مجلة منتدى الأستاذ
المجلد: 21 العدد: 01 السنة: ديسمبر 2025 الصفحات 69- 78

استثمار التقويم البديل في تنمية مهارات تحدّث متعلّمي اللغات

– مداخل ونماذج جديدة –

Investing in alternative evaluation to develop language learners' speaking skills – New approaches and models –

عبد السلام قدادرة[1]،*

[1] *المدرسة العليا للأساتذة آسيا جبّار/ قسنطينة (الجزائر)، kedadra.abdeslem@ensc.dz*

مخبر الدراسات التعليمية واللسانية والأدبية.

تاريخ الإرسال: 2025/04/02 تاريخ القبول: 2025/11/03

الملخص:

يهدف البحث إلى تقييم نجاعة الاختبارات اللغوية السائدة في قياس مهارات التحدّث، واقتراح نماذج تقويم بديلة لتنمية القدرة التواصلية لدى متعلّمي اللغات.

يعتمد منهجاً وصفياً إحصائياً، يحلل توزيع المهارات في الاختبارات التقليدية ويقارنها بالمداخل الحديثة (تواصلية، سياقية).

وتتمحور التساؤلات حول حدود التقويم الكمّي في قياس الإبداع الشفوي، وكيفية استثمار أدوات بديلة (عروض، مقابلات، ملفات) لتعزيز الكفاءة الاتصالية.

كما يناقش انتقال التقويم من القياس النهائي إلى نموذج مستمر يراعي المكوّنات النفسية والتداولية لمهارة التحدّث.

الكلمات المفتاحية:
لغة؛
تواصل؛
تحدّث؛
تقويم؛
نماذج؛

ABSTRACT:

The study aims to assess the effectiveness of prevailing language tests in measuring speaking skills and propose alternative evaluation models to develop communicative competence among language learners.

It employs a descriptive-statistical methodology, analyzing skill distribution in traditional tests and comparing it with modern communicative and contextual approaches.

Central questions address the limitations of quantitative evaluation in assessing oral creativity and how alternative tools (presentations, interviews, portfolios) can enhance communicative proficiency.

It also examines shifting from final summative assessment to continuous models that account for psychological and discursive components of speaking skills.

Keywords:
Language
Communication,
Speaking,
Evaluation,
Models,

* عبد السّلام قدادرة.

مقدّمة:

تضع كل مقاربة تعليمية غايات تسعى إلى تحقيقها وفقا للفلسفة التربوية والتعليمية التي تتأسس عليها وملمحا نهائيا تتوخى تحقيقه في مسلك متعلّميها، ولذلك فهي تضع ما استنفذته من برامج ومسارات تعليمة في محك التحكيم والتقويم لتتبيّن مدى تحقق ما توخته من مخرجات للعملية التعليمية. وقد سعت المقاربة التعليمية التواصلية منذ ظهورها في مجال تعليم اللغات إلى تحقيق ملمح مغاير للمتعلمين مما فتح المجال لمهارات جديدة منها القدرة على التقويم الذاتي وتقويم الآخرين ومهارة الإبداع، غير أن هذا التوجه الجديد في الغايات المراد تحقيقها والمهارات المرجوة يتطلب استراتيجية تقويم بديل تقيس مدى تجسيد هذه المهارات عوض طُرُق التقويم المعتادة التي وقفت عند القياس الكمي للمعارف والمكتسبات. ونسعى من خلال هذا البحث إلى الإجابة عن الإشكالية الآتية: ما مدى نجاعة الاختبارات اللغوية السائدة في قياس مهارات التحدّث؟ وما هي النماذج التقويمية التي يمكن اعتمادها كبديل لتعزيز مهارة التحدّث عند متعلّمي اللغات عموما ومتعلّمي اللغة العربية على وجه الخصوص؟ حيث ننطلق من فرضية مفادها أنّ التقويمات السائدة لا تقدّم التحفيزات الكافية لتنمية جميع مكوّنات القدرة اللغوية الاتصالية مما يستدعي استثمار نماذج تقويمية جديدة.

1. مفهوم التقويم وأنواعه.

