الإطار المرجعى الأوروبى المشترك للغات

دراسة ... تدريس ... تقييم

دليل العربية
daleel-ar.com

COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE

GOETHE-INSTITUT ÄGYPTEN
المركز الثقافى الألمانى

ELIAS
الياس

مجلس أوروبا

مجلس التعاون الثقافى

الإطار المرجعى الأوروبى العام للغات:

دراسة... تدريس... تقييم

المستويات: A1.A2.B1.B2.C1.C2

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen

Lernen, Lehren, Beurteilen

Niveau A1.A2.B1.B2.C1.C2

ترجمه إلى العربية:

د. علا عادل عبد الجواد

د. ضياء الدين زاهر

ماجدة مدكور

نهلة توفيق

مراجعة

د. علا عادل عبد الجواد

الطبعة الألمانية:

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen:
lernen, lehren, beurteilen
© 2001 Europarat, Straßburg
© 2000 Europarat, Straßburg: für die englisch- und die französischsprachige Fassung

الطبعة العربية:
© دار إلياس العصرية للطباعة والنشر ٢٠٠٨
١ شارع الروم الكاثوليك. الظاهر. القاهرة. ج.م.ع.
ت: ٢٥٩٣٥٤٤ – ٢٥٩٠٣٧٥٦ (٢٠٢)
فاكس: ٢٥٨٨٠٠٩١ (٢٠٢)

www.eliaspublishing.com

رقم الإيداع بدار الكتب: ٢٠٠٨/١٠٩٣٠
الترقيم الدولي: ٤-٣١٣-٣٠٤ – ٩٧٧
تم نشر هذا العمل بالتعاون مع معهد جوتة GOETHE-INSTITUT

جميع حقوق النشر محفوظة للناشر. لا يجوز نشر أى جزء من هذا الكتاب أو تخزين مادته بطريقة الاسترجاع، أو نقله على أى وجه، أو بأى طريقة، سواء كانت إلكترونية، أو ميكانيكية، أو بالتصوير، أو بالتسجيل، أو خلاف ذلك إلا بموافقة الناشر على هذا كتابة مقدمًا.

مقدمة

تعددية اللغة والكفاءة الحضارية هى الموضوعات الرئيسية التى يتناولها هذا الكتاب الشامل حول دراسة اللغات الأجنبية، والذى يلخص نتائج مناقشات دامت لسنوات بين خبراء اللغات الأجنبية من أربعين دولة. كما يضم هذا الإصدار أيضاً نظاما مختلفا عن تلك التقسيمات سداسية الدرجات لتوصيف الأنشطة الاتصالية ومستوى الإلمام باللغة. ويشتمل الكتاب على المعارف والمهارات المطلوبة والتى تمكن دارسى اللغة من التعامل لغوياً فى المجالات العامة والوظيفية بل والخاصة أيضاً. وتعد هذه القدرة على التعامل غاية فى الأهمية حتى تكون قارة أوروبا متعددة اللغات والثقافات، وهو الهدف السياسى الذى ينادى به مجلس أوروبا منذ سنوات طويلة. ويمدنا هذا النظام كذلك بقاعدة سياسية تمكننا من معادلة الشهادات المتعددة لإنهاء مراحل التعليم المختلفة ومراحل الدورات ومستويات الاختبار فى أوروبا. لذا تعد هذه الوثيقة بمثابة أداة ضرورية لجميع العاملين المتخصصين فى مجال التعليم. حيث يخدم هذا الكتاب كل من الموجهين والمربيين والمدربين ومؤلفى الكتب التعليمية وخبراء الامتحانات فى تطوير خطط التعليم والكتب والبرامج التعليمية واختبارات اللغة، لذا فقد أصبح معتمداً فى أوروبا بأكملها، بل أنه يستخدم بالفعل فى أكثر من سياق.

