دراسة وصفية
لواقع قياس مهارات التحدُّث بالعربية
في أبرز التجارب الاختبارية

د. إبراهيم محمد علي عبد اللطيف
وحدة برامج اللغة العربية في مركز التعليم المستمر بجامعة الإمارات العربية المتحدة
I.mohammed@uaeu.ac.ae

تاريخ الإرسال: 2023/10/10	تاريخ القبول: 2023/12/15	تاريخ النشر:26 /2023/12

الملخص:

يهدف البحث إلى إلقاء الضوء على واقع قياس مهارات التحدث بالعربية في أبرز التجارب الاختبارية المعروفة على الساحة اللغوية، ثم تجميع للقضايا التي يثيرها هذا الواقع، وصوغها في صورة أسئلة، ستشكل الإجابة عنها مرتكزًا لتصميم مقياس أو مقاييس معيارية لمهارات التحدث، تتجاوز سلبيات التجارب الحالية وتناقضاتها.

ويصبُّ هذا البحث في الجهود اللغوية التي تطمح إلى الوصول إلى اختبار عربي معياري لقياس الكفاءة في اللغة العربية، يستطيع أن ينافس أنداده من الاختبارات اللغوية في اللغات الأخرى، ويقيس بدقة وثبات وصدق، أداء المتحدث بالعربية من أبنائها وغير أبنائها، ولا سيما في مهارات التحدث.

وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي في استعراضه لتجارب قياس مهارات التحدث. ولعل أبرز ما توصل إليه الباحث أن مهارات التحدث، على أهميتها، لم تلق الاهتمام الكافي في المناهج التعليمية، ولا في وسائل القياس، بالمقارنة مع بقية المحاور اللغوية، وأن هناك اختلافات جذرية وكبيرة في قياس مهارات التحدث من حيث آليات القياس ومعاييره وأدواته وعناصره، قام الباحث برصدها وتجميعها واستخلاص قضاياها.

الكلمات المفتاحية : قياس؛ مهارات التحدث؛ الأداء الشـــفوي؛ الاختبارات اللغوية؛ القراءة الجهرية؛ الارتجال؛ الكفاءة اللغوية.

1.مقدمة:

الحمد لله رب العالمين، وصلاة وسلامًا على نبيه الكريم، أما بعد، فهذا بحث قصير بعنوان (دراسة وصفية لواقع قياس مهارات التحدُّث بالعربية في أبرز التجارب الاختبارية)، يهدف الباحث من خلاله، كما يشي العنوان، إلى تقديم دراسة وصفية تحليلية للآليات والإجراءات المتبعة في قياس مهارات التحدث باللغة العربية في أبرز الاختبارات والتجارب الاختبارية على الساحة اللغوية؛ وذلك تمهيدًا لتكوين رؤية شاملة تعين على إنتاج دراسة لاحقة حول تصميم أدوات معيارية لقياس مهارات التحدث باللغة العربية مستعينة بالنقاط الإيجابية والفعالة في النماذج المعروضة، ومتجاوزة سلبياتها ونقاط ضعفها،كما يراها الباحث.

يركز البحث على رصد الحضور الفعلي لمهارات التحدث في أبرز الاختبارات اللغوية للناطقين بالعربية والناطقين بغيرها، وقد وقف الباحث أمام ثمانية اختبارات، وقام الباحث في بحثه برصد تفاصيل كل تجربة منها ما أسعفته المصادر إلى ذلك.

ويصبُّ هذا البحث في الجهود التي ظهرت على الساحة اللغوية العربية، والتي تتوخى الوصول إلى اختبار أو اختبارات معيارية مقننة لقياس الكفاءة في اللغة العربية للناطقين بها وللناطقين بغيرها، تستطيع أن تنافس أمثالها من الاختبارات اللغوية في اللغات الأخرى، وتقيس، بدقة وثبات وعدالة وصدق وموضوعية وواقعية، أداء المتحدث بالعربية من أبنائها ومن غير أبنائها.

وقد رأى الباحث أن يقسِّم بحثه إلى ثلاثة محاور: يتناول في أولها أهمية مهارات التحدث، وواقع تعليمها وتدريسها على الساحة العربية، ويقدم في الثاني رصدًا وعرضًا ووصفًا لواقع قياس مهارات التحدث في ثمانية من الاختبارات اللغوية المنتشرة على الساحة، من حيث آليات تنفيذها وتقييمها وعلاقتها بقياس المحاور اللغوية الأخرى كالقراءة والاستماع والكتابة، واللغة نحوًا وصرفًا ومعجمًا ودلالة في بعض الاختبارات. وفي المحور الثالث والأخير يقدم الباحث خلاصة بالقضايا التي تثيرها هذه الاختبارات، وأبرز نقاط الاتفاق والاختلاف بينها، في تعاملها مع قياس مهارات التحدث. ويرى الباحث أن استخلاص هذه القضايا والنقاط هو خطوة أولى ضرورية، من شأنها أن تعين على الدراسة الموضوعية لقضايا قياس التحدث بالعربية، تمهيدًا للخروج برؤية واضحة للمأمول من قياس مهارات التحدث، ووضع آليات واضحة منضبطة لتصميم أدوات قياس معيارية دقيقة لمهارات التحدث باللغة العربية.

والله من وراء القصد،،

د.إبراهيم محمد علي عبد اللطيف

15 ديسمبر 2023

(2) مهارات التحدث: أهميتها، وو اقع تعليمها وتدريسها:

التحدث هو أحد المحاور اللغوية الرئيسية الأربعة في اللغة، إلى جانب الاستماع والقراءة والكتابة، ويعبر عن هذا المحور في أدبيات القياس بمصلحات عدة منها: التحدث، والكلام، والحديث، والمحادثة، والأداء الشفوي. والتحدث مهارة لغوية إنتاجية شأنها شأن الكتابة، في حين أن القراءة والاستماع مهارتان تعتمدان على الاستقبال. والتحدث، من زاوية أخرى، مهارة اجتماعية على عكس القراءة والكتابة والاستماع، فأنت تقرأ وتكتب بلا حاجة لطرف متفاعل معك، كما أنك تستطيع ممارسة الاستماع بمفردك (الاستماع إلى المذياع أو التلفاز على سبيل المثال)، لكن نادرًا ما تمارس التحدث دون وجود طرف آخر يستمع إليك ويتفاعل مع رسالتك (الشيخ، 1988، ص116).

والتحدث أحد أبرز السمات البشرية، عن طريقه يتواصل الإنسان مع محيطه، ويعبر عن حاجاته ورغباته وأفراحه وأتراحه وأحلامه وآلامه، ولمعرفة أهمية التحدث في النشاط البشري؛ فإن عليك أن تتخيّل كيف يمكن أن يمرّ عليك يوم واحد دون أن تتكلم!!

وفي العربية يعبر عن اللغة باللسان[1]، في إشارة واضحة إلى أهمية التحدث وعلاقته باللغة، واللغة ـ في أحد أشهر تعريفاتها عند العرب ـ "أصوات يعبّر بها كل قوم عن أغراضهم" (ابن جني، 1983، ج1، ص33)، واللغة عند ابن خلدون "مَلَكَة في اللسان" (ابن خلدون، 2004، ج2، ص365)، وهي عنده "عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد بإفادة الكلام، فلا بد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها وهو اللسان" (ابن خلدون، 2004، ج2، ص366). واللغة في جوهرها نظام صوتي، وما الكتابة إلا تسجيل للرموز الصوتية للغة (طعيمة، 2004، ص213 وما بعدها)، التي يتعارف الناس في مجتمع معين على دلالاتها. كما أن "النطق هو أساس كل تعليم لغوي" (بشر، 2000، ص581)، ومعروف أن التواصل بالكلام أسبق من التواصل بالكتابة وأشد تأثيرًا وأسرع تحقُّقًا، كما أنك لا تستطيع الحكم على مدى القدرة اللغوية لأي دارس ما لم تستمع إليه وهو يتحدث، ومعلوم أيضًا أن الإنسان يمارس التحدث أكثر مما يمارس القراءة والكتابة بدرجة كبيرة[2].

وعند المقارنة بين الكتابة والتحدث، بوصفهما وسيلتين للإصدار اللغوي، سنجد أن التحدث أو التعبير الشفاهي يمثل الأصل التاريخي للغة، فالصوت هو وطن اللغة الطبيعي، والكتابة "نظام تصنيفي ثانوي" يعتمد على نظام أولي سابق هو اللغة المنطوقة، ولا يمكن أن توجد الكتابة في لغة من اللغات مالم تسبقها مرحلة الشفاهية، في حين أن التعبير الشفاهي يمكن أن يوجد، بل وجد في معظم الأحيان دون أي كتابة على الإطلاق، "أما الكتابة فلم توجد قط دون شفاهية، بل إن معظم اللغات لم تعرف طريقها إلى الكتابة على الإطلاق، وليس هناك من بين الـ (3) آلاف لغة التي نتكلم بها اليوم سوى ما يقرب من (٧٨) لغة فقط لها أدب مكتوب، وليس ثمة طريقة إلى الآن لإحصاء عدد اللغات التي اختفت أو تحولت إلى لغات أخرى قبل أن تعرف الكتابة. إن الأصل الشفاهي للغة سمة لاصقة بها (أونج، 1990، ص43).

ولا شك في أن اكتساب المرء لمهارات التحدث بلغته الأم يبدأ منذ سنوات حياته الأولى، وقبل التحاقه بالتعليم المدرسي، حيث يكتسب من بيئته الصغيرة، ومن خلال الاستماع، "النظام" الأساسي للغته الأم، ويستمع إلى أصوات هذه اللغة، ويكتسب الذخيرة اللغوية الأولية، ويجرّب نطق أصوات اللغة وكلماتها الأولى، وتراكيبها البسيطة، محاكيًا ما يسمعه في بيئته

(1) يقول تعالى: (وما أرسلنا من رسول إلا بلسان قومه ليبيّن لهم) إبراهيم: 4، ويقول عز وجل: (ومن آياته خلق السماوات والأرض واختلافُ ألسنتكم وألوانكم) الروم:22، ويقول عز من قائل: (وهذا كتابٌ مصدق لسانًا عربيًّا لينذر اللذين ظلموا) الأحقاف: 12

(2) انتشرت مقولة مؤداها أن الإنسان يستمع يوميًّا لما يساوي كتابًا، ويتكلم أسبوعيًّا بما يساوي كتابًا، بينما يقرأ شهريًّا ما يساوي كتابًا، ويكتب سنويًّا ما يساوي كتابًا. وعلى الرغم من عدم الدقة التامة للعبارة، فإنها معبرة بشدة عن الفرق الكبير بين المهارات الأربعة من حيث الاستخدام الفعلي.

الصغيرة، ثم تنمو قدراته التواصلية ومهاراته في الحوار والتحدث مع اتساع دائرة البيئة المحيطة، ثم يدخل المدرسة، ويبدأ مرحلة الدراسة العلمية المنظمة، أو هذا ما يُفترض حدوثه، لتعزيز هذه المهارات وتطويرها.

ولا شك أيضًا في أن تعلم وتعليم مهارات التحدث، وبخاصة للناطق بغير لغته الأصلية، يعدان من الناحية العملية من الأمور الصعبة، إذا ما قورنا بتعلم وتعليم مهارات أخرى كالقراءة والكتابة؛ لأن التحدث مهارة حية مباشرة على عكس بقية المهارات، فأنت في القراءة قد تتوقف لتعيد عملية القراءة، وقد تعود بعينك للخلف لاستكمال فكرة ما، وأنت في الكتابة تفكر ثم تخطط ثم تكتب، وقد تمحو ما كتبت لتعدله أو تصححه أو تضيف إليه، غير أنك في أثناء التحدث تُحرم من عوامل الوقت والتصحيح والتخطيط المسبق، كما أن عملية التحدث تمتاز بالتعقد الشديد؛ لأنها تعتمد على جوانب لغوية كثيرة متداخلة، تبدأ بالصوت، وتمر باختيار الكلمة المناسبة المعبرة الدقيقة الصحيحة، ثم ترتيب الكلمات وربطها لتكون جملة في بنية أو نمط يختاره المتحدث من بين عدد كبير من البدائل أو القوالب الخاصة ببناء الجمل، ثم وضع الجملة في مكانها الصحيح وربطها بما قبلها وما بعدها لتكوين نص متماسك معبر، كل ذلك وغيره يتم في لحظة الإنتاج أو لحظة التحدث نفسها دون أن تتاح للمتحدث فرصة زمنية للتفكير أو التعديل أو التصحيح، وكأن كل ذلك يحدث بصورة آلية.

ولا تعتمد مهارة التحدث على الجوانب اللغوية فقط، بل تدخل فيها جوانب معرفية وثقافية يجب أن يراعيها المتحدث دائمًا، وتدخل فيها أيضًا جوانب شخصية نفسية تتعلق بطبيعة المتحدث نفسه، كما تدخل فيها عوامل عضوية وصحية، وكل ذلك يؤكد التعقيد الشديد لعملية التحدث أو الإنتاج الشفوي.