1.1 مفهوم التقويم (Evaluation):

يحظى التقويم بمفهومه الواسع بحضور متواصل في حياة الإنسان فهو لا ينفك يطلق الأحكام التقويمية الذاتية أو الموضوعية في كثير من المواقف، من أبسطها كالمأكل والمشرب والملبس والملعب إلى أعقدها مما يُقرأ أو يُسمع أو يُشاهد، وهذا النوع من التقويم هو ما يعرف بالتقويم غير النظامي(informal evaluation) ،أما ما يتم في إطار المؤسسات الرسمية من مراجعة للأداءات والمسارات الفردية أو الجماعية والمنظومات المالية أو الاقتصادية أو التجارية أو التربوية وفق عملية مضبوطة ومبرمجة فهو ما يعرف بالتقويم الرسمي أو النظامي(formal evaluation).[1]

تشتق لفظة التقويم في اللغة العربية من الجذر: (ق و م) وهي في المعجم بمعنى التقدير، قوّمت المتاع أو استقمته أي قدّرت قيمته أو ثمنه، والقيمة أصلها الواو من قوّم وهي ثمن الشيء بالتقويم، وكم قامت ناقتك؟ أي كم بلغت قيمتها. فأصل الياء في كلمة قيمة هو الواو ولذلك يقال التقويم على الأصحّ، وهو في معناه الأصلي تقدير قيمة السلعة أو الشيء قياسا بما يقابله من ثمن أو مال.[2]

ويرد في البحوث والدراسات مصطلح قريب في اشتقاقه ومعناه هو التقييم كمقابل للمصطلح الإنجليزي (assessment) وهو أكثر ارتباطا بمفهوم القياس والاختبار كأدوات متصلة بالتقويم النهائي أو الختامي.

كما يتوارد في المراجع المتخصصة كمقابل لهذا المصطلح في اللغة الإنجليزية مصطلحان هما (Evaluation) و(assessment)، والمصطلح الأوّل (Evaluation) هو الغالب والراجح في استعمالات الباحثين في مجال التعليمية والبيداغوجيا بهذا المفهوم العام الشامل الذي تتبناه المقاربات التعليمية الحديثة ويعني عملية جمع المعلومات للحكم على المتعلّم أو البرنامج وإصدار قرارات للتعديل أو الإبقاء، أما مصطلح (assessment) فهو كلمة إنجليزية تعني

التقويم أو التقييم وظهرت في الأصل ضمن المصطلحات العسكرية في الجيش الأمريكي ومعناها قياس جاهزية الجنود في المعركة، و هو أقرب في مفهومه إلى مصطلح القياس (mesurement) والاختبار (test)، فهو يعني قياس مدى التعلّم باستعمال الاختبارات المختلفة.[3] بينما يشيع في اللغة الفرنسية مصطلح (Evaluation) دون سواه حيث يغيب ذكر مصطلح (assessment) في المعاجم المصطلحية ومنها قاموس التعليمية "جاليسون" (gallisson).

تصب التعريفات الاصطلاحية المتعددة في كون التقويم عملية شاملة تتمثل في جمع المعطيات والمعلومات حول مواضيع أو أفراد للتمكن من إصدار حكم يُستند إليه في إصدار قرارات لمواصلة المسار أو تعديله أو إلغائه.

وهو كما جاء في الموسوعة العالمية للتقويم التربوي 1990: عملية منظمة منهجية لجمع البيانات، وتفسير الأدلة مما يؤدي إلى إصدار أحكام تخص الطلاب أو البرامج، وبذلك يساعد في توجيه العمل التربوي، واتخاذ الإجراءات المناسبة في ضوء ذلك".[4] وفي معجم جاليسون للتعليمية التقويم (Evaluation)كمصطلح تعليمي في اللغة الفرنسية –هو تدابير موضوعية بعيدة عن الأحكام الذاتية تستخدم فيها أدوات الاختبار والامتحان لتحديد مستوى المعارف المحصّلة.[5]

فالتقويم في المجال التعليمي هو عملية منهجية، منظّمة ومبرمجة في إطار رسمي، تستخدم أدوات معينة كالاختبارات أو المقابلات أو المهام، ينتج عنها إصدار أحكام حول الطلاب أو البرامج لتحديد مدى تحقق كفاءات وملامح معينة مرتبطة بعملية التعلّم، وينتج عنها اتخاذ قرارات وتدابير مناسبة.