وبناء على اقتراح للسيد جوزيف شايلز Joseph Sheils، رئيس قسم اللغات الحديثة بمجلس أوروبا فى ستراسبورج، أخذ معهد جوته على عاتقه مسئولية ترجمة النسخة الإنجليزية النهائية لكتاب "الإطار المرجعى الأوروبى العام" أو Common European Framework of Reference إلى اللغة الألمانية، وكانت النسخة الإنجليزية قد صدرت فى أول سبتمبر من عام 2000.

وقد شارك فى مشروع التعاون هذا كل من مؤتمر وزراء الثقافة الألمان (KMK) ووزارة الثقافة والعلوم والتعليم النمساوية (BMBWK)، إلى جانب الدبلوم النمساوى للغة الألمانية (ÖSD)، والمؤتمر السويسرى لمدراء التربية بالكانتونات (EDK).

ونحن ندين بالشكر لكل من ساهم فى نجاح هذا المشروع وجعل ترجمته أمراً ممكناً من خلال أعماله التحضيرية.

فقد جهز مؤتمر الشهادة الدولى (ICC) نسخة ألمانية أولية بالتعاون مع الوزارة الألمانية للعلوم والبحوث. ومنحت الوزارة الاتحادية للتعليم والبحوث حقوق استغلال هذه الترجمة الألمانية السابقة لمعهد جوته. لذا تعد الأجزاء التى تضمنتها النسخة السابقة بمثابة نقطة الانطلاق لهذه الترجمة الماثلة أمامكم.

كما كان الأساس التى قامت عليه النسخة الألمانية للمقاييس فى الفصول الثالث والرابع والخامس من الإطار المرجعى هى مواصفات الكفاءة الألمانية، التى جرى تطويرها – شأنها شأن المواصفات الانجليزية – فى إطار مشروع للصندوق القومى السويسرى لدعم البحث العلمى تحت إشراف الأستاذ الدكتور / جونتر شنايدر Günther Schneider (جامعة فريبورج) والذى ندين له بالشكر لترجمته العديد من الإضافات والصياغات اللاحقة.

كما أن ترجمات الجداول والقياسات المتدرجة فى الملحقين جـ ود مأخوذة عن مشروع ديالانج DIALANG ومن رابطة واضعى الاختبارات اللغوية فى أوروبا (ALTE).

وقد عمل على إنجاز الترجمة الأستاذ الدكتور / يورجن كويتس Jürgen Quetz (معهد دراسات إنجلترا وأمريكا – التابع لجامعة يوهان فولفجانج جوته، بمدينة فرانكفورت / على نهر الماين) بالاشتراك مع رايموند شيس Raimund Schieß والدكتوره أولريكه سكوريس Ulrike Sköries. ودعمه فى ذلك فريق من المعلقين يضم: د. زيبله بولتون Sibylle Bolton (معهد جوته) ود. مانويلا جلابونيات Manuela Glaboniat (الدبلوم النمساوى للغة الألمانية)، د. جونتر هازنكامب

Günther Hasenkamp (معهد جوته)، د. إيفا ماركاردت Eva Marquardt (معهد جوته) والأستاذ الدكتور/ جونتر شنايدر Günther Schneider (جامعة فريبورج) وكذلك د. بيتر هـ. شتولدت peter H. Stoldt (مؤتمر وزراء الثقافة – بالولايات بجمهورية ألمانيا الاتحادية).

كما نشكر كل من ساهم فى هذا المشروع، حيث عمل الجميع تحت ضغط شديد فى الوقت يتملكهم شعور عال بالمسئولية لإصداره فى عام 2001 أى فى العام الأوروبى للغات.

ميونيخ، فى سبتمبر 2001

د. فيرنرشميتس د. هانزسيمون – بيلاندا

مدير المشروع بمعهد جوته (ميونيخ)

قطاع البحث والتطوير

فهرس المحتويات

ملاحظات تمهيدية..... 7
إرشادات المستخدم..... 8
نظرة شاملة..... 12

الفصل الأول - الإطار المرجعى الأوروبى العام فى سياقه السياسى وسياق السياسة التعليمية 14
1.1. ما هو الإطار المرجعى الأوروبى العام؟..... 14
1.2. الأهداف السياسية اللغوية لمجلس أوروبا..... 15
1.3. ماذا تعنى التعددية اللغوية ؟..... 17
1.4. لماذا نحتاج إلى إطار معيارى عام ؟..... 18
1.5. ما هى الأغراض التى وضع الإطار المرجعى من أجلها ؟..... 18
1.6. ما هى المعايير التى يجب على الإطار المرجعى استيفائها ؟..... 19

