

الاختبار اللغوي في العملية التعليمية بين الوضع والواقع
- الجامعة الجزائرية نموذجاً -

Language testing in the educational process between status and reality
- The Algerian University as a model -

فتيحة بن يحيى*

جامعة تلمسان (الجزائر)

afnan_26@yahoo.fr

تاريخ القبول: 2022/03/15

تاريخ الاستلام: 2021/05/14

ملخص:

يُعدّ الاختبار اللغوي من أهم الركائز التي تقوم عليها تعليمية اللغة، فهو يشكّل النقطة الحاسمة والجوهرية فيها، لأن عن طريقه يمكن أن نوجه العملية التعليمية وفق الغايات المنشودة. ومصطلح "الاختبار" هنا لا يرمي إلى الصدفة أو العشوائية في وضع المحتوى اللغوي للمتعلمين، بل إن العملية الانتقائية في تعليم اللغة تقتضيها معطيات وتوجهها عوامل كثيرة، تستدعي من المختصين ضرورة مراعاتها في تقديم المقرر اللغوي، ولعل أهم شيء يمكننا الإشارة إليه من خلال عرضنا له المعطيات المتصلة باللغة مباشرة هو "إجبارية الاختبار اللغوي"، والتي تلي على المختصين ضرورة انتقاء "نموذج لغوي" مخصوص ليقدم للمتعلمين من أجل إكسابهم الكفاية اللغوية التي تؤمن لهم سيرورات التواصل اللغوي بشتى أشكاله. ومن المهم أن نشير هنا إلى "أنه ثمة اتفاقا بين العلماء على أن أفضل "نموذج" يمكن اختياره من اللغة هو النموذج الذي يمتاز بالعمومية والشمول، بأن يكون أوسع انتشارا، وأكثر استعمالا، وأقل تقيدا، وأن تكون له جذور تاريخية وامتداد ثقافي".

الكلمات المفتاحية: (اختبار لغوي ، اللغة، المتعلم، الكفاية اللغوية، العملية التعليمية)

Abstract:

Language testing is one of the main pillars of language education, as it is the decisive and essential point in it, because through it we can guide the educational process to the desired ends.

The term "test" here does not nod to chance or randomness in the language content of learners, rather, the selective process in language teaching is required by data and guided by many factors, which require specialists to take it into account in the presentation of the language course. Perhaps, the most important thing that we can point out is that we have to show the data directly related to the language, which is the "mandatory language test", which

* فتيحة بن يحيى.

follows that specialists must select a "language model". It is intended to offer learners the language adequacy to provide them with the language skills that provide them with language communication in all its forms.

Keywords: language test, language, the learner, language adequacy, the educational process.

1. ماهية الاختبار اللغوي:

يُعدّ الاختبار اللغوي من أهم الركائز التي تقوم عليها تعليمية اللغة، فهو يشكّل النقطة الحاسمة والجوهرية فيها، لأن عن طريقه يمكن أن نوجه العملية التعليمية وفق الغايات المنشودة.

ونفهم من كلمة "الاختبار اللغوي في العملية التعليمية للغة" النشاط أو العملية التي يقوم بها المختصون من أجل وضع المقرر اللغوي النموذجي لتوجيه المتعلمين وتنمية قدراتهم اللغوية المتنوعة، وقد يستفيد المختصون ههنا من معطيات علوم كثيرة تخدم ذلك ومنها تعددت الغايات والأهداف ههنا فإنها تبقى مرتبطة في جوهرها بضرورة التأثير العلمي الواعي على المستقبل التعليمي للمتعلمين.

ومصطلح "الاختبار" ههنا لا يؤول إلى الصدفة أو العشوائية في وضع المحتوى اللغوي للمتعممين، بل إن العملية الانتقائية في تعليم اللغة تقتضيها معطيات وتوجهها عوامل كثيرة، تستدعي من المختصين ضرورة مراعاتها في تقديم المقرر اللغوي، يقول عبده الراجحي: "لا يصنع الناس ذلك كي ينتهي الأمر بأن يكون الاختبار عشوائيا أو ذاتيا، أو حسب الصدفة، وإنما تحكم اختيارها معايير علمية تجعله محكوما بضوابط يمكن الاحتكام إليها في فحص ما نختاره، صحيح أن التجربة العلمية تثبت أن الاختيار يصعب أن يكون موضوعيا موضوعية كاملة، إذ يستحيل استبعاد حدس الذين يختارون خبرتهم، ومع ذلك فإن الأمر يظل في حدود السعي الدائب نحو ضبط العمل والتحكم فيه" (1) يعني أن الخبرة الذاتية تكون لها دور في توجيه العملية ويتم ذلك عن طريق.

