

الانعكاسية والاختبارات الاتصالية وأثرهما في البرامج التعليمية

الدكتور خالد بن عبدالعزيز الدامغ*

الملخص

الانعكاسية (Washback) والاختبارات الاتصالية (Communicative Testing) من مجالات الاختبارات ذات التأثير المباشر في جودة العملية التعليمية، وهو ما جعل المختصين في مجال الاختبارات والقياس والتقييم يولونهما اهتماماً بالغاً في العقد الأخير، غير أن المكتبة العربية تفتقر لبيان أدوارهما الحيوية، وأهمية توظيفهما لتطوير الممارسات التربوية نوعياً في الوطن العربي. ذلك كان الحافز على نشر هذه الدراسة بهدف جذب نظر المعنيين بالتعليم ورسمي السياسة التعليمية إلى دورهما في إصلاح منظومة المناهج. ومنهجية الدراسة الحالية نزلت للجوانب التطبيقية أكثر من الفلسفية مع سهولة الطرح، وتقديم النماذج والأمثلة.

لحدثه، ليس هناك مصطلح عربي للظاهرة المسماة (Washback) وقد اختارت الورقة الحالية لها مصطلح: "الانعكاسية" لما يتضمنه من جرس عربي ومعنى يحمل مفهوم الظاهرة. تستمد الانعكاسية سلطتها المؤثرة من أهمية الاختبارات للطلاب، وهو ما يجعل الطلاب وربما المدرسون أيضاً يتعلمون ويعلمون ما تملهم عليهم طريقة

* جامعة الملك سعود - وزارة التعليم العالي - السعودية

الاختبار ومحتواه، ومن هنا تقود الاختبارات أسلوب عملية التعليم والتعلم من حيث لا يشعر أطراف العملية التعليمية خاصة الطالب والمعلم، بل قد يتعداهما إلى نوع المادة التعليمية المقدمة وطريقة تعليمها، فضلاً عن تركيز التعلم واتجاهه. وهي ظاهرة عالمية، تحدث في معظم المواقف التعليمية. وبالنسبة إلى لاختبار الاتصالي، فهو مرآة تعكس قدرة المتقدم للاختبار في المواقف الحياتية الواقعية، وأهمية هذا النوع من الاختبارات تستند إلى كون الدرجات المستخلصة من نتائج الاختبارات الاتصالية تحمل دلالة قدرة تطبيقية، وهو ما يعني ضمناً أن النتيجة تتسم بالصدق الاختباري (Test Validity) وانعكاسية إيجابية على طريقة تعلم الطلاب ونوعيته وأساليب تعليمهم.

وقد أوصت الدراسة صانع القرار التربوي والقائمين على العملية التعليمية النظر إلى الاختبارات بوصفها أداة لحفز منظومة المنهج من خلال تأثيراتها الانعكاسية المؤثرة بدلاً من اقتصار توظيفها فقط لختم البرامج الدراسية بتقييم التحصيل. فتغيير محتوى الاختبار وأسلوبه عملية بسيطة وغير مكلفة، ولكن تأثيرها الانعكاسي في أساليب التعليم والتعلم نافذ بقوة. فمثلاً تلك الأسئلة التي ترد في اختبارات اللغة العربية وتطلب تعداداً لشروط الممنوع من الصرف لعدة أولعتين أو حفظ قواعد التصغير أو تعريفاً لاسم الفاعل تحمل تأثيراً انعكاسياً سلبياً في أساليب التعليم والتعلم، لأنها ستوجه الموقف التعليمي للاهتمام بحفظ قوانين اللغة. ولكن في حال أضحى الاختبار اتصالياً، فالأمر سيكون مختلفاً من حيث اهتمام أطراف الموقف التعليمي بالتطبيق، وهو ما سيعمل على جودة المنتج.

مقدمة:

تتناول هذه الورقة الوصفية مجالين حديثين في ميدان القياس والتقييم : الانعكاسية والاتصالية في الاختبارات. ورغم ارتباطهما أكثر بالتقييم اللغوي إلا أن مضمانيهما تنطبق على مجمل مجالات التربية والمواقف التعليمية المختلفة، سواء ما يخص العلوم الطبيعية أو الصحية أو الرياضيات أو الحاسب أو الهندسة وغيرها بما في ذلك المقررات التعليمية الدينية. ورغم أن لكل من المجالين (الاتصالية والانعكاسية) دراساته وبحوثه المستقلة، إلا أنهما موضوعان مرتبطان ارتباطاً وثيقاً، فالانعكاسية تمثل آلية علاقة بين مؤثر ومتأثر، واتصالية الاختبارات تحقق نموذجاً من نماذج هذه الآلية، وربطهما في هذه الدراسة الوصفية يحقق التمازج بين الآلية و النموذج، وهو ما يعطي هذه الدراسة بعداً إيجابياً في الربط بين الظواهر العلمية، ولاسيماً أن الأهداف في جانبي الموضوعين متشابهة، وهي صدق معاني الدرجات والتأثير الإيجابي في العملية التعليمية. وكي تكون الورقة سهلة التناول من المختص وغير المختص، فالمنهجية المتبعة في إعدادها اعتمدت على ثلاثة محاور:

- الاتجاه للتطبيق أكثر من العمق الفلسفي للموضوعين.
- سهولة الطرح، وسلاسة التقديم قدر الإمكان.
- تنويع الجانب النظري بأمثلة تطبيقية ونماذج.

الانعكاسية Washback

خلال العقد المنصرم توالى اهتمام المختصين في الاختبارات والقياس والتقييم بالبحث في ظاهرة يدور مضمونها حول التأثير الراجع من الاختبارات في الطريقة التي تسير بها العملية التعليمية، أو بمعنى آخر السلطة التي تحملها الاختبارات على الطالب والمدرس، وهو ما يطرح السؤال الحتمي في هذا السياق: هل توجه (يضم

التاء وكسر الجيم) الاختبارات (سواء في طريقته أو في محتواها) كلاً من أساليب المعلمين فيما يعلمون، وطريقة الدارسين فيما يتعلمون (Muñoz, and Álvarez, 2010)؟ وقد سألت العديد من الدراسات هذا السؤال، وأثبتت أن الإجابة : نعم، الاختبارات توجه الطريقة ونوع التعلم الذي يتبع الطلاب، وكذلك توجه الأسلوب الذي يستخدمه المعلم في التعليم، سواء فيما يتعلق بالاختبارات الوطنية (Gu, 2007) أو الاختبارات العالمية (Wall, 2008). وهذه الظاهرة التي تسمى (Washback) تتضمن أهمية خاصة للنظام التعليمي في البلاد العربية والإسلامية. فتحت ضغط حاجة متزايدة، تسعى كل من المؤسسات المشرفة على التعليم في الوطن العربي والقائمة عليه وأخص السواد الأعم من وزارات التربية والتعليم والكليات التقنية والجامعات للرفع من مستوى جودة مخرجاتها التعليمية من الناحية النوعية. فمثلاً نداءات المهتمين بالتعليم متصاعدة في وجوب تفعيل التفكير النقدي والابداعي (critical and creative thinking) في البرامج التعليمية بدلاً من الاعتماد على نمط الحفظ والإعادة المتبع عادة في غالبية البرامج التعليمية، وهناك من ينادي بوجوب تكثيف الجهود التربوية على منهجية الحصول على المعرفة وأساليب ذلك أكثر من حشد كثير من المعارف خاصة في عصر انفجار المعلومات الذي نعيشه حالياً. إلا أن أي جهود توضع في هذا الجانب سواء كانت من تخطيط صانع قرار أو من صنع جهد فردي من مدرس مجتهد ستواجه عدداً من العقبات، ويبدو واضحاً أن التعامل مع عدد كبير من الدارسين يعدُّ من أهم الإشكاليات التي يمكن أن تعيق كل الخطط التي تهدف إلى وضع المزيد من الثقل في هذا السياق النوعي. ذلك أن واقع أروقة معظم المؤسسات التعليمية في معظم أرجاء الوطن العربي يشير إلى أن القاعات الدراسية تضم أعداداً تفوق الوضع الطبيعي لنجاح مرضٍ للعملية التعليمية، بل إن المعطيات تشير إلى أن أعداد الطلاب في تزايد مستمر خاصة في تلك المواد التي لا يقتصر تعليمها على المستوى النظري فقط بل يحتاج دارسها إلى التطبيق المهاري. وكتحصيل حاصل فإن ازدياد عدد الدارسين بصورة تزيد على

المعقول سيزيد من صعوبة متابعة المدرسين للجانب النوعي في الإعداد التعليمي في حال بذلت أي جهود في هذا الجانب. ومن هنا تأتي أهمية توظيف سلطة الاختبارات على العملية التعليمية بتحريك نمط سير العملية التعليمية التعلمية نحو الاتجاه الذي نريد من خلال توظيف سلطة تأثير الاختبارات (Cheng, 2008)، ولاسيما أن هذه الخطوة لا تتطلب جهداً كبيراً، أو تكاليف مالية أو متطلبات إدارية خارج المعتاد.