الفصل الثانى - مبدأ الإطار المرجعى 21
2.1. المنحى المرتكز على السلوك..... 21
2.2. مستويات مرجعية مشتركة للكفاءة اللغوية:..... 28
2.3. دراسة اللغات وتدريسها..... 30
2.4. التقييم وقياس الأداء..... 31

الفصل الثالث - المستويات المرجعية العامة 33
3.1. معايير مصنفات المستويات المرجعية..... 33
3.2. المستويات المرجعية العامة..... 34
3.3. توصيف المستويات المرجعية العامة..... 36
3.4. أمثلة على المصنفات..... 42
3.5. نموذج تشعيبى مرن..... 44
3.6. ترابط مضمون المستويات المرجعية العامة..... 46
3.7. كيف ينبغى قراءة المقاييس المتدرجة والمصنفات 50
3.8. كيف يمكن استخدام المقاييس المتدرجة والمصنفات الخاصة بالكفاءات اللغوية..... 51
3.9. مستويات الكفاءة اللغوية ونظام التقدير..... 54

الفصل الرابع - الاستخدام اللغوى –مستخدمو اللغة– دارسو اللغة 57
4.1. سياق الاستخدام اللغوى..... 59
4.2. موضوعات الاتصال..... 66

4.3. مهام وأهـداف اتصالية..... 67
4.4. أنشطة واستراتيجيات اتصالية..... 71
4.5. العمليات اللغوية الاتصالية..... 103
4.6. النصوص..... 106

الفصل الخامس - كفاءات مستخدمى اللغة / الدارسين 115
5.1. الكفاءات العامة..... 115
5.2. الكفاءات اللغوية الاتصالية..... 122

الفصل السادس - تعلم اللغات الأجنبية وتعليمها 146
6.1. ما الذى يتعين على الدارسين تعلمه أو اكتسابه بالتحديد؟..... 146
6.2. عمليات تعلم اللغات..... 153
6.3. كيف يمكن أن يقوم المستخدمون المختلفون للإطار المرجعى بتسهيل عملية تعلم اللغات؟..... 154
6.4. بعض الاختيارات المنهجية فيما يخص تعلم وتعليم اللغات الحديثة..... 156
6.5. أخطاء الكفاءة وأخطاء الأداء اللغوى..... 168

الفصل السابع - دور المهام الاتصالية فى تعلم اللغات الأجنبية وتدريسها 170
7.1. وصف المهام الاتصالية..... 170
7.2. تنفيذ المهام الاتصالية..... 171
7.3. درجات صعوبة المهام الاتصالية..... 172

الفصل الثامن - التنوع اللغوى والمنهج الدراسى 180
8.1. تعريف وتأملات مبدئية..... 180
8.2. إمكانات تشكيل المنهج الدراسى..... 180
8.3. مخططات لسيناريوهات المنهج الدراسى..... 182
8.4. التقييم والمدرسة، التعلم خارج المدرسة ومواصلة التعلم..... 186

الفصل التاسع - التقييم 189
9.1. مقدمة..... 189
9.2. الإطار المرجعى بوصفه وسيلة مساعدة للتقييم والاختبار..... 190
9.3. نماذج التقييم..... 194
9.4. التقييم العملى ونظام إصطلاحى..... 204

قائمة المراجع
الملحقات

ملاحظات تمهيدية

تقف هذه النسخة المنقحة من كتاب الإطار المرجعى الأوروبى العام للغات: دراسة، تدريس وتقييم، على أحدث ما وصل إليه الأمر بتلك العملية التى تدور رحاها بهمة منذ عام 1971 والتى يرجع الفضل فيها إلى التعاون الحثيث لعديد من خبراء تدريس اللغات فى أوروبا بأكملها وما يتجاوزها.