2.1 التقويم وأنواع الاختبارات:

تختلف أنواع التقويمات باختلاف موقعها الزمني بالنسبة للعملية التعليمية التعلّمية فيترتب عن ذلك اختلاف في الوظيفة والغاية المرجوة من التقويم، والأدوات المستخدمة فيه، ويصنّف التقويم وفق ما هو متعارف عليه في ميدان البحث التربوي والتعليمي إلى تقويم أوّلي تشخيصي، وتقويم بنائي، وتقويم نهائي يقيس مستوى القدرة والكفاءة المتحصّل عليها ويمثّل بعض الدارسين لهذا التصنيف وفق الجدول الآتي:

جدول رقم (1): أنواع التقويم.[6]

مرحلة التقويم	نوعه	وظيفته	طبيعة الاختبار
قبل التعلّم	تنظيمي تشخيصي	تخطيطي مرتكز حول المشروع	اختبارات الجاهزية الاختبارات التشخيصية
أثناء التعلّم	بنائي	معدّل وضابط للمسار التعلّمي	اختبارات مدى التقدّم
بعد التعلّم	نهائي	استخلاصي ارتجاعي قيمي	اختبارات قياس المستويات والكفاءات.

3.1 التقويم والمهارات:

يهدف كل تقويم إلى قياس مدى تحقيق المهارات المنوطة بالعملية التعليمية التعلّمية، ولعل من أشهر التصنيفات التي يعتمدها المختصون في تحديد المستويات التي تشملها عملية التقويم ما يعرف بتصنيف بلوم وتصنيف بلوم المعدّل للمهارات المعرفية. استُخدم هذا التصنيف في تحديد الأهداف التعليمية والتقويمية فحدّدَ ستة مستويات للتفكير يمكن استهدافها هي: المعرفة، الفهم، التحليل، التطبيق، التركيب، التقويم، وهي تترتب هرميا من المستوى الأبسط وهو المعرفة أو التذكر (Knowledge) إلى المستوى الأعقد التقويم ،وقد لقيت مهارة التطبيق اهتماما من الباحثين فصارت مستهدفة في الاختبارات والتقويمات باعتبارها دليلا للفهم، كما اقترُح مستوى آخر كبديل لمهارة التركيب وهو مستوى الإبداع وصار في قمة الهرم بعد التقويم ويتمثل في القدرة على تركيب وتوليف العناصر لتكوين نتاج التعلّمات، وأضاف بعض الباحثين مهارات أخرى في تصنيفات موازية لتصنيف بلوم منها الاستنتاج وحلّ المشكلات.[7]

ويظهر من خلال ملاحظة بناء الاختبارات في مجال تعليم اللغات مدى تأثرها بسُلّم المهارات ت الذي اقترحه "بلوم" حيث أنّ أكثر الاختبارات اللغوية تستهدف قياس مهارتي: المعرفة والتذكر من خلال أسئلة تقيس تذكر بعض المعارف والمعلومات المقررة في المنهاج التعليمي، ومنها ما يستهدف فهم مضامين النصوص ،ومنها ما يستهدف تطبيق معارف نحوية أو صرفية انطلاقا من معطيات النص، ولعلّ أحسن مثال للأسئلة التي تتجلى فيها مهارة تركيب وتوليف المعارف والتعلّمات هو مطلب الإنتاج الكتابي أو ما يعرف بالوضعية الإدماجية، التي تقيس قدرة المتعلم على توظيف مكتسباته وتركيبها لتتجلى من خلالها قدرته اللغوية، كما يظهر من خلالها قدرته على التقويم و الحكم وإبداء الرأي. ولقد طغى هذا النموذج من التقويم على الاختبارات في مجال تعليم اللغات ردها من الزمن، وبالرغم من أنّ نماذج الاختبارات عرفت تغييرات ملحوظة بين نموذج وآخر، وحاولت في كلّ مرة فتح المجال أمام تشجيع القدرة الإبداعية، وتدعيم روح النقد وإبداء الرأي والانطباع فإنها بقيت بعيدة عن التعبير عن مدى تحقيق التمكّن اللغوي لدى المتعلّمين بأبعاده المتعددة وفق ما تقترحة المقاربات اللسانية والبيداغوجية الجديدة.

ومن خلال متابعة إحصائية لاختبارات شهادة التعليم المتوسّط في اللغة العربية[8] من عام 2008 م إلى عام 2024 م تتراوح المهارات اللغوية المستهدف قياسها بين سُلّم المهارات الذي اقترحه بلوم وبعض المهارات البديلة التي ترتكز على توظيف المعارف والمكتسبات التي فرضتها بيداغوجية الكفاءات منذ تطبيقها في التعليم المتوسّط؛ حيث تتوزّع في عمومها على ثلاث وضعيات أساسية هي:

- فهم واستيعاب النص أو السند.
- تطبيق المعارف المكتسبة على نماذج لغوية من السند.
- توظيف المعارف من خلال الوضعية الإنتاجية الكتابية.

