يسرد ويصف في الماضي والحاضر والمستقبل ويتغلب على تعقيدات موقفية غير متوقعة.	معظم المواقف غير الرسمية وبعض الرسمية، موضوعات شخصية وذات أهمية عامة.	يفهمه الناس العاديون ممن ليس لديهم احتكاك بدارسي العربية من الأجانب.	فقرة مترابطة بأدوات الربط
متوسط	يخلق معانيه باللغة، يبدأ حواراً سهلاً ويتابعه وينهيه باستعمال أسئلة وإجابات سهلة.	بعض المواقف غير الرسمية وعدد من المواقف التفاعلية، موضوعات مألوفة تتعلق بالحياة اليومية.	يمكن لمن يتعامل مع غير الناطقين باللغة أن يفهمه مع طلب الإعادة.	جملة أو سلسلة جمل غير مترابطة
مبتدئ	أدنى مراحل التواصل باستخدام عبارات ثابتة أو كلمات محفوظة وقوائم من المفردات.	معظم المواقف العادية، وجوه الحياة اليومية المألوفة.	يصعب فهمه حتى ممن اعتاد التعامل مع غير الناطقين باللغة.	كلمة منفردة أو عبارة أو سلسلة من الكلمات.

الجدول (٢) معايير التقييم

اختبار الكفاءة بالكتابة:

إن اختبار الكتابة وفق نظام الكفاءة هو اختبار معياري وتقييم عام للقدرة على الكتابة الوظيفية العفوية دون إعطاء فرصة للتدقيق والتنقيح. تقدَّم أربعة أسئلة تناسب مستويات مختلفة من المبتدئ حتى المتميز تتناول موضوعات عملية تتعلق بالحياة اليومية والاجتماعية وموضوعات مهنية وفكرية يمكن مواجهتها في سياقات رسمية أو غير رسمية. تقدر نتيجة الاختبار وفق قدرة الطالب على الكتابة على نحو فاعل ومناسب حسب المستوى اللغوي المستهدف ثم مقارنة الإجابات المكتوبة بإرشادات أكتفل للكتابة (٢٠١٢) (ACTFL Proficiency Guidelines 2012—Writing) لا بعينات أخرى من الكتابة مما يجعله معيارياً. وهو لكونه اختبار كفاءة غير مرتبط بمادة محددة أو مقرر معين.

بنية اختبار الكفاءة في الكتابة:

أولاً - الاختبار المحوسب (ACTFL Writing Proficiency Test Familiarization Manual, 2019).

١- مقدمة تحوي توجيهات حول طريقة الإجابة وطولها.

٢- استبانة شخصية: جمع معلومات عن الطالب وأسرته ودراسته وعمله (إن وجد) واهتماماته وأنشطته. تحدد نتيجة الاستبانة الأسئلة المناسبة للطالب؛ لاختيارها عشوائياً من مخزن الأسئلة.

٣- تقييم ذاتي: يختار الطالب توصيفات مستويات اللغة التي توائم قدرته الكتابية حسب تصوره؛ وذلك لتحديد النموذج المناسب من الاختبار. من نماذج الاختبار ما يناسب مجال المبتدئ-المتوسط، والمتوسط-المتقدم، والمتقدم-المتميز.

٤- عدد الأسئلة: من أربعة إلى خمسة تصاغ بسياق واضح لكل منها، وتناسب المستويات من المبتدئ إلى المتميز.

٥- الزمن: يتراوح وقت الاختبار ما بين ٤٠ و٨٠ دقيقة وفق مستوى كفاءة الطالب.

ثانياً - الاختبار الورقي:

تعدّل بنية الاختبار ليكون على صورة اختبار ورقي يشمل استبانة مختصرة حول تقييم الطالب الذاتي لقدرته الكتابية (انظر الفقرة التالية) من أجل تحديد نموذج الاختبار المناسب له من خلال اختيار توصيفات مختصرة للقدرة الكتابية. فإن كان الطالب مثلاً حسب تصوره في مجال المتقدم، يشتمل نموذج اختباره على سؤال في مجال المتوسط وسؤالين في المتقدم وسؤال في المتميز لتحديد سقف الأداء. أما إذا اتضح أن التقييم الذاتي يشير إلى أنه في المتميز فيُقدَّم له سؤالان في المستوى المتقدم وسؤالان في المتميز.

تقديرات التقييم المستعملة:

مبتدئ	أدنى
	أوسط
	أعلى
متوسط	أدنى
	أوسط
	أعلى
متقدم	أدنى
	أوسط
	أعلى
متميز	---

الجدول ٣- سلم تقديرات الأداء

التقدير الواحد له ثلاث دلالات؛ لأن المستوى مجال أو نطاق وليس نقطة على خط. فهو يبين بوضوح لمن يطّلع عليه من أعضاء هيئة التدريس أو طاقم مكتب القبول في مدرسة أو جامعة صفات كفاءة هذا الطالب. فعلى سبيل المثال التقدير «متقدم أوسط» يدل على أن أداءه لا يشمل توصيفات المستوى المتقدم فحسب، بل يضاف إليها إحدى صفتين إضافيتين، فهو إما أداءٌ متقدم قوي كمًّا ونوعاً (مفردات متنوعة وتراكيب سليمة وغنية)، وإمّا أداء يشتمل على وظائف من المستوى التالي الأعلى دون الثبات عليها. يحتوي «الأوسط» على حوالى خمسين بالمئة تقريباً من المستوى التالي، والمستوى الفرعي «الأعلى» يكون معظم الأداء له في المستوى التالي، أو فلنقل: حوالى ثمانين بالمئة من الأداء يكون في المستوى المتميز، لكنه يفتقر إلى الثبات في المستوى التالي الأعلى.

قد يرغب البرنامج الدراسي أو الأستاذ المصحِّح في استعمال تقديرات كفاءة في الكتابة ليست مبنية على نظام المجلس الأمريكي للكفاءة بالكتابة، ويمكنه بناء تقديراته الخاصة به، على أن تكون معرّفة وواضحة تماماً لتفادي اللبس من الطالب أو من البرنامج أو من مكتب القبول. وفيما يأتي سلّم تقديرات عام غير مرتبط بنظام معيّن.

- **ممتاز**: يمتلك ناصية الخطاب الكتابي وآلياته، متمكن من أساليب الكتابة الخلاقة، ويستطيع تقييم المصادر بشكل مناسب ويستفيد من محتواها. كتابته متدفقة وخالية تقريبا من الأخطاء النحوية والطباعية.
- **جيد**: تتحلى الكتابة بوجود الحد الأدنى من الخطاب الكتابي الناجح، ويستخدم مفردات متنوعة، ويستشهد بالمصادر المستخدمة كلها، ويستطيع كتابة أنواع النصوص في مجاله بطلاقة

كافية، وقد توجد بعض الأخطاء المتناثرة دون أن تكون نمطية.