مصطلح الانعكاسية ومفهومها

الانعكاسية مصطلح حديث، وتعنى كما يرى لوكسيا (Luxia, 2007) أنها العلاقة بين الاختبار والتعلم، ويتضح من تناول كل من مونوز والفارز (Muñoz, and Álvarez, 2010) وجو (Gu, 2007) أن الانعكاسية عبارة عن مدى تأثير الاختبار في معلمي اللغة ومتعلميها، وقد عبر عنها شوهامي (Shohamy, 2005) بأنها قوة الاختبارات على المدرسين *The power of tests over teachers*، ويرى واتنابل (Watanable, 2004) أنها تأثير الاختبار في التعليم والتعلم. وحسب اختصاص الكاتب الحالي في مجال الاختبارات والقياس والتقييم، فليس هناك مصطلح عربي لتلك الظاهرة التي تسمى في الميدان التربوي العام (backwash) وتسمى في التعليم اللغوي (washback) والترجمة الحرفية لها "الاندياح الموجي"، وهو الأثر الموجي الصادر من سقوط أو تحرك جسم صلب في ماء (كتحرك القارب في النهر أو سقوط حجر في بركة)، برجوع حلقات موج دائرية تؤثر في ركود الماء من مكان سقوط الشيء، وهذا الأثر الراجع يتفاعل باضطراب في قوته مع قوة الشيء الساقط وحجمه، أي إن قوة تأثير الموج الراجع تتناسب في تأثيرها مع قوة المؤثر، ونظراً إلى أنه لا جدال في أن الاختبارات متمثلة في النتائج المترتبة عليها ذات أهمية كبيرة جداً في حياة الدارسين ومستقبلهم، بل إن هناك من الطلاب وأولياء الأمور من يهتم بالاختبارات ونتائجها أكثر من اهتمامهم بالتعلم الفعلي، فهذا الاهتمام سيجعل الأثر الراجع من الاختبار قوياً بقدر حجم تلك الأهمية، ومن ثم فمن المتوقع أن تتكيف العملية التعليمية مع الطريقة التي يختبر

الطلاب من خلالها، حيث سيركز كل من الدارسين والمدرسين على المحتوى الذي يتوقعون أن الاختبارات النهائية ستضمونها. وهو ما أثبتته الدراسات التي أُجريت خلال السنوات الماضية في أرجاء متعددة من دول العالم.

(انظر مثلاً : Spratt, 2005; Luxia, 2007; Wall,&Horak, 2008).

بدراسة عدد من اختيارات مقترحة لترجمة مصطلح هذه الظاهرة للغة العربية، وبمناقشة عدد من المختصين العرب فيها، فقد خلصنا إلى أن أفضل مصطلح عربي يمكن إطلاقه على تلك الظاهرة المسماة (Washback) بما يتضمن معناه وجرساً عربياً هو: "الانعكاسية"، ومعناها الأثر الانعكاسي (سواء سلباً أو إيجاباً) المنعكس من الاختبارات على توجيه طريقة تعلم الدارسين وأساليب تعليمهم، وكذلك على تحديد المواد التعليمية التي تلقى عناية في عملية التعليم والتعلم. وظاهرة الانعكاسية ليست مرتبطة بنظام تعليمي معين بل هي ظاهرة عالمية (Alderson, 2004).

أوجه تأثير الانعكاسية

لما كانت الاختبارات مهمة جداً للطالب، فإنها لا محالة ستقود أسلوب عملية التعلم من حيث لا يشعر أطراف العملية التعليمية ولأسيماً الطالب وولي الأمر. بل إن هذا التأثير الذي تقوده الاختبارات يتعدى الطالب وولي الأمر إلى نوع المادة التعليمية المقدمة وطريقة تعليمها، فضلاً عن التعلّم، إذ قد يتأثر بها المدرسون خاصة في حالة كون الاختبارات مفروضة من طرف آخر غير المعلم. وتأثير الانعكاسية يحدث في معظم المواقف التعليمية، فعادة يوجد عند المدرسين ميل لا شعوري إلى أن "يدرسوا للاختبار"، فضلاً عن أن معظم الطلاب يرغبون فقط في التركيز على الموضوعات التي سنأتي في الاختبار. لذا لا بدّ أن يلتفت صانع القرار التعليمي إلى تغيير أنماط الامتحانات والاختبارات التي شاعت وأثرت في عملية التعليم والتعلم سلبياً. فمثلاً في اختبارات اللغة العربية فإن أنواع الأسئلة التي تطلب تعريف الفاعل وتعداد شروط

الممنوع من الصرف لعلة ولعلتين وحفظ قواعد التصغير تؤثر سلباً في أساليب تعلم وتعليم اللغة العربية، حيث تتجه المواقف التعليمية لتعليم قوانين اللغة، ولا تهتم كثيراً بالتطبيق الفعلي. فمثل أنواع تلك الأسئلة التي تدرج في المستويات الدنيا من تصنيف بلوم للمعرفة الإنسانية ليست مشجعة على أن يتعلم الطلاب ما ينبغي تعلمه، ويدرس المدرس ما ينبغي أن يدرسه، فالهدف من تعلم اللغة هو ممارسة التطبيقات اللغوية والاستخدام اللغوي الفعلي السليم بدلاً من حفظ التعاريف وتعداد الشروط.

وهذا يعني أنه متى ما تعارضت الطريقة التي تقدم بها الاختبارات مع الهدف المرجو من المحتوى التعليمي فإن تأثير الاختبار سيكون سلبياً في طريقة تعلم ذلك المحتوى وربما على طريقة تدريسه. فلو أن منهجاً تعليمياً تضمن مادة لتعليم مهارات الكتابة على سبيل المثال، أي كيف تقدم الفكرة ثم تدعمها ببراهين وأمثلة هادفاً إقناع المتلقي، ساداً الطريق على بعض المداخل على الموضوع المطروق. إلا أن الاختبار الذي يقيم هذه المادة لا يهتم بمدى التطبيق الفعلي لتلك المهارات بل يقيس معلومات نظرية على مستوى المعرفة لا التطبيق عن طريق تقديم الإجابة ضمن الاختبار من متعدد، كأن يسأل ما مقدار حجم المقدمة أو الخاتمة لمجمل النص وغير ذلك من الجوانب النظرية غير التطبيقية. هنا سيكون تأثير الاختبار في عملية التعلم سلباً. فمن المتوقع أن الطلاب سيهتمون بالمستوى المعرفي النظري من المنهج ولن يكون هناك اهتمام بالجانب التطبيقي يتناسب وأهميته إذ هو الهدف. فمثلاً إذا كانت اختبارات اللغة الإنجليزية تركز على المفردات والقواعد دون النظر إلى مهارة الاستماع والكلام حتى وإن كانتا مدرجتين في محتوى المقرر التعليمي، فإن الطلاب وربما المدرسون سيركزون اهتمامهم في تدريس القواعد وحفظ المفردات دون الاهتمام بالجانب التطبيقي لهما وهو الاستعمال الفعلي في صورة المهارات اللغوية. ومن ثم فلا نتوقع أن من يحصل على درجة عالية في تلك الاختبارات أنه بالضرورة قادر على ممارسة اللغة. ولكن لا يعني هذا أن كل تأثيرات الانعكاسية سلبية، فبإمكاننا أن نجعل

لانعكاسية تأثيراً إيجابياً في العملية التعليمية، فهي استراتيجية جيدة لتحسين عملية تعليم وتعلم المناهج كما نريد بإجراء بسيط وغير مكلف، وذلك بتغيير نمط التعليم لدى المدرسين والتعلم عند الطلاب عن طريق تغيير نمط المثيرات الاختبارية، فيتجه الطلاب للتعلم بالأسلوب الذي يريده صانع القرار التعليمي. فتأثير الاختبار مفهوم محايد، فيمكن أن يكون إيجابياً كما يمكن أن يكون سلبياً.