وعلى الرغم من الأهمية القصوى لمهارات التحدث فإن الباحث يزعم أن هذه المهارة لم تخدم بالقدر اللائق بها في مؤسساتنا التعليمية والتربوية العربية المختلفة تعليمًا وقياسًا، ويكفي أن تتصفح كتب اللغة العربية في مناهج التعليم قبل الجامعي في العالم العربي لتصل إلى تلك النتيجة المؤلمة؛ وقد عبر عن ذلك أحد الباحثين التربويين قائلاً: "والملاحظ أن المدرسة تولي اللغة المكتوبة اهتمامًا أكبر من اللغة الشفوية، فالحصص المهمة هي التي تتم أنشطتها عن طريق الكتابة، وحصة الاستماع تكاد لا توجد على المستوى العملي بمفهومها وإجراءاتها الصحيحة... وحصة التعبير الشفهي هي حصة الراحة، التي تأتي ـ عادة ـ في ذيل الجدول المدرسي والتي يمارس فيها المتعلم الاستماع والكتابة أكثر من الكلام الذي هو هدفها الرئيسي، وتخلو المدرسة من اختبارات القراءة الجهرية باعتبارها نشاطًا لغويا شفويًا" (فضل الله، 1998، ص35).

فإذا انتقل الطالب العربي إلى مرحلة التعليم الجامعي، انعدمت صلته أو كادت تنعدم بمهارات اللغة العربية كلها في معظم النظم التعليمية العربية، وفي مقدمة هذه المهارات مهارات التحدث بالعربية، حيث أصبحت الإنجليزية؛ لظروف وأسباب كثيرة متعددة، لغة للتعليم الجامعي في معظم التخصصات، اللهم إلا إذا تخصص الطالب في مجال اللغة العربية، أو في مجال قريب منها، وحتى في هذه الحالة، فإن التركيز يكون على إمداد الطالب بالمعلومات اللغوية لا إكسابه للمهارات اللغوية، ومنها مهارات التحدث التي ربما لا يمارسها طوال سنوات تعليمه الجامعي إلا في خطبة الماجستير أو الدكتوراة لمن أكملوا دراستهم الجامعية العليا في اللغة العربية أو في مجال قريب منها. والأشد إيلامًا هنا أن هذا الدارس الذي تخصص في اللغة العربية في المرحلة الجامعية، الذي لم يدرس مهارات التحدث، ولم يمارسها إلا قليلاً، ولم يتعرض لقياس حقيقي ودقيق لمدى تمكنه منها، يُطالَب بأن يُكسبها لتلاميذ المدارس عندما يعمل معلمًا للعربية بُعيد تخرجه، والنتيجة النهائية تخريج أجيال من المتعلمين و"المثقفين" العرب لا يجيدون مهارات التحدث بلغتهم الأم، ولو لدقائق معدودات، ولا يمتلكون أبسط المهارات اللازمة لإنتاج رسالة صوتية صحيحة، أو لقراءة نص مكتوب بصوت مسموع، فأنت لا تجني من الشوك العنب! وقد أصاب ذلك كثيرًا من المثقفين العرب، حتى وصل الداء إلى أصحاب المقامات الرفيعة، من بعض أساتذة

الجامعات، ومن المذيعين ومقدمي البرامج والإعلاميين[3]، ومن بعض المحسوبين على المؤسسات الدينية العريقة[4]، ومن بعض الجالسين في سدّة القضاء وفي ساحات المحاكم، ممن رأيناهم ورآهم الملايين، وهم يعجزون عن القراءة الصحيحة لنصوص قصيرة، يُفترض أنهم تدربوا عليه سَلفًا، ويتلعثمون أبشع التلعثم، عند تلاوة آيات قصيرة من القرآن الكريم، لا يُقبل من تلميذ في مراحل دراسته الأولى أن يتلعثم في تلاوتها، ويعجّ موقع (يوتيوب) بعشرات من النماذج الفعلية التي لا تخفى على أي متخصص أو متابع للشأن العام والشأن اللغوي، بعد أن كان الفقهاء والمذيعون والمحامون والقضاة مضرب المثل في الفصاحة واللباقة والإبداع والقدرة الفائقة على التأثير في الآخرين بالكلمة الساحرة والعبارة البليغة والأداء الصوتي الباهر.

وكان من الطبيعي أن ينتقل إهمالنا لهذا المحور المهم من مناهجنا وكتبنا الدراسية إلى طرقنا وأدواتنا في القياس والتقييم، ويكفي أن نعلم أن أجيالاً متعاقبة من المثقفين والمتعلمين العرب قد أكملوا دراستهم الثانوية والجامعية، كما أسلف الباحث، دون الخضوع لاختبار واحد في مهارات التحدث باللغة العربية؛ لغتهم الأم، ومستودع تراثهم، ولسان حضارتهم، وعنوان هُويتهم.

إن هذا يعني أننا نعاني من إهمال شديد في هذا المحور اللغوي، على الرغم من أن تراثنا العربي والإسلامي يحتوي على دراسات تؤكد اهتمام العرب الواضح بهذا المحور المهم؛ فبالمشافهة حُفظ لنا تراثنا العربي العظيم قرآنًا كريمًا، وحديثًا شريفًا، وخطبًا عصماء، وحكمًا بليغة، وأمثالاً سائرة، وأوابد شائقة، وانتقل كل ذلك من الألسنة الحافظة الأمينة إلى الآذان الواعية الفاهمة من شيخ إلى طالب علم، ومن جيل إلى جيل، حتى قُيِّد بالكتابة، بل إن الباحث لا يبالغ حين يقول إن كثيرًا من العلوم العربية التراثية كالنحو والبلاغة والعروض والقراءات القرآنية وأحكام ترتيل القرآن الكريم والقراءات القرآنية[5] والوقف والابتداء[6]، وغيرها إنما نشأت وتطورت وازدهرت لأسباب وأهداف ترتبط مباشرة بفكرة (المشافهة) القائمة على ضبط اللسان[7] وتمكينه من الأداء الصحيح الجميل البليغ المؤثر، ويكفي أن تطالع كتبنا التراثية الخاصة بالأصوات وصفاتها ومخارجها وتأثيرها فيما يجاورها، وعن الجهد الكبير في رصد الظواهر اللهجية الصوتية عند القبائل العربية[8]،

([3]) رصد الدكتور أحمد مختار عمر نماذج من هذه الأخطاء الشائعة، راجع كتابه (أخطاء اللغة العربية لمعاصرة عند الكتاب والإذاعيين) (عمر، 2006).

([4]) بعد أن كنا نتندر على قول إحدى المذيعات (نشكر السيد علي حَسَنْ سَلُّوْكَه) وهي تقصد (على حُسنِ سُلُوكِهِ) معتبرين أنها من النكات التي لا تمت للواقع بصلة، وصل الحال إلى أن قرأ أحد المحسوبين ضمن المتخصصين في الدراسات الإسلامية غلاف كتاب الإمام البخاري: (جَمَعَه أبو عبد الله محمد بن إسماعيل...)، بضم الجيم وسكون الميم وفتح العين في الكلمة الأولى، ليتحول الفعل (جَمَعَه) إلى اسم علم (جُمْعَة)، مؤكدًا أن مؤلف هذا الكتاب ليس اسمه البخاري، وإنما اسمه (جُمْعَة) في واحدة من المضحكات المبكيات.

([5]) يقول د. كمال بشر في كتابه (علم الأصوات): "وهكذا انتقلت البحوث الصوتية. فيما يبدو. من الميدان اللغوي الدقيق إلى ميدان البحث في مناهج الأداء القرآني، وظلت تتابع سيرها عبر الزمن في هذا الميدان. بصورة أو بأخرى. حتى هذه اللحظة، ولم يشأ أن يعرج عليها أو ينتفع بها إلا عدد قليل من الباحثين في علوم اللغة كبعض علماء البلاغة وبعض النابهين من علماء الصرف والنحو المتأخرين" (بشر، 2000، ص579).

([6]) رصد عبد الله علي الميموني في كتابه (فضل الوقف والابتداء) قائمة بأشهر من ألف في الوقف والابتداء من المتقدمين، ومنهم عبد الله بن عامر (ت118هـ)، و(شَيبَة بن نِصاح ت 130 هـ)، و(أبو عمرو بن العلاء، ت154 هـ)، و(حمزة بن حبيب الزيات، ت 156 هـ)، و(نافع بن أبي نُعيم، ت 169 هـ)، وغيرهم كثيرون (الميموني، 2003، ص21).

(7) يكاد مصطلح اللحن يكون مصطلحًا صوتيًّا يعبر عن خطأ لغوي، ومعظم تعريفات اللحن تربطه بالقول والكلام، وللوقوف على المعاني المتعددة لهذا المصطلح راجع (عبد التواب، 2000، من ص13 -34).

([8]) مثل ما قيل عن العجعجة، أي قلب الياء جيمًا مثل (الراعج خرج معج أي الراعي خرج معي)، وعن الكشكشة، أي قلب كاف الخطاب المؤنثة شينًا مثل (فعيناش عيناها وجيدش جيدها أي فعيناك عيناها وجيدك جيدها)، وعن الشنشنة، أي قلب الكاف مطلقًا شينًا مثل (لبيش اللهم لبيش أي لبيك اللهم لبيك)، و العنعنة، أي قلب الهمزة المبدوء بها عينًا مثل (أشهد عنك رسول الله، أي أشهد أنك رسول الله،

وعن الارتجال والخطابة، وغير ذلك من الظواهر المرتبطة بالتحدث والمشافهة، لتتيقن من هذا الاهتمام الكبير، بل إن حديثهم عن الملكة اللغوية يكاد يربطها حصرًا باللسان والتحدث، كما فعل ابن خلدون (شكور، 2013، ص18-27)، وغيره.

ويتخيل الباحث ـ وحق له أن يتخيل ـ أنه لو كان قُدِّر لخط الاهتمام العربي بالصوت وعلومه أن يمتد ويستمر على استقامته، لكانت مهارات التحدث والمشافهة باللغة العربية على غير وضعها الحالي المؤسف!!

وإذا كانت المناهج المخصصة للطلبة العرب ما زالت تعاني في جانب مهارات التحدث من الإهمال، وعدم التخطيط، وعدم تأهيل المعلمين لتدريسها، فلن يكون مستغربًا أن نجد قصورًا في هذا الجانب في كتب ومناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها، وقل مثل ذلك في الاختبارات ووسائل القياس والتقويم. ولعله قد آن الأوان لتعديل هذا الوضع غير المقبول، وهو ما بدأت تباشيره في الظهور، عبر الأبحاث والدراسات الحديثة التي تحاول ضبط مهارات التحدث، ووضع معايير وضوابط لها، وإدخالها في منظومة القياس اللغوية؛ تأثرًا بما شهدته لغات عالمية على رأسها الإنجليزية، من ضبط دقيق لهذه المهارة تدريسًا وقياسًا، وتأثرًا أيضًا بما قدمته مؤسسات عالمية من تجارب ومعايير وضوابط لقياس مهارات التحدث في اللغة العربية نفسها. وسيحاول الباحث في الصفحات التالية أن يرصد أبرز الاختبارات والتجارب اللغوية التي صُممت لقياس مهارات اللغة العربية، على الساحتين العربية والعالمية، ويحلل واقع تعاملها والإسهامات التي قدمتها في قياسها لمحور التحدث باللغة العربية.

والفحفحة، أي قلب الحاء عينًا مثل (اللعم الأعمر أعسن من اللعم الأبيض، أي اللحم الأحمر أحسن من اللحم الأبيض). عن هذه الظواهر وغيرها من الظواهر الصوتية التي رصدها علماء العرب القدماء راجع (أنيس، 2010، ص 81 إلى 132).

(3) مهارات التحدُّث في أبرز التجارب الاختبارية:

يعرض الباحث في هذا المحور واقع قياس مهارات التحدث بالعربية في ثمانية من الاختبارات والتجارب الاختبارية المنتشرة على الساحة، ولم يتوقف الباحث أمام الاختبارات التي لم تحتو على قسم لقياس التحدث، ولا يدعي الباحث أنه قام بعملية استقصاء شاملة، فهذه التجارب والاختبارات هي مجموع ما استطاع الباحث الوصول إليه، وربما كانت هناك تجارب أخرى تستحق التأمل لكن الباحث لم يستطع الوصول إليها، أو أن أصحابها لم ينشروا عنها معلومات كافية.

وما يلفت النظر في هذه التجارب هو تنوُّعها من حيث النظرة إلى محور التحدث والتعامل مع آليات قياسه، وتنوعها من حيث الإطار المرجعي الذي اعتمدت عليه، وتنوعها كذلك من حيث الفئة التي تستهدفها والمستوى اللغوي الذي تقيسه. كما أن بعض هذه التجارب صدرت عن القائمين عليها نشرات وأبحاث تفصيلية تعرف بها تعريفًا دقيقًا شاملاً، في حين أن عددًا منها لم تنشر عنه إلا معلومات قليلة عامة، قد لا تكون كافية لرسم الصورة الدقيقة المأمولة.

سبع من هذه التجارب تستهدف الناطقين بغير العربية، وتجربة واحدة تستهدف الناطقين بالعربية، وهذه الاختبارات والتجارب هي:

(أ) مقياس للكفاءة اللغوية في اللغة العربية كلغة أجنبية (د.محمد عبد الرؤوف الشيخ).