2. المعطيات اللغوية المؤثرة في الاختبار اللغوي:

الاختبار اللغوي في إطاره العام مبدأ طبيعي تفرضه مجموعة من المعطيات المرتبطة بالظاهرة اللغوية، ويمكننا أن نشرح ذلك من خلال النقاط التالية:

1.2. المعطى الأول: مرتبط بتعدد الأنماط اللغوية التي تملئها البيئة اللغوية التي ينتمي إليها المعلم، ف" اللغة ليست شيئا واحدا يمكنك أن تحصره وتقبط عليه في صندوق واحد، فلا توجد لغة إنسانية تجري على نمط واحد ولا على مستوى واحد، وإنما اللغة الواحدة مستويات وأنواع، ولكي تختار مادة لتعليم اللغة لأبنائها أو لغير أبنائها فإنه لا بد من الاختيار بين أنواع اللغة الواحدة" (2) فللغة الواحدة أنماط، إذ هناك لهجات إقليمية جغرافية، ولهجات اجتماعية، ولهجات خاصة، كما أنه في كل لغة " فصيحة عامة" تُداول في وسائل الإعلام، في التقارير السياسية والاجتماعية وغيرها، و"فصيحة خاصة" تتخصّص بحسب الحقول المعرفية المتنوعة، إذ هناك لغة لأهل

القانون، وأخرى لعلماء النفس، وغير ذلك. ومن هنا تتجلى الطبيعة الإجبارية للاختبار اللغوي الذي يدفع المختصين إلى المقارنة بين هذه المستويات بُغية ضبط المقرّر الذي يُقدّم للمتعلّمين.

2.2. المعطى الثاني: على صلة بتنوّع أساليب التوظيف اللغوي، إذ قد تتغيّر الأساليب اللغوية التي يستعملها المتعلّمون، بحسب طبيعة الموضوع الذي يدور حوله الكلام من جهة، وحالة المشاركين فيه أو المستمعين له من جهة أخرى. وقد قام العالم مارتن جوس بتقسيم الأساليب التي يمكن أن يستعملها الفرد إلى خمسة أصناف هي: (3)

أ. **الأسلوب الجامد:** ويُستخدم فيه الكلام الرسمي جدًّا لدرجة أن المستمع لا يستطيع أن يؤثر فيه، مثل أسلوب الخطب الرسمية، والأدعية والمطبوعات، والإعلانات وغير ذلك.

ب. **الأسلوب الرسمي:** وهو مغاير نوعاً ما للأسلوب الأوّل، تتعلّم فيه المسافة الاجتماعية التي تكون بين المتكلّم والمتلقّي، يحدث ذلك مثلاً حينما يكلم المدير العامل لديه، أو المعلّم متعلّمه أو غيرهما.

ج. **الأسلوب الاستشاري:** وهو يتطلب اشتراك المستمع واستجابته، فيه الكثير من الأسلوب الرسمي، لكن لا يخطّط له المتكلّم بعناية بالغة، كما يتجنّب استعمال العبارات المقنّنة، بل بإمكانه أن يستعمل في حديثه بعض التراكيب والأشكال اللغوية المختصرة التي تستعمل في الحديث العادي.

د. **الأسلوب العادي:** وهو الأسلوب الذي يستعمله الأصدقاء فيما بينهم، أو الذي تتخذه جماعة من الناس لمناقشة موضوع مألوف لديهم جميعاً. وهو يفترض خليفة من المفاهيم والمعلومات المشتركة بين المتحدثين. يستخدم فيه الكثير من اللغة العامية كما تستعمل فيه اللغة الخاصة بمهنة أو فئة معينة من الناس تجمعهم رابطة اجتماعية مخصوصة، وهو أسلوب تكثّر فيه المناقشة ومقاطعة المتكلّم والتعليق المتكرّر على الحديث، كما قد تستعمل فيه الجمل الناقصة وأشباه الجمل والإجابات بكلمات مفردة أو حتى بالإيماء والإشارة.

هـ. **أسلوب الألفة الشديدة:** تستعمل فيه عادة اللغة العامية، يتألف عادة من أشباه الجمل والمفردات والإيماءات، ويبدو أن وظيفة هذا الأسلوب تختلف عن وظائف الأساليب الأخرى، وكأن المقصود منه التعبير عن الأحاسيس أو العواطف أكثر من نقله للأفكار أو المعلومات، وهو الأسلوب الذي يستعمل بين الأزواج وأفراد الأسرة الواحدة والمجموعات التي تعمل عملاً دقيقاً هاماً كمجموعة الجراحين والمساعدات والممرضين وغيرهم.

لعلنا ندرك من خلال هـ الأصناف أن التوظيف اللغوي قد يتنوّع بتنوّع المقام الذي يكون فيه الفرد، وهي كلّها تنضوي في إطار الظاهرة اللغوية ككل.

3.2 المعطى الثالث: يرتبط بشساعة الظاهرة اللغوية، وتعدّد قواعدها، وفي هذا الإطار نشير إلى ما ذكره ابن فارس حينما بيّن عدم إمكانية حفظ كل اللغة، " قال بعض الفقهاء كلام العرب لا يحيط به إلا نبي، وهذا كلام حريّ أن يكون صحيحاً، وما بلغنا أن أحداً ممن مضى ادّعى حفظ اللغة كلّها" (4)، فقواعد اللغة بمختلف مستوياتها الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية قد تتسع وتنوّع بحيث يصبح من المستحيل الإمام بكل ما تقتضيه هـ القواعد

ومن خلال هذا الطرح نرى أنه من غير الممكن أن تُعلّم كل اللغة، بل يجد المختصون أنفسهم من خلال هذا المعطى كذلك مجبرين على تقديم نماذج معينة عنها، وطبيعي أن هذه النماذج ستوضع وفق اختيار معين.