- **مقبول**: ينتج نصاً مترابطاً مفهوماً للقارئ، ومحتواه مناسب للموضوع ويستخدم المفردات الأساسية.
- **ضعيف**: يستطيع كتابة نصوص قصيرة عامة يقلد في كتابتها مثالا جيدا.
- **غير مقبول**: يفتقر النص إلى عناصر الكتابة الأساسية، أخطاء نحوية متواترة، مفردات غير دقيقة ولا متنوعة، لا يحقق الهدف من السؤال إما بسبب سوء الفهم أو عدم كفايته بالكتابة، الفكرة في النص غير مفهومة.

الجدول ٤ – سلم بديل لتقديرات الأداء

التقييم الذاتي (عبارات من الأبسط إلى الأكثر تعقيداً تصاغ عادة بلغة الطالب الأولى إن أمكن للمستويين المبتدئ والمتوسط)

١- أستطيع أن أكتب بضع كلمات.

٢- أستطيع أن أكتب قوائم بأسماء الأشياء والألوان وأيام الأسبوع والأطعمة والأعداد وغير ذلك. لا أستطيع دائماً أن أكتب جملة كاملة، أو أسئلة بسيطة يفهمها الجميع.

٣- أستطيع كتابة جمل بسيطة حول موضوعات مألوفة، ويمكنني تقديم معلومات والاستجابة لطلب المعلومات.

٤- أستطيع أن ألبِّي متطلبات العمل والدراسة كتابياً، وسرد الأحداث ووصف الأشخاص والأماكن المتعلقة بحياتي وعملي، وأستطيع كتابة ملخصات وموضوعات إنشاء بسيطة، والقيام بالتراسل العادي المتعلق بعملي ودراستي على شكل فقرات من عدة جمل

لكل منها. يفهم كتابتي أبناء اللغة وغيرهم ممن يدرسون العربية.

٥- يمكنني تلبية مستويات عديدة من متطلبات العمل أو الدراسة. أستطيع تنظيم أفكاري وأسرد أحداثاً وأكتب ملخصات ووصفاً لموضوعات مألوفة ولأحداث الساعة. يمكنني بسهولة كتابة موضوعات من عدة فقرات. يفهم كتابتي بسهولة كل من يقرأ العربية من أبنائها أو غيرهم.

٦- يمكنني كتابة مراسلات رسمية وغير رسمية وملخصات معقدة وتقارير وبحوث في موضوعات عملية واجتماعية وعلمية واحترافية. أستطيع من خلال كتابتي شرح أمور معقدة، وأسرد بالتفصيل في كل الأزمنة، وأطرح آرائي وأؤيدها بالحجج. يفهم كتابتي أبناء اللغة بسهولة.

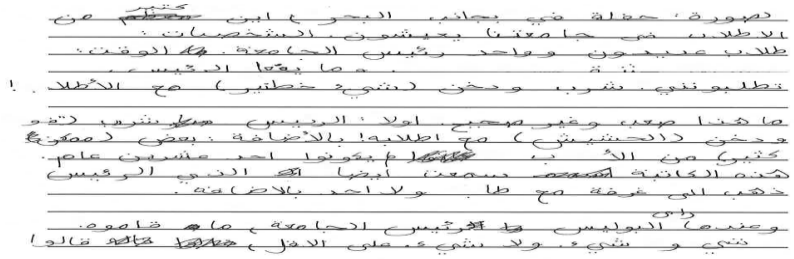
نماذج من أسئلة اختبار الكفاءة الكتابية وإجابات كتبها دارسو العربية من غير الناطقين بها.

السؤال ١: (مبتدئ) اكتب رسالة قصيرة لصديق حول منزلك الجديد. ضمّن الرسالة النقاط الآتية:

- حيِّ صديقك، وبيّن سبب كتابتك له.
- صف منزلك من الداخل، والأثاث الموجود فيه.
- عدّد الأماكن التي تود اصطحابه إليها.

«اسلام عليكم - كيف حالک - اكتب لان اتحرک الى جديد بت - بيتي كبير مع ثلاثة غرف النوم، صالة ومطبخ - عندى تلفاز واثاث - احتاج بعض فواكه لطعام - ايضا احتاج تلفاز والحاسوب - احتاج اخر شيئ الذى طاولة-» (نُسِخَ حرفياً كما كتبه الطالب).

السؤال ٢ (متوسط): اكتب عن رحلة إلى مكان قريب من بلدتك. من كان معك؟ وماذا حدث فيها؟



السؤال ٣ (متقدم): طُلب منك كتابة وصف لأحد أساتذتك الذين علموك الإنشاء أيام المدرسة. اكتب وصفاً لأستاذك الذي انطبعت ذكراه في مخيلتك. ما الذي جعل هذا الأستاذ متميزاً؟ وما أهم الصفات التي تحلى بها ما جعله أستاذاً فاعلاً في رأيك؟ وهل تشعر أن هذه الصفات يمكن اكتسابها أم أنها فطرية؟

«لقد تمتعت بحضور عدد كبير من الفصول اللغوية خلال حياتي فدرست الفرنسية ثم والإسبانية ثم العربية وكان لدي مدرسين من مختلفّ الجنسيات يستخدمون أساليب تعليمية متنوعة لكن مازلت أفكر دائما في أستاذة ليز هنتلي عندما أفكر في المدرسة المثالية فهي كانت تتميز بمعرفة عريقة للغة والثقافة بالإضافة إلى دفء شخصيتها وترحيبها وأسلوبها في حدو الطلاب للإنخراط في عملية التعلم. دائما وضحت بشكل فعال توقعاتها لنا وجعلتنا نشارك في التعلم والتعليم كلاهما ولم تتصرف بشكل متكبر مثلما يفعل بعد المدرسين بل أشعرتنا بأننا نشبهها فكثيرا ما ذكرتنا أنها بدأت رحلة التعلم مثلنا في صف وبلا حتى كلمة واحدة في البداية. أعتقد أنه من أهم ميزات المدرس اللغوي الفعالّ التشجيع على الجرأة وعلى ارتكاب الأخطاء فلا مفر منها ودون الشجاعة فلن يتكلم الطالب خشية أن يخطأ! على المدرس أن يدعم الطالب نفسيا كي

يتحمس ليستجر أن ينطق اللغة ويتفاعل معها بنفسه. هذه الميزات تستطيع أن تُعلّم وتُدرس لكني أعتقد أن ذويّ خصائص شخصية معينة قد تنجح أكثر في ذلك وعلى المدرس أن يطور ذاته حتى يتمكن دعم الطالب بشكل ملائم وفعال». (الإجابة طبق الأصل دون تعديل).

السؤال ٤ (متميز): يعتبر الفقر الذي يصيب الأطفال مصدر قلق عميق للعديد من بلدان العالم. يعتقد البعض أن واجب الحكومة معالجة هذه القضية ويرى آخرون أن التغيير منوط بالمواطنين والمؤسسات الاجتماعية على الصعيد المحلي. اكتب موضوعاً تشرح فيه القضية باستفاضة. حدد رأيك بهذا الشأن، وأي الموقفين تؤيد، وادعم رأيك بالحجج المبررة له، وبيّن ما قد تؤول إليه الأحوال إذا فشلت البلدان في تبني وجهة نظرك في منع تفشي الفقر.