ويخص مجلس أوروبا بالشكر الأفراد والمؤسسات التالى ذكرها على وجه الخصوص نظراً لإسهاماتهم القيمة:

- إلى مجموعة العمل بمشروع "دراسة اللغات لمواطنى أوروبا"، التى ضمت تمثيلاً من كافة الدول الأعضاء بمجلس التعاون الثقافى، إلى جانب كندا بوصفها عضو مراقب، للإشراف المصاحب للتطوير.
- مجموعة العمل التى انبثقت من مجموعة المشروع وضمت عشرين شخصاً ينوبون عن الدول الأعضاء ويمثلون اهتمامات تخصصية مختلفة، وكذلك ممثلى اللجنة الأوروبية وبرنامج لينجوا LINGUA على نصائحهم القيمة وإشرافهم على المشروع الذى تميز بكفاءة عالية.
- مجموعة المؤلفين الذى كونوا مجموعة عمل تضم كل من: الدكتور ى.ل.م. تريم J.L. Trim (مدير المشروع)، الأستاذ الدكتور. د. كوستا D.Coste (Saint cloud/Ecole Normale Superieure de Fontenay، CREDIF)، بفرنسا، دكتور ب نورث B.North (مؤسسة Eurocentres، المركز الأوروبى بسويسرا) بالاشتراك معى. شايلز J.Sheils(السكرتارية) ويتوجه مجلس أوروبا بالشكر إلى المؤسسات المذكورة آنفاً لتمكين هؤلاء الخبراء من الإسهام فى هذا العمل الهام:
- الصندوق الوطنى السويسرى لدعم البحث العلمى (SNF) على تشجيعه للأعمال التى قام بها الدكتور ب. نورث والأستاذ الدكتور ج. شنايدر (جامعة فريبورج، سويسرا) لتطوير توصيف القدرات والكفاءات الخاص بالمستويات المرجعية العامة.
- وكذلك مؤسسة مراكز أوروبا Eurocentres التى وضعت خبراتها فى تحديد قياس مستويات الكفاءة اللغوية رهن تصرفنا.
- والمركز القومى للغات الأجنبية بالأمم المتحدة على دعم الدكتور تريم والدكتور نورث وإسهاماتهما من خلال زمالة ميلون Mellon Felowship.
- وإلى كثير من الزملاء والزميلات والمؤسسات فى أوروبا بأكملها، ممن شاركوا بحماس كبير فى إمدادنا بتفاصيل محددة وكثيرة بناءً على رجاءنا لهم بسرعة التغذية المرتجعة والتعليق على مسودة الكتاب. حيث طلبنا منهم عينه لمتوسط مجموعات المستخدمين المختلفة فيما يختص باستخدام الإطار المرجعى وفوائده فى التطبيق العملى. كذلك دعونا مستخدمين آخرين لهذا الإطار المرجعى لإمداد مجلس أوروبا بخبراتهم وبنتائج تطبيقهم للإطار المرجعى فى أغراضهم المتخصصة وعلى احتياجاتهم. وقد وضعت ردودهم هذه محل اعتبار عند مراجعة كتاب الإطار المرجعى ودليل المستخدم قبل تطبيقه على مستوى أوروبا. وقد قام كل من الدكتور ى.ل.م تريم والدكتور ب. نورث بمعالجة النسخة الألمانية وتنقيحها.

إرشادات المستخدم

من شأن هذه الإرشادات أن تساعدكم فى استخدام كتاب الإطار المرجعى الأوروبى العام للغات: دراسة وتدريس وتقييم، بفعالية أكثر، ولا سيما بوصفكم دارسين لإحدى اللغات[1] أو تنتمون لإحدى المجموعات المهنية التى تعمل بتدريس اللغات أو بتقييم تدريسها واختباراتها إلا أن هذه الإرشادات لا تتناول كيفية استخدام مدرسى اللغة وممتحنيها ومؤلفى الكتب التعليمية وكذلك مدربى هيئة التدريس والعاملين فى مجال إدارة التعليم وخلافه للإطار المرجعى فى أغراضهم المتخصصة، وهو ما يعد بطبيعة الحال دور المقدمات والإرشادات المتخصصة لكل مجموعة مهنية معينة والتى تضمها أدلة المستخدم، المتاحة من خلال مجلس أوروبا وموقعه على شبكة الإنترنت. حيث أن الإرشادات التالية ليست سوى مقدمه أولية ومدخل إلى الإطار المرجعى لكافة مستخدميه.