4.2. المعطى الرابع: مرتبط بتعليم اللغات الأجنبية، ويفرض تعدّدها وتنوّعها على المختصين ضرورة انتقاء لغة مخصوصة كي تدرّس للمتعلمين إلى جانب اللغة الأم. والاختبار اللغوي ههنا قد يتعلّق بعوامل متنوّعة منها: اللغة الأكثر استعمالا، لغة العلم والتكنولوجيا وغيرها، تعمل هذه العوامل على تحديد اللغة التي يمكن أن تعلم للمتعلمين، ونشير ههنا إلى أنه قد تتحكم بعض التراكمات الاستعمارية في بعض الدول في ذلك.

ولعل أهم شيء يمكننا الإشارة إليه من خلال عرضنا له المعطيات المتصلة باللغة مباشرة هو "إجبارية الاختبار اللغوي"، والتي تلي على المختصين ضرورة انتقاء "نموذج لغوي" مخصوص ليقدم للمتعلمين من أجل إكسابهم الكفاية اللغوية التي تؤمن لهم سيرورات التواصل اللغوي بشتى أشكاله. ومن المهم أن نشير ههنا إلى "أنه ثمة اتفاقا بين العلماء على أن أفضل "نموذج" يمكن اختياره من اللغة هو النموذج الذي يمتاز بالعمومية والشمول، بأن يكون أوسع انتشارا، وأكثر استعمالا، وأقل تقيدا، وأن تكون له جذور تاريخية وامتداد ثقافي" (5)، فوضع المحتوى اللغوي يحتاج إلى كيفية مضبوطة يأخذ بعين الاعتبار كل ما من شأنه أن يضمن الفعالية في العملية التعليمية والاتصالية على السواء.

3. العوامل الضابطة للاختبار اللغوي في العملية التعليمية :

تبين لنا من خلال عرض المعطيات التي تسهم في الاختبار اللغوي أنه يستحيل تعليم كل اللغة للمتعلمين، بل إننا مضطرون إلى انتقاء النموذج اللغوي الذي بإمكانه أن يستجيب للمتطلبات الاتصالية للمتعلم، غير أن هذا لا يعني أن نغترف ما نشاء من اللغة وتقديمه للعملية التعليمية، إنه من الضروري القيام بالانتقاء الموضوعي المبني على المقارنة داخل اللغة من أجل ضبط المادة اللغوية التي توضع فيه بعض العوامل غير المباشرة، ومن أهمّها :

أ. **الأهداف:** للأهداف دور فعال في ضبط الاختبار اللغوي و توجيهه، ترتبط في المجال التربوي بالبيداغوجية العلمية المنتهجة حيث تغدو بمثابة الثمرة النهائية للعملية التعليمية. ونشير ههنا إلى أنه يجب أن نفرّق بين مستويين، الأول هو مستوى الغايات، والغاية ترتبط في حدّ ذاتها بالتوجهات والاستراتيجيات العامة التي تملّحها الفلسفة الاجتماعية في إطار علاقة الانقياد والقيادة، لأن التربية تكون تارة خاضعة ومنقادة لمجتمعها، وأخرى دافعة وقائدة لمسيرة تطوّره. ترتبط لغايات التي تصبو إليها العملية التربوية في كل عصر بما يلي:

* اكتساب المعرفة.

* التكيف مع المجتمع.

* تنمية الذات والقدرات الشخصية.

* إعداد الفرد لمشاركة الآخرين.

وهذه الغايات الأربع لا تختلف كثيرا عن تلك التي وردت في تقرير اليونسكو "التعليم ذلك الكنز المكنون" والتي صاغها على الوجه التالي: (6)

- تعلّم لتعرف.

- تعلّم لتعمل.

- تعلّم لتكون.

- تعلّم لتشارك الآخرين.

أما الثاني فهو مستوى خاص بالأهداف ذات الصلة بصفة مباشرة بالعملية التعليمية، والمقصود ههنا هو التعامل وفق بيداغوجية تربوية مخصصة، من أجل التوجيه الواعي والموضوعي للعمل التعليمي، وهي على صلة بمجموعة من الأسس التي تعمل على توجيهها وتحديدها، تُجمع أهمها في النقاط الأساسية التالية :

- مراعاتها للثوابت والممارسات والقيم التي يمتلكها المجتمع.

- أن تعنى بجميع عناصر العملية التعليمية، المعلم والمتعلم والمنهج والمادة.

- أن تنمي قدرات الفرد مع المحافظة على فطرة الإنسان.

- أن تشتمل مختلف مكونات شخصية المتعلّم بكيفية متكاملة من دون إهمال لجانب على آخر.

والاختبار اللغوي يرتبط به الأهداف، بحيث لا يوضع إلا وفق ما تقتضيه الحالة، ونشير ههنا إلى أن جوهر الأهداف اللغوية يدعو إلى ضرورة إكساب المتعلم المهارات اللغوية المتنوعة التي تؤمن له سيرورات العمليات الاتصالية مهما تعددت الإشكاليات.