(ب) اختبار جامعة الملك سعود للكفاءة باللغة العربية.

(ج) اختبار العربية المعياري (الجامعة السعودية الإلكترونية).

(د) اختبار الكفاءة في اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة (ميتشيجان)، واختبار (**APT**).

(هـ) اختبار الأداء الصوتي (د.رشدي أحمد طعيمة).

(و) اختبار بيرسون لأداء المنطوق في اللغة العربية.

(ز) اختبار العين لقياس الكفاءة في اللغة العربية للناطقين بها (جامعة الإمارات العربية المتحدة).

(ح) اختبار الكفاءة الشفوية للغة العربية (أكتفل).

والترتيب السابق ليس ترتيبًا تاريخيًّا، وإنما هو ترتيب تصاعدي وفقًا لدرجة حضور محور التحدث في الاختبار، ثم درجة وضوح التجربة وفاعليتها في رأي الباحث.

(3-1) مقياس للكفاءة اللغوية في اللغة العربية كلغة أجنبية:

صمَّم الدكتور محمد عبد الرؤوف هذا المقياس، وتناوله بالدراسة وتحليل النتائج في رسالته التي تقدم بها لنيل درجة الدكتوراة من كلية التربية بجامعة طنطا، وجامعة ويلز البريطانية عام 1988. وفي بحثه تحدث عن مهارات التحدث، أو الكلام، كما فضل أن يستخدم، ووسائل قياسها، وقسم في بحثه اختبارات مهارات الكلام إلى (الشيخ، 1988، ص116):

(أ) **اختبار الأصوات:** ورأى أنها تتم عن طريق (اختبارات النطق أو التفوه) التي تقيس قدرة المتحدث على إنتاج الأصوات المتحركة والساكنة، عن طريق الترديد أو السرد أو التكملة، ويكون ذلك بأن يشرح المدرس موقفًا ثم يطلب من التلاميذ إعادة شرحه، أو يطلب من التلاميذ قراءة نص أو حوار تعلمه بصوت مسموع، كما يتم عن طريق (اختبارات التنغيم)، كأن يطلب من تلميذ توجيه أسئلة لتلميذ آخر، أو يطلب من التلاميذ قراءة قطعة جهرية مع ملاحظة التنغيم.

(ب) **اختبار المفردات:** بهدف تشجيع التلاميذ على الحديث في مواقف طبيعية، ومنها الإخبار عن الوقت الذي تشير إليه الساعة، والإخبار عن جدول المواعيد، وقراءة الأرقام بصوت مرتفع.

(ج) **اختبار القواعد:** مثل تغيير الأزمنة، وتغيير الضمائر، وتحويل الجملة من المفرد إلى المثنى والجمع.

(د) **الكلام من أجل الاتصال المباشر:** ويعطي أمثلة على ذلك منها:

(أثناء قيامك بشراء بعض المستلزمات من السوق وأثناء سيرك مررت فوق قدم أحد المارة برجلك، فقلت له .....)

(هـ) **قياس المهارات السمعية/ الشفوية:** ويرى أن هذا النوع من الاختبارات يقيس مهارتي الاستماع والكلام في اختبار واحد، وينفذ عن طريق المقابلة الشخصية.

وعلى الرغم من هذه المقدمات والشروح النظرية التفصيلية، فإن الاختبار أو مقياس الكفاءة الذي قدمه الباحث تكون من ثلاثة أقسام، ليس من بينها قسم لاختبار الكلام، وهذه الأقسام هي:

- اختبار الاستماع.
- اختبار القراءة والمفردات.
- اختبار الكتابة والتركيبات النحوية (الشيخ، 1988، ص45).

ولذلك لن نتوقف طويلاً أمام الآراء النظرية التي طرحها الباحث؛ لأنها لم تتحول إلى تجربة اختبارية فعلية يمكن دراستها والتحقق من فاعليتها.

(2-3) اختبار جامعة الملك سعود للكفاءة باللغة العربية:

أنجز هذا الاختبار معهد اللغويات العربية في جامعة الملك سعود، ويعرف د. ماجد بن محمود الحمد عميد معهد اللغويات بجامعة الملك سعود هذا الاختبار بأنه "اختبار معياري يقيس الكفاءة في المهارات اللغوية الأربع باللغة العربية، وهذه المهارات هي: القراءة، والكتابة، والاستماع، والكلام (الحمد، 2016، ص117) ويتبنى هذا الاختبار المعايير المستخدمة في اختبار الكفاءة في المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (الحمد، 2016، ص118).

أما عن مكونات هذا الاختبار فهي الاستماع والقراءة والكتابة، أما المهارة الشفوية فتختبر شفويًّا في مقابلة تتم إما وجهًا لوجه، أو عبر الهاتف[9]، وقد تم تدريب عشرة مختبرين بالتعاون مع المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (الحمد، 2016، ص120).

ولم تحتو ورقة العمل التي تصف هذا الاختبار على أي معلومات إضافية عن قياس التحدث في هذا الاختبار، فلا يوجد تفصيل علمي لها، ولا يوجد تحديد لآليات التنفيذ، ولا ذكر لآليات تقويمها، على الرغم من أن ورقة العمل هذه أفاضت وأسهبت في شرح تفاصيل وإجراءات القراءة والاستماع؛ مما جعل بعض الباحثين يذكر أن هذا الاختبار لا يقيس مهارة المحادثة[10].

(3-3) اختبار العربية المعياري (الجامعة السعودية الإلكترونية):

أطلقت هذا الاختبار الجامعة السعودية الإلكترونية، وهو اختبار يتبنى معايير الإطار الأوربي المرجعي المشترك، وذلك بعد مواءمته بما يلبي مقتضيات قياس مهارات اللغة العربية وعناصرها، واستأنس أيضًا بتجربة اختبار التوفل في اللغة الإنجليزية (الشمراني، 2016، ص 95).

يقيس هذا الاختبار القدرة اللغوية لدى غير الناطق بالعربية ومدى فهمه اللغة العربية؛ نحوًا وصرفًا ومعجمًا ودلالةً واستماعًا وقراءة، والقدرة على التحدث والكتابة بها في السياقات الأكاديمية على وجه الخصوص (الشمراني، 2016، ص96). ويتكون الاختبار من خمسة أقسام:

(أ) اللغة (النحو، والصرف، والمعجم، والدلالة): يتكون هذا القسم من (20) سؤالاً، وينفذ في (20) دقيقة.

(ب) الاستماع والمشاهدة: من (17) إلى (22) سؤالاً، وينفذ في (25) دقيقة.

(ج) القراءة: (11) إلى (13) سؤلاً، وينفذ في (25) دقيقة.

---

(9) يبدو هنا التشابه ـ وربما التأثر ـ بتجربة اختبار بيرسون، وتجربة اختبار أكتفل اللذين سيأتي تفصيلهما لاحقًا.

(10) ومن هؤلاء د. خالد حسين أبو عمشة، في بحثه (معايير تقويم مهارة المحادثة للناطقين بغيرها). (أبو عمشة، 2018، ص115).

(د) التحدث: سؤال واحد، وينفذ في (20) دقيقة.

(هـ) الكتابة: سؤال واحد، وينفذ في (25) دقيقة.

لكل قسم (20) درجة، والزمن الكلي لتنفيذ الاختبار (120) دقيقة.

أما عن التحدث في هذا الاختبار فهو يقيس قدرة متعلمي العربية لغة ثانية أو أجنبية على التحدث باللغة العربية بفاعلية، في القضايا والمجالات الأكاديمية، حيث يطلب إلى المفحوصين التحدث عن موضوع مألوف، يتَّسم بالعمومية نسبيًّا، ولا يحتاج إلى سابق معرفة أو خبرة بالقضية التي يسألون عنها، ويُستهل السؤال عادة بمدخل تمهيدي، يتكون من سطر أو سطرين، يعقب ذلك طرح القضية أو الظاهرة التي ينبغي على المفحوص أن يتحدث فيها خلال تسجيل صوتي على الحاسوب، يستمر لمدة خمس دقائق، بعد أن يعطى زمنًا محددًا لبلورة أفكاره كما في المثال التالي:

تحدث عن بلد زرته، وأعجبك تعامل أهله، وكيف تود أن تعاملهم وغيرهم عندما يزورونك في بلدك، مبيِّنًا وجهة نظرك، مراعيًا في تعبيرك:

- تنظيم الأفكار وتطويرها.
- دعم أفكارك بحجج منطقية واضحة.
- السلامة اللغوية والأسلوبية.
- وضوح الصوت وتلوينه حسب المعنى (الشمراني، 2016، ص99/100).

ويجب ملاحظة أن هذا الاختبار مصمَّم فقط للمستوى المتقدم، فهو يوازي المستوى المتقدم في برنامج اللغة العربية على الإنترنت في الجامعة السعودية الإلكترونية، وحُدِّد بالمستوى الثالث الموسوم بـ(C1)، و(C2) في الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات (الشمراني، 2016، ص102).

وواضح أن هذا الاختبار يقدم وصفًا دقيقًا واضحًا لآليات تنفيذ قياس التحدث، وتحديدًا لمدة الاختبار، ومعايير تقييم أداء المتحدث، وإن اقتصر على المستوى المتقدم، ولم يفصّل المهارات الفرعية أو مؤشرات الأداء التي يقيسها اختبار التحدث، وجاء في صياغته متأثرًا بالصيغة التقليدية المعتادة في أسئلة الإصدار الكتابي للمقال، في صيغها المعروفة مدرسيًّا، واكتفى بقياس الكلام التقديمي أو الارتجال من طرف واحد، من بين أنماط قياس التحدث.

(4-3) اختبار الكفاءة في اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة (ميتشجان):

أعدَّ هذا الاختبار قسم دراسات الشرق الأدنى بجامعة ميتشجان، وخرج هذا الاختبار في عدة طبعات كان ثالثها عام 1974، وقد أعد هذا الاختبار للتطبيق على طلاب الجامعة أو من هم في مستواهم بهدف الوقوف على مستواهم اللغوي وتصنيفه تحت أحد هذه المستويات الثلاثة: مبتدئ أو متوسط أو متقدم، ويستغرق تطبيق الاختبار ثلاث ساعات، ويتكون من خمسة أقسام هي: فهم المسموع، والمفردات، والنحو، والقراءة، والكتابة، وليس فيه في إصداره القديم قياس لمهارات التحدث.

وفي عام 1992 أصدر الدكتور (Raji M. Rammuny)، وهو رئيس الفريق الذي صمم اختبار ميتشجان، تقريرًا بعنوان (REPORT ON THE NEW ARABIC PROFICIENCY TEST)، يتحدث فيه عن اختبار جديد يسميه (اختبار الكفاءة في اللغة العربية) أو (APT)، وأنه تم تطويره في 1991-1992، ويقول إن هذا الاختبار الجديد يقيس الكفاءة العامة في اللغة العربية الأدبية في القراءة والكتابة، وفي الاستماع، وإنتاج اللغة العربية المنطوقة، ويتوافق مقياس تقييم الكفاءة مع إرشادات المجلس الأمريكي لتدريس اللغات الأجنبية، وقد صمم اختبار (APT) من خلال منحة من وزارة التعليم الأمريكية، على يد فريق من المختصين من (Defense Language Institute)، وجامعة ميتشيغان، ومركز اللسانيات التطبيقية (Rammuny, 1992).

يتكون الاختبار من ثلاثة كتيبات (**الاستماع / القراءة والفهم**)، و(**الكتابة**) و(**التحدث**). ومدة الاختبار ثلاث ساعات وخمس وثلاثون دقيقة، يتم تخصيص ساعة وخمسين دقيقة منها لقسم الاستماع والقراءة، وساعة واحدة للكتابة، وحوالي خمس وأربعين دقيقة للتحدث، مع وجوب توفير وقت إضافي للتعليمات وللممتحن لملء استبانة خاصة بالمتعلم (Rammuny, 1992).

ويمكن رصد المعلومات الآتية عن قسم التحدث في هذا الاختبار في النقاط الآتية:

- الهدف من اختبار التحدث هو تقييم قدرة الطلاب على التحدث باللغة العربية بطلاقة ودقة.
- ينفذ اختبار التحدث في 45 دقيقة.
- يتكون اختبار التحدث من ستة أجزاء.
- إرشادات التعامل مع الاختبار تقدم باللغة الإنجليزية.
- يُطلب من الممتحنين الاستماع بعناية إلى التعليمات أثناء قراءتها بصوت عالٍ.
- يطلب من المختبرين تسجيل إجاباتهم الصوتية باللغة العربية عندما يطلب منهم ذلك.
- يطلب من المختبرين أن يتحدثوا قدر ما يستطيعون، وأن يتحدثوا بوضوح وبصوت عالٍ بما يكفي لتسجيل ردودهم بشكل صحيح.
- خلال الاختبار، سيطلب من الطلاب وضع أنفسهم في سياقات مختلفة في العالم العربي.
- اللغة التي يجب أن يستخدمها المختبرون في الإجابة هي اللغة العربية الفصيحة القياسية وليس اللهجات العربية المحلية.
- تتدرج مهام التحدث في الاختبار من السهل إلى الصعب.
- لا يتوقع من المختبرين أن يجيبوا عن جميع أسئلة التحدث (Rammuny, 1992).