ويمكنكم بالطبع استخدام الإطار المرجعى وفقاً لتصوراتكم الخاصة – شأنه فى ذلك شأن أى إصدار آخر، بل أننا نتمنى أن يشكل العمل باعثاً لبعض القراء على استخدام هذه الوثيقة بطريقة لم نتوقعها سابقاً. حيث أننا ألفناها انطلاقاً من هدفين رئيسيين، ولا سيما:

1- تشجيع جميع ذوى الخبرة العملية فى مجال اللغة –بما فيهم الدارسين أنفسهم– على إعمال الفكر فى بعض القضايا مثل الأسئلة التالية:
   - ماذا نفعل حقاً عندما نتحدث إلى بعضنا البعض (أو نكتب إلى بعضنا البعض)؟
   - ما الذى يمنحنا القدره على التعامل بهذه الطريقة؟
   - ما هو القدر الذى يجب أن نتعلمه عندما نحاول أن نستخدم لغة جديدة؟
   - كيف نحدد لأنفسنا أهدافاً وكيف نتثبت من إحرازنا لتقدم أثناء الدراسة للانتقال من مرحلة الجهل التام إلى إجادة اللغة بشكل فعال؟
   - كيف تسير عملية دراسة اللغة؟
   - ماذا يمكننا أن نفعل حتى نتمكن نحن وآخرون من دراسة اللغات بشكل أفضل؟
2- تيسير الأمر على ذوى الخبرة العملية فى هذا المجال لتبادل الأدوار فيما بينهم وكذلك ليتمكنوا من مناقشة دارسيهم فى ماهية الأهداف التى يتطلب بلوغها وتحقيقها مساعدتهم وكيف يحاولون فعل ذلك.

إلا أنه هناك ما نرغب فى إيضاحه لحضراتكم منذ بداية الأمر: حيث أننا لا نريد أن نملى على ممارسى العمل ما ينبغى عليهم فعله أو كيفية فعله. إذ أننا نطرح الأسئلة فحسب، ولا نعطى الإجابات، لأنه ليس من مهام الإطار المرجعى الأوروبى العام أن يحدد ماهية الأهداف التى يتعين على مستخدميه أن يطمحوا إليها أو ماهية الأساليب التى يستخدمونها فى ذلك.

ولكن ذلك لا يعنى أن هذه المسائل ليست ذات شأن بالنسبة إلى مجلس أوروبا. فقد قام كثير من الزملاء والزميلات فى الدول الأعضاء ممن يتعاونون فى العمل على المشاريع اللغوية لمجلس أوروبا بإمعان النظر بشدة فى المبادىء وطرق التطبيق الخاصة بتدريس اللغات ودراستها وتقييمها. وقد أفردنا الفصل الأول من هذا الكتاب لعرض هذه المبادىء الأساسية والاستخلاصات والنتائج العملية، حيث سترون فى هذا الفصل أن مجلس أوروبا أخذ على عاتقه مسألة تحسين نوعية سبل

---

1 - فى هذه الترجمة نستخدم صيغة المذكر مثل "دارس" وخلافه ونحن نقوم بذلك مدركين أن أغلب القائمين بالتدريس بل ودارسى اللغات هم من السيدات، ولكننا لا نرغب فى تعقيد نص هذا الكتاب باستخدام صياغات تفصيلية أكثر دقة ولكنها غير ضرورية.