فرضيات التأثير الانعكاسي للاختبارات:

إذا كان الاختبار مهماً جداً للطلاب، ونجاح الطالب مهم للمعلم، فإن التأثير الانعكاسي سيكون قوياً، وفرضيات التأثير الانعكاسي للاختبار، يمكن أن تتجه في الاتجاهات الآتية (اللويد وآخرون، 1430/2009 و Muñoz, and Álvarez, 2010):

- الاختبار سيؤثر في نوع ما يتعلمه الطلاب
- الاختبار سيؤثر في طريقة تعلم الطلاب
- الاختبار سيؤثر في نوع ما يقدمه المعلمون
- الاختبار سيؤثر في كيفية تدريس المعلمين
- الاختبار سيؤثر في نسبة اتجاهات التعلم
- الاختبار سيؤثر في نسبة اتجاهات التعليم
- للاختبارات تأثير انعكاسي متفاوت في بعض الطلاب وفي بعض المدرسين وليس على الطلاب جميعاً بالدرجة نفسها.

العوامل المساعدة على قوة تأثير الانعكاسية

الانعكاسية مفهوم محايد يمكن أن يكون سلبياً، كما يمكن أن يكون إيجابياً، وكي نعمل على أن تحمل الانعكاسية مضامين إيجابية لابد من تحقق عدد من العوامل، منها (Watanabe, 2004; Cheng, 2008):

- أن يركز الاختبار على القدرات التي نريد تشجيعها، فعلى سبيل المثال: إن كنا نرغب في تشجيع القدرات الشفوية فالاختبار يجب أن يركز على القدرات الشفوية.
- لا بدّ أن يكون للاختبار نموذج واضح غير تنبئي، من حيث الطريقة والمحتوى فإن أسلوب الاختبار واتجاهه يعطيان حافزاً للطلاب للتعلم في اتجاهات واضحة ومحددة.
- الاختبار المباشر أفضل من غير المباشر في تنمية المهارات، فإذا اخترنا مباشرة المهارات التي نهتم بتنميتها فإن التنفيذ للاختبار يمثل تنفيذاً لتلك المهارات، فمثلاً إذا كنت تريد أن تنمي مهارات الفهم والتطبيق فلا تسأل عن التعليل.
- يستحسن أن يكون الاختبار معياراً أو مقياساً مرجعياً، فإذا كانت مواصفات الاختبار واضحة صريحة فيما يقدر الطلاب على فعله ومع مستوى النجاح فيكون للطلاب الصورة الواضحة حول ما يحققون وينجزون. وعندما يكون الاختبار غير معيار مرجعياً فإنه يكون سهلاً لدى المعلمين والطلاب في الاعتبار أن نسبة من التلاميذ ينجحون دون اعتبار كامل للمستوى الذي بلغوه.
- أن يؤسس تصميم الاختبار على الأهداف مباشرة لا على محتويات الكتاب، فهذا يزود ويعطي الصورة الحقيقية لما هو منجز، ويميل التعليم والتعلم إلى تحقيق الأهداف نفسها، وليس أدوات وطرائق تحقيقها.
- تحقق من أن أهداف الاختبار معلومة ومفهومة لدى الطلاب والمعلمين، مهما كانت جودة قوة الانعكاسية على الاختبار فإن تأثيره لا يكون كامل الإدراك إذا كان الطلاب والمسؤولون عن التعليم لا يعلمون ولا يفهمون المراد من الاختبار. وعلى هذا فلا بدّ أن يكون الاختبار مفهوماً ومعلوماً لكل من سيهمه إعداد الاختبار ولاسيما إذا كان الاختبار جديداً.

الاختبارات الاتصالية Communicative Testing

حظي البعد الاتصالي (أو التواصل) في الاختبارات (Communicative Testing) بعناية المختصين في مجال القياس والتقويم واهتمامات اللغويين. غير أن العناية بهذا البعد لم يجد رواجاً بين الممارسين الفعليين للعملية التعليمية رغم أهمية مبادئه وغاياته، ورغم أنه يتعلق بشرائح مختلفة من ذوي العلاقة بالعملية التعليمية سواء في مجال إعداد المناهج التعليمية أو عملية التعليم نفسها أو في تصميم أدوات التقييم والتقويم. لذلك فمما استهدفته هذه الورقة الوصفية إلقاء الضوء على البعد الاتصالي في البرامج التعليمية، وركزت على تطبيقاتها في عمليات القياس بالدرجة الأولى، لأهميته من جهة، ولعدم شيوع تطبيقات القياس التواصل بين مدرسي البرامج التعليمية في الوطن العربي من جهة ثانية.

أهمية البعد الاتصالي في الاختبارات

تستند اهتمامات المختصين في مجال القياس والتقييم بالبعد التواصل في إعداد الاختبارات إلى كون الدرجات المستخلصة من نتائج الاختبارات الاتصالية تحمل دلالة مدى قدرة المتقدمين للاختبار على استخدام السمة المقيسة فعلياً في مواقف حقيقية تواجههم في الحياة (Hawkey, 2009). فبعض مسائل الإعراب في القواعد مثلاً قضايا فلسفية أكثر منها تطبيقية حياتية، فعلى سبيل المثال ليس هناك فائدة من تعليم الحركة المقدره على آخر الكلمات مثل: يأكل هو الطعام في البيت، وأن هو ضمير حركته مقدره لعدم وجوب ظهور الحركة على آخر الكلمة لفظياً لأنها مبنية، فلا حاجة لنا في هذا التقدير دلاليًا لأن معنى الفاعلية واضح دون تقدير الضمة الدالة على الفاعلية. وهذا الأسلوب من الإيغال في التقدير والبحث عن العوامل أودى ببعض المختصين للقول إنَّ الطريقة التقليدية في تحليل النحو العربي "شكل بلا مضمون، وتعلمها مضیعة للوقت ونشيت للتفكير، وهي معطيات متخبطة خالية الدلالة مليئة بالوهم

والحشو" (أوزون، 2002: ص112). كذلك ليس هناك حاجة لتضمين تبعات أخرى كالقول: إنَّ كذا في محل رفع كذا، ومنع من ظهور الحركة كذا، وأن شبه الجملة متعلقة بكذا. وقس على هذا الجمل الكثيرة التي ليس لتقدير علامة الإعراب دور في بيان معناها، ولا في صحة مبناها؛ إذ إنَّ النزوع دائماً لتقدير ما لا يحتاج إلى تقدير أمر مخالف لما عليه واقع النظام اللغوي، معقّد لقواعده، كما أنه يخالف سليقة العربي وفطرته اللغوية، واستعماله الحقيقي للغة (الدامغ، 2006).

ورغم أن مصطلح الاتصالية في الاختبارات يرتبط بالقياس اللغوي، إلا أن مضامين المصطلح تنطبق على ميادين التقويم جميعها. فنتائج اختبارات المتخرجين من أقسام الهندسة الميكانيكية - على سبيل المثال - يفترض أن تعكس قدرتهم الحقيقية في الأداء العملي في الحياة، لا مهارة حفظ المعلومات واسترجاعها، وهي المهارة التي يضعها بلوم Bloom في أدنى مستويات السلم المعرفي. ودرجة اختبارات المتخرجين من كلية الطب يفترض أن تعكس قدرة حقيقية في التعامل مع واقع الأمراض، وهكذا في غيرها من المجالات. وهذا المبدأ يستدعي مصممي أدوات القياس والتقييم أن يعدوا اختباراتهم بناء على مواقف تعكس الحالة التي سيكون المختبرون فيها على المحك في المواقف الحقيقية التي سيستخدمون السمة التي يقيسها، أو ما يسميه ماكنمارا McNamara التحليل الوظيفي (McNamara, 2000 Job Analysis).