ولا توجد في التقرير معلومات أكثر من ذلك عن اختبار التحدث، ولا تفصيل للمهارات الفرعية التي يقيسها، ولا تحديد لآليات تنفيذ الاختبار، ولا معايير تقييم أداء الممتحنين.

(3-5) اختبار الأداء الصوتي (د.رشدي أحمد طعيمة):

هو اختبار مقنَّن صمَّمه الدكتور رشدي أحمد طعيمة، بهدف دراسة المشكلات الصوتية عند الدارسين في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتحديد أهم مهارات الأداء الصوتي التي يجب أن يكتسبوها، وكيفية قياس مدى اكتسابهم لهذه المهارات.

ويصف المصمم هذا الاختبار بأنه أقرب إلى الاختبارات التشخيصية (diagnostic)، ويقر المصمم بأن مفردات الاختبار وتراكيبه مختارة من المواد التعليمية في سلطنة عمان، حيث صمم هذا الاختبار، لكنه يؤكد كذلك أن تنوع المفردات والتراكيب وتعدد المهارات المقيسة واختلاف الكتب المقررة وضم البرنامج لدارسين من مستويات لغوية مختلفة ولغات متباينة، يجعلنا نطمئن إلى صلاحية هذا الاختبار لأن يطبق في برامج أخرى لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (طعيمة، 2004). ويتكون هذا الاختبار من:

دليل الاختبار: وفيه شرح للهدف من الاختبار، وعناصره، وطريقة إجرائه وتصحيحه.

بطاقة الأداء الصوتي: وهي عبارة عن الاختبار ذاته، ويتكون من عدة أسئلة، يقوم الدارس بقراءتها واحدًا بعد الآخر، وبمجرد قراءتها يسلمها للمعلم ليقدّر في ضوئها مستوى أداء الدارس.

استمارة تفريغ البيانات أو بطاقة التقدير: وهي التي يتم فيها التصحيح وتقدير الدرجات.

ينفذ الاختبار في عشر دقائق، ويتكون من سبعة أسئلة أو أقسام، يقيس كل منها مهارة معينة:

السؤال الأول:

يستهدف تعرُّف مدى قدرة الدارس على نطق الأصوات العربية كاملة وهي في شكلها المجرد، ويُنفذ عن طريق مطالبة الدارس بقراءة الحروف العربية الكاملة المكتوبة على البطاقة.

السؤال الثاني:

يستهدف تعرُّف مدى قدرة الدارس على نطق بعض الأصوات العربية، وقد وردت في كلمات، وفي هذا السؤال يطالب الدارس بقراءة كلمات مفردة (14 كلمة)، ويقوم المصحح بتقييم صوت معين في كل كلمة كما ورد في استمارة تفريغ البيانات (مثل: التاء في تمور/ الصاد في صبور/ الغين في غياب).

السؤال الثالث:

يستهدف تعرُّف مدى قدرة الدارس على التمييز بين الحركات القصيرة والطويلة، أي مدى قدرته على نطق حروف المد، وفي هذا السؤال يطالب الدارس بقراءة (12 كلمة)، كل كلمتين منها متشابهتين إلا أن واحدة تحتوي على حركة قصيرة وأختها تحتوي على حركة طويلة مثل: (عد/ عاد، قد/ قاد).

السؤال الرابع:

يستهدف تعرُّف مدى قدرة الدارس على التمييز بين الوحدات الصوتية المتشابهة عن طريق قراءة المقارنات الثنائية (minimal pairs)، وفي هذا السؤال يطالب الدارس بقراءة 24 كلمة، كل كلمتين منها متشابهتين في جميع الحروف والحركات إلا حرفًا واحدًا، مثل: (يأمر/ يعمر، درب/ ضرب، حمد/ همد).

السؤال الخامس:

يستهدف تعرُّف مدى قدرة الدارس على نطق أصوات معينة في سياق لغوي متكامل وذي معنى، والمطلوب هنا أن يقرأ الدارس الجملة المكتوبة في البطاقة قراءة طبيعية دون تكليفه بالتمهل في القراءة، ويقوم المعلم بتقييم أداء الدارس على قراءة صوتين محددين في كل جملة، مثل (الغين والعين في: جاء الغريب وعاد البعيد).

السؤال السادس:

يستهدف تعرُّف مدى قدرة الدارس على أربعة أمور:

أ. الربط السريع بين الصوت والرمز المكتوب للكلمة المقروءة، أي مدى سرعته في نطق الكلمات من دون تردد أو تباطؤ.

ب. معرفة مواطن الوقف الجيد، أي مدى فهمه لعلامات الترقيم (ولذلك يقدم للدارس نص لا يحتوي على علامات ترقيم، وإعطاء رقم لكل كلمة في النص، حتى يستطيع المعلم تسجيل الأرقام التي يقف عندها الدارس في أثناء القراءة لتقييم قدرة الدارس على الوقف في المواطن الصحيحة وغير الصحيحة).

ج. صحة نطق بعض الأصوات، وقد تحديد هذه الأصوات في بطاقة التقدير.

د. صحة تنغيم (intonation) بعض الجمل، وعلى وجه التحديد القدرة على التعبير عن التعجب، والقدرة على إلقاء السؤال.

السؤال السابع:

وهو يستهدف تعرُّف مدى قدرة الدارس على نطق الجمل بتنغيمها الصحيح، ويشتمل هذا السؤل على عدة مواقف يستثير المعلم فيها الدارس على إلقاء جمل معينة لتعرف قدرتها على أدائها بشكل صحيح، وهذا السؤال ليس مكتوبًا أمام الدارس، بل هو عبارة عن تعليمات مع المعلم يلقيها على الدارس، مثل:

(أ) يطلب المعلم من الدارس أن يسأل زميلاً له عن اسمه.

(ب) يطلب المعلم من الدارس أن يطلب قلمًا من زميل له.

(ج) يسأل المعلم الدارس: عندما لا يعمل سالم الواجب ماذا يقول له والده؟ وكيف؟ (طعيمة، 2004. ص213 -ص294).

ويمكن ملاحظة النقاط الآتية على هذا الاختبار:

- يغطي الاختبار جميع العناصر الصوتية المطلوب قياسها، مثل: (نطق الأصوات العربية، والتمييز بين الحركات القصيرة والطويلة، والتمييز بين الوحدات الصوتية المتشابهة، وسرعة نطق الكلمات المكتوبة، والقدرة على اختيار موضع الوقف الجيد في أثناء القراءة، والتنغيم.
- لا يقيس الاختبار مهارات التحدث الحر أو المحاورة أو الارتجال.
- يتم قياس الأداء الصوتي من خلال القراءة الجهرية في ست مهام اختبارية، ومن خلال الاستماع في مهمة واحدة.
- يتميز الاختبار بسهولة تنفيذه، فهو لا يعتمد على أية أمور تقنية معقدة، كل ما هنالك بطاقة عليها الأسئلة، ومختبر يوجه المختبر ويفرغ إجاباته على بطاقة التقييم، ثم يوجه له بصوته أسئلة المهمة الأخيرة لقياس قدرته على التنغيم. وهذه الإجراءات الواضحة السهلة الدقيقة تزيد من درجة ثبات الاختبار وصدقه.

(6-3) اختبار بيرسون لأداء المنطوق في اللغة العربية:

يمثل اختبار بيرسون للمنطوق في اللغة العربية (Pearson's Versant Arabic Test) تجربة جديرة بالتأمل، يقيّم هذا الاختبار قدرة المتحدث باللغة العربية، من الناطقين بغيرها، على الفهم والتواصل بشكل مناسب باللغة العربية الفصيحة المعاصرة (MSA) في الموضوعات اليومية، وهو موجه للمرشحين للعمل أو للطلاب في برامج التدريب اللغوي. ويوصف الاختبار بأنه:

- يستند إلى بحوث موثوق بها، ويقدم نتائج دقيقة وذات مغزى.
- تم بناؤه وفق معايير وضعها لغويون خبراء.
- يتسم بسهولة التنفيذ ويوفر الوقت.
- يمكنك دخول الاختبار **عبر الهاتف** أو من **خلال الحاسوب**، ولست بحاجة إلى الحضور إلى مقر الاختبار.
- يتم عرض عناصر الاختبار بعدد من أصوات المتحدثين الأصليين.
- وعن مكونات الاختبار: فإنه ينفذ الاختبار في حدود (17) دقيقة، ويتكون من المهام الاختبارية الآتية:
  - قراءة جهرية لنصوص مكتوبة.
  - إعادات صوتية لجمل منطوقة.
  - إجابات عن أسئلة قصيرة.
  - إعادة ترتيب جمل مسموعة.
  - إعادة سرد قصة أو أحداث أحداث بكثير من التفاصيل (*Arabic Test,* 2018)، و(الشمراني، 2016، ص67).

ويتم تقييم الأداء في هذا الاختبار وفق أربعة محاور هي:

أ.النطق (pronunciation).

ب.الطلاقة (fluency).

ج.المفردات (vocabulary).

د.بناء الجملة (sentence mastery).

وهذه صورة لنموذج من ذلك الاختبار:

VERSANT™

VERSANT ARABIC TEST

REMINDER: The test begins when you say your name. If you hang up before you complete the test, the test cannot be graded. You cannot reuse the Test Identification Number.

☎ Call: 1.415.738.3800

Test Identification Number
1234 5678
Expires: January 1, 2012

Thank you for calling the Versant testing system.
Please enter your Test Identification Number on the telephone keypad.
Now, please say your name.
Now, please say the city and country you are calling from.
Now, please follow the instructions for Parts A through F.

PART	TASK	TEST DETAILS
A	**Reading**	*Please read the sentences as you are instructed.* 1. مُحَمَّد يُريدُ أن يَتَعَلَّمَ السِباحة 2. سيَزورُ صَديقَهُ الذي يَملِكُ بَيتاً عَلى شاطِىءِ البَحر 3. ذَهَبَ إلى حَمّام السِباحة في النادي ثلاثَ مَرّاتٍ في الأُسبوع لِمُدّة ثلاثة أشهُر 4. بَعدَ أن تَعَلَّمَ السِباحةَ شارَكَ في مُسابَقةٍ وفازَ بِجائِزة
B	**Repeat**	*Please repeat each sentence that you hear.* Example: a voice says, "الأعياد تساعد في التسلية والراحة" and you say, "الأعياد تساعد في التسلية والراحة"
C	**Questions**	*Now, please just give a simple answer to the questions.* Example: a voice says, "الطالب يَدْرُس ماذا يفعل الاستاذ؟" and you say, "يُدَرِّس" or "هو يُدَرِّس"
D	**Sentence Builds**	*Now, please rearrange the word groups into a sentence.* Example: a voice says, "خارج البيت" ... "الأولاد" ... "يفضّلون الأكل" and you say, "الأولاد يفضّلون الأكل خارج البيت"
E	**Repeat**	*Please repeat each sentence that you hear.* Example: a voice says, "الأعياد تساعد في التسلية والراحة" and you say, "الأعياد تساعد في التسلية والراحة"
F	**Passage Retelling**	*You will hear several brief passages in Arabic. After each passage, you will hear a beep and then you will have 30 seconds to retell it in Arabic as best you can. Try to retell as much of the passage as you can in Arabic, including the important details.*

Thank you for completing the test.

SAMPLE

(شكل 01 .Pearson, n.d)

والخلاصة كما يفهم مما سبق (*Arabic Test*, 2018) هي:

(أ) أن في الاختبار أسئلة أو مهام تعتمد على الاستماع إلى نص ثم الرد عليه بما يناسب المطلوب (إعادة النص/ ترتيب كلمات النص/ إجابات قصيرة/ إعادة ذكر التفاصيل المسموعة).

(ب) وفيه أيضًا استخدام للقراءة الجهرية، وسيلة مهمة من وسائل القياس.

(ج) ومعنى ذلك أن مهارة التحدث في الاختبار تعتمد على مهارتي القراءة والاستماع.

(د) لا توجد في الاختبار مهام من نمط التحدث التقديمي أو الارتجال المطول من طرف واحد.

(هـ) جاء نمط الحوار الثنائي في الاختبار قصيرًا، يعتمد على سؤال قصير وإجابات قصيرة.

(3-7) اختبار العين لقياس الكفاءة في اللغة العربية للناطقين بها:

اختبار العين، كما ذكر في المنشور عنه (عبد اللطيف، 2010)، و(عبد اللطيف 2016)، هو أداة قياس موضوعية صمّمها فريق من محاضري اللغة العربية في جامعة الإمارات العربية المتحدة، بقيادة د. إبراهيم محمد علي عبد اللطيف، ظهرت أول نسخة من الاختبار وجربت عام 2007، ويدير منظومة الاختبار ويشرف عليها، في الهيكلة الجامعية الجديدة، مركز التعليم المستمر في جامعة الإمارات العربية، بعد أن كان يدار من مركز العين للكفاءة في اللغة العربية بجامعة الإمارات العربية المتحدة.