ب. مستوى المقرر: وله أهمية خاصة في اختيار المحتوى اللغوي الذي يقيم للمتعلّمين، يركز على معايير كثيرة، منتها ما ترتبط بالمتعلّم نفسه وقدراته المعرفية والإدراكية التي تستدعي ضرورة التكيف أكثر، ومنها ما يتعلق بالموارد اللغوية التي تقدم في العملية التعليمية للمتعلّمين.

ولابد أن نشير إلى ضرورة التنوع في المحتويات اللغوية وفق ما تقتضيه المستويات المختلفة، فمحتوى يقدم لمتعلمين في المدرسة الابتدائية يختلف اختلافا كما ونوعيا عن محتوى يقدم إلى متعلمين في المدرسة المتوسطة أو الثانوية، بل إن الاختلاف يحدث في مقررات المرحلة الواحدة، فمحتوى لغوي يقدم إلى الصف الأول يختلف كما ونوعا كذلك عن ذلك الذي يقدم إلى الصفوف الموالية، وهذا ما يوضّح أن فرص الاختبار اللغوي قد تتسع وتتنوّع كلما تقدّم المستوى.

ج. الوقت: الوقت عامل أساسي في اختيار المحتوى اللغوي في العملية التعليمية، فلكل مقرر لغوي فترة زمنية معينة تضبطه وتحدّده، قد تكون ساعة أو يوما أو شهرا أو سنة أو سنوات، يرتبط هو الآخر بالأهداف التي نسعى من خلال العملية التعليمية ككل، إذ هناك أهداف قد تحقّق في فترة زمنية وجيزة، وأخرى قد تحصل في فترات قد تطول، وهي كلّها مرتبطة بالأهداف العامة التي توجّهها العملية التربوية ككل.

وبالإضافة إلى هذه العوامل العامة، نشير إلى أن منها كذلك يرتبط بالمتعلم نفسه، أي أنّها خاصة به، نذكر منها على الخصوص العمر، ودافعية التعلم والاستعداد لتعلّم اللغة، وغيرها من العوامل التي تعمل على ضبط الاختبار اللغوي في العملية التعليمية.

4. وضع الاختبار اللغوي في العملية التعليمية: يتجلى وضع الاختبار اللغوي في العملية التعليمية من خلال عمليتين أساسيتين :

الأولى: مرتبط باختيار النمط اللغوي الذي يمكن أن يستعمل في العملية التعليمية، وله دور فعال في توجيهها. ويجب أن نشير هنا إلى إشكالية من نوع خاص يطرأها تعدد الأنماط اللغوية التي يتداولها أفراد البيئة اللغوية المخصوصة. وفي إطار هذه القضية تساءل الكثير من الباحثين عن طبيعة اللغة المقصودة التي يمكن أن تلقن للمتعلمين، فحاول كل واحد منهم أن يجتهد ويحدد اللغة المنوطة بذلك. ويكفي أن نشير إلى ما ذكره الفاسي الفهري حينما بين موقع اللغة العربية من التصنيف الذي قدمه اللسانيون لغات، حيث صنّفوها إلى لغات أول ولغات ثوان على اعتبار أن اللغة الأولى يكتسبها الفرد بدون تلقين، وهي اللغة الأم، أي اللغة التي يلتقطها الطفل في محيطه الأقرب حيث تكون المدونة اللغوية التي يتلقاها غير محكومة ببرنامج علمي مخصوص، بل كل ما يمكن أن نقوله إنها مرتبطة بثقافة المحيط اللغوي الذي يترعرع فيه. أما الثانية فتقتضي الانتقاء، إذ يحتاج المتعلم إلى برنامج مخصوص يستدعي التلقين. وفي خضم هذا التوضيح بين الفهري " أن اللغة العربية ليست لغة أولى، فالطفل العربي لا يخرج إلى محيطه ليلتقط لغة عربية فصيحة متداولة في الأفواه بنفس الكيفية التي يخرج بها الطفل الفرنسي إلى محيطه ليتعلم الفرنسية، أو الانجليزي ليكتسب الانجليزية أو المغربي ليكتسب العامية العربية المغربية أو الأمازيغية. إذن اللغة العربية الفصيحة ليست لغة أولى في محدّداتها النفسية والإدراكية والذاكرية.. إلخ، إلا أن الطفل العربي لا يتعلم العربية الفصيحة بنفس المعنى الذي يتعلم به لغة أجنبية ثانية كالفرنسية والإسبانية والإنجليزية، بل إن الملكة التي يكوّنها الطفل العربي في عاميته كثيرا ما تمثّل جزءا مهما من الملكة التي سيكوّنها في الفصيحة. ولذلك كانت الفصيحة لغة بين الأولى والثانية في منظورنا" (7). ولعلنا نداوله حتى الآن في وسائل الإعلام المختلفة، وفي الفنون الأدبية المتنوعة على امتداد العالم العربي. (8) ولكن الأمر هنا يطرح علينا قضية أخرى تتعلق بالاختلاف الواضح الذي نلاحظه بين فصحي الأمس وفصحي اليوم، وهذا ما يستدعي من المختصين أثناء اختيار النمط اللغوي ضرورة " المزج بين الفصيحة المعاصرة وفصيحة التراث. أما الفصيحة المعاصرة فيهمنا منها أولا ذلك النمط العام الذي تمثله وسائل الإعلام، واللغة المستعملة في الخطب العامة وفي المحاضرات، ثم النمط الفني الذي يمثله الإنتاج الأدبي على مختلف أنواعه، وأما فصيحة التراث فهي من أهم ما ينبغي العناية به، لأنها هي التي تمثّل ثقافة الأمة الإسلامية، وهي ثقافة متصلة لا تعرف الانقطاع، ويكون الاختيار منها موافقا لمعايير الاختبار السابق ذكرها، فنبدأ بما هو مألوف للتلاميذ مما هو قريب من الفصيحة المعاصرة، وهو كثير جدا لا يعجز عن يتوفر عليه للاختبار منه، ثم ندرج بعد ذلك خطوة خطوة حتى يصل الطالب إلى نهاية المرحلة الثانوية وقد تمكن من فصحي التراث تمكنه من الفصيحة المعاصرة " (9) .