الاتصال فيما بين الأوروبيين ذوى الخلفيات اللغوية والثقافية المختلفة. وذلك لأن الاتصال الجيد يؤدى إلى زيادة كبيرة فى سهولة الحركة مما يقوى من أواصر العلاقات المباشرة بين الأوروبيين، وهو ما يؤدى بدوره إلى تفاهم أفضل وتعاون أفضل. لذا يدعم مجلس أوروبا مناهج دراسة وتدريس اللغات التى من شأنها أن تساعد الشباب وكذلك الدارسين الأكبر سناً على تطوير وتنمية تصوراتهم ومعارفهم وقدراتهم الضرورية ليصبحوا أكثر استقلالية فى الفكر والتصرف، وليزداد وعيهم بالمسئولية، ويصبحوا أكثر تعاوناً فى علاقاتهم مع الأفراد الآخرين. وهكذا يسهم هذا العمل فى دعم الوعى الديمقراطى لدى المواطنين. لذا فإن مجلس أوروبا يشجع انطلاقاً من هذه الأهداف الأساسية جميع المعنيين بمؤسسات تدريس ودراسة اللغات على توجيه عملهم بحسب احتياجات الدارسين ودوافعهم وأولوياتهم، وكذلك بحسب السبل المتاحة أمامهم. وهو ما يعنى ضرورة البحث عن إجابات على تساؤلات مثل:

- ما الذى ينبغى على الدارسين فعله باللغة؟
- ماذا يتعين عليهم أن يتعلموا لكى يصبحوا قادرين على استخدام اللغة المستهدفة لبلوغ هذه الأهداف؟
- ما الذى يدفعهم إلى الدراسة؟
- من هم الدارسون (من حيث السن والجنس والخلفية الاجتماعية والثقافية وخلافه)؟
- ما هى المعارف والقدرات والخبرات المتوافرة لدى الدارسين؟
- ما هى السبل المتاحة أمامهم للحصول على وسائل تعليمية ومراجع (قواميس، كتب قواعد نحوية وخلافه)، إلى جانب الوسائط السمعية البصرية وأجهزة الكمبيوتر وبرامجها المتخصصة وخلافه؟
- كم هو الوقت الذى يمكنهم (أو يرغبون فى) تخصيصه لذلك؟

وانطلاقاً من مثل هذه التحليلات للموقف فيما يختص بتدريس ودراسة اللغات فإننا نرى مدى أهمية الصياغة الواضحة والدقيقة لتلك الأهداف التى تعد منطقية فيما يختص باحتياجات ومتطلبات الدارسين وكذلك تعد واقعية فى الوقت ذاته إذا وضعنا قدراتهم الشخصية ومواردهم محل اعتبار. حيث أن الشراكة التى تنشأ أثناء عملية دراسة اللغات لا تضم الدارسين والمدرسين فى الفصول فحسب، ولكنها تحوى كذلك الإدارات التعليمية وواضعى الامتحانات ومؤلفى الكتب التعليمية وناشريها وآخرين. فإذا اتفق هؤلاء جميعاً فى تصوراتهم فإنهم سوف يتمكنون عندئذ من العمل بمثابرة على مساعدة الدارسين لبلوغ أهدافهم، حتى وإن فعلوا ذلك مستقلين عن بعضهم البعض. ليصبحوا كذلك قادرين على وصف أهدافهم الخاصة ومناهجهم بوضوح لهؤلاء الذين يستخدمون نتاج عملهم.

وكما هو موضح فى الفصل الأول فإن الإطار المرجعى الأوروبى العام قد وضع خصيصاً لهذا الغرض. لذا يتعين عليه استيفاء معايير محددة: حيث ينبغى عليه أن يكون شاملاً، يتمتع بشفافية وترابط منطقى.

وسوف نناقش هذه المعايير كذلك فى الفصل الأول. ولعله من الضرورى توضيح مفهوم كلمة "شامل" فى البداية. حيث تعنى ببساطة أنكم يجب أن تجدوا فى الإطار المرجعى كل ما تحتاجون إليه لوصف أهدافكم ومناهجكم ونتاجكم كما أن نظام المؤشرات والبنود إلى جانب الأمثلة المساقة فى الفصل الثانى (والتى تم تلخيصها داخل خانات دون أطر فى بداية الفصل)، والتى سوف