الإجابة:

«إن الفقر وخطورته للطفال من أهم وأكبر الأزمات في مختلف أنحاء العالم ويتعدد أسباب ارتفاعه في بعض المناطق ولا سيما في الدول النامية. فيوجد أطفال في الكثير من بلدان العالم يعيشون في بيئة غير سليمة تخطر على صحتهم وتخفض فرصهم للتقدم في المجتمع وتختلف الآراء فيما يتعحل هذه الأزمة يعتقد البعض أن على الحكومة العمل المباشر على تحسين وضع الأطفال الذين يعيشون في مثل هذه الحالات وثمة من يعتقد أنها على المواطنين والجمعيات الخيرية والمنظمات غير الحكومية أن تعالج المسألة على الصعيد المحلي لكن تختلف حسب المنطقة العوامل التي تؤدي إلى الفقر وتختلف نتائج الفقر على الأطفال كل الاختلاف فهناك بلدان حيث يعيش الأطفال في عشوائيات أو بلا مأوة ولديهم مشاكل صحية بسبب كثبهم للتلوث وإنما توجد مناطق حيث يتسبب الفقر في أن الأطفال يعملون

بدلا من الالتحاق بالمدارس بالرغم من أنهم قد يكونون لديهم مأوة سليمة وآمنة. فأعتقد أنه من اللازم التعاون بين الحكومات والمنظمات المحلية لمعالجة الأزمات التي يسببها الفقر للأطفال لأن هذه المشاكل بالفعل معقدة جدا ولا تستطيع أن تُحل بلا التكاتف والتضامن على الصعيد الوطني والمحلي كلاهما. فقد شهدت بعض البلدان إخفاقات متكررة في محاولات عديدة لمعالجة تأثيرات الفقر على الأطفال في مصر على سبيل المثال حين تجد منظمات محلية نفسها تحت قيود هيئات حكومية لا تكترث بأنشطتها ولا تتقبل الانتقاد فتتراكم المشاكل أكثر فأكثر في حال سريع التدهور. إذا لم تشرع الحكومة التعاون قريبا فليس هناك أمل كثير للأطفال الذين يجتهدون في العمل منذ سن مبكر من أجل «أكل العيش» إذا صح التعبير. أعتقد أنه من اللازم أن تتناول الحكومات مسألة الفقر مباشرة وأن تمول المنظمات التي تعمل على هذه المشاكل وألا تفرض عليها قيود صارمة ومتعسفة وأيضا أن تعالج مصادر ارتفاع مستوى الفقر من حيث إصلاح الاقتصاد بشكل كامل وليس التركيز على فئات معينة (أي البورجوزية) فقط وتجنب مشاريع تفيد الطبقات العالية فقط (مثل بناء المدن الجديدة بلدا من إصلاح البنية التحتية التي تنهار في المدن الموجودة). إذا لم تنفذ الحكومات مثل هذه الخطوات فستزيد الفجوة بين الأغنياء والفقراء وستستمر معاناة الأطفال». (الإجابة منقولة كما هي دون تعديل).

نصائح للمصحح في مجال التدريب المدرسي على الكتابة:

الغرض من هذه الاقتراحات بناء قدرة الطالب تدريجيا في الاستجابة لتعليمات الأستاذ والارتقاء بمستوى كتابته، وقد تشكل في المستقبل نواة نظام تقييمي للكتابة.

- قيّم بدقة مع بعض الإسهاب.
- قدّم بعض الملاحظات.
- أَطْرِ الكاتب المستحق.
- قدّم النقد البنّاء بلطف.
- قدّم ملاحظات واضحة.
- حدد قواعد المهمة المنوطة بالطالب.
- تعامل مع الأمانة العلمية بحزم.

طريقة لتيسير عملية التقييم:

هناك بعض الأمور البسيطة يمكن النظر إليها؛ لتعطي المصحح فكرة عن مستوى الطالب. الأفعال المدرجة أدناه تقع ضمن كتابة الطالب في المستوى المتميز، أما في المستوى الأدنى (المتقدم) فقد تتحقق جزئياً أولا تتحقق بتاتاً. يحسن الرجوع دائماً إلى توصيفات هذين المستويين (ACTFL Proficiency Guidelines-Writing, 2012) كي يكون حكمه منصفاً ودقيقاً وتكون هذه الأفعال بمثابة معايير للكتابة. وكي يشجع الكاتب على تحقيق هذه الأفعال، فإن ذلك يقتضي أن تكون التعليمات دقيقة وواضحة تماماً.

- يستجيب للسؤال أو المهمة استجابة كاملة.
- يستهل النص الإنشائي بمقولة يحدد فيها القضية المطروحة وموقفه منها.
- يستعمل التفكير التحليلي.
- يعبّر عن الغرض من النص بوضوح وإقناع.
- يستخدم معطيات وحقائق من مجاله العلمي.
- يقدّم حججاً وأدلة وأمثلة لدعم رأيه.
- يكتب بوجه منظم متماسك، وله هدف واضح.

- يستخدم لغة ملائمة للموضوع.
- يستشهد بمصادر موثوقة عند اللزوم.
- تخلو لغته تقريباً من الأخطاء النحوية والإملائية.
- تتسم كتابته بالأصالة في التفكير وبالإبداع اللغوي.

صفات النص المكتوب:

الغرض من سرد هذه الصفات تذكير المصحح بالأوجه التي يبحث عنها في النص الذي يُصحَّح من الناحية المثالية، وقد لا تتجلى في كثير من أعمال الطلاب؛ فهي تظل مرجعاً أو مجموعة معايير للمصحح أو المصححين مما يحسّن من درجة الثبات للمصحح الفرد أو لمجموعة المصحّحين.

- قيمة المحتوى من حيث التعمق في بحث الموضوع واكتمال البيانات
- التنظيم من حيث وضوح الموضوع ووجود الأفكار الرئيسة والتفاصيل الداعمة وفائدة المقدمة والخاتمة.
- تماسك مناقشة الموضوع من خلال تطوير الأفكار وإحكام الترابط بين الأجزاء.
- تناول موضوع البحث من خلال القرائن والمعلومات في مجاله العلمي.
- استخدام البيانات وأسلوب عرضها إن وجدت.
- أسلوب حل المشكلة والتفكير التحليلي.
- أصالة الفكرة أو معالجتها من منظور متميز.
- الدقة اللغوية من نحو وصرف ومفردات وأساليب بلاغية وتهجئة دقيقة.
- الأمانة العلمية وخلوّ النص من اقتباسات غير موثقة.
- الاقتصاد بالكلام والابتعاد عن الحشو واللغة الفضفاضة.