ولا بد أن نشير هنا إلى أن انتقاء النمط اللغوي في وضع المقرر التعليمي يظل مرتبطا بالمعطيات اللغوية التي ذكرناها من قبل، حيث يراعي المختصون في ذلك كل ما تستلزمه الظاهرة اللغوية عامة.

كما نشير إلى قضية أخرى تؤثر في الاختبار اللغوي، تتعلق بتنوع الحقول المعرفية، فلكل مجال معرفي لغة مخصوصة، وحتى وإن كانت هذه اللغات الخاصة تنضوي ضمن الظاهرة اللغوية بوجه عام فهذا لا يعني إنكار تميز بعضها عن بعض، فلغة الطب تختلف عن لغة الفلسفة أو لغة الحقوق أو لغة الفقه أو غير ذلك. ولاشك أن لهذا التنوع دورا أساسيا في اختيار المحتوى اللغوي في تعليم اللغة.

العملية الانتقائية الثانية مرتبطة بانتقاء المواد اللغوية التي توضح في المقرر اللغوي للعملية التعليمية. ومن الضروري ههنا أكثر من أي وقت مضى الاستفادة من نتائج النظرية اللسانية حيث توصلت انطلاقا من تشريحيها العلمي والموضوعي للغة إلى نتائج قيّمة من شأنها أن تخدم خدمة جليّة الحقل التعليمي. وفي هذا الإطار حُقّق لنيل علي أن يتعجب عن السبب الذي جعل مراكز بحوثنا تتجاهل لحدّ الآن ثورة علوم اللسانيات منذ منتصف الخمسينيات. (10)

يرتكز الاختبار اللغوي ضمن هذا المستوى على أساس هام يتعلّق بـ "حجم مستويات النمط اللغوي من جهة أولى، و بـ "درجة شيوع" فصائل هذه المستويات من جهة أخرى، فبديهي أن الانتقاء لن يكون على درجة واحدة، لأن حجم المستوى الصوتي لا يتساوى مع حجم المستوى الصرفي والنحوي والمعجمي. و " من الطبيعي إذن أن يكون الاختبار محدودا جدا على المستوى الصوتي، لأن العناصر الصوتية في كل لغة وفي كل نمط محدود جدا، ودرجة شيوعها عالية جدًّا، ومن ثم فلا يكاد يكون هناك مجال للاختبار... كذلك الحال على المستوى الصرفي يضيق مجال الاختبار فيه وإن يكن مختلفا على المستوى الصوتي، لقلة الفصائل الصرفية من ناحية، وارتفاع درجة الشيوع في معظمها من ناحية أخرى. ليست كل الصيغ الفعلية في العربية مثلا متساوية الشيوع، وثمة صيغ ينخفض شيوعها انخفاضاً واضحاً، فليس هناك ما يدعو إلى اختيارها في المحتوى، كصيغة "افعول، اخشوشن"، و"افعال، اخضار".

وهناك صيغ كثيرة أيضا في جموع التكسير يجب إسقاطها عند الاختبار" (11)، فلا يقع الاختبار في المستوى الصوتي، لأنه من غير الممكن أن نعلّم البعض من أصوات النمط اللغوي دون الباقي، فعدد الأصوات محدود جدا لذلك وجب تعليمها كلّها وإنما الأمر ههنا يبقى مرتبطا بالتنظيم، أي حول نوعية الأصوات التي تقدّم أولا في العملية التعليمية، ثم تلك التي تليها، حيث ستتدخل عوامل متنوّعة في ذلك قد تكون مرتبطة بالمتكلم، من جهة، كما قد تكون على صلة بالأصوات في حدّ ذاتها من حيث سهولتها ودرجة شيوعها من جهة أخرى.