ولا يكون بالإمكان في بعض الحالات الفصل التام بين هذه المهارات بحيث يكون لكلّ منها أسئلة خاصة تكشف عنها؛ حيث يكون السؤال الواحد كاشفا عن مجموعة من المهارات المترابطة سيما إذا تعلّق الأمر بمهارات

المعرفة والاسترجاع والتطبيق والتحليل، فالتطبيق والتحليل لا يمكن أن يحدثا بمعزل عن مهارة استرجاع وتذكّر المعارف ومحاولة استخدامها في تحليل النماذج اللغوية المتاحة، ولا أدلّ على ذلك من التطبيقات الإعرابية أو البلاغية التي تقوم على استحضار معارف نحوية أو بلاغية لتحليل النماذج اللغوية المتاحة في السند.

ويمكن توضيح سلّم المهارات اللغوية في الاختبارات اللغوية من خلال الجدول الإحصائي النسبي الآتي:

جدول رقم (2): تقويم المهارات في الاختبارات اللغوية السائدة.[9]

المهارة	المعرفة والاسترجاع	التطبيق	التحليل	الفهم والاستيعاب	التركيب والإنتاج والتوظيف	التقويم	الاستنتاج وحل المشكلات
النسبة	% 50			% 33,33	% 16,66		%8,33

2. تطور مفهوم التقويم ومَداخِلُه الحديثة.

1.2 المقاربات الجديدة وتطور مفهوم التمكّن اللغوي

تَطَوَّر موضوع التقويم من الطرائق النشطة إلى الطرائق السمعية البصرية إلى المقاربة التواصلية العرفانية من تقويم للمعارف المعجمية والنحوية والثقافية المتصلة باللغة المستهدف تعلّمها تُعطى فيه الأفضلية للمظهر الكتابي إلى تقويم للقدرة على استعمال هذه المعارف اللغوية في المواقف التواصلية، فتكون اللغة بمظهريها الشفوي والكتابي وسيلة للتواصل، وقد أسهمت أفكار "تشومسكي" حول الكفاءة والأداء[10]، وأفكار "باخمان" (Bachman) حول الوظائف المتعددة للغة في هذه النقلة النوعية نحو استهداف القدرة التواصلية في تعليم اللغة وجعلها موضوعا للتقويم.[11]

اقترح "ديل هيمس" (Hymes) في 1972 مصطلح القدرة الاتصالية بديلا لطرح تشومسكي 1965 حول القدرة الإبداعية اللغوية، حيث إن القدرة الاتصالية تتجاوز معرفة القواعد النحوية إلى كيفية استعمالها في الاتصال لمختلف الأغراض وفي مختلف السياقات، وَضَع "باخمان" 1987 إطارا لوصف مكونات التمكّن اللغوي الاتصالي يتشكل من مجموعة متكاملة من العناصر أساسها ثلاث قدرات هي: القدرة النفسية الحركية (الاستقبالية، الإنتاجية) والقدرة اللغوية (النحوية، النصية) والقدرة التداولية (معرفة استعمال اللغة في البيئة الاجتماعية).[12]

إنّ التحوّل الذي حصل في مناهج تعليم اللغات وانتقالها من الاهتمام بتعليم البنيات والمفردات إلى الاهتمام باستراتيجيات التواصل والمكونات النصية والثقافية والنفسية والاجتماعية تَأَثُرا بالنزعة التواصلية التي قادها "ديل هايمس"، وكما أوضحه مخطط مكونات القدرة اللغوية عند "باخمان" كلّ ذلك تطلّب تحوّلا في استراتيجيات التقويم والاختبارات التي صارت مُلزَمة باستيعاب هذا التحوّل في أهداف تعليم اللغات، ووضع ميكانيزمات لقياس قدرة المتعلمين وتمكنهم من هذه لكفاءات المحيّنة.[13]

لقد واكب هذه الصيحة الجديدة في مجال التفكير اللساني والتي أخرجته من قوقعة البنية اللغوية إلى رحبة التفكير والتواصل الاجتماعي والثقافي نهضة موازية في المجال البيداغوجي التعليمي كان إطارها النظري هو ما يعرف بالمدخل السياقي (Contextual paradigme) الذي اقترحه هارولد بيرلاك (H. Berlak) عام 1992؛ حيث رأى

أن الاختبارات السائدة "لا تقدّم معلومات كافية حول ما يعرفه الطالب أو ما يستطيع أداءه". واقترح وضع عملية التقويم في نفس سياق عملية التعليم والتعلّم وليست منفصلة عنها، فهي انعكاس لها وينبغي أن تكون منسجمة مع المنهج والتصوّر الذي تتبناه،[14] ولقد تبلورت هذه الفكرة لتفتح الباب لما يعرف بالتقويم البديل.