بناء على ما سبق من وصف أفعال قام بها الكاتب وصفات النص يمكننا وضع جدول يسهّل للمصحح تقدير درجة الطالب. استعمال هذا الجدول إضافة إلى صفة تيسير العملية قد يرفع من درجة ثبات التصحيح.

تقييم أفعال قام بها الطالب					
يستهل النص الإنشائي بمقولة يحدد فيها القضية أو القضايا المطروحة للبحث وموقفه منها.	١	٢	٣	٤	٥
يدلل على استخدامه التفكير التحليلي.	١	٢	٣	٤	٥
يعبّر عن الغرض من النص بوضوح وإقناع.	١	٢	٣	٤	٥
يستخدم معطيات وحقائق من مجاله العلمي.	١	٢	٣	٤	٥
يقدّم حججاً وأدلة وأمثلة لدعم رأيه.	١	٢	٣	٤	٥
يكتب بوجه منظم متماسك وله هدف واضح.	١	٢	٣	٤	٥
يستخدم لغة ملائمة للموضوع.	١	٢	٣	٤	٥
يستشهد بمصادر موثوقة عند اللزوم.	١	٢	٣	٤	٥
يكتب بلغة خالية من الأخطاء النحوية والإملائية.	١	٢	٣	٤	٥
يدلل على أصالة بالتفكير والإبداع اللغوي.	١	٢	٣	٤	٥
يستجيب للسؤال أو المهمة استجابة كاملة.	١	٢	٣	٤	٥
الدرجة النهائية					

الجدول٥- تقييم أفعال الطالب

أدوات بديلة لتقييم الكتابة:

الاختبار المقالي ليس الأداة الوحيدة لتقييم الكتابة التي تبرز قدرة

الطالب على التعبير الكتابي. فهناك كتابة اليوميات، والمحفظة الدرسية، والإملاء، وغيرها (Alosh 2019). وفي هذا الخصوص تميز جيمس بين التقييم والاختبار (Mary James, 2015)، وهذا أمر متفق عليه، إلا أنها تدرج بعض أدوات الكتابة البديلة تحت التقييم لأن الطالب لا يحصل على درجة محددة. ولا أظن أن هذه مسألة خلافية. وقد وضع براون (٢٠٠٤) تصنيفاً لأدوات الكتابة البديلة، وحدد لها الأهداف الأربعة الآتية:

١- المحاكي: استعمال كلمات وعبارات لأداء مواقف غير رسمية تتعلق بالحياة الواقعية.

٢- الموجَّه: يكون التركيز فيه على دقة المفردات والتراكيب النحوية.

٣- الاستجابي: يهتم بشكل الخطاب كما في الوصف والتقارير القصيرة والملخصات وشرح الرسوم البيانية.

٤- التوسعي: كما في المقالة وورقة الاختبار الكتابي الأخير حيث تتجلى القدرة على تنظيم الأفكار منطقياً باستعمال المفردات المناسبة والتراكيب السليمة.

١- **المحفظة الدرسية**: يحفظ الطالب فيها أعمالاً مختارة يهتم بأدائها في مدّة قد تصل إلى فصل دراسي برمته (Alosh, 2019). من الملاحظة والتجربة تبيّن أن الطلاب يضيفون إلى البنود خلال الفترة أو يحسنون طريقة عرضها. أذكر أن أحد الطلاب من المجموعة التي أرسلتها لدراسة العربية في جامعة حلب عام ١٩٩٩، واسمه إرفه توماس، وكان في المستوى المبتدئ الأعلى. بدأ بتكوين محفظته من أيامه الأولى في حلب، ولم يكن فيها ما يتعلق باللغة في شيء. جمع مقتنيات من أسواق حلب القديمة التي أذهلته وصوراً

تذكارية للمدينة وقلعتها، حتى إنه جمع بطاقات ركوب الحافلات ودخول المسبح. حين طلبت منه تقديم المحفظة لدى عودته إلى كلمبس في نهاية الفصل طلب تمديداً لأسبوع أو عشرة أيام. أخبرني أنه كان يستكمل جمع المعلومات من المكتبة حول محتوى المحفظة وتوصيفها باللغة العربية. كانت حقيبته عملاً فذًّا، وعرضتها في مكان بارز في القسم ليتفقدها جميع الطلاب. لم يكن الوحيد الذي قدم محفظة، لكنها كانت متميزة باختيار المحتوى والتعليق عليه من المراجع ومن تجربته.

٢- **اليوميات**: لعل كتابة اليوميات خمس مرات أسبوعياً من أفضل التمرينات التي تدفع الطالب لتقديم أفضل ما لديه من فكر ولغة (Alosh, 2000). يمانع الطلاب في البداية عادة في قبول هذا التكليف متعللين بأن حياة الطالب لا تنوع فيها؛ ويتبين لهم بعد فترة قصيرة أنها وسيلة تواصل باهرة مع الأستاذ. هذا إذا بدأ الأستاذ بالتواصل. فعلى سبيل المثال يذكر أحدهم أنه ذهب مع أصدقائه إلى مطعم مساء الجمعة؛ فأسأل على الهامش: أيّ مطعم هو؟ وماذا تناول هناك؟ وكيف أصل إليه؟ دون الإشارة إلى الأخطاء اللغوية التي تحفل بها اليومية. يمكن تلافي الأخطاء بوسائل ناجعة أخرى مشروحة بدليل المعلم (Alosh, 2000).

٣- **الإملاء**: هو ليس كتابة بالمعنى المتعارف تقليدياً. لكن بالطريقة التي استخدمتها في صفوف المتوسطين فما فوق، يفيد الطلاب - إضافة إلى الدقة اللغوية - في حمل مسؤولية تعلمهم والتعاون الفعلي فيما بينهم. الطريقة موصوفة في العش (٢٠١٩). وتذكر

كتابي (Ketabi, 2015) أن أكثر تمرينات الكتابة البديلة استعمالاً الإملاء والمقالة.

تقديم مناقشة الاختبار المقالي على الموضوعي:

لا دخل للقيمة العلمية لأحد الاختبارين في تقديمه على الآخر، بل إن التقديم سببه التوجه تدريجياً نحو اعتماد الاختبار المقالي الأداة الأساسية في الغرب والولايات المتحدة خصوصاً بعد سيطرة الاختبار الموضوعي سيطرة شبه تامة في إعداد اختبارات القبول الجامعي والمهني كما في مجالات الطب والقانون والإدارة (Breland,1994). إلا أن اختبارات القبول في مجالات عديدة أخرى بدأت منذ العقد الأخير في القرن العشرين بإدخال عنصر مقالي. يعتمد هذا الميل على أهمية أثر الاختبار في المنهج والتعليم، ويعزوه بعضهم إلى مسألة صلاحية الاختبار وثباته من الناحية النظرية. ويخشى بعض المتخصصين بالقياس والتقييم من ضعف معدل الثبات بين المصححين نظراً لأعدادهم وتفاوت أدائهم. ويقترح بريلاند (1994) دمج نوعي الاختبار المقالي والموضوعي، وهو ممّا يؤدي إلى تحسين معدل الثبات.