وعليه فيمكن القول: إنَّ الاختبار اللغوي الاتصالي يشبه المرآة التي تعكس لنا الحالة المتوقعة للاستعمال اللغوي الواقعي في المواقف الحياتية. وهذا يعني أن معاني نتائج اختبارات البرامج التعليمية غير مفيدة إن كانت تعكس مدى غزارة معلومات المتقدمين للاختبار عن قواعد اللغة أو القدرة على وصف قوانينها، في حين أن الهدف من البرنامج التعليمي يتمثل في بناء قدرة اتصالية للأفراد باللغة الهدف. وهذا يشير إلى أن آلية مفهوم التواصل اللغوي يتعدى القدرة على صياغة جمل صحيحة نحوياً للاختبار إلى اتساق الجمل مع المواقف. وقد حدث في واقع إعداد الاختبارات ما يدعم

خطأ التركيز على الصحة النحوية مقياساً لقدرة لغوية عامة. ففي مراحل تطويع الحاسب الآلي لتقييم (تصحيح) التعبير الكتابي (يهدف تطويع الحاسب الآلي لتقييم للنصوص المكتوبة)، جُمِعَتُ جمل كثيرة ذات صياغة منقنة من عدد من المتقدمين الذين حصلوا على درجة 6 (وهي الدرجة العليا للقسم الكتابي) في اختبار اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، التوفل TOEFL. ثم وضعت تلك الجمل في نص واحد غير مترابط من حيث المعنى، فأعطى البرنامج هذا النص 6 من 6 في التقييم! (Kunnan, 2006). والوضع مشابه لمن يهتم في تقييم الأداء اللغوي بالصياغة اللغوية على حساب جودة الأفكار وحسن إيصالها.

خلفيات الاتصالية

رغم الجذور التاريخية للاتصالية في عملية تعليم الأداء اللغوي وتقييمه، إلا أن مصطلح الاتصالية لم يتخذ مكانه في المجال التعليمي إلا في وقت متأخر. فهي من أحدث مصطلحات القياس والتقييم اللغوي وطرائق تعليم اللغات الأجنبية. ورغم حداثة النسبية فقد وجد رواجاً وقبولاً كبيرين في هذا الحقل (العصيلي، 1422هـ). تستند الاتصالية في تأصيل قيمته في البرامج اللغوية إلى فكرة أن كل طفل - دون تعليم - يستطيع في أعوام محدودة أن يعبر بيسر وبفصاحة تامة بلغة بيئته التي نشأ فيها بغض النظر عن مدى "تعقيد" تلك اللغة، كما أن الأطفال -في حال نشؤوا في أكثر من بيئة لغوية- يمتلكون القدرة على اكتساب أكثر من لغة بالطريقة نفسها. وذلك يتم من خلال التواصل الشفوي الحقيقي الذي يحقق ممارسة نطق الألفاظ وتركيب الجمل وتنظيم الأفكار، ويدرب على الدقة في اختيار الكلمات الدالة على المعنى وحسن ترتيب الجمل وتركيبها. ولعلنا نعود بالذاكرة إلى القرون الأولى قبيل ظهور الإسلام عندما كانت عادات العرب في المدن أن يرسلوا أطفالهم للبادية لاكتساب الفصاحة بأسلوب تواصل، ولم يتخذوا أسلوباً آخر من أساليب التعليم المختلفة. وكان من هؤلاء محمد

بن عبد الله صلى الله عليه وسلم، عندما شرفت به وقومها حليلة السعدية. وكانت هذه الطريقة ناجعة في التعلم (أو اكتساب) الأطفال للفصاحة اللغوية.

وعلى أساس هذه الملاحظات، انطلق اللغويون من مبدأ أن الطفل يولد مزوداً بجهاز لغوي (Language Device) فطري يمكنه من اكتساب اللغة، وهذا يعني أن دور البيئة والمدخلات اللغوية تتحدد فقط في تحفيز هذا الجهاز الفطري (Chomsky, 1968). ففي أثناء عملية الاتصال تزداد نسبة استدعاء المفردات التي يتلقاها المتعلم، ويزداد ترددها على بين ذاكرته القصيرة والطويلة، ويتكرر استرجاع مجموعات كبيرة منها مدداً مستمرة بحسب الفرص المتاحة للتواصل. وهذا لا يعمل فقط على تمكين الفرد من السيطرة على هذه الكلمات ومعانيها بل يزيد أيضاً من ثبات هذه الكلمات في الذاكرة ويسهل استدعاؤها، ويثير اللغة بمستوياتها كلها ويسهل استرجاعها من الذاكرة واستحضارها للاستعمال الوظيفي عند الحاجة إليها دون بقاء، مما يؤثر إيجابياً في تطور الطلاقة اللغوية ونموها. وهذا يشير إلى أن المنهج التواصلية يحرك اللغة ويدفع بها للتواصل اللغوي. وخلال هذه العملية يستعمل العقل ما لديه من مخزون مفردات اللغة وصور تركيبها في توليد معان جديدة بإعادة تركيب تلك الكلمات لتعبر عن المقاصد وتلبية الأغراض، تماشياً مع تعريف ابن جنى في الخصائص بأن اللغة أداة يعبر بها كل قوم عن أغراضهم. لذلك فإن المنهج التواصلية يدرس اليوم في علم اللغة الحديث بوصفه من المناهج المثلى لدراسة اللغة وتربيتها، لما يتيح من حياة للمادة اللغوية نطقاً وسماعاً وأداءً، بحيث يتم تدريب المتعلمين على أساليب التواصل والتحاوور مع الآخرين (أي توظيف اللغة عملياً في مواقف الحياة المتنوعة) مما يكسب المتعلم القدرة على التحدث والنطق السليم، ويديره الاستماع والمحاورة، ويزيل كثيراً من المشكلات التي يواجهها المتعلمون في عملية استخدام اللغة كالخجل أو التلعثم أو اضطراب التفكير.

والملاحظ في تدرج الأطفال للاكتساب اللغوي أنهم يكتسبون المهارات الدلالية والتواصلية قبل اكتسابهم القوانين النحوية والصرفية. كما أن الطفل عندما يكتسب اللغة لا يكتسب التمكن من التمييز بين جمل نحوية وحسب، بل يكتسب معرفة تمكنه من تمييز ما إذا كانت الجمل واردة في سياقها أو غير واردة في سياق صحيح، حتى وإن كانت صحيحة نحويًا، وعلى تمييز معاني التراكيب المختلفة بحسب السياق رغم ما بينها من تشابهها. أيضاً الواقع يشير إلى أن المتكلم بمقدوره أن يتواصل لغويًا مع شخص آخر بواسطة اللغة الأجنبية التي يحاول تعلمها حتى لو كان على علم يسير بقواعدها النحوية. فمتعلمو اللغات الأجنبية لديهم القدرة على التعبير عن مضمون الكلام دون سابق معرفة بكثير من القواعد النحوية أو الصرفية. ويستخلص من ذلك أن تعلم لغة أجنبية أو اللغة الأم لا يعيقه عدم المعرفة بالقواعد النحوية. وهذا يعني أن تعلم قواعد اللغة وصرفها لا يمكن من التواصل باللغة. لذلك تشيع عبارة نيكسون بأنه "بلا قواعد يمكن أن أوصل بعض المعنى، في حين أنه بلا مفردات لا أستطيع أن أوصل أي شيء". ومن ثم فلا بد من وجود تواصل وظيفي حقيقي في عملية التعليم اللغوي وفي مبادئ قياس نواتج البرامج اللغوية، بحيث تحمل معاني دلالية وفق القواعد الاجتماعية والثقافية الشائعة في الحياة العامة.