وقد اصطُلح على تسمية الاختبار بـ(اختبار العين) في صيغة مختصرة لاسمه الكامل وهو: (اختبار العين لقياس الكفاءة في اللغة العربية للناطقين بها).

يقيس الاختبار مهارات فهم المسموع، وفهم المقروء، والكتابة، والأداء الشفوي، وللاختبار إصداران حاسوبي وورقي، وهو يستهدف الناطقين بالعربية، من الطلبة والمعلمين والموظفين في مختلف المهن والوظائف التي تتطلب التمكن من مهارات اللغة العربية، والاختبار معتمد في جامعة الإمارات العربية المتحدة، وهو من متطلبات التسجيل في درجتي الماجستير والدكتوراة في التخصصات التي تقدم معظم مساقاتها باللغة العربية كالقانون، والتربية، واللغة العربية في العلوم الإنسانية، كما فاز الاختبار بجائزة صاحب السمو الشيخ محمد بن راشد آل مكتوم عن فئة أفضل مبادرة لتعليم العربية في المستوى الجامعي.

ويقيس قسم الأداء الشفوي في اختبار العين كفاءة المختبَر من خلال نمطين أساسيين، توزعت عليهما مؤشرات أداء محددة تغطي عناصر التحدث لغةً وأداءً، وهذان النمطان هما:

(أ) القراءة الجهرية لبطاقة صيغت وفق معايير صارمة محددة، تحتوي على نص نثري، ونص شعري، ونص من القرآن الكريم.

(ب) الارتجال، أو الكلام التقديمي غير التفاعلي، من طرف واحد في موضوعات محددة لفترات زمنية مقدرة.

وآثر فريق الاختبار اختيار مصلح (الأداء الشفوي) بدلاً من التحدث أو المحادثة أو الكلام، ليكون جامعًا لمحوري القراءة الجهرية والارتجال[11]. ومن المهارات التي يقيسها هذا المحور: نطق الأصوات من مخارجها الصحيحة، وإعطاء كل صوت حقه في النطق، وتحقيق صفات الأصوات، وصحة الوقف والوصل، والتنويع في نغمات الصوت وفقًا للأساليب ومقتضيات السياق، ونطق الكلمات نطقًا صحيحًا من حيث البنية الداخلية وأواخر الكلمات، وإعطاء كل جنس كلامي حقه من الأداء، وضبط سرعة الأداء الشفوي، ودرجة ارتفاع الصوت، والتحدث بطلاقة في موضوعات محددة بشكل متصل ومترابط لفترات

(11) هناك مسوغات موضوعية وإجرائية لقياس القراءة الجهرية مع الارتجال في اختبار العين، ستكون عنصرًا في دراسة لاحقة للباحث إن شاء الله.

زمنية مقدّرة، واختيار كلمات وأساليب صحيحة ومناسبة، والتخلص من سمات اللهجات العامية التي تتعارض مع معايير الأداء الشفوي الفصيح.

ويُنفّذ اختبار الأداء الشفوي من خلال الحاسوب، حيث يجلس المختبَر في قاعة خاصة ومعه مختبِر يقوم بفتح البرنامج الحاسوبي، ويتابع معه إجراءات الاختبار.

يتكون قسم الأداء الشفوي في اختبار العين من أربعة أسئلة، ومدة تنفيذه من (15) إلى (20) دقيقة، وتم تصميم برنامج حاسوبي خاص لتنفيذ هذا الاختبار، **يتميز بما يلي**:

(أ) القدرة على اختيار الأسئلة عشوائيًّا[12] لكل مختبر، وذلك من بنك كبير من الأسئلة المصممة وفق معايير ثابتة.

(ب) القدرة على تسجيل إجابات المتدربين بيسر وسهولة، في ظل وجود مختبِر مع كل مختبَر.

(ج) إظهار مؤقت زمني ملون يحسب للمختبر مدة الاستعداد للإجابة، ويتغير لونه عند انتهاء هذه المدة، ثم يحسب له مدة الإجابة عن كل سؤال، وفق الضوابط الزمنية الموحدة.

(د) إظهار تعليمات واضحة مكتوبة قبل كل محور، تظهر للمختبَر معايير التقييم في هذا المحور، والمدة الزمنية المخصصة للاستعداد، والمدة الزمنية المخصصة للإجابة.

(هـ) حفظ الملفات الصوتية لكل مختبَر بطريقة آلية في مجلد يسمى آليًّا بالرقم الاختباري للمتدرب.

ولاختبار العين معايير واضحة لتقييم اختبار الأداء الشفوي، مقسمة على تسعة مستويات، تبدأ من (الضعيف)، وتنتهي إلى (المتميز)[13]، ويتم تدريب المصححين بصورة دورية على تصحيح ملفات الأداء الشفوي، وفق معايير ثابتة للقياس، مع ملاحظة أن الملف الواحد يقوم بتصحيحه اثنان من المصححين.

أما عن العناصر التي من خلالها صممت معايير تصحيح الأداء الشفوي فكانت:

القراءة الجهرية:

(أ) تنفيذ المهمة كاملة[14].

(ب) صحة القراءة والتمييز بين أصوات الحروف المتقاربة، والتمييز بين الحركات القصيرة والطويلة.

---

(12) العشوائية هنا في اختار موضوع التحدث في كل سؤال، لكن الأسئلة في كل محور مبنية وفق معايير وضوابط وأطوال محددة، تضمن تحقيق عنصري الثبات والصدق في القياس.

(13) ظن بعض الباحثين عن طريق الخطأ أن اختبار العين يعتمد على معايير أكتفل، منهم د.خالد أبو عمشة (أبو عمشة، 2018، ص115)، وفي الحقيقة فإن لهذا الاختبار معاييره الخاصة التي أفادت من المعايير العالمية، لكنها لم تتبنَّ أيًّا منها، واستطاع فريق الاختبار أن يصمم معاييره الخاصة، آخذا بعين الاعتبار أن الاختبار يستهدف الناطقين بالعربية لا الناطقين بغيرها؛ مما حتم على الفريق تصميم معاييره الخاصة.

ومما هو جدير بالذكر أن د. خالد في البحث نفسه ذكر أن هناك اختبارًا آخر في جامعة الإمارات أسماه (الكفاءة التربوية في اللغة العربية/ مركز الكفاءة التابع لجامعة الإمارات العربية المتحدة)، وفي الحقيقة لا يوجد في جامعة الإمارات سوى اختبار واحد هو اختبار العين لقياس الكفاءة في اللغة العربية للناطقين بها، وما مركز الكفاءة هذا إلا الاسم القديم لوحدة برامج اللغة العربية واختبار العين التي تدير الاختبار، كما زعم د. خالد في الموضع ذاته أن اختبار العين يقيس الكفاءة اللغوية للناطقين بالعربية والناطقين بغيرها، وهذا كله غير صحيح ومبني على معلومات غير دقيقة.

(14) المطلوب قراءة النصوص الثلاثة كاملة (النثر والشعر والقرآن الكريم)، ويستمر ذلك في المستويات من (9) إلى (4)، فإذا ترك القارئ أحد النصوص الثلاثة، أو أجزاء كبيرة من النصوص، فإن المستوى المناسب له في هذا العنصر هو من (1) إلى (3). والمطلوب قراءة الكلمات كما هي بلا زيادة أو نقص أو تغيير، ويستمر ذلك في المستويات من (9) إلى (6)، فإذا ظهرت أخطاء في قراءة الكلمات بالزيادة أو النقص أو التغيير فإن المستوى المناسب .في هذا العنصر .سيكون من (5) إلى (1) وفق عدد الأخطاء ونوعها. (لا دخل للضبط في هذا العنصر).

(ج) الضبط والوقف: ضبط بنية الكلمات وأواخرها والوقف الصحيح[15].

(د) سلاسة القراءة، وملاءمة السرعة[16].

(هـ) تنويع الأداء بما يناسب سياق الكلام[17].

(و) صحة مخارج الأصوات وصفاتها، والتخلص من أثر اللهجات العامية[18].

الارتجال:

(أ) الأفكار من حيث الاستيفاء والعمق.

(ب) الأدلة من حيث الصحة والتناسب والقوة والتنوع

(ج) الطلاقة.

(د) براعة الاستهلال وجودة الحكي، واستخدام المؤثرات الفنية.

(هـ)الكلمات والتراكيب من حيث الفصاحة والصحة والدقة والثراء والتنوع.

(و) مخارج الأصوات وصفاتها.

(ز) التنويع في الأداء الصوتي بما يناسب المعنى.

(ح) الضبط الصحيح للكلمات من حيث البنية والأواخر[19].

وهذا مثال لتوصيف المستوى (9):

المستوى	القراءة الجهرية	الارتجال
(9) متميز	• النصوص الثلاثة مقروءة كاملة كما هي، بلا زيادة أو نقص أو تغيير.	• الأفكار مستوفاة تمامًا، وعميقة، تعكس ثقافة المتحدث وخبرته. • الأدلة تتسم بالصحة والتناسب والقوة والتنوع

(15) المطلوب هو صحة ضبط البنية وضبط الأواخر، مع الوقوف بالسكون في أماكن الوقف الصحيح، وجواز الوقف على الحركة بشرط صحتها، فإذا تحقق ذلك فالمستوى المناسب هو (9)، والمراد بتحقق ذلك بحد مقبول (للمستوى5) ألا يقع القارئ في أخطاء ضبط تؤدي إلى تغيير المعنى. ومع النزول إلى المستوى (4) تزداد أخطاء الضبط ويظهر الميل إلى التسكين هربًا من تنفيذ المهارة، ويزداد هذا الميل بصورة كبيرة في المستوى (1).

(16) المراد بالقراءة السلسة أن يقرأ القارئ دون جهد أو عناء، وأن تكون قراءته أقرب إلى العفوية مع التخلص من التلعثم والوقف الطويل الذي ينبئ عن عجز.

(17) المطلوب أن يتنوع الأداء بما يناسب السياقات (تعجب/ استفهام/ جمل اعتراضية/ سخرية/ تأكيد...)، والمطلوب أيضًا أن يتنوع الأداء وفق نوع النص المقروء فيؤدى الشعر أداء يبرز موسيقاه وعاطفته، ويؤدى القرآن أداء يميزه عن النثر والشعر.

(18) المطلوب إخراج كل صوت من مخرجه الصحيح؛ فلا يظهر أثر لتحول مخرج الصوت، كتحول مخرج القاف إلى الغين، أو الجيم. (يبرز ذلك في التأثر بالعامية). والمطلوب إعطاء كل صوت صفاته؛ فلا يظهر أثر صفات أخرى، كأن تتحول الأصوات بين الأسنانية إلى أصوات أسنانية (فتتحول الثاء إلى سين، والذال إلى زاي، والظاء إلى زاي مفخمة)، أو تتحول الجيم العربية (وهي صوت مزدوج من الدال والشين) إلى الجيم الشديدة (الجيم القاهرية)، أو إلى الجيم الرخوة الأقرب إلى الشين (الجيم الشامية). أو يتحول التفخيم إلى ترقيق، كتحول القاف إلى كاف في العامية الفلسطينية. أو تتحول الضاد إلى الظاء. (يبرز ذلك في التأثر بالعامية).

(19) يتم تقييم استخدام العلامة الإعرابية الصحيحة في أثناء التحدث في اختبار العين بآليات محددة مرتبطة بالمستوى اللغوي، وسيكون لهذا العنصر حديث مفصل في دراسة قادمة.

المستوى	القراءة الجهرية	الارتجال
	• ضبط بنية الكلمات وأواخرها ضبطًا صحيحًا، مع عدم تسكين الأواخر إلا عند الوقف الصحيح. (دائمًا). • القراءة السلسة دون تلعثم، مع السرعة المناسبة (دائمًا). • التنويع في الأداء بما يناسب سياق الكلام، ونوع النص: نثر/ شعر/ قرآن كريم (دائمًا). • صحة مخارج الأصوات وصفاتها، مع التخلص من أثر اللهجات العامية (دائمًا).	• طلاقة الحديث، وبراعة الاستهلال وجودة الحكي، واستخدام المؤثرات الفنية. • الكلمات والتراكيب تتسم بالفصاحة والصحة والدقة والثراء والتنوع دائمًا. • صحة مخارج الأصوات وصفاتها، مع التخلص من أثر اللهجات العامية، والتنويع في الأداء بما يناسب المعنى دائمًا. • الضبط الصحيح للكلمات من حيث البنية والأواخر غالبًا.

وهذا مثال لتوصيف المستوى (1):

المستوى	القراءة الجهرية	الارتجال
(1) ضعيف	• قراءة أجزاء من النصوص (وقد يُترك أحد النصيين الأخيرين)، مع كثرة الخطأ بالزيادة أو النقص أو التغيير. • نادرًا ما يكون ضبط البنية أو الأواخر صحيحًا، مع تسكين الأواخر في غير الوقف (غالبًا). • كثرة التلعثم أو البطء الشديد أو السرعة بما يخل بالأداء. • عدم التنويع في الأداء؛ فيتشوه المعنى المراد في السياق، ولا يتميز نوع النص. • كثرة الخطأ في مخارج الأصوات وصفاتها، وطغيان اللهجات العامية.	• الأفكار فقيرة غير مستوفاة تمامًا، وشديدة السطحية. • عدم تدعيم الأفكار بالأدلة. • حديثه يفتقد تمامًا إلى الطلاقة وبراعة الاستهلال وجودة الحكي. • الكلمات والتراكيب تشيع فيها العامية. • كثرة الخطأ في مخارج الأصوات وصفاتها، وطغيان اللهجات العامية في الأصوات. • طغيان الخطأ في ضبط بنية الكلمات وأواخرها.