الاختبار الموضوعي:

كان ولا يزال شائعاً في الغرب وسط دعوات لاعتماد الاختبار المقالي أيضاً. ويقوم هذا النوع من الاختبار (الاختيار من متعدد) على افتراضين اثنين: تفكيك الفكرة وتجريدها من سياقها. في تفكيك الفكرة يُعتقد في الاختبار الموضوعي أن الفكرة أو الموضوع يمكن تجزئتهما إلى معلومات مستقلة بذاتها يمكن أن يستفاد منها في تشكيل البدائل في سؤال الاختيار من متعدد (Resnick & Resnick, 1990). وفي مسألة السياق يفترض أن

الكفاءة اللغوية يمكن تقييمها في سياق مختلف تماماً عن السياق الذي تمارس فيه اللغة وتستعمل. لذلك يرى معظم أساتذة العلوم الإنسانية أن تقييم الكتابة لا يمكن أن يتم بنجاح إلا من خلال الإنشاء. لكن اعتماد الاختبارين في تقييم الكتابة قد يكون له أثر إيجابي. وربما تعتبر هذه نقطة بحثية مفيدة.

ما هو الاختبار الموضوعي؟

هو عبارة عن أسئلة يلي كل منها أربعة بدائل غالباً (أحياناً من ثلاثة إلى عشرة)، واحد منها فقط ينطبق على معنى متن السؤال تماماً، أما البدائل الأخرى فتبدو صحيحة أيضاً، لكنها تتفاوت في بعدها عن معنى متن السؤال. أحدها قد يكون صحيحاً بنسبة ثمانين بالمئة وآخر بنسبة خمسين والأخير بنسبة ثلاثين بالمئة. هذا الاختبار ليس مصمّماً لإنتاج اللغة بل لمعرفة معان ومفاهيم وربطها بسواها المناسب لها. ومن مزاياه درجة الثبات العالية؛ لأنه لا يتأثر برأي المصحح. وله مزية أخرى أنه يصلح للاختبارات العامة ويصحّح آلياً. ومن صفاته أن وضعه يحتاج إلى خبرة ووقت طويلين، وإلى مكنز للأسئلة يضاف إليه باستمرار. وبعد كل تقديم للاختبار تقيّم نتائجه وتحلل وتعدل.

وينتقده العاملون بالتقييم والقياس: بأن نسبة التخمين فيه عالية تصل إلى ثلاثة وثلاثين بالمئة في حال الأسئلة ذات البدائل الثلاثة، على أنّ عدد البدائل الشائع أربعة. وبناء عليه نقترح أدناه معادلة بسيطة تخفف من أثر الحزر. وقد بحثت إسبينوزا وزميلها (٢٠١٠) بصورة مفصلة وبتعمق في المسائل الرياضية وفي معامل الصعوبة لعدد من المتخصصين في هذا المجال. إلا أننا يمكن تلخيص غاية البحوث في معادلة بسيطة يمكن تطبيقها على نتائج أنواع من اختبارات الاختيار من متعدد.

(ص-خ/ ٣=د)؛ أي: مجموع الإجابات الصحيحة ناقص الإجابات الخطأ تقسيم ٣.

(في حال أربعة بدائل) يساوي الدرجة المعدلة.

مثال مطبق على درجة (٧٢): ٧٢ – ١٢/ ٣ (٤) = ٦٨

الجدول ٦- معادلة التخفيف من أثر الحزر

نصائح تراعى في وضع الاختبار الموضوعي:

١- يفضل استعماله لتقييم مهارتي القراءة والاستماع والمعرفة.

٢- استعمال أربعة بدائل وتطبيق المعادلة السابقة على النتائج للتقليل من أثر الحزر.

٣- تبدو جميع البدائل منطقية، واحد منها فقط يتفق والمعنى في النص.

٤- تحدد البدائل الصحيحة، ويجرب الاختبار قبل تقديمه.

٥- عدم وجود معلومات غير ضرورية في متن السؤال.

٦- خلو السؤال من أخطاء إملائية أو قواعدية.

٧- اللغة مختصرة وفي مستوى الطالب.

٨- وجود معلومات كافية للإجابة عن السؤال.

٩- وجود اختيار واحد فقط يطابق المعنى المقصود في النص.

١٠- الإجابات متجانسة وذات أطوال متساوية، والسؤال مناسب للاختبار.

مثال عن تدرّج البدائل في بعدها عن الجواب الصحيح:

«عند أخي الكبير سيارة حمراء وسيارة بيضاء».

أ. يريد أخي سيارة سوداء. (أقل من خمسين بالمئة)

ب. سيارة أخي حمراء وبيضاء. (ممكن ثمانون بالمئة)

ج. عند أخي سيارتان. (مئة بالمئة)

د. تعجب أخي السيارة البيضاء أكثر من الحمراء. (ربما سبعون بالمئة)

من محاسن الاختبار الموضوعي:

- درجة ثبات عالية لا تتأثر بحكم المصحح الشخصي.
- مقصد الممتحِن واضح من شكل السؤال، وهو مما يبعد اللبس عن الطالب.
- لا يضطر الطالب إلى الاستعانة بمهارة لغوية غير المهارة المقصود اختبارها، وليس كما في أسئلة القراءة التي تقتضي إجابات مكتوبة.

من مساوئ الاختبار الموضوعي:

- الإجابة الخاطئة قد تحصل إما بسبب عدم فهم النص أو عدم فهم السؤال، لكن الاختبار لا يبين لنا سبب الخطأ.
- قد يحصل الطالب على الإجابة الصحيحة بإلغاء البدائل الأخرى، لا بسبب فهم البديل المختار أو النص.
- بنية هذا الاختبار تشجع الطالب على التخمين، وفي حال تصميم الأسئلة السيئ يستطيع الطالب الإجابة بنجاح دون النظر إلى النص.
- يستغرق إعداد هذا النوع من الأسئلة وتنقيحها وقتاً طويلاً، وتقتضي كتابتها وتحليل الإجابات خبرة وعناية فائقتين، ثم يكون تعديل الاختبار.

خاتمة:

هذه الورقة تنظر في القدرة الكتابية لطلاب من أدنى مستويات الكفاءة إلى أعلاها في محاولة لإلقاء الضوء على الصعوبات والعراقيل في اختبار الكتابة، بيّنا فيها أن الاختبار كي يكون صالحاً وثابتاً من الأفضل أن يعتمد على إطار نظري مرجعي. بذلك تكون اختباراتنا المرحلية أو النهائية والعامة أيضاً مُعتمَدة محلياً وعالمياً لأبناء اللغة وغيرهم. لكن من تداعيات اعتماد

إطار نظري القناعة بأن التعليم أيضاً لا بد أن يعتمد على نفس الإطار. وبذلك تكون العملية التربوية متكاملة من حيث التعليم والتعلم والاختبار.