من سمات التواصلية في البرامج التعليمية وعملية القياس اللغوي :

- استعمال محتويات تعليمية مأخوذة من مواقف واقعية حقيقية، وهذا سيجذب اهتمام دارس اللغة الأجنبية، وسيعطي البرامج وأدوات القياس معنى حقيقياً.
- تحمل التواصلية معاني مباشرة سواء في عملية التعليم أو القياس .
- مستويات الصعوبة في القياس والمحتوى التعليمي يحددها التدرج الوظيفي لاستخدامات اللغة، وليس المنطق اللغوي.
- الاهتمام بالمهارات اللغوية المختلفة بصورة تكاملية وهو الواقع الحقيقي للغة.

ولكن مما يؤخذ على الاتصالية في البرامج التعليمية:

- قد يجد بعض المدرسين صعوبة في التعليم والقياس وفق مبادئ هذه الطريقة.
- إعداد الاختبارات والتدريس بهذه الطريقة تتطلب مهارات عالية وجهوداً شاقة.

إيجابيات الاختبارات الاتصالية

هناك فائدتان رئيستان ستجنى من تفعيل هذا النوع من الاختبارات:

الأولى: لمّا كانت الاختبارات التوصلية تتطلب استخداماً مماثلاً للاستخدام الواقعي للغة في الحياة العامة، وهو ولاشك هدف نشاطات التعليم اللغوي كلّها، فإن أثر الاختبار في النشاط التعليمي التعلّمي أو مانسميه "انعكاسية الاختبارات Washback"، سيصبح إيجابياً، ويساعد العملية التعليمية بفاعلية في تحقيق أهدافها. ذلك أن المدرسين والطلاب سيركزون جهودهم على إتقان ما يتطلبه الاختبار. كذلك سيُشجع أولياء الأمور الطلاب لدراسة المزيد من تدريبات التواصل، وهو ما تتشده أهداف التعليم. في حين لو اهتم الاختبار بعناصر لغوية مثل النحو دون الالتفات للجانب التواصلي من اللغة فإن الانعكاسية ستكون سلبية.

الثانية: هذا النوع من الاختبارات يركز على الجانب المهاري من اللغة، وهذا سيؤدي ضمناً إلى مزيد من صدق درجة الاختبار، خاصة في ثلاثة أنواع من الصدق الاختباري:

الصدق البنائي: ستكون الدرجات التي يحصل عليها المتقدمون للاختبار أكثر صدقاً في معناها من حيث كونها تعكس مضمون اللغة. فاللغة حقيقة ليست عناصر لغوية متفرقة، وإنما هي أداء تتداخل في إنتاجه عناصر اللغة ومهاراتها جميعاً بشكل متوازٍ (simultaneously).

الصدق التنبؤي: تشير الدرجات عادة إلى القدرة المستقبلية لأصحابها. فمن يحصل على درجات عالية في لغة ما يتنبأ أنه سيكون متقناً للأداء اللغوي فيها، وكذلك من يحصل على درجة عالية في اللغة الإنجليزية يتنبأ أنه ممن سيكونون من المتفوقين لو التحق بأحد أقسام اللغة الإنجليزية. ولكن ذلك التنبؤ قد يخفق إذا كانت الدرجة لا تعكس القدرة الحقيقية للأداء اللغوي، وإنما تعكس حفظ القواعد ومظاهر لغوية أخرى واسترجاعها (Brown, 2002).

الصدق الظاهري: يقال: إن الاختبار صادق ظاهرياً إذا كان يبدو من أسئلته أنها ترتبط بالسلوك أو الظاهرة المقیسة، ولاشك أن قرب الأسئلة اللغوية من الاتصالية سيزيدها قرباً من تمثيل السمات المقیسة.

مظاهر الاتصالية في الاختبارات:

الحكم على " اتصالية الاختبارات" ليس أمراً قطعياً يصنف من خلاله الاختبار وفق مبدأ "اتصالي أو غير اتصالي"، وإنما الحكم بمدى الاتصالية نسبي متدرج. بل إن الواقع يشير إلى أنه يصعب تصميم اختبارات اتصالية بنسبة 100%، ولكن يمكننا إضفاء سمات تواصلية على الاختبارات، وذلك من خلال المادة اللغوية التي نختارها للمحتوى الاختباري و من خلال طريقة صياغة المثبرات الاختبارية. فمثلاً في المادة اللغوية التي نختارها للمثبرات الاختبارية، من الأفضل أن تكون نابعة من السياق الذي يتوقع من المتقدمين للاختبار استعمال اللغة الهدف في مواقفه. فمثلاً محتوى ومهارات اختبار الطلاب بقصد معرفة قدرتهم على الالتحاق بالجامعات العربية يختلف عن محتوى ومهارات اختبار موجه لمتقدمين للاختبار بهدف معرفة مدى قدرتهم في أن يصبحوا مترجمين في دوائر إدارية. إذ يفترض أن يختار المحتوى الاختباري مادته من المواقف العامة المحتملة في أي من السياقين لكل اختبار. أمّا الحالات التي لا يكون فيها للمتقدمين للاختبار هدفاً معيناً خلف التقدم للاختبار، فيمكن توجيه اللغة التي

يتضمنها الاختبار تجاه مواقف حياتية عامة يتوقع أن يحتاجوا اللغة الهدف فيها (Kopriva, 2008). فالمهمات القرائية يمكن استقاؤها مثلاً من الجرائد أو من المنشورات اليومية الإرشادية كالنصائح الطبية أو إرشادات الدفاع المدني حول مثلاً الخطوات التي يجب عملها عندما يصاب شخص بحريق ... الخ. والمهمات الكتابية يمكن أن تتعكس من الواقع الكتابي في الحياة كتعبئة الاستمارات وكتابة الرسائل ... الخ. ومادة فهم المسموع من المحاضرات ونشرات الأخبار والمقابلات المسجلة... الخ. وفي السطور التالية سيرد مزيد من الأمثلة.

إن اتصالية الاختبار لا تقتصر على النصوص المختارة، بل إن طريقة الأسئلة أو المثيرات الاختبارية أيضاً لها دور في هذا الجانب. فعلى سبيل المثال، الاختبار الذي يقرأ فيه المختبرون تعبيراً لغوياً ومن ثم يختارون إجابة من أربعة خيارات يعدُّ أكثر توابعاً من اختبار يطلب فيه من المتقدمين للاختبار تقديم وصف لقواعد نحوية في هذا التعبير (من مثل أعرب). غير أن السؤال ذا الأربعة خيارات يعدُّ - في الوقت نفسه - أقل توابعاً من سؤال يطلب فيه من المتقدمين للاختبار صياغة لغوية لردود فعل مناسبة استجابة لمثير اختباري (Soler, 2008 and Martínez-Flor). ومن أمثلة تقريب المثيرات الاختبارية لتمثيل الواقع ما أثير حول اختبار التوفل TOEFL في منتصف التسعينيات من أن بنود المفردات المتضمنة جملاً فيها فراغ لا تعكس الواقع اللغوي في الحياة الحقيقية. فلا توجد مثلاً في المقالات الصحفية جملاً بفراغات وعلى القارئ تخمين الكلمات المحذوفة، وإنما قد يواجه متعلم اللغة الثانية جملاً أو نصوصاً تتضمن كلمات لا يعرف معناها ويحتاج إلى توظيف السياق للاستدلال على المعنى. وهذا النقد حداً بمؤسسة الاختبارات التعليمية ETS المسؤولة عن الاختبار لتغيير نمطية المثيرات الاختبارية المتعلقة بالمفردات، لتصبح كلمات تحتها خطوط، والمطلوب إيجاد معانيها من السياق بدلاً من تقديم جمل فيها فراغات والمطلوب كان ملء الفراغ.