أما على المستوى الصرفي فإننا نلاحظ أن العملية الانتقائية في العملية التعليمية تكون مقيّدة نوعا ما، مردّ ذلك ارتفاع درجة شيوع الفصائل الصرفية. ولا بد من الإشارة ههنا إلى أن هناك من الصيغ الصرفية من يكثر تداولها في اللغة لذلك وجب تقديمه أولا في المحتوى اللغوي على أن توضع غيرها مما يقل استعمالها بعد ذلك.

وإذا كنّا قد بيّنا أن العملية الانتقائية في تعليم اللغة لا تكاد تكون على المستويين الصوتي والصرفي، فإننا نلاحظ أن الاختبار اللغوي الحقيقي يكون على مستوى المعجم ومستوى النحو.

أ. الاختبار اللغوي على مستوى المعجم: المعجم هو مجموع الوحدات المعجمية التي تكون لغة جماعة لغوية ما تتكلم لغة طبيعية واحدة، أي أن مجموع المفردات المكوّنة للغة ما من اللغات، والقابلة للاستعمال بين أفراد الجماعة اللغوية ليعبروا بها عن أغراضهم (12). ويزخر معجم كل لغة بعدد هائل من الكلمات، لكن ليس من الضروري أن نقدّمها كلّها للمتعلّمين، بل لا بد من انتقاء البعض منها فقط، وهنا نشير إلى قضية هامة تحكم هذا الاختبار وهي حاجة الفرد إلى تعلّم المفردات التي يتداولها أفراد بيئته اللغوية، وبالخصوص تلك التي يكثر استعمالها في الأداءات اللغوية المتنوعة، ومن هنا تتجلى إشكالية انتقاء ضمن هذا المستوى، حيث تتضح حتمية وضع الكلمات التي يحتاج إليها في مختلف العمليات الاتصالية، وليس من الضروري أن تنتقى المفردات التي يندر توظيفها.

وفي هذا الإطار بيّن بعض الباحثين أن الاختبار اللغوي ضمن هذا المستوى يستند على ثلاثة معايير أساسية هي :

1. الشيوخ: وله دور فعال في انتقاء الوحدات المعجمية التي توضع في المقرر التعليمي، يركز على مبدأ هام مفاده كلّما كانت المفردة أكثر استعمالا وتداولاً كلما كانت أصلح وأنفع في تعليم اللغة، يتم ذلك بأخذ عيّنة لغوية معيّنة ثم انتقاء الكلمات التي تقرّر في المحتوى اللغوي، لكن السؤال الذي يطرح نفسه الآن هو ما هي طبيعة المدونة اللغوية التي يمكن اعتمادها لكي تتم العملية الانتقائية؟

أكد أن الفرد في مراحل تعليمه الأولى يحتاج إلى مفردات اللغة التي يتداولها أفراد بيئته المعاصرة، لذلك وجب اعتماد مدونة لغوية تنتمي إلى الفصحى المعاصرة في العملية الانتقائية، وبعد ذلك ومع تقدّم المراحل التعليمية تتعرّز العملية الانتقائية بتقديم مفردات أخرى تنتمي إلى الفصحى الموروثة.

والوسيلة المعتمدة في العملية الاختيارية ههنا هي " الإحصاء"، أي لابد من التحليل الإحصائي لشيوخ الكلمات، و" قد دلّت إحصائيات الشيوخ التي أجريت في لغات كثيرة أن الألف كلمة الأكثر شيوعاً تمثل (94 %) من النص، وأن المائة كلمة الأكثر شيوعاً تمثل (74 %) منه، وهذا برهان على ضرورة الأخذ بهذا المنهج قبل اختبار المحتوى، وإلا فإن المتعلم يستنفذ جهده في تعلّم كلمات كثيرة لا يحتاج إلى استعمالها إلا نادراً، على حين يجهل الكلمات التي يحتاجها دائماً " (13). ومن هذا التوضيح تتجلى أهمية الإحصاء ودوره الفعال في رصد الكلمات التي يحتاجها المتعلّم في العمليات الاتصالية المختلفة، وبالتالي وضعها في المقرر التعليمي للغة.

2. التوزيع: وهو على صلة بمعيار الشيوخ، يرتبط بالأنماط اللغوية الخاصة التي تقتضيها الحقول المعرفية المتعددة والمتنوعة باعتبار أن كل حقل معرفي قد يتخصص بمفردات مخصوصة به، ولكن تبقى مع ذلك منتمة إلى الظاهرة اللغوية عامة، وهنا نشير إلى أنه كلّما استعملت الكلمة الواحدة في أكثر من لغة خاصة كانت مقصودة في العملية التعليمية.

ويحضر ضمن هذا المعيار " الإحصاء " كونه يساهم بصورة فعّالة في ضبط الكلمات التي تتداول في أكثر من نمط لغوي خاص، ومن هنا تظهر القيمة التعليمية لبعض الوحدات المعجمية، باعتبار أن المتعلّم يستطيع أن يوظّفها في مواضيع معرفية متنوعة، يعود ذلك إلى ارتفاع درجة توزيعها.

3 المعيار النفسي والتعليمي: وهو مرتبط بالمتعلّم نفسه، إذ لابد من مراعاة هذا المعيار في انتقاء المفردات التي توضع في المحتوى اللغوي للمتعلمين، فهناك كلمات يعسر تعلّمها، وأخرى قد تكتسب في يسر، يرتدّ ذلك إلى طول الكلمة أو قصرها، واطرادها أو شذوذها، وغير ذلك. (14).