❊ ❊ ❊

المصادر والمراجع

- ACTFL Proficiency Guidelines English-Arabic. 2012. accessed at: https://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012/arabic
- ACTFL Proficiency Guidelines 2012—Writing ©, accessed at https://www.languagetesting.com/oral-proficiency-interview-opi
- ACTFL WRITING PROFICIENCY TEST FAMILIARIZATION MANUAL ©2019.
- Alosh, Mahdi. 2000. Ahlanwa Sahlan: Instructor's Handbook. New Haven, CT: Yale University Press.
- Alosh, Mahdi. 2017. A forward-looking conceptual framework for Arabic curriculum design and instructional in Methodology, i**n Applied Linguistics in the Middle East and North Africa: Current practices and future directions**, by Gebril, Atta (ed.). John Benjamins Publishing Company.
- Alosh, Mahdi. 2019. Unleashing the power of the learner (163-182). In The Arabic Classroom: Context, text, and learners. Mbaye Lo (Editor). New York, NY: Routledge.
- Brown, H. D. (2004). Language assessment: principles and classroom practices. New York: Pearson Education.
- Breland, M. Hunter 1996. Writing Skill Assessment: Problems and

Prospects. Educational Testing Service, Princeton, NJ.

- Espinosa, María Paz and Javier Gardeazabal.2010. Optimal Correction for Guessing in Multiple-Choice Tests. Journal of Mathematical Psychology. 54(5):415-425.
- James, Mary. 2015. Educational assessment: Overview (161-171). In Educational Assessment E. Baker, B. McGraw (Eds.). International Encyclopedia of Education: Third edition, Vol. 3: Oxford, Elsevier.
- Ketabi, Somaya. 2015. Different methods of assessing writing among EFL teachers in Iran. In International Journal of Research Studies in Language Learning. Online edition ISSN: 2243-7762.
- Resnick, L. B., &Resnick, D. P. (1990). Tests as standards of achievement in schools. In The Uses of Standardized Tests in American Education: Proceedings of the1989 ETS Invitational Conference (pp. 63-80).Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- العش، مهدي (٢٠٢٠) تقييم مهارة التحدث من منظور حركة الكفاءة. مؤتمر جامعة ابن زهر، أغادير، المغرب.

الملحق (١)
إرشادات أكتفل للكفاءة ٢١٢ –الكتابة

تمهيد:

تصنّف إرشادات أكتفل للكفاءة ٢٠١٢ – الكتابة في خمسة مستويات كفاءة رئيسة: المتفوّق والمتميّز والمتقدّم والمتوسط والمبتدئ. وتمثل توصيفات كل مستوى رئيس مجالاً محدداً من المقدرات. وتكوّن هذه التوصيفات مجتمعة تسلسلاً هرمياً يشتمل فيه كل مستوى على المستويات التي تكون أدنى منه. وتنقسم المستويات الرئيسة للمتقدم والمتوسط

والمبتدئ إلى مستويات ثانوية هي الأعلى والأوسط والأدنى.

تصف الإرشادات المهام التي بإمكان الكاتب التعامل معها في كل مستوى، وكذلك المحتوى والسياق وسلامة اللغة وأنواع الخطاب المتعلقة بالمهام في كل مستوى. وهي تقدم أيضاً الحدود القصوى التي يواجهها الكاتب حين يحاول أن يؤدي المهام في المستوى الرئيس والتالي والأعلى.

يمكن استخدام الإرشادات في وصف النص المكتوب الذي يكون إما تقديمياً (مقالات، تقارير، رسائل) أو تفاعلياً بين شخصين (رسائل نصية قصيرة، تواصل بالبريد الإلكتروني). وعلاوة على ذلك، تنطبق على الكتابة العفوية (فورية، غير منقحة)، أو تأملية (مراجعة ومنقحة). وهذا الأمر ممكن؛ لأن الإرشادات تصف المنتَج لا عملية الكتابة أو غرضها.

إن التوصيفات التحريرية للكفاءة بالكلام يصاحبها على الشابكة عينات من الكتابة تبيّن صفات كل مستوى رئيس.

يمكن استخدام إرشادات أكتفل للكفاءة ٢٠١٢- الكتابة لأغراض تربوية غير ربحية فقط، على شرط تقديمها كاملة دون تحريفات، وأن تعزى لأكتفل.

(لأسباب دلالية كانت تسمية المصطلحين الأعليين بالعربية: متميز ومتفوق على التوالي دون تغيير في التوصيفات الخاصة بكل منهما. يبقى المصطلحان الإنكليزيان كما هما: المتفوق، المتميز.)

المتميز:

يتمكن الكاتب في المستوى المتميز من تنفيذ مهام كتابية رسمية مثل المراسلات الرسمية، ومقالات الرأي والمقالات الصحفية. وهي تُكتب بصورة تحليلية حول قضايا جامعية علمية (أكاديمية) أو اجتماعية. وإضافة إلى هذا يتمكن

الكاتب في المستوى المتفوق من تناول قضايا عالمية بأسلوب فكري رفيع.

ويستطيع الكاتب استخدام الخطاب المقنِع والافتراضي أسلوبين يسمحان بالدفاع عن موقف ليس بالضرورة موقفه الخاص. وباستطاعته كذلك نقل ظلال المعاني الدقيقة. والكتابة في المستوى المتميز مصقولة موجهة إلى القارئ المحنّك. والكاتب في هذا المستوى يكتب لجمهوره مكيفاً لغته وفق قرائه.

إن الكتابة في المستوى المتميز كثيفة ومقعدة، وتتصف بالاقتضاب في التعبير في آنٍ معاً. وهي مصوغة بمهارة، والأفكار فيها منظمة وفق الأنماط الثقافية الخاصة باللغة الهدف. وطول النص في المستوى المتميز ليس عاملاً محدداً، ويمكن أن يكون قصيراً كقصيدة، أو مطولاً كبحث أو كتاب.

يمتلك الكاتب في المستوى المتميز ناصية نحو اللغة وصرفها ومفرداتها وأساليبها البلاغية بغض النظر عن درجة تعقيدها؛ ويستخدم تركيب الخطاب وعلامات التنقيط لتنظيم المعنى ولتحسينه. والتقاليد الإنشائية مناسبة لنوع النص عموماً ولثقافة اللغة الهدف.

المتفوق:

يتمكن الكاتب في المستوى المتفوق من صياغة معظم أنواع المراسلات الرسمية وغير الرسمية، والملخصات المتعمقة والتقارير والمقالات البحثية في باقة من المواضيع الاجتماعية والعلمية والمهنية.