وعند الحديث عن الاختبارات بما فيها الاختبارات التواصلية، يجب ألا نتوقع من المتقدمين للاختبار صياغة تعكس قدرتهم الحقيقية في الوظائف اللغوية التواصلية إذا لم يكونوا مهيين لأداء تلك الوظائف لأن الحياة العامة في الغالب تتيح لهم فرصة الاستعداد والتهيؤ. فإذا كان الطلاب سيختبرون في مهام تواصلية كتابية، فمن الضروري أن يكونوا على إلمام بمحتوى مثل هذه المهام الاختبارية، أي يجب أن يكونوا على خلفية بنوعية الأسئلة التي سيطلب منهم التعامل معها (Fulcher and Davidso 2007). فمثلاً، لا نتوقع منهم كتابة رسالة عمل كمهارة إنتاجية بشكل يعكس قدرتهم الحقيقية إذا لم يكونوا على خلفية بمثل هذا الأداء. وفي المقابل عند إعداد وتقييم الأداء في اختبارات تواصلية لمهاتري الإنتاج اللغوي (الحديث والكتابة) يتم التركيز على إيصال الأفكار أكثر من التركيز على القدرة على صوغ جمل بنطق فصيح ونحو صحيح. وفي قياس مهاتري التعرف أو الاستقبال اللغوي (الاستماع والقراءة) يتم التركيز على فهم الفحوى والنقاط أفكار الكاتب أو المتحدث أكثر من النقاط تفاصيل ثانوية دقيقة (Phakiti, 2007). والحقيقة أن مواقف الحياة تتطلب غالباً استخدام المهارات المختلفة بشكل متكامل ومتداخل، فمثلاً قد يستمع الطلاب لمحاضرة في الصف ولكنهم يحتاجون في وقت لاحق إلى استخدام المعلومات الواردة فيها ليتم تدوينها كتابة أو عند المشاركة في الحديث عن محتواها يحتاجون إلى استخدام كل من مهاتري الاستماع والتحدث. وفي مثال آخر عند قراءة كتاب للمتعة، قد يعقب هذا النشاط اللغوي الإدراكي الحاجة لاستخدام مهارة إنتاجية للتعبير مثلاً عن استحسان الكتاب أو تركيته للآخرين وتقديم معلومات عن محتواه. ومن ثمّ فغالباً ما يكون من المفيد الدمج بين المهارات اللغوية في اختبار تواصلية عام يقيس المتقدم للاختبار في الاستيعاب والاستجابة في الوقت نفسه في القدرة اللغوية العامة.

تطبيقات اختبارية تتضمن أبعاداً اتصالية:

القسم التالي من الورقة الحالية سيتناول أمثلة لنماذج مختلفة من مثيرات أو نشاطات اختبارية تحمل بعض الأبعاد الاتصالية. وهذه المثيرات قد تتناول مهارة لغوية واحدة، وقد تجمع تدمج بين مهارتين أو أكثر. ومثل هذه الأمثلة لها انعكاسية إيجابية على العملية التعليمية.

مثير اختبائي لقياس القدرة الشفوية:

عند قياس مدى القدرة في المهارة الشفوية يكثر استخدام أسلوب الحوار بين المتقدم للاختبار والقائم عليه (FalveyTaylor and ، 2007)، لأن من الممارسات التي يكثر استخدامها في الحياة الواقعية مهارة النقاشات الشفوية. ومن المستحسن في قياس هذه المهارة أن يبدأ الاختبار بأسئلة بسيطة عن بيانات المتقدم للاختبار واهتماماته الشخصية العامة تكون الإجابة عنها أسهل من غيرها، ثم يتجه النقاش إلى مستوى لغوي أعمق لمعرفة مدى القدرات اللغوية للمتقدم للاختبار إلى أن يوصل القائم بالاختبار الطالب لما نسميه هنا بـ"النقطة الهاوية". على القائم على الاختبار أن يدفع المتقدم للاختبار إلى هذه النقطة التي يستجمع المخ فيها كل قواه لتجميع الأفكار الممكنة لتقديم استجابة ذات مضمون مقنع، فينصرف لاشعورياً عن كيفية تنسيق اللغة وتنقيحها ثم اختيار الأفضل منها، أو استخدام بعض الاستراتيجيات لتغطية النقص في القدرات اللغوية. ومبدأ النقطة الهاوية هذا الموضوع ينبني على معطيين علميين تحدث عنهما المختصون في ميدان التعامل مع اللغة الثانية، وهما:

أولاً: من الأطروحات المعروفة في تعلم اللغة الثانية واكتسابها ما يسميه كراشن Krashen في نظريته الخماسية بـ"المراقبة Monitoring" في عملية الإنتاج اللغوي، وهي أن متعلم اللغة الثانية في مراحل مبتدئة من اكتساب اللغة الثانية يكثر من مراقبة منتجه اللغوي وتصحيحه، وهذا بطبيعة الحال ينطبق على الأداء

الاختباري. في حين يقرب الأداء اللغوي في مراحل متقدمة من اكتساب اللغة إلى العمليات اللا شعورية (Krashen, 1985).
ثانياً: من الأساليب الأساسية في التعامل مع اختبارات اللغة الثانية استراتيجية "التحاشي" Avoidance، وذلك كما تبين مثلاً من دراسة الداغ في أساليب الطلاب العرب في حل مشكلات اختبارات اللغة الإنجليزية (Addamigh, 2003).
وموقف النقطة الهاوية سيكون محكاً صادقاً تظهر من خلاله القدرات اللغوية الحقيقية للمتكلم باللغة الثانية دون السيطرة على استخدام المراقبة والتصحيح أو استراتيجية "التحاشي".

عندما يريد أن يغير القائم بالاختبار مسار الحديث باتجاه النقطة الهاوية، يمكن له أن يدفع الطالب المختبر للزاوية المقصودة بطريقة غير ملاحظة، ثم يسأله فجأة السؤال المحك، كأن يسير الاختبار مثلاً مآلتي:

القائم بالاختبار:

ما هوايتك المفضلة؟

المتقدم للاختبار:

أقرب الهوايات إلى نفسي: الرسم.

القائم بالاختبار:

وما أكثر الألوان المحببة إليك في رسوماتك؟

المتقدم للاختبار:

ألاحظ أنني أميل للون البرتقالي .

القائم بالاختبار "مباشرة":

لماذا هذا اللون بالذات ؟

المتقدم للاختبار:

اممم .. لا أدري.. لكن ...

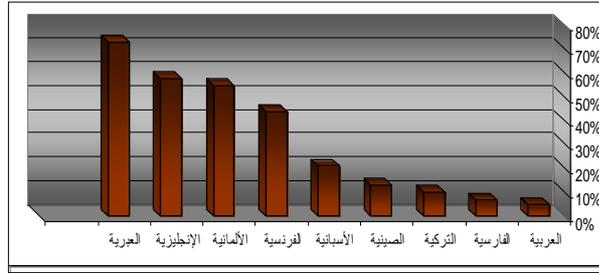
(هنا سيستجمع عقل المستجيب كامل قواه للبحث عن إجابة مقنعة، لا على التركيز على تنقيح اللغة، فيظهر الوجه الحقيقي للقدرة اللغوية الهدف في مثل هذا الموقف، فإذا كان صاحب قدرة لغوية عالية فسيسيطر على الموقف).

التحدّث والاستماع:

يمكن أيضاً في هذا النشاط جعل المشاركين في الاختبار فقط من الطلاب، ليعكسوا واحداً من المواقف التي تحدث في الحياة العامة لتقديم معلومات شفوية. فمثلاً تقول لأحدهما (على أن يكون الآخر على استعداد) أنك تخطط لشراء جوال (هاتف محمول)، والمبلغ الذي يمكنك صرفه لهذا الغرض لا يتجاوز خمسمئة ريال. صديقك سبق أن اشترى جهازاً بالمبلغ نفسه تقريباً، قم بأخذ معلومات منه وتساوّر معه في الاختيار، ينبغي أن تبدأ المحادثة وتقودها وتتخذ القرار النهائي في ثلاث دقائق. فلما كان الهدف من الاستخدام اللغوي تواصلياً، فقد لا يكون التركيز على النطق والصحة النحوية أساسياً في التقييم. باستثناء تلك الأخطاء التي قد تعيق التواصل. ويستحسن أن يكون هذا النشاط الاختباري مسجلاً على شريط (إن أمكن) حتى يتسنى الرجوع له في وقت لاحق.