شجعت هذه الموجة من الأفكار التي تصبّ في إطار الموقف السياقي الطبيعي التواصلي للغة إلى تبنّي نمط من الأدوات والاختبارات التي تقيس المهارات اللغوية بمفهومها الطبيعي الشامل الذي ينطوي على جملة من المكوّنات وليس على ما تستلزمه الاختبارات التقليدية من قدرة على استحضار البنيات اللغوية فحسب، لأنّ الموقف اللغوي يتشكّل من مجموعة من القدرات المتضافرة ، منها ما هو حسّي- حركي(تصويتية سماعية) ومنها ما هو لغوي (بنوي) متمثل في اكتساب البنيات الصوتية والصرفية والتركيبية للغة، ومنها ما هو تداولي متمثّل في كيفية استعمال اللغة في المواقف الاجتماعية المتعددة وما يتصل به من استراتيجيات الخطاب المختلفة، والوظائف المتعددة التي تؤديها اللغة كالوظيفة الفكرية والخيالية والاتصالية.[15]ولا شك أن أدوات القياس اللغوي متمثّلة في الاختبارات السائدة لا تمكننا من إصدار الحكم على مدى تحقيق متعلّمي اللغة لهذا القدر المتكامل من المهارات بالنظر إلى محدوديتها الكمّية والنوعية، واقتصارها على المرحلة النهائية لعملية التعلّم.

2.2 تفكير جديد (New thinking) حول التقويم والاختبارات.

عرف التقويم التربوي والتعليمي تحوّلا نوعيا بظهور هذه الأفكار والتصورات الجديدة التي أعادت النظر في مفهوم التعلّم ومهاراته وغاياته، فظهر ما يعرف بالتقويم التربوي البديل (Alternative assessment)، والذي يعرف بعدة تسميات منها: التقويم الواقعي (Authentic) التقويم القائم على الأداء (Performance assessment)، التقويم البنائي (constructive assessment)، التقويم السياقي (contextual assessment).[16] وتشير هذه التسميات إلى التقويم الذي يكون بالموازاة مع عملية التعلّم مزامنا لها، أو في سياق المواقف التعليمية العادية مسايرا لأحداثها، بخلاف التقويم التقليدي الذي يعتمد بشكل أساسي على الاختبارات النهائية. فالتقويم البديل يتجاوز التصنيفات الكلاسيكية التي عرضناها سابقا، ويسعى إلى إزالة الهوة بين التقويمين البنائي والنهائي، لينصهرا في بوتقة واحدة بحيث تصير عملية التقويم مستمرة تساير عملية التعلّم ولا تنفكّ عنه، فيتم من خلال المواقف التعلّمية الطبيعية اليومية وليس بمعزل عنها، ويتيح للمتعلّم مجالا أوسع في الزمان والمكان لإبراز مهاراته وتوظيف مكتسباته.

ظهر هذا التقويم في الولايات المتحدة الأمريكية كرد فعل على العمليات الاختبارية السائدة التي واجهت عدة انتقادات باعتبارها تستند في تقويم الطلبة إلى الإطار السيكومتري (Psychometric paradigme) الكلاسيكي متمثلة في قياس تحصيل المتعلم في مرحلة نهاية التعلّم، وبالمقارنة مع أقرانه الذين يختبرون باختبار موحد وظروف موحّدة أو بالنظر إلى محك أو مستوى أداء معيّن.