ب. الاختبار اللغوي على مستوى التركيب: يخضع الاختبار اللغوي ضمن هذا المستوى للمعايير نفسها التي تحكم اختبار الوحدات المعجمية في وضع المقرّر اللغوي، فالبنى النحوية قد تتعدد وتتنوّع، ومن المناسب انتقاء منها ما هو ضروري للمتعلمين بحيث يؤمن لهم الكيفيات التي يمكن لهم من خلالها إجراء العمليات الاتصالية بشتى أصنافها.

ومن الضروري أن يتم الاختبار ههنا وفق ما تمليه المعايير السابقة، لأن البنى النحوية " ليست متساوية من حيث الشيوع، ولا من حيث التوزيع ولا من حيث قابلية التعليم والتعلّم، هناك بنى بسيطة، وأخرى مركّبة، وهناك بنى مركّبة لا يستغني عنها الاستعمال اللغوي وأخرى هامشية. .. وهكذا " (15)، إذا لابد من الانتقاء العملي والفعال القائم على تقديم البنى التركيبية التي من شأنها أن تمدّ المتعلمين بكيفيات التوظيف اللغوي المختلفة.

ولابد من الإشارة ههنا إلى أن العملية الانتقائية لا تقتضي تقديم ما هو مدوّن في مستوى المؤلفات الموضوعية في هذا الحقل، بل لابد من تطوير النحو لأغراض التعليم، يتم ذلك بالاستعانة بعلوم أخرى تساهم في تعليم النحو، كعلم اللغة النفسي في السلوك اللغوي عند الفرد، وعلم اللغة الاجتماعي في الاتصال اللغوي، وعلوم التربية في نظريات التعلّم وإجراءات التعليم. ومن الضروري ههنا أن نفرّق بين النحو العلم الذي يحاول أن يفسّر بنية اللغة دون الإشارة إلى التعليم أو التدريس أو مستويات الصعوبة أو سلاسة الشرح، و " النحو التعليمي " الذي هو وصف نحوي للغة، وُضع لهدف خاص هو المساعدة في تعليم هذه اللغة (16).

ومما لا شك فيه أن الاختبار اللغوي ضمن الأصناف السابقة الذكر يتركز على نصوص، وهنا نؤكد أن انتقاء النصوص يمثّل عصب وضع المحتوى اللغوي في العملية التعليمية، وعنا نشير إلى أنه من الضروري انتقاء النصوص الأصلية الشاملة لثقافة المجتمع الذي ينتمي إليه المتعلّم، وتراثه ومجالات الحياة في بيئته تؤمن هذا الجدلية المفقودة بين اللغة والثقافة، وكل ذلك من أجل دفع اللجّاح الذي يعيش فيه الفرد إذا ما تلقى ثقافة غير تلك التي يملئها محيطه.

4. أهمية الاختبار اللغوي في العملية التعليمية:

أدركنا لحدّ الآن من خلال عرضنا لمعطيات الاختبار اللغوي وعوامله، والكيفية التي تمكن من وضع المحتوى اللغوي في العملية التعليمية، قيمة الملية الانتقائية في ضبط المادة اللغوية التي تمكن المتعلم من الاكتساب الفعال للغة، ومساهمتها في تكييف التعليم، وتكوين البرامج وتخصيصها لمختلف المستويات التعليمية، كما أنّها تساهم في تذليل الصعوبات التي يطرحها حقل تعليمية اللغة.

تتجلى أهمية الانتقاء اللغوي في العملية التعليمية للغة في الأمرين الأساسيين التاليين :

1.4 . وضع المقرّر اللغوي المخصوص للمتعلمين في شتى المراحل التعليمية، يتم ذلك وفق كفاءات تتلاءم مع القدرات الذهنية للمتعلمين.

2.4 . الوصول إلى تحقيق الأهداف اللغوية المسطرة والمرادة من الاختبار اللغوي، والمتمثلة في جوهرها في إمداد المتعلم بالكفاية اللغوية التي تؤمن له صيرورات التواصل بشتى معطياته المتنوعة وغير المنتهية.

5- واقع الاختبار اللغوي في العملية الاتصالية :

لاحظنا أن الاختبار اللغوي في العملية التعليمية للغة يركز على كفاءة مخصصة تعمل على ضبط المادة اللغوية الشاملة والمهادفة إلى تمكين المتعلم من الاكتساب الدقيق للغة، بحيث تجعله يؤدي الكلام بصحة واستقامة من غير بتر أو تشويه. ولكن إذا ما ألقينا نظرة دقيقة على واقع الانتقاء اللغوي في العملية الاتصالية للغة لدى المتعلمين بشتى أصنافها، فإننا نلاحظ أن الكثير منهم من يخطئ ويشوّه فيما تقتضيه قواعد الإنجاز اللغوي ككل، قد تصل عند بعضهم إلى مرحلة العجز.