ويلاحظ أن اختبار العين هو الاختبار الوحيد من بين هذه الاختبارات الذي يستهدف فئة الناطقين بالعربية، وهو الوحيد، تقريبًا، الذي بني على معيار خاص ولم يتبنَّ معيارًا محددًا من المعايير العالمية المعروفة؛ لأن مصممي المشروع لم يقتنعوا بأن أيًّا من هذه المعايير مناسب تمامًا لتحقيق الهدف من الاختبار، فدرسوا هذه المعايير وأنتجوا وثيقة معايير خاصة تراعي الأسس العالمية في قياس اللغات، ولا تتجاهل خصوصية اللغة العربية من حيث أنظمتها الصرفية والنحوية، ومن حيث واقع مشكلاتها في بيئتها العربية. كما يتميز اختبار العين بعنايته بعنصر الأداء الصوتي بجميع تفصيلاته وتفريعاته، واتخاذ موقف علمي محدد من قضية دور العلامة الإعرابية، وعلامات البناء، وضبط البنية، في تقييم التحدث بالعربية.

(3-8) اختبار الكفاءة الشفوية للغة العربية (أكتفل):

ولعل هذه التجربة من أحدث التجارب التي تقيس الكفاءة الشفوية بطريقة دقيقة ومعيارية، وهي مبنية على معايير أكتفل، ولها نمطان:

النمط الأول:

المقابلة الشفوية وفق معايير أكتفل (the ACTFL Oral Proficiency Interview)، وتعرف اختصارًا بـ (OPI)، ويمكن وفقًا لـ Parry (n.d.) و(n.d.) *Oral Proficiency Interview (OPI) - Online Language Test*. تلخيص هذا النمط في النقاط الآتية:

- هذه المقابلة هي عبارة عن محادثة هاتفية حية.
- تتراوح مدتها ما بين (15) إلى (30) دقيقة.
- تتم بين بين مُختبِر معتمد من ACTFL والمختبَر.
- يقيم أداء المتحدث من خلال قدرته على التحدث وإنتاج اللغة بشكل كلي، من خلال تحديد أنماط نقاط القوة والضعف لديه عبر سلسلة من الأسئلة.
- يعد هذا الاختبار دقيقًا وموثوقًا به، وهو يقيس مدى نجاح الشخص في التحدث باللغة المستهدفة.
- إجراءات تنفيذ المقابلة موحدة ومقننة.
- تتم المقابلة عبر المراحل الآتية:

(أ) الإحماء: Warm-up:

والهدف من هذه المرحلة جمع معلومات وبيانات عن المختبر تساعد المختبر في بناء المقابلة وتعطي تصورًا أوليًّا عن مستوى المختبر اللغوي.

(ب) التحقق من المستوى Level checks:

وهذه المرحلة تمثل جوهر الاختبار، في هذا المرحلة يتم التحقق من المستوى الفعلي للمختبر، وفيها يعطى الفرصة لإظهار مقدرته اللغوية في التعامل مع مهام مستواه اللغوي، لإبراز مكامن القوة لديه، "ما الذي يمكن أن يفعله باللغة" (Parry, n.d.)، و(أبو عمشة، 2018، ص116).

(ج) الاستقصاء أو سبر الأغوار Probes: (ما الذي لا يستطيع المختبر فعله باللغة) في هذه المرحلة يحاول المختبر اكتشاف السقف الذي يمكن أن يبلغه المختبر، وذلك عبر تعريضه لأسئلة ومواقف ومهام تنتمي لمستوى أعلى من مستواه (بمستوى واحد فقط) الذي أظهره في مرحلة التحقق، وهنا يتم التركيز على اكتشاف مواطن الضعف اللغوي التي تمنع تسكين المختبر في المستوى الأعلى، مع ضرورة المراوحة في الأسئلة والموضوعات في هذه المرحلة بين أسئلة مرحلة التحقق وأسئلة مرحلة الاستقصاء.

(د) الإنهاء التدريجي Wind-down: وفيها يتم إنهاء المقابلة تدريجيًّا بطريقة هادئة تشعر المختبر بالراحة ولا تعرضه لمواقف أخرى تظهر عجزه اللغوي.

- يمكن طلب تقرير المقابلة على معيار أكتفل من (المبتدئ) إلى (المتميز)، وعلى معيار (ILR) من (0) إلى (5)، وعلى معيار الإطار الأوربي من (A1) إلى (C2).
- يقيم (OPI) الكفاءة اللغوية من حيث قدرة المرشح على استخدام اللغة بشكل فعال ومناسب، في مواقف الحياة الحقيقية.
- يتم تقييم المقابلة المسجَّلة بصورة سِرية من قبل اثنين من المختبِرين المعتمدين من (ACTFL).

- يقيس هذا الاختبار مهارات التحدث بكثير من اللغات، فهو متاح للعربية الفصيحة المعاصرة، ولغة الماندرين، والصينية، والتشيكية، والدانماركية، والهولندية، والإنجليزية، والفنلندية، والفرنسية، والجورجية، والألمانية، ولغة الهوسا، والإيطالية، وغير ذلك. واللافت للنظر أيضًا أنه يقيس كفاءة الحديث بلهجات عربية متعددة منها: العراقية، والشامية، والجزائرية، والمصرية، والأردنية، والليبية، والمغربية، والفلسطينية، والسودانية، والسورية، والتونسية، واليمنية (Parry, n.d.)، و(أبو عمشة، 2018، ص116).

النمط الثاني:

المقابلة الشفوية عبر الحاسوب وفق معايير أكتفل (The Oral Proficiency Interview – computer)، وتعرف اختصارًا بـ (OPIc)، ويمكن تلخيص أبرز ما في هذا النمط في النقاط الآتية:

- ينفذ (OPIc) عبر الإنترنت.
- تم تطويره استجابة للطلب المتزايد عالميًّا لاختبار إجادة اللغة الشفوية.
- تعتمد (OPIc) على نفس التصور والهيكل والخطوات التي تعتمدها (OPI) تقريبًا.
- يقوم الراغب في دخول الاختبار بالتسجيل على موقع الاختبار على الإنترنت، ويختار اللغة المستهدفة، ويحدد الموعد الملائم لتنفيذ الاختبار، ويسدد رسوم الاختبار.
- تنفذ المقابلة عبر أسئلة تعرض بواسطة برنامج حاسوبي مصمم بعناية لهذا الغرض وعبر صورة افتراضية، ويقوم البرنامج بتسجيل إجابات المختبر.
- يعتمد الاختبار لكل مختبر على واحد فقط من خمسة نماذج اختبارية متوافرة، ويعتمد ذلك على مستوى كفاءة المختبر التي يفصح عنها عبر قيامه بالتقييم الذاتي لقدراته اللغوية في التحدث.
- ينفذ الاختبار في أقل من (40) دقيقة.
- يحدد الإصدار الحالي من OPIc النطاق الكامل لمقياس ACTFL، من المبتدئ إلى المتميز. يقوم بتقييم المستوى 0-3 على مقياس ILR وA1-C2 على مقياس.CEFR
- يستخدم برنامج المقابلة على الحاسوب صورة رمزية (An Avatar)، يستمع المختبَرون إلى أسئلتها ويردون عليها، بما يحاكي محادثة حقيقية مع متحدث من أبناء اللغة الأصلية.
- الجزء الأول من جميع المقابلات هو: (لنبدأ المقابلة الآن: أخبرني بشيء عن نفسك)، ويعمل هذا الجزء كإحماء وفرصة للمتحدث لبدء استخدام اللغة.
- هناك متطلبات فنية محددة لا بد من توافرها في الحاسوب الذي يستخدمه المختبَر لتنفيذ الاختبار، والمواصفات متاحة على الموقع الإلكتروني للاختبار.
- اللغات المتاحة للاختبار في (OPIc) هي: العربية، والصينية، والإنجليزية، والفرنسية، والألمانية، والإيطالية، واليابانية، والكورية، ولغة الباشتو، والفارسية، والبرتغالية، والروسية، والإسبانية.
- قبل تنفيذ المقابلة يجب على كل مختبر تعبئة استبانة ونموذجًا للتقييم اللغوي الذاتي، كما يجب أن يطلعوا على الشرح الكامل لإجراءات الاختبار، وهذه الشروح تتوافر باللغة الأصلية للمختبَر.
- الاستبانة التي يعبئها المتقدم للاختبار الهدف منها جمع معلومات عن المختبر مثل: عمله، ودراسته، ومنزله، وأنشطته الشخصية، واهتماماته. وإجابات المختبَر عن هذه الأسئلة لها دور كبير في الموضوعات التي سيحددها

الكمبيوتر عشوائيًّا في الاختبار، مع ملاحظة أنه حتى إذا اختار اثنان من المتقدمين للاختبار مجموعة الردود نفسها على هذه الاستبانة، فلن يكون الاختبار الناتج هو نفسه لكلا المختبرين.

- أما التقييم الذاتي فالهدف منه تحديد مستوى الاختبار الذي سيتم توفيره للمختبر تماشيًا مع مستواه اللغوي (*What Is the Oral Proficiency Interview-Computer? About OPIc,* n.d.).
- ومعايير (أكتفل) لمهارات الكلام التي يتم من خلالها تقييم أداء المختبر في نمطي اختبار التحدث (OPI)، و(OPIc) موزعة على مستويات أكتفل المعروفة: (المتميز، المتفوق، المتقدم الأعلى، المتقدم الأوسط، المتقدم الأدنى، المتوسط الأعلى، المتوسط الأوسط، المتوسط الأدنى، المبتدئ الأعلى، المبتدئ الأوسط، المبتدئ الأدنى.

وأما مواصفات مستويات التحدث فقد اعتمدت في صياغتها على مجموعة من العناصر، وهذا، على سبيل لمثال، وصف لمستوى المتحدث المتميز (*ACTFL / Arabic Speaking,* n.d.):

- يتواصل الناطق في المستوى المتميّز مع الآخرين بلغة تتحلى بالدقة اللغوية والطلاقة، للمشاركة في الحديث مشاركة تامة وفعالة، ويطرق مواضيع شتى في مواقف رسمية وغير رسمية، ويناقشها بالمحسوس والمجرد. وهو قادر على مناقشة اهتماماته وتخصصه بالتفصيل، وشرح أمور معقدة بإسهاب، ويأتي بسرد مطول متماسك، بأداء متّسم بالسلاسة والطلاقة والدقة اللغوية. ويستطيع طرح آرائه في عدد من المواضيع المهمة بالنسبة له كالقضايا الاجتماعية والسياسية، من خلال مناقشة متماسكة لدعم رأيه، ويستطيع طرح افتراضات لاستكشاف بدائل أخرى.
- يستخدم الناطق المتميز الخطاب المستفيض حيث تدعو الحاجة إليه، دون تردد طويل للبرهنة على آرائه، حتى وإن كان منشغلاً بشروحات مجردة. وهذا الخطاب بالرغم من تماسكه قد يكون متأثرًا بأنماط نحوية من لغته الأصلية، وليس بأنماط اللغة المقصودة. ويتقن الناطق في المستوى المتميّز عدة أساليب تفاعلية تواصلية كمعرفة متى يتكلم ومتى يصغي، وهو يفرق بين الأفكار الرئيسة والمعلومات الداعمة لها، من خلال استخدام أدوات نحوية ومفرداتية وصوتية.
- لا تظهر في كلام الناطق المتميز أي أنماط من الأخطاء النحوية الأساسية، وإن ارتكب أخطاء متناثرة، خصوصًا في التراكيب القليلة الاستخدام، وفي بعض التراكيب المعقدة. وهذه الأخطاء، إن وقعت، لا تصرف انتباه المتحاور معه من أبناء اللغة، ولا تؤثر في عملية التواصل" .

وهناك نموذج صوتي لهذا المستوى[20]، والمستمع لهذا النموذج والقارئ لهذا التوصيف ولبقية التوصيفات، يستطيعان أن يستخلصا العناصر الأساسية الآتية التي تدور حولها:

- أنواع الموضوعات التي يتم التحدث فيها (رسمية/ خاصة/ شخصية/ مألوفة/ محسوسة/ مجردة ذهنية.....).
- القدرة على السرد في الأزمنة المختلفة.
- تنظيم الأفكار.
- المفردات المستخدمة: كمها ونوعها.
- الطلاقة.
- دقة اللغة المستخدمة وسلامتها.

[20] تجد هذا النموذج على الرابط الآتي:

https://www.actfl.org/uploads/files/general/Documents/arabic_speaking_distinguished_1.mp3

- اللكنة الأعجمية ودرجة حضورها.
- السلاسة في الحديث.
- الأخطاء النحوية: أنماطها ومدى حضورها وتأثيرها في الرسالة.