3.2 غايات جديدة للتقويم:

ينأى التقويم البديل في غاياته عن القياس الكمّي الني يسعى في الأساس إلى تقدير درجة التحصيل أو الاكتساب بردّها إلى علامة رقمية يقيس من خلالها الفروق الفردية بين المتعلّمين وهو ما يتطلّب تحقيق نمط معيّن

من الإجابات المتوقعة. إنّ السعي إلى تقدير قدرة المتعلّمين على التواصل والإبداع والتفاعل مع المواقف لا يمكن الحكم عليه وفق هذا التقدير الكمي بردّه إلى قيمة ثابتة لأنّ الاستجابات الفردية للموقف الواحد تختلف بين المتعلّمين باختلاف الطبائع النفسية والاعتبارات الاجتماعية والثقافية، وبذلك يكون من الصعب الوصول إلى معيار موحّد يحتكم إليه[17]. وبتعبير بسيط فإنّ التقويم وفق المنهج الجديد لا يطلب من المتعلّمين إجابات موحّدة عن السؤال الواحد، إنّما يتطلّب منهم التفاعل مع ما يطرح من قضايا ومشكلات كلّ وفق طريقته الخاصة وقدراته الإبداعية. ويكون هدف التقويم بهذا المنحى فسح المجال أمام المتعلّمين لتفجير قدراتهم على الإبداع والابتكار وليس قياس مقدار تحصيلهم.

3.أدوات التقويم البديل:

التقويم التربوي البديل وفق تعريف تعريف باكار Bakker 1990 هو تقويم متعدد الأبعاد (Multidimentional) لمدى متسع من القدرات والمهارات، ولا يقتصر على اختبارات الورقة والقلم، وإنما يشتمل أيضا على أساليب أخرى متنوّعة، مثل ملاحظة أداء المتعلّم، والتعليق على نتائجه، وإجراء مقابلات شخصية معه، ومراجعة إنجازاته السابقة ويستعمل مجموعة من الأساليب والأدوات التي تشمل مهاما أدائية أصلية أو واقعية، ومحاكاة، وملفات أعمال، وصحائف، ومشروعات جماعية، ومعروضات، وملاحظات، ومقابلات، وعروض شفهية، وتقويم ذاتي، وتقويم الأقران، وغير ذلك.[18]

وانطلاقا من هذا التعريف الوافي تتضح محددات التقويم البديل باعتباره المصطلح الضدّ للتقويم التقليدي السائد، فهو مرتبط بسياق التعلّم ويتم بالموازاة معه، وأحيانا بدون شعور من المتعلّم، وفي غياب أدنى أسباب الضغط، مما يتيح له التعبير بشكل أفضل عن إمكانياته وقدرته على توظيف مكتسباته اللغوية، وهو متعدد في زمانه ومكانه وما يستعمله من أدوات كالعروض وإنجاز الأعمال والمشاريع والملفات والمطويات والصحائف والمطبوعات والحوارات والمقابلات الصحفية والمحاضرات، والنقاشات التي تفتح المجال لإبداء الرأي والتعبير عن الذات ونقد الأعمال والتقويم الذاتي. ويتحالف هذا النمط من التقويم وفق هذا المنحى المتعدد والأدوات المرنة المحيّنة مع المقاربات التعليمية اللغوية الحديثة من حيث ما تتوخاه من غايات تواصلية وما تنشده من أبعاد شمولية لتوظيف اللغة، بحيث تهتم بجميع تجلياتها المجرّدة والمحسوسة، المسموعة والمرئية، فلا تقصر نظرها على جانب دون آخر، وتقيس ما يتحقق لمتعلّمها من قدرة على الإبداع والتوليد في مظهريه الكتابي والشفوي على حد سواء.

1.3 نماذج تقويم مهارات التحدّث اللغوي:

تولي استراتيجيات التقويم الحديثة أهمية قصوى لقياس القدرات اللغوية في جانبها الشفوي وتستخدم الاختبارات الشفوية كأداة أساسية للتقويم لأنها تسمح بالحكم على قدرات المتعلّم ومهاراته الفورية وردود أفعاله، ويتم ذلك في مدى أوسع باعتماد التقويم المستمر أو البنائي، ويكون الحكم على تحقّق هذه القدرات من خلال أدوات تقويمية متعددة منها: القراءة الشفوية، الخطابة، إلقاء كلمات، النطق بلغة أجنبية، اتباع تعليمات مقروءة، المناظرات، المناقشات في موضوع معيّن.[19] أمّا المؤشرات المعتمدة في تقويم هذه المهارات فتصنّف كالآتي:

- اللغة: استخدام الطالب للقواعد النحوية، وانتقائه للمفردات، والتراكيب والصيغ.
- العرض: تحكمه في الصوت والأداء والحركات والهيئة والإيماء والنظرة وكيفية تأثيره عل المستمعين.
- التنظيم: الالتزام بالموضوع ترتيب الأفكار وتتابعها الإيجاز التلخيص والوضوح.[20]

2.3 مهارات التحدّث الكلية والجزئية

يميّز " دوجلاس براون" بين قسمين من المهارات الخاصة بالتحدّث هما المهارات الجزئية والمهارات الكلّية.