وإذا ما حاولنا الكشف عن سرّ هذه الفجوة التي تتجلى بين المواد اللغوية المتاحة في العملية التعليمية للغة، فالممارسة الفعلية لها التي تتضح في العمليات الاتصالية المختلفة، فإن الأمر ههنا قد يرجع إلى أسباب متعدّدة ومتنوعة، ولكن ومع ذلك سنحاول أن نركز على الفجوات الأساسية التالية :

1. الفجوة التي بإمكاننا ملاحظتها في طريقة عرض قواعد التنظيم اللغوي القائمة على النظرة التجزئية، وذات الطابع النظري والتجريدي، نرى ذلك بوضوح في تعليم قواعد النحو، وفي تقديم الوحدات المعجمية ودلالاتها كذلك، ومن الضروري ههنا الاستفادة من المناهج القيّمة التي تقدّمها في حقل تعليمية اللغة، والمبنية على النظرة الشاملة لما يستدعيه التنظيم اللغوي ككل.

2. الفجوة التي نلاحظها في طريقة تقديم المعرفة بشتى أصنافها، حيث يتجلى لنا إهمال جانب المحتوى اللغوي على حساب الأمر الأول. وفي هذا الإطار نشير إلى أنه قد سمعنا من المتعلمين من يبرّر خطأه اللغوي بعدم اختصاصه باللغة وقواعدها، وكأنه يريد أن يجد الشرعية لعجزه اللغوي، ومننت الضروري ههنا التنسيق بين الجانب اللغوي والجانب المعرفي، والذي من شأنه أن يضمن للمتعلمين كفاءات اختيار المحتوى اللغوي للمادة المعرفية المخصوصة.

3. الفجوة التي يمكن أنت نلاحظها بين المعرفة النظرية للتنظيم اللغوي ومقتضياته والممارسة الفعلية له، ومن هنا يتجلى الفرق الواضح بين تلقي المادة اللغوية، وتوظيفها، ويتّضح كذلك دور العملية التعليمية، حيث لا يكتمل إلا باكتساب المتعلم الآلية اللغوية التي يستطيع من خلالها الممارسة اللغوية الصحيحة والسليمة.

4. الفجوة التي يمكن أن تلاحظ من خلال الفرق بين اكتساب القدرة اللغوية واكتساب الكفاية التواصلية، باعتبار أن هذه الأخيرة قد لا تتحقق بمجرد معرفة قواعد التنظيم اللغوي فاكتساب الآلية التواصلية لا

يقتصر على تزويد المتدربين بمجموعة من الحقائق والأحكام اللغوية، وإنما هو على صلة بكل المعطيات اللغوية وغير اللغوية التي تقتضيها الممارسة التواصلية ككل.

الخاتمة:

تبين لنا من خلال المطارحة العلمية التي عقدناها حول ماهية الاختبار اللغوي ومعطياته وعوامله في العملية التعليمية أنه يتنافى مع جميع مظاهر العبثية والعشوائية في وضع المقرر اللغوي للمتعلمين، إنه من الضروري أن يتم وفق ضوابط مخصوصة من شأنها أن تضمن الفعالية في التوظيف اللغوي لدى المتدربين. كما أدركنا أن الاستعمال اللغوي لا يتم من خلال معرفة ما تستدعيه قواعد المنظومة اللغوية فحسب، بل إنه يقتضي اكتساب القدرة التي تؤمن العملية التواصلية ككل، هذا يعني أنه من الضروري التركيز في العملية التعليمية على جعل المتعلم يكتسب الكفاية التواصلية التي تؤمن له سيرورات التخاطب بشتى أشكاله.

هوامش المداخلة:

1. علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، عبده الراجحي، جامعة الملك فيصل، السعودية، ص 61.
2. علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، عبده الراجحي، ص 37.
3. أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، نايف خرما، عالم المعرفة، المجلس الأعلى للفنون والآداب، الكويت، 1989، ص 232.
4. الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها، ابن فارس، دار الكتاب العربي، بيروت، سوريا، ط3، 2000، ص 49.
5. علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، عبده الراجحي، ص 39.
6. الثقافة العربية وعصر المعلومات، نبيا علي، عالم المعرفة، المجلس الأعلى للآداب والفنون، الكويت، عدد سنة 2000، ص 307.
7. المعجم العربي، نشأته وتطوره، حسين نصار، دار الكتاب العربي، مصر، ط1، 2001، ص 20-21.
8. علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، عبده الراجحي، ص 86.
9. المرجع نفسه، ص 95.
10. الثقافة العربية وعصر المعلومات، نبيل علي، ص 296.
11. علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، عبده الراجحي، ص 67.
12. مقدمة لنظرية المعجم، إبراهيم بن مراد، دار المعرفة، الدار البيضاء، المغرب، ط 2003، ص 70.
13. علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، عبده الراجحي، ص 70.
14. المرجع نفسه، ص 71.

15. مقياس تقويم المعلم، رابح قدوري، المجلة الجزائرية للتربية، العدد 1 السنة الأولى نوفمبر 1994، وزارة التربية، الجزائر، ص87.

16. التدريس الهادف، (مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية)، محمد الدريج، قصر الكتاب، البلدية، الجزائر، 2000، ص116.