الكتابة:

يمكن أن يقوم المتقدمون للاختبار بكتابة تقرير عن دلالات رسم بياني مقدم لهم، كأن يكون الرسم البياني مثلاً عن نسبة بيع السيارات في العالم بين عامي 1989 و2009. أو رسماً بيانياً عن عدد مستخدمي الإنترنت مقارنة بعدد الشعوب المتكلمة باللغة، مثل



ثم يطلب من المتقدم للاختبار تحويل بيانات ذلك الرسم البياني إلى لغة مكتوبة، وإجراء المقارنات اللازمة وتقديم التبريرات التي يراها الكاتب حول دلالات الرسم.

ثم يطلب من المتقدم للاختبار تحويل بيانات ذلك الرسم البياني إلى لغة مكتوبة، وإجراء المقارنات اللازمة وتقديم التبريرات التي يراها الكاتب حول دلالات الرسم.

يتم عادة تقييم الأداء الكتابي عن طريق توزيع الدرجات على عدد من النقاط، مثلاً في نشاط كتابة رسالة يمكن أن يكون التقييم في: مدى توافق الرسالة مع الشكل العام لكتابة الرسائل الرسمية و محتوى الرسالة واشتمالها على المعلومات المرتبطة، فضلاً عن الجوانب اللغوية التي يمكن أيضاً أن تتقاسم حصتها مهارات اللغة وعناصرها المختلفة، فلإملاء كذا وللقواعد كذا وثررة المفردات كذا... الخ، بحيث يحدد مسبقاً ما لكل من مقدار.

القراءة:

يمكن أن يتضمن النص الاختباري إعلاناً حقيقياً مقصوداً من جريدة يومية عن طلب موظف، أو تحذيراً من شيء من رحلة جوية قد تطراً قريباً، أو إرشادات للسلامة كالتي توزعها دوائر الأمن والسلامة أو الدفاع المدني أو إدارات الصحة. ثم تدور الأسئلة الاختبارية حول مضمون مثل هذه النصوص القرائية الواقعية، ويجب على مصمم الاختبار هنا تجنب تقديم أسئلة عن معلومات ثقافية عامة لا تتضمنها النصوص المقدمة.

الاستماع والكتابة:

في الحياة العامة قد يحتاج الناس إلى معلومات تنقصهم، حيث يقومون في الأغلب بنشاط لغوي لسد هذه الفجوة. ومثل هذا النشاط قد يشارك فيه شخص واحد أو أكثر في سياق تبادل معلومات. ومن المواقف الشائعة اليوم في الحياة العامة أن يرد

تسجيل آلي على المكالمات الواردة، حيث يقدم التسجيل معلومات أساسية يحتاجها المتصلون. وفي اختبار من هذا الجانب يتم إعطاء المتقدم للاختبار مفاتيح التعامل مع مثل هذا الموقف التواصلي، والمطلوب منه إكمال ما ينقصه من معلومات. فيما يأتي مثال على اختبار من هذا النوع:

ترغب وصديقك أن تشتركا في دورة تدريبية في الحاسب الآلي، فاتصلت بمركز الهوايات والحاسب بجامعة الملك سعود، ووجدت تسجيلاً آلياً يقدّم المعلومات الأساسية عن الدورات المقدمة من خلال المركز. استمع إلى التسجيل، واملأ المعلومات الناقصة في الجدول الآتي:

الدورات التدريبية بمركز الهوايات والحاسب بجامعة الملك سعود			
اسم الدورة	وقتها	مدتها	تكلفتها
1- معالجة النصوص	الساعة 8 صباحاً		
2-			
3-			

القراءة والكتابة:

يمكن أن يتم دمج القراءة و الكتابة في مواقف تواصلي واحد، كما يمكن أن يعكس السؤال القدرة الكتابية فقط (مثل لهذا سيرد لاحقاً). ففي النمط الأول (قراءة وكتابة) يمكن أن يطلب من المتقدمين للاختبار أن يردوا على رسالة شكوى أو تقدير قدمت إليهم، بحيث يتضمن الرد حداً معيناً من الطول استناداً إلى المعلومات الواردة في الشكوى أو الشكر. كما يمكن أن يطلب منهم قراءة بيانات حلول مقدمة لمشكلة في الحياة كقضية التزاحم والإصابات في رمي الجمرات عند أداء مناسك الحج، ثم كتابة مقارنة بين ميزات كل حل وعيوبه. كما يمكن أيضاً أن يتضمن الاختبار نشاطاً آخر يمارسه الناس في الحياة العامة، وذلك مثلاً عندما يطلب من المتقدمين للاختبار تعبئة

استمارة كالتالي تملأ في المستشفيات، أو المطارات. فيتم إرجاع واحدة من هذه الاستمارات (أو أجزاء منها) في الاختبار.

خلاصة وتوصيات:

لما كانت الاختبارات مهمة جداً للطلاب، فإنها لا محالة ستقود أسلوب عملية التعلم من حيث لا يشعر أطراف العملية التعليمية خاصة الطالب وولي الأمر. بل إن هذا التأثير الذي تقوده الاختبارات يتعدى الطالب وولي الأمر إلى نوع المادة التعليمية المقدمة وطريقة تعليمها، فضلاً عن التعلم، إذ قد يتأثر بها المدرسون خاصة في حالة كون الاختبارات مفروضة من طرف آخر غير المعلم. هذه الظاهرة تسمى Washback، وبدراسة عدد من اختبارات مقترحة لترجمة مصطلح هذه الظاهرة للغات العربية، فإن أفضل مصطلح عربي يمكن إطلاقه على تلك الظاهرة المسماة (Washback) بما يتضمن معنى وجرساً عربياً هو: "الانعكاسية"، ومعناها الأثر الانعكاسي (سواء سلباً أو إيجاباً) الناتج من الاختبارات على توجيه طريقة تعلم الدارسين وأساليب تعليمهم، وكذلك على تحديد المواد التعليمية التي تلقى عناية في عملية التعليم والتعلم. وظاهرة الانعكاسية ليست مرتبطة بنظام تعليمي معين بل هي ظاهرة عالمية، إذ إن تأثير الانعكاسية يحدث في معظم المواقف التعليمية، فعادة يوجد عند المدرسين ميل لا شعوري إلى أن "يدرسوا للاختبار"، فضلاً عن أن معظم الطلاب يرغبون فقط في التركيز على الموضوعات التي ستأتي في الاختبار. لذا لا بد أن يلتفت صانع القرار التعليمي إلى تغيير أنماط الامتحانات والاختبارات التي شاعت وأثرت في عملية التعليم والتعلم تأثيراً سلبياً. فمثل أنواع الأسئلة التي تهتم بالمستويات الدنيا من المعرفة الإنسانية كالحفظ والاسترجاع ليست مشجعة على أن يتعلم الطلاب ما ينبغي تعلمه، ويدرس المدرس ما ينبغي أن يدرسه.

وفي المقابل فالاختبار اللغوي الاتصالي يشبه المرآة التي تعكس لنا الحالة المتوقعة للاستعمال اللغوي الواقعي من قبل المتقدم للاختبار في المواقف الحياتية. وهذا يعني أن معاني نتائج اختبارات البرامج التعليمية غير مفيدة إن كانت تعكس فقط مدى غزارة معلومات المتقدمين للاختبار عن قواعد اللغة أو القدرة على وصف قوانينها، دون عكس مدى قدرتهم على استعمالها. لذا فاهتمامات المختصين في مجال القياس والتقييم بالبعد التواصلي في إعداد الاختبارات تستند إلى كون الدرجات المستخلصة من نتائج الاختبارات الاتصالية تحمل دلالة مدى قدرة المتقدمين للاختبار على استخدام السمة المقيسة فعلياً في مواقف حقيقية تواجههم في الحياة .