مهارات التحدّث الجزئية (Microskills of speaking): وتتمثل في قدرة المتعلّم على التحكّم في المكوّنات البنوية للغة بمكوناتها الصوتية (الفونيمات والألوفونات) والإيقاعية (النبر والتنغيم والإيقاع واستعماله في مواضعه) والصرفية ـ النحوية (أشكال الكلمات والجمل أقسام الكلمات الأفعال الأسماء).

مهارات التحدّث الكلية (Macroskills of speaking): وتتمثل في مراعاة المتعلّم لعناصر الموقف اللغوي، والمشاركين فيه، وغايته، والقواعد التداولية والاجتماعية والشروط المطلوبة للمحادثة والحوار واستعماله لغة الجسد والوسائل غير اللغوية المساعدة على إبلا غ الرسالة واستخدام استراتيجيات التحدث المختلفة كالكلمات المفاتيح.[21]

3.3 نموذج لتقويم الإنتاج الشفوي في النظام الفرنسي:

يتشكّل النموذج من مجموعة من المؤشّرات أو الأسئلة التي يمكن الحكم من خلالها على مدى تحقيق الإنتاج الشفوي لمتعلّم اللغة للمهارة المطلوبة، فيشير إلى تحقيقه أو عدم تحقيقه من قبل المتعلّم، أو عدم التعبير عنه كوجه ثالث من وجوه الاستجابة للموقف التعلّمي، وذلك باستعمال رموز خاصة، وتجيب هذه المؤشرات في مجموعها عن تحقيق جانب معيّن من جوانب التمكّن اللغوي انطلاقا من موقف من المواقف الأدائية، ومن أمثلة هذه النماذج:

- هل استطاع المتعلم فهم الرسالة المتضمنة في الحوار؟
- هل عبّر حول الموضوع لمدة دقيقة ونصف على الأقل؟
- هل يستجيب لما يطلب منه وهل يأخذ المبادرة في الكلام؟
- هل يستعمل استراتيجيات تحويل الخطاب؟
- هل يستخدم المعجم المناسب والضروري للوضعية الخطابية؟
- هل تعبيره مقبول صوتيا، هل يستخدم التأثير والإقناع بالصوت والحركة والنظرة؟
- هل ينطق الصوائت والصوامت والأصوات المركبة بشكل صحيح؟
- هل يحترم النبر؟
- هل يحسن توظيف التنغيم في الجمل؟ [22]

تعبّر هذه النماذج التقويمية عن اتجاه الجهود في مجال الاختبارات اللغوية نحو أسلوب يراعي أدقّ حيثيات وتفاصيل استعمال اللغة في المواقف التواصلية، فهي تركّز على الجانب النطقي الشفوي، وتتوخى وضع مؤشرات لقياس إلمام المتعلّم بعناصر الخطاب الشفوي، ومكونات مهارة التحدّث بداية بعناصرها اللغوية الصوتية والمعجمية،

ومرورا بتوليف تلك العناصر وضبط إيقاعها التنغيمي والاستعانة بالمؤثرات الصوتية والمرئية، ووصولا إلى توظيف استراتيجيات الخطاب والتكيّف مع متطلبات الموقف التواصلي.

خاتمة:

تتبنى المداخل والمقاربات التعليمية المعاصرة تصوّرا جديدا للتقويم في مجال تعليم اللغات ينبني على أسس وغايات ينبغي تبنيها لتحقيق تعلّم لغوي متكامل وفعّال، ومن أهم سمات هذا التوجّه:

– تقويم مستمر مدمج وبنائي يواكب عملية التعلّم اللغوي، ويتمّ في سياق طبيعي واقعي متصل بالمواقف التعلّمية.

– تقويم يستخدم أدوات القياس بمفهومها الواسع: مهام أدائية، وملفات أعمال، إنجاز صحائف، مشروعات جماعية، معروضات، وملاحظات، مقابلات، وعروض شفهية، وتقويم ذاتي، وتقويم الأقران...