ويتمكن الكاتب في المستوى المتفوق من شرح أمور معقدة، وأن يطرح رأياً ويؤيده من خلال افتراضات ومناقشة مقنعة. ومما يحسّن معالجته للموضوع الاستخدام الفعال للتراكيب والمفردات والأساليب البلاغية. ويستطيع الكاتب المتميز تنظيم أفكاره وترتيبها من حيث الأهمية لينقل

للقارئ النقاط الهامة. وتكون العلاقة بين الأفكار واضحة بانتظام بفضل مبادئ تنسيق الأفكار وتطويرها كالسبب والنتيجة والمقارنة والترتيب الزمني. وهذا الكاتب قادر على معالجة موضوع ما باستفاضة، وهو ما يقتضي عادة بضع فِقرات على الأقل، وقد يمتد إلى عدد من الصفحات.

ويبدي الكاتب في المستوى المتفوق تمكّناً تامًّا من قواعد اللغة والمفردات العامة والمتخصصة وقواعد التهجئة (الإملاء) وأدوات الربط وعلامات التنقيط إلى حد بعيد. واستخدامه للمفردات دقيق ومتنوع. ويستطيع توجيه كتابته إلى الجمهور المقصود. وكتابته سلسة مما يسهل مهمة القارئ.

إن الكاتب في المستوى المتفوق قد لا يسيطر تماماً على أنماط اللغة الهدف الثقافية والتنظيمية والبلاغية، وتتصف كتابته بعدم وجود أي أنماط للأخطاء اللغوية، وإن كانت بعض الأخطاء المتناثرة قد تظهر خصوصاً في التراكيب قليلة الشيوع. وحين تظهر هذه الأخطاء لا تؤثر في فهم النص، ونادراً ما تصرف انتباه القارئ من أبناء اللغة.

المتقدم:

يتصف الكاتب في المستوى المتقدم بقدرته على كتابة مراسلات عادية رسمية (إلى حد ما) وغير رسمية، وعلى السرد والوصف وكتابة ملخصات لنصوص تحوي حقائق، ويستطيع أن يصف ويسرد في الماضي والحاضر والمستقبل مستخدماً إعادة الصياغة والإطناب لتحقيق الوضوح. وينتج الكاتب في المستوى المتقدم خطاباً مترابطاً بطول الفِقرة وتركيبها. ويبدي الكاتب في هذا المستوى تمكناً جيداً من معظم التراكيب الشائعة التداول، ومن المفردات العامة، وهو ما يتيح للقارئ غير المعتاد كتابة غير أبناء اللغة فهمَها.

المتقدم الأعلى:

يستطيع الكاتب في هذا المستوى الفرعي الكتابة في عدد من المواضيع بدقة ملحوظة ووفرة في التفاصيل؛ وبإمكانه التعامل مع المراسلات الرسمية وغير الرسمية وفق قواعدَ مناسبة. ويمكنه كتابة ملخصاتٍ وتقاريرَ ذات صبغة محسوسة. ويمكنه كذلك الكتابة باستفاضة حول مواضيع تتعلق باهتمامات محددة ومجالات كفاية خاصة. وتميل كتابته نحو التركيز على الجوانب المحسوسة في تلك المواضيع. ويستطيع المتقدم الأعلى الوصف والسرد في جميع الأزمنة والتمكّن التامّ من أشكال المضارع الثلاثة. وعلاوة على ذلك يستطيع أن يتعامل مع مهام مرتبطة بالمستوى المتميز كمناقشة موضوع بأسلوب مقنع وطرح افتراضات، لكنه لا يستطيع المثابرة على إنتاج كتابة في المستوى المتميز عبر عدد من المواضيع المختلفة متناولاً إياها بالمجرد تناولاً شاملاً. ولديه أيضاً تمكن معتبر من مجموعة من التراكيب النحوية والمفردات العامة. وحين يكتب في المستوى المتقدم يبدي سلاسة ملحوظة في التعبير، إلا أنه بضغط متطلبات مهام المستوى المتميز تظهر أنماط من الأخطاء. وقد تصرف الكفاية اللغوية المحدودة انتباه القارئ من أبناء اللغة عن مقصد الكاتب.

المتقدم الأوسط:

يستطيع الكاتب في المستوى الفرعي المتقدم الأوسط أن يحقق حاجات كتابية متنوعة في العمل والدراسة. إنه يبدي مقدرة على الوصف والسرد بالتفصيل في جميع الأزمنة مع تمكن جيد من أشكال المضارع. وهو قادر على كتابة ملخصات غير معقدة في مواضيع ذات صبغة عامة. وتتصف كتابته باستخدام أدوات ربط متنوعة في نصوص تصل إلى عدة

فقرات طولاً. وهناك تمكن جيد من معظم التراكيب النحوية الشائعة في اللغة الهدف، ومن حصيلة جيدة من المفردات العامة. ويعبر عن أفكاره غالباً بوضوح وتوسع. وتشتمل كتابته على سمات لتنظيم الأفكار من اللغة الهدف ومن لغته الأولى، وقد تشابه أحياناً الخطاب الشفوي. وتُفهَم كتابة المتقدم الأوسط بيسر من أبناء اللغة غير المعتادين التعامل مع كتابة غير أبناء اللغة. وحين يطلب منه تنفيذ مهام أو تناول قضايا في المستوى المتميز، ترى تدهوراً يظهر في نوعية كتابته وكميتها.

المتقدم الأدنى:

يستطيع الكاتب في المستوى الفرعي المتقدم الأدنى تلبية حاجات كتابية أساسية في العمل والدراسة. إنه يبدي قدرة على السرد والوصف في الأزمنة الثلاثة، وبعض التمكن من أشكال المضارع. ويمكنه صياغة ملخصات في مواضيع مألوفة. وبإمكان الكاتب المتقدم الأدنى ربط الجمل بعضها ببعض في نصوص بطول الفِقرة وبشكل بنائها. ورغم أن كتابته وافية وفق معايير المستوى المتقدم، فإنها ليست مستفيضة. وتتصف كتابة المتقدم الأدنى باحتوائها على عدد محدود من أدوات الربط، وقد يلجأ إلى التطويل أو التكرار، ويعتمد أنماط الخطاب الشفوي وأسلوب الكتابة في لغته الأولى. وتتصف كتابته بالحد الأدنى من التمكن من التراكيب والمفردات الشائعة المتعلقة بالمستوى المتقدم. وتُفهَم كتابته من أبناء اللغة غير المعتادين كتابة غير أبنائها، مع أنهم قد يحتاجون إلى جهد إضافي في قراءتهم للنص. وحين يحاول تنفيذ وظائف في المستوى المتميز ترى نوعية الكتابة تتدهور بوضوح.

المتوسط:

يتصف الكاتب في المستوى المتوسط بالقدرة على تلبية الحاجات الكتابية

العملية كالرسائل البسيطة، والاستفهام حول معلومات، وكتابة الملاحظات. ويمكنه كذلك طرح أسئلة والإجابة عنها كتابياً. ويستطيع هذا الكاتب الخلق باللغة، وتوصيل حقائق وأفكار بسيطة بسلسلة من الجمل غير مترابطة بإحكام حول مواضيع واهتمامات شخصية وحاجات اجتماعية. ويكتب أساساً في الزمن الحاضر. والكاتب في هذا المستوى يستخدم مفردات وتراكيب أساسية للتعبير عن معان يفهمها القارئ المعتاد لكتابة غير أبناء اللغة.