ولأن المكتبة العربية تفتقر لكتابات حولهما، فقد استهدفت الورقة الوصفية الحالية إلقاء الضوء على الانعكاسية والبعد الاتصالي في البرامج التعليمية، وركزت على تطبيقاتها في عمليات القياس بالدرجة الأولى، لأهميته من جهة، ولعدم شيوع تطبيقات القياس التواصلي بين مدرسي البرامج التعليمية في الوطن العربي من جهة ثانية. وكي تكون الورقة الحالية سهلة التداول من المختص وغير المختص، فالمنهجية المتبعة في إعدادها اعتمدت على النزوع أكثر للجوانب التطبيقية وسهولة الطرح، وتقديم النماذج والأمثلة. تتناول هذه الورقة العلمية الوصفية مجالين حديثين في ميدان القياس والتقييم : الانعكاسية والاتصالية في الاختبارات. ورغم ارتباطهما أكثر بالتقييم اللغوي إلا أن مضامينهما تنطبق على مجمل مجالات التربية والمواقف التعليمية المختلفة، سواء ما يخص العلوم أو الرياضيات أو الحاسب وغيرها بما في ذلك المقررات التعليمية الدينية. ورغم أن لكل منهما دراساته وبحوثه المستقلة، إلا أنهما موضوعان مرتبطان ارتباطاً وثيقاً، فالانعكاسية آلية علاقة بين مؤثر ومتأثر، واتصالية الاختبارات تحقق نموذجاً من نماذج هذه الآلية، وربطهما في هذه الدراسة الوصفية يحقق التمازج بين الآلية والمحتوى أو النموذج .

وبناء على ثبوت أثر الانعكاسية والتواصلية في الاختبارات في جودة منتجات العملية التعليمية، فالدراسة الحالية توصي كلاً من صانع القرار التربوي والقائمين على العملية التعليمية بالاستفادة من الاختبارات بوصفها أداة لحفز منظومة المنهج من خلال تأثيراتها الانعكاسية، والتحرر من اقتصار توظيفها فقط لختم البرامج الدراسية باختبارات تستهدف تقييم التحصيل. وهذه الظاهرة التي تسمى (Washback) ونموذجها المتمثل في الاتصالية تضمن أهمية خاصة للنظام التعليمي في البلاد العربية والإسلامية الذي يعاني من ضغوط متواصلة للرفع من مستوى جودة مخرجاتها التعليمية من الناحية النوعية. إلا أن أي جهود توضع في هذا الجانب سواء كانت من تخطيط صانع قرار أو من صنع جهد فردي من مدرس مجتهد ستواجه عدداً من العقبات سواء المالية أو الإدارية، ومن هنا تأتي أهمية توظيف سلطة الاختبار في العملية التعليمية بتحريك نمط سير العملية التعليمية التعلمية نحو الاتجاه الذي نريد من خلال توظيف سلطة تأثير الاختبارات. فتغيير محتوى الاختبار وأسلوبه عملية بسيطة وغير مكلفة، ولكن تأثيرها الانعكاسي على أساليب التعليم والتعلم نافذ بقوة. فمثلاً إذا كانت اختبارات اللغة الإنجليزية تركز على المفردات والقواعد دون النظر إلى مهارة الاستماع والكلام حتى وإن كانتا مدرجتين في محتوى المقرر التعليمي، فإن الطلاب وربما المدرسين سيركزون اهتمامهم في تدريس القواعد وحفظ المفردات دون الاهتمام بالجانب التطبيقي لهما وهو الاستعمال الفعلي في صورة المهارات اللغوية. ومن ثمّ فلا نتوقع أن من يحصل على درجة عالية في تلك الاختبارات أنه بالضرورة قادر على ممارسة اللغة. ولكن في حال أضحى الاختبار اتصالياً يهتم بالتطبيق الفعلي، فالأمر سيكون مختلفاً من حيث اهتمام أطراف الموقف التعليمي بالتطبيق، وهو ما سيعمل على تحسين المنتج.

المراجع

1. اللويد، دوايت وآخرون (2009). أساسيات التقييم في التعليم اللغوي. ترجمة خالد بن عبدالعزيز الدامغ. الرياض: مطابع جامعة الملك سعود.
2. أوزون، زكريا (2002). جنائية سيويوه. لبنان: رياض الرئيس للكتب والنشر. ط1.
3. الدامغ، خالد (2006). نظم البنى السطحية لاختبارات اللغة العربية في وسط الجزيرة العربية. مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، 1 (81) ص ص 47-76.
4. العصيلي، عبد العزيز (1422). أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.
5. Addamigh, Khalid. (2003). EFL Multiple-Choice Vocabulary Test-Taking Strategies and Construct Validity. Unpublished PhD thesis, England: University of Essex, Language and Linguistics department.
6. Alderson, J. C. (2004). Foreword. In L. Cheng, Y. Watanabe, & A. Curtis, (Eds.) Washback in language testing: Research contexts and methods. (pp. ix-xii). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
7. Brown, J. and T. Hudson (2002). Criterion-Referenced Language Testing . Cambridge : Cambridge University Press .
8. Cheng, L. (2008). Washback, impact and consequences. In E. Shohamy & N. H. Hornberger (Eds.), Encyclopedia of language and education, 2nd edition, Volume 7: Language Testing and Assessment, (pp. 349-364).
9. Chomsky, N. (1968). Language and mind. New York: Harcourt.
10. Fulcher, G. and F. Davidson (2007) Language Testing and Assessment: An Advanced Resource Book. New York: Routledge.
11. Gu, X. D. (2007). The empirical study of CET washback on college English teaching and learning in China. Journal of Chong Qing University (Social Science Edition), 13(4), 119-125.
12. Hawkey, R. (2009). Examining FCE and CAE: Key issues and recurring themes in developing the First Certificate in English and Certificate in Advanced English exams (v. 28). Cambridge : Cambridge University Press.
13. Kopriva (2008). Improving Testing Through English Language Learners: A Comprehensive Approach to Designing, Building, Implementing & Interpreting Better Academic Assessments . New York: Routledge.

14. Krashen, S. (1985). The Input Hypothesis: Issues and Implications. London: Longman.
15. Kunnan, Antony. (2006). Personal communication.
16. Luxia, Q. (2007). Is testing an efficient agent for pedagogical change? Examining the intended washback of the writing task in a high-stakes English test in China. *Assessment in Education*, 14 (1), 51-74.
17. McNamara, Tim (2000). *Language Testing*. Oxford, NY: Oxford University press.
18. Muñoz, Ana and Marta Álvarez (2010) . Washback of an oral assessment system in the EFL classroom. *Language Testing* , (27) 1, Pp 33-49.
19. Phakiti, A. (2007). Strategic Competence and EFL Reading Test Performance: A Structural Equation Modeling Approach . Peter Lang: USA.
20. Saif, S. (2006). Aiming for positive washback: A case study of international teaching assistants. *Language Testing*, 23 (1), 1-34.
21. Shohamy, E. (2005). The power of tests over teachers: the power of teachers over tests. In D.J. Tedick (Ed.), *Second language teacher education: International perspectives* (pp. 101-111). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
22. Soler, E. and A. Martínez-Flor (2008). *Investigating Pragmatics in Foreign Language Learning, Teaching and Testing* . UK: Multilingual matters.
23. Spratt, M. (2005). Washback and the classroom: The implications for teaching and learning of studies of washback from exams. *Language Teaching Research*, 9 (1), 5- 29.
24. Taylor, L. and P. Falvey (2007). *IELTS Collected Papers: Research in speaking and writing assessment . Criterion-Referenced Language Testing* . Cambridge : Cambridge University Press.
25. Wall, D., & Horak, T. (2008). The impact of changes in the TOEFL examination on teaching and learning in Central and Eastern Europe – Phase 2, *Coping with Change*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
26. Watanabe, Y. (2004). Methodology in washback studies. In L. Cheng, Y. Watanabe, & A. Curtis (Eds.), *Washback in language testing: Research contexts and methods* (pp. 19-36). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

تاريخ ورود البحث إلى مجلة جامعة دمشق 2010/10/31