– تقويم يحفّز على الاندماج مع البيئة ويراعي حاجات المتعلّمين.

– تقويم يفتح المجال للقدرة الإبداعية، وروح النقد، والتقويم الذاتي.

– تقويم يراعي الأبعاد المتعددة للمهارات اللغوية بمكوناتها النفسية الحركية، والنحوية والنصية، والتداولية الاستعمالية.

– تقويم يراعي القدرة الإنتاجية الشفوية بأبعادها الجزئية والكلية انطلاقا من أنّ اللغة هي أداة التأقلم الوظيفي والفعّال مع البيئة، والقدرة على إنجاز المهام في الوسط الاجتماعي.

المصادر والمراجع:

– ابن منظور، (2005)، لسان العرب، دار صادر، بيروت لبنان.

– براون، دوجلاس، (1994)، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت لبنان.

– علّام، صلاح الدين محمود، (2004م) التقويم التربوي البديل أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.

– علّام، صلاح الدين محمود، (2007 م)، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، ط1، دار المسيرة، عمان الأردن.

– الفراهيدي، الخليل بن أحمد، (2003 م)، كتاب العين، تحقيق عبد الحميد هنداوي، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان.

– تشومسكي، نعوم، (1993)، المعرفة اللّغوية طبيعتها وأصولها واستخداماتها، ترجمة: محمد فتيح، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.

- Alderson Charles, Caroline Clapharm and Dianne Wall, (2005), Language test construction and evaluation,9th printing, Cambridge university press, UK.

- BROWN, Douglas, (2003), Language assessment principals and classroom practices, Longman, USA.

- Galisson, Robert, et Daniel Coste, (1976) Dictionnaire de didactique des langues, Hachette, France

- TARDIEU, Claire, (2005), L'épreuve de la didactique aux concoure, L'évaluation en langues, Ellipses édition, Paris.

الهوامش والإحالات:

[1] صلاح الدين محمود علّام، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، ط 1، دار المسيرة، عمان الأردن، 2007م، ص 20.

[2]ينظر: الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تحقيق عبد الحميد هنداوي، بيروت، دار الكتب العلمية، ط1، 2003م، مادة (ق و م) ، وينظر كذلك ابن منظور، لسان العرب ، دار صادر، بيروت لبنان، ط4،2005، مادة (ق و م).

[3] V: Claire TARDIEU, L'épreuve de la didactique aux concoure, L'évaluation en langues, Paris : Elipses édition, 2005, p13.

[4] صلاح الدين محمود علّام، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، ص 21.

[5] Robert Galisson et DanielCoste,Dictionnaire de didactique des langues,Hachette,1976,p198.

[6] Claire TARDIEU, L'épreuve de la didactique aux concoure, p15.

[7] صلاح الدين محمود علّام، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، ص66-67.

[8] موقع تحضير الفروض والاختبارات في الجزائر: https//www.dzexams.com/ar/4am

[9] المرجع نفسه.

[10] نعوم تشومسكي، المعرفة اللّغوية طبيعتها وأصولها واستخداماتها، ترجمة: محمد فتيح، الطبعة الأولى؛ القاهرة: دار الفكر العربي،1993، ص59.

[11] v: Claire TARDIEU, L'épreuve de la didactique aux concoure, p10.

[12] ينظر: دوجلاس براون، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، بيروت دار النهضة العربية،1994، ص246-247.

[13] Charles Alderson Caroline Clapharm and Dianne Wall, Language test costruction and evaluation, 9th printing 2005, Cambridge university press. p225.

[14] ينظر صلاح الدين محمود علّام، التقويم التربوي البديل أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية، ط 1، القاهرة، دار الفكر العربي، 2004م، ص26.

[15] ينظر دوغلاس براون، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، بيروت ، دار النهضة العربية،1994، ص247.

[16] ينظر صلاح الدين محمود علّام، التقويم التربوي البديل، ص 31.

[17] v: Claire TARDIEU, L'épreuve de la didactique aux concoure, p9.

[18] صلاح الدين محمود علام، التقويم التربوي البديل، ص 32.

[19] صلاح الدين محمود علّام، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، ص134.

[20] صلاح الدين محمود علّام، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية،132-133.

[21]V: Douglas BROWN, Language assessment pricipales and classroom practices, USA Longman, 2003, p142-143.

[22] V: Claire TARDIEU, L'épreuve de la didactique aux concoure, p46 .