ويلاحظ أيضًا أن المعايير تتضمن ما يستطيع المتحدث فعله أو أداءه، وفي نهاية التوصيف توجد جملة تصف مظاهر النقص أو التراجع في الأداء، إذا ما تعرَّض لمهام أو موضوعات تخص المستوى الأعلى، وهذا الأمر يرتبط مع جاء في مرحلة السبر والاستقصاء في المقابلة. كما يلاحظ ان هذه التوصيفات هي لتقييم الكلام في شقّين، هما:

- الكلام التفاعلي بين شخصين (تواصل حواري).
- الكلام التقديمي (غير التفاعلي، من طرف واحد).

وهناك ملاحظتان أخريان لم تظهرا في التوصيفات بقدر ظهورهما في النماذج الصوتية الفعلية التي تمثل كل مستوى من مستويات أكتفل الرئيسية، وهذه النماذج الصوتية معروضة على موقع الاختبار، والملاحظتان هما:

(أ) استخدام المختبِر للغة الإنجليزية في شرح بعض المهام للمختبَرين في المستوى المبتدئ.

(ب) الاعتماد على طريقة (لعب الأدوار) في اختبار التحدث، وفيها يطلب المختبِر من المختبَر أن يتخيل أنه يؤدي مهمة أو دورًا ما ويتحدث على أساس هذا الدور، وتمثل مرحلة (السبر أو الاستقصاء) التي يتم من خلالها التحقق من مستوى المختبر.

هذا، وقد انتشرت فيديوهات وموادّ أخرى تشرح للمرشحين لدخول هذا الاختبار طرق التعامل الدقيق معه، مما يؤكد الإقبال المتزايد على هذا الاختبار من الأفراد والمؤسسات المختلفة.

ولعل أبرز ما تتفرد به هذه التجربة هو الوضوح والثبات في آليات تنفيذها، وتقديمها لأكثر من نمط في التنفيذ، وتبنيها للمعايير العالمية الشائعة، وهي معايير (أكتفل)، ومعايير (ILR)، ومعايير (CEFR)، وتنوع المستوى اللغوي الذي تستطيع قياسه، بين العربية الفصيحة، واللهجات المحلية العربية المختلفة.

(4) أبرز القضايا التي يثيرها قياس مهارات التحدث:

عند المقارنة بين التجارب الثمانية السابقة، نستطيع الوقوف أمام مجموعة من القضايا التي تثيرها، والتي يؤثر الباحث عرضها في نقاط سريعة، وفي أسئلة وتساؤلات مطروحة، تمهد الطريق لدراستها وتحليلها في بحث مستقل، وهذه القضايا هي:

(4-1) نسبة حضور التحدث في الاختبارات اللغوية:

ونقصد بذلك المدة الزمنية المخصصة لقياس مهارات التحدث، والدرجة المخصصة للقياس مقارنة بدرجات المحاور الأخرى (فهم المسموع، وفهم المقروء، والكتابة، واللغة نحوًا وصرفًا ومعجمًا ودلالة في بعض التجارب)، فقد لوحظ أن هناك اختبارات خصصت لقياس مهارات التحدث فقط، دون قياس بقية المهارات، أي أن الاختبار كاملاً يهدف إلى قياس مهارات التحدث مثل: اختبار الأداء الصوتي (د.رشدي أحمد طعيمة)، واختبار بيرسون لأداء المنطوق في اللغة العربية، واختبار الكفاءة الشفوية للغة العربية (أكتفل)، وأن هناك اختبارات جعلت التحدث محورًا من المحاور اللغوية، وفي هذه الاختبارات تفاوتت نسبة حضور التحدث من حيث مدة التنفيذ، ومن حيث نسبة الدرجات المقررة لقياس هذا المحور.

الأسئلة المثارة هنا هي: ما المدة المناسبة لتنفيذ اختبار التحدث؟ وما الدرجة الكلية المناسبة لتقييم التحدث مقارنة بالمحاور اللغوية الأخرى التي يقيسها الاختبار، والتي يفترض أن تقدم وصفًا دقيقًا للقدرات اللغوية التي يملكها المختبر؟ أتوزع النسب بالتساوي أم تتفاوت هذه النسب؟ وإذا تفاوتت فعلى أي أساس علمي يتم هذا التفاوت؟

(4-2) معايير قياس التحدث بالعربية:

تنوعت المعايير التي اعتمدت عليها الاختبارات المعروضة بين معايير أكتفل، ومعايير (ILR)، ومعايير الإطار الأوربي المرجعي (CEFR)، وهناك اختبارات صممت معيارها الخاص بعد دراسة المعايير العالمية.

والأسئلة المثارة هنا: هل من المناسب الاعتماد على معيار عالمي لقياس التحدث باللغة العربية؟ وهل يوجد بالفعل معيار عالمي يراعي خصوصية اللغة العربية من حيث بنيتها ونظامها الصرفي والنحوي، ومن حيث واقع استخدامها ومشكلات التواصل بها في بيئتها العربية؟ أوليس من الأدق تصميم معيار خاص يراعي هذه النقاط ولا يتجاهل الأسس العلمية العالمية المتفق عليها في القياس اللغوي؟ وهل من الممكن أن تصمم وثيقة معايير عربية خالصة لقياس التحدث للناطقين بالعربية، وأخرى للناطقين بغير العربية، يُعتمد عليها عند تصميم الاختبارات اللغوية؟ وما الجهات التي يمكن مخاطبتها للتخطيط لذلك العمل الكبير، الذي سيتخطى دوره عمليات تصميم الاختبارات، إلى التأثير الفعلي في عمليات تدريس مهارات التحدث وغيرها في المدارس والمنشآت التعليمية والتدريبية الأخرى؟

(4-3) الدور البشري في تنفيذ اختبار التحدث:

لوحظ وجود أنماط عدة لحضور الدور البشري في عملية تنفيذ اختبار التحدث بين الحضور التام، وبين الحضور الجزئي، وبين الغياب التام والاعتماد على الحاسوب في التنفيذ.

والأسئلة المثارة هنا:

ما الطريقة المثلى لحضور الدور البشري، بكل ما يعنيه ذلك من مشكلات محتملة قد تؤثر في ثبات الاختبار وصدقه، نظرًا لطبيعة المختبر، وقدراته اللغوية والصوتية، وشخصيته، وحالته المزاجية، في تنفيذ اختبار التحدث؟ وكيف يمكن التقليل من السلبيات المحتملة للاعتماد التام على العنصر البشري؟ وهل هناك آليات أخرى مقترحة تقلل من الاعتماد على العنصر البشري بمتغيراته في قياس التحدث؟ وكيف نؤهل القائم بتنفيذ الاختبار نفسيًا، ولغويًا، وفنيًا؟ وهل من كفايات أو شروط يجب توافرها فيمن يقوم بهذه المهام؟

(4-4) المهام الاختبارية في اختبارات التحدث:

اختلفت المهام الاختبارية الخاصة بالتحدث أو الأداء الشفوي وتنوعت وفق هدف كل اختبار وفلسفته، ويمكن تلخيص هذه المهام فيما يأتي:

(1) **الكلام التفاعلي** أو الحوار الثنائي بين المخترب والمختبَر القائم على الاستماع ثم الاستجابة عبر الترديد، أو الإجابات القصيرة، أو إعادة الصياغة، أو التكلمة. ويتم التنفيذ بالمقابلة الفعلية بين طرفي الاختبار، أو عبر التواصل الهاتفي أو الحاسوبي، عن بعد.

(2) **الكلام التقديمي** من طرف واحد أو الارتجال غير التفاعلي عبر مطالبة المختبار بالتحدث في موضوع محدد لمدة زمنية محددة.

(3) **القراءة الجهرية** لنص أو نصوص مكتوبة لقياس مهارات صوتية ولغوية وأدائية محددة.

فبعض التجارب اعتمد عنصرًا واحدًا مما سبق، وبعضها الآخر اعتمد على أكثر من عنصر.

والأسئلة المثارة هنا:

أمن الأنسب الاعتماد على نمط واحد مما سبق أم استخدام جميع الأنماط السابقة؟ وكيف توزع نسب القياس بين هذه الأنماط؟ وكيف توزع المهارات المختلفة على الأنماط الثلاثة إذا تم الجمع بينها؟

(5-4) موقع العلامة الإعرابية في قياس مهارات التحدث بالعربية:

تلك لعمري من القضايا الكبرى في العربية؛ فظاهرة الإعراب من أهم وأبرز خصائص اللغة العربية، وللعلامة الإعرابية دور مهم في هذه اللغة بعدّها إحدى القرائن المهمة الدالة على المعنى (عبد اللطيف، 1976)، و (الموسى، 1987م). ومن ناحية أخرى فإن المتابع للشأن اللغوي يلاحظ أولاً تراجعًا كبيرًا في استخدام العربية الفصيحة المعيارية في التحدث، ويلاحظ أيضًا اتساع الفجوة بين الشق المكتوب من العربية، والشق المنطوق منها، كما يلاحظ تراجعًا للدور الذي تؤديه العلامة الإعرابية في المكتوب العربي المعاصر، وتراجعًا لهذا الدور بدرجة أكبر كثيرًا في المنطوق العربي.

والأسئلة المثارة هنا:

هل ستقاس العلامة الإعرابية ضمن عناصر قياس التحدث؟ وكيف تقاس إذا قيست؟ وما نسبة الدرجات المخصصة لها بالمقارنة بعناصر قياس التحدث الأخرى[21]، وما الفروق بين حضور العلامة الإعرابية في اختبارات الناطقين بالعربية، واختبارات الناطقين بغير العربية؟ وكيف يتواءم ذلك مع من يقول إن القياس اللغوي يجب أن يتوجه إلى اللغة المستعملة بالفعل، ولا يقيس "المتخيل" أو "الطموح" اللغوي؟

(6-4) عناصر الأداء الصوتي ودورها في تقييم مهارات التحدث بالعربية:

من المعروف أن قياس التحدث لا يتوقف فقط أمام التركيب اللغوي للرسالة الصوتية، لكنه يستهدف أيضًا عناصر أخرى خاصة بالأداء الصوتي من أبرزها: تحقيق صفات الأصوات، والتمييز بين أصوات الحروف المتقاربة، والنبر على مستوى المقطع، والنبر على مستوى الكلمة والجملة، والتنغيم بنوعيه السياقي والنحوي، ومنها أيضًا سرعة الأداء الصوتي، وعناصر الوضوح السمعي، وضوابط الوقف والوصل، وأثر تجاور الأصوات المتقاربة والمتشابهة، وتوظيف الإشارات والإيماءات أو ما

(21) لاختبار العين لقياس الكفاءة في اللغة العربية تجربة جيدة في هذا الخصوص سيعرض لها الباحث في بحث آخر.

يعرف بلغة الجسد، إلى جانب السرعة المناسبة في الحديث، وتكرار بعض العناصر لتحقيق أهداف معنوية محددة كالتأكيد ولفت الانتباه، والتخلص من آثار اللهجة المحلية أو اللُكنة[22] الأعجمية.

وقد تفاوتت الإشارة إلى هذه العناصر الصوتية في التجارب الاختبارية السابقة، فأظهرت بعض التجارب اهتمامًا بها أو ببعضها، ولم تشر إليها تجارب أخرى، فاختبار الأداء الصوتي للدكتور رشدي طعيمة؛ نظرًا لطبيعته وهدفه المعلن الواضح، وهو "دراسة المشكلات الصوتية عند الدارسين" (طعيمة، 2004)، أولى معظم هذه العناصر اهتمامًا واضحًا، كما أن اختبار العين لقياس الكفاءة في اللغة العربية استهدف قياس معظم هذه الظواهر الصوتية، وفصَّل فيها تفصيلاً واضحًا (عبد اللطيف، 2010)، وبقية الاختبارات لم تقدم، في المتاح مما نشر عنها، تفصيلات واضحة حول التعامل مع هذه الظواهر، وإن كان بعضها قد أدخل بعض هذه العناصر في منظومة القياس بعبارات ومصطلحات مختلفة مثل: النطق، التخلص من اللكنة الأعجمية، وغير ذلك.

وواضح من بنية اختبارات اللغة العربية، بشكل عام، أن قياس مهارات القراءة والكتابة، يبدو أيسر وأكثر وضوحًا لمصممي الاختبارات، في حين يعاني كثير من مصممي الاختبارات عند تصميم مقاييس للمهارات الشفوية استماعًا وتحدثًا، كما أن كثيرًا من الظواهر الصوتية تحتاج إلى متخصصين يضافون إلى فرق تصميم الاختبارات اللغوية.