المتوسط الأعلى:

الكاتب في المستوى الفرعي المتوسط الأعلى قادر على تلبية كافة الحاجات الكتابية العملية للمستوى المتوسط. وإضافة إلى ذلك يمكنه كتابة مواضيع إنشاء وملخصات تتعلق بتجربته في العمل أو الدراسة. ويستطيع أن يسرد ويصف في الحاضر والماضي والمستقبل حين يكتب حول الأحداث والأحوال اليومية. ويكون هذا الوصف والسرد غالباً في طول الفِقرة. وتحتوي كتابته عموماً على دلائل للتعطل اللغوي في واحدة أو أكثر من سمات المستوى المتقدم. فعلى سبيل المثال، قد لا يكون هذا الكاتب ثابتاً في استخدامه لعلامات الزمان، وهو مما يؤدي إلى فقدان الوضوح. ومفردات المتوسط الأعلى وتراكيبه تتلاءم أساساً مع التراكيب والمفردات المحكية. وهو بالرغم من أخطائه المتعددة وربما الفادحة، مفهوم عموماً لأبناء اللغة غير المعتادين كتابة غير أبناء اللغة، إلا أنه يحتمل وجود فجوات في الفهم.

المتوسط الأوسط:

يستطيع الكاتب في المستوى الثانوي المتوسط الأوسط أن يلبي عدداً من الحاجات الكتابية العملية، فهو يستطيع أن يتواصل كتابياً بنصوص

قصيرة بسيطة، ومواضيع إنشائية، وطلبات للمعلومات على صورة جمل ضعيفة الترابط حول الأمور الشخصية المفضلة والحياة اليومية وغيرها من المواضيع الشخصية. وكتابته محصورة في الحاضر، لكنها قد تحوي إشارات إلى أزمنة أخرى. وأسلوب كتابته يشبه إلى حد بعيد الخطاب الشفوي. يبدي الكاتب في المستوى المتوسط الأوسط دلائل على تمكنه من تركيب الجمل الأساسي وتصريفات الأفعال. ويمكن وصف كتابته بأنها مجموعة من جمل أو أسئلة متفرقة ذات ترابط ضعيف، ولا يكاد يوجد دليل على تنظيم واع لها. يمكن فهم كتابة المتوسط الأوسط بيسر من أبناء اللغة المعتادين كتابة غير أبناء اللغة. وحين يحاول الكاتب المتوسط الأوسط تنفيذ مهام كتابية في المستوى المتقدم تتدهور نوعية كتابته وكميتها، وقد يكون مقصده غير واضح.

المتوسط الأدنى:

يتمكن الكاتب في المستوى الثانوي المتوسط الأدنى من تلبية بعض الحاجات الكتابية العملية المحدودة، فهو قادر على الخلق في العبارات وصياغة الأسئلة معتمداً على مادة مألوفة، ومعظم جمله مركبة من مفردات وتراكيب محفوظة، وهي جمل بسيطة قصيرة ذات أسلوب محكي وترتيب كلماتها بسيط. وهذه الجمل تُكتَب حصراً بالزمن الحاضر. وتتكون الكتابة هذه من بضع جمل بسيطة ذات تركيب متواتر، ويرتبط محتواها بنواح متوقعة في هذا المجال وبالمعلومات الشخصية، ومفرداتها كافية للتعبير عن حاجات أولية. وقد يكون فيها أخطاء نحوية وصرفية وإملائية وفي علامات التنقيط. ويمكن لأبناء اللغة ممن اعتادوا كتابة غير أبناء اللغة فهمها، إلا أن جهداً إضافياً ضروري للفهم. وحين يحاول المتوسط الأدنى القيام بمهام

كتابية في المستوى المتقدم تتدهور الكتابة تدهوراً ملحوظاً، وقد يبقى المعنى غير كامل.

المبتدئ:

يتصف الكاتب في المستوى المبتدئ بقدرته على إنتاج قوائم مكونة أساساً من كلمات وعبارات، ويمكنه تقديم قدر محدود من المعلومات لملء استمارات أو وثائق رسمية، ويستطيع إنتاج مادة محفوظة لينقل أبسط المعاني. وإضافة إلى ذلك، بإمكانه نسخ حروف الأبجدية وكلمات وعبارات مألوفة ببعض الدقة.

المبتدئ الأعلى:

إن الكاتب في المستوى المبتدئ الأعلى قادر على تلبية حاجات كتابية عملية بدائية مستخدماً القوائم والرسائل القصيرة والبطاقات البريدية، ويمكنه التعبير عن نفسه ضمن السياق الذي تعلم فيه اللغة معتمداً أساساً على مادة محفوظة، وتتركز كتابته على عناصر عادية من الحياة اليومية. إن المبتدئ الأعلى قادر على دمج كلمات محفوظة مع تراكيب لخلق جمل بسيطة حول مواضيع مألوفة جداً، لكنه لا يستطيع الثبات على الكتابة في مستوى الجملة كل الوقت. وبسبب عدم كفاية المفردات والقواعد قد لا تنقل الكتابة في هذا المستوى إلا جزءاً من مقصد الكاتب. وكتابة المبتدئ الأعلى مفهومة غالباً لأبناء اللغة المعتادين كتابة غير أبنائها، إلا أن فجوات في الفهم قد تحدث.

المبتدئ الأوسط:

بإمكان الكاتب في المستوى المبتدئ الأوسط كتابة عدد متواضع من المفردات والعبارات المحفوظة في سياقها، ويمكنه تقديم معلومات محدودة

لملء استمارات رسمية بمعلومات ذاتية كالأسماء والأعداد والجنسية. ويبدي الكاتب في المستوى المبتدئ الأوسط دقة لا بأس بها حين يكتب حول مواضيع مألوفة تدرب عليها مستخدماً لغة محدودة ذات صيغ ثابتة. وحين يكتب حول مواضيع غير مألوفة ترى تناقصاً ملحوظاً في الدقة يظهر. والأخطاء الإملائية قد تكون متواترة. والدليل على مقدرة وظيفية ضئيل إن لم يكن معدوماً. وفي هذا المستوى يصعب فهم الكتابة حتى ممن اعتاد قراءة كتابة غير أبناء اللغة.

المبتدئ الأدنى:

يستطيع المبتدئ الأدنى نسخ كلمات وعبارات مألوفة مستخدماً الحروف الأبجدية. وإذا أُعطيَ الوقتَ الكافي والتلميح المألوف فإن بإمكانه إنتاج عدد محدود من الكلمات والعبارات من ذاكرته، لكن الأخطاء في ذلك متوقعة.

* * *