والأسئلة المثارة هنا:

ما العناصر الصوتية الفرعية التي يجب قياسها في اختبار التحدث؟ أوستوزع على جميع مستويات الاختبار أم تقدم لمستويات محددة؟ وما نسبة هذه العناصر في التقييم بالمقارنة مع النسب المخصصة لبقية عناصر تقييم التحدث؟ أتترك حرة لأداء المختبر في الارتجال أو الحوار أو المقابلة أم تقدم لها أسئلة محددة عن طريق القراءة الجهرية تصمم بصورة دقيقة وخاصة لقياس مهارات محددة متعلقة بالأداء الصوني كالنبر والتنغيم والتمييز بين الأصوات المتقاربة وفق الخلفية التي جاء منها المختبر[23]؟

(4-7) دور التقييم الذاتي والاستبانة التعريفية في قياس الأداء الشفوي:

الهدف من التقييم الذاتي هو المعرفة الأولية بالقدرات اللغوية للمختبر قبل خضوعه للاختبار، ولا يمكن الاعتماد التام على نتائج هذا التقييم، لكنه بلا شك يساعد الجهة المختبرة على وضع تصور مبدئي لمستوى المختبر، وبعض الاختبارات تستخدم هذا التقييم لتحديد مستوى الاختبار الذي سيتم توفيره للمختبر والذي يتماشى مع مستواه اللغوي التقريبي. وهناك اختبار واحد أظهرت وثائقه تنفيذه للتقييم الذاتي القبلي للمختبر قبل دخوله الاختبار، عن طريقة استبانة يقوم المختبر بتعبئتها،

---

(22) تعرف اللكنة بأنها الخروج عن الأداء النطقي للغة عن النموذج العام، وليس يعني بالضرورة العِيّ أو العجز عن أداء الكلام، ويجعلها المقابل الأنسب للمصلح الإنجليزية (accent) الذي يدل على الأثر السمعي الناتج عن مجموعة من الملامح الصوتية النطقية الخاصة بفرد أو بمجموعة من الأفراد من بيئة واحدة أو عدة بيئات مختلفة، وهذه الملامح كثيرة ومتداخلة، لكنها جميعًا أمارة التمييز بين الأنماط النطقية الخاصة.. ومن هنا يمكن أن نشير إلى لكنة المغاربة ولكنة المشارقة مثلاً في الوطن العرب، كما يشار إلى اللكنة الأمريكية واللكنة الأسترالية واللكنة البريطانية في نطق الإنجليزية". (بشر، كمال.2000. ص527).

(23) على مستوى الناطقين بالعربية تختلف الظواهر الصوتية، فأهل الخليج مثلا يميلون إلى التفخيم، ويحدث تداخل صوتي لدى معظمهم بين الضاد والظاء، وبين الغين والقاف. وفي مصر يميلون إلى الترقيق، ويعانون في نطق الذال والظاء والثاء، أما النبر ونطق الحركات الطويلة فيختلف من بيئة جغرافية وثقافية إلى أخرى. أما مستوى الناطقين بغير العربية فإن هذه الفوارق تتسع اتساعًا كبيرًا وفق طبيعة اللغة الأم واللكنة الخاصة بكل مختبر.

وهو اختبار (المقابلة الشفوية عبر الحاسوب وفق معايير أكتفل)[24]، ويمكن الاطلاع على هذه الاستبانة على الموقع الإلكتروني للاختبار.

وقد أشار اختبار جامعة ميتشجان إلى استبانة تقدم للمختبر قبل تنفيذ الاختبار (Rammuny, 1992)، لكنه ينص على الهدف منها، ويرجح أنها للتقييم الذاتي.

والأسئلة المثارة هنا:

هل من الضروري تنفيذ التقييم الذاتي؟ وما العناصر الضرورية التي يجب النص عليها في هذا التقييم؟ وكيف تصاغ أسئلتها؟ وإذا كان الاختبار لقياس العربية للناطقين بغيرها أتقدم الاستبانة بالعربية أم باللغة الأم للمختبر؟ وفي أي مرحلة من مراحل الاختبار تقدم الاستبانة؟ وكيف تقرأ بنودها؟

***

(24) أشار اختبار جامعة ميتشجان إلى استبانة تقدم للمختبَر قبل تنفيذ الاختبار (Rammuny,1992)، لكنه ينص على الهدف منها، وربما يكون هدفها التقييم الذاتي للمختبَر.

(5) الخاتمة:

قدم هذا البحث وصفًا لواقع مهارات التحدث بالعربية في ثمانية من الاختبارات اللغوية المنتشرة على الساحة، وهي:

(أ) مقياس للكفاءة اللغوية في اللغة العربية كلغة أجنبية (د.محمد عبد الرؤوف الشيخ).

(ب) اختبار جامعة الملك سعود للكفاءة باللغة العربية.

(ج) اختبار العربية المعياري (الجامعة السعودية الإلكترونية)

(د) اختبار الكفاءة في اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة (ميتشيجان)، واختبار (**APT**).

(هـ) اختبار الأداء الصوتي (د.رشدي أحمد طعيمة).

(و) اختبار بيرسون لأداء المنطوق في اللغة العربية.

(ز) اختبار العين لقياس الكفاءة في اللغة العربية للناطقين بها (جامعة الإمارات العربية المتحدة).

(ح) اختبار الكفاءة الشفوية للغة العربية (أكتفل).

وبدأ البحث بالحديث عن أهمية مهارات التحدث ومنزلتها في المنظومة اللغوية، ثم ألقى الباحث الضوء على الآليات والإستراتيجيات المتبعة في التعامل مع مهارات التحدث تعليمًا وتعلمًا وقياسًا، في المؤسسات التعليمية في العالم العربي، وكيف أن هذه المهارة، على أهميتها، لم تلق الاهتمام الكافي في المناهج التعليمية، ولا في وسائل القياس؛ مما أخرج أجيالاً من المتعلمين والمثقفين العرب لا يمتلكون أدوات هذه المهارات بالدرجة اللائقة، وكيف أن المشكلة قد امتدت بالضرورة إلى مجال العربية للناطقين بغيرها تعليمًا وقياسًا. وفي المحور الثاني ركز الباحث على رصد وتحليل لأبرز التجارب الاختبارية التي أنجزت أدوات قياس لهذا المحور المهم، ثم أغلق الباحث، في المحور الثالث، دائرة البحث باستخلاص وتحديد لأبرز القضايا التي يثيرها حضور محور التحدث في هذه التجارب الاختبارية، وهي:

(أ) نسبة حضور التحدث في الاختبارات اللغوية.

(ب) معايير قياس التحدث بالعربية.

(ج) الدور البشري في تنفيذ اختبار التحدث.

(د) المهام الاختبارية في اختبارات التحدث.

(هـ) موقع العلامة الإعرابية في قياس مهارات التحدث بالعربية.

(و) عناصر الأداء الصوتي ودورها في تقييم مهارات التحدث بالعربية.

(ز) دور التقييم الذاتي والاستبانة التعريفية في قياس الأداء الشفوي.

وأنهى الباحث بحثه بصياغة هذه القضايا في صورة أسئلة وتساؤلات، تشكل دراستها وتقديم إجابات علمية دقيقة عنها منعطفًا مهمًّا في الطريق إلى تحقيق هدف أكبر وهو وضع إطار موضوعي لقياس التحدث بالعربية للناطقين بها والناطقين بغيرها، ثم تصميم أداة قياس أو أدوات قياس معيارية منضبطة لهذا المحور المهم، لتضاف إلى أخواتها من أدوات القياس الأخرى في الاستماع والقراءة والكتابة، في الطريق إلى غاية الغايات وهي الارتقاء باللغة العربية، وخدمتها بما يليق بمنزلتها السامية في حضارتنا العربية العريقة.

6. قائمة المصادروالمراجع:

(أولاً) المصادر والمراجع العربية والمترجمة:

أنيس، إبراهيم. (2010). *في اللهجات العربية*. مكتبة الأنجلو المصرية.

بشر، كمال. (2000). *علم الأصوات*. القاهرة، مصر: دار غريب.

ابن جني. (1983). *الخصائص* (الطبعة الثانية). تحقيق النجار، محمد علي. بيروت: عالم الكتب.

الحمد، ماجد بن محمود. (2016). اختبار جامعة الملك سعود للكفاءة باللغة العربية، تجربة معهد اللغويات العربية بالجامعة. الرفاعي، خالد بن أحمد (محرر). *اختبارات اللغة العربية تجارب وآفاق* (الطبعة الأولى). الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية.

ابن خلدون. (2004). الدرويش، عبد الله محمد (محقق). *المقدمة* (الطبعة الأولى، ج2). دمشق: دار يعرب.

شكور، مسعودة خالف. (2013). *إسهامات ابن خلدون وآراؤه النظرية في تعليمية اللغة* (العدد 10). الأكاديمية للدراسات والاجتماعية والإنسانية.

الشمراني، حسن بن محمد. (2016). اختبار العربية المعياري، لمحة تعريفية. الرفاعي، خالد بن أحمد (محرر). *اختبارات اللغة العربية تجارب وآفاق* (الطبعة الأولى). الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية.

الشمراني، عبد الرحمن بن هادي. (2016). تجربة مركز قياس: اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها، هدفه، إطاره المرجعي، مكوناته، بناؤه، دراسات تحري صدقه وثباته. خالد بن أحمد (محرر). اختبارات اللغة العربية تجارب وآفاق (الطبعة الأولى). الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية.

الشيخ، محمد عبد الرؤوف. (1988). *بناء مقياس للكفاءة اللغوية في اللغة العربية كلغة أجنبية*. رسالة دكتوراة. كلية التربية بجامعة طنطا وجامعة ويلز ببريطانيا.

طعيمة، رشدي أحمد. (2004). *المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها* (الطبعة الأولى). القاهرة: دار الفكر العربي.

طعيمة، رشدي أحمد. (1984). *اختبار التتمة وتعليم العربية كلغة ثانية*، مجلة معهد اللغة العربية (العدد الثاني). مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

عبد التواب، رمضان. (2000). *لحن العامة والتطور اللغوي* (الطبعة الثانية). القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

عبد اللطيف، إبراهيم محمد علي. (2016). عرض لتجربة جامعة الإمارات العربية المتحدة مع اختبار العين لقياس الكفاءة في اللغة العربية للناطقين بها. خالد بن أحمد (محرر). *اختبارات اللغة العربية تجارب وآفاق* (الطبعة الأولى). الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

عبد اللطيف، إبراهيم محمد علي. (2010). *الكفاءة اللغوية للناطقين بالعربية* (دليل اختبارات الكفاءة في اللغة العربية) (الطبعة الثانية). الإمارات: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

عبد اللطيف، محمد حماسة. (1976). *قرينة العلامة الإعرابية في الجملة بين النحاة القدماء والدارسين المحدثين*. رسالة دكتوراة. كلية دار العلوم. جامعة القاهرة.

عمر، أحمد مختار. (2006). *أخطاء اللغة العربية لمعاصرة عند الكتاب والإذاعيين* (الطبعة الرابعة). القاهرة: عالم الكتب.

أبو عمشة، خالد. (2018). معايير تقويم مهارة المحادثة للناطقين بغيرها. رمضان، هاني إسماعيل (محرر). *معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها* (الطبعة الأولى). تركيا: المنتدى العربي التركي.

فضل الله، محمد رجب. (1998). *الاتجاهات التربوية المعاصرة في دريس اللغة العربية*. القاهرة: عالم الكتب.

الموسى، نهاد. (1987). *قضية التحول إلى الفصحى في العالم العربي الحديث* (الطبعة الأولى). الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الميموني، عبد الله علي. (2003). *فضل الوقف والابتداء*. السعودية: دار القاسم.

والترج، أونج. (1990). عز الدين، حسن البنا (مترجم). *الشفاهية والكتابية (العدد 182)*. الكويت: عالم المعرفة.

(ثانيًا) مو اقع الإنترنت:

ACTFL | ACTFL Proficiency Guidelines 2012. (n.d.). ACTFL. https://www.actfl.org/educator-resources/actfl-proficiency-guidelines

ACTFL | Arabic Speaking. (n.d.). ACTFL. Retrieved May 15, 2023, from https://www.actfl.org/educator-resources/actfl-proficiency-guidelines/arabic/arabic-speaking

Arabic Test. (2018). https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/english/SupportingDocs/Versant/ValidationSummary/Versant-Arabic-Test-Description-Validation-Summary.pdf.

Learn Arabic With Mohiis. (2017, July 19). *Arabic OPI test 1* [Video]. YouTube. Retrieved May 15, 2023, from https://www.youtube.com/watch?v=pSotyl0NQRE

Oral Proficiency Interview (OPI) - Online Language Test. (n.d.). Www.languagetesting.com. https://www.languagetesting.com/oral-proficiency-interview-opi

Parry, T.S. (n.d.). *Arabic OPI Testing at DLIFLC A Brief History and Current Status* [PowerPoint slides]. Slide Player. https://slideplayer.com/slide/8170286/

Pearson. (n.d.). *Versant Arabic test* [Digital Image]. https://www.versanttest.com/samples/Versant-Arabic/Sample-TEST-PAPER-VAT-watermark.pdf

Rammuny, R. M. (1992). The New Arabic Proficiency Test. Report. In *ERIC*. https://eric.ed.gov/?id=ED360827

Versant - Corporate English Language Learning | Pearson Languages. (n.d.). Www.pearson.com. Retrieved May 15, 2023, from https://www.pearson.com/languages/hr-professionals/versant.html

What is the Oral Proficiency Interview-Computer? About OPIc. (n.d.). Www.languagetesting.com. https://www.languagetesting.com/oral-proficiency-interview-by-computer-opic

(2023). Actfl.org. https://www.actfl.org/uploads/files/general/Documents/arabic_speaking_distinguished_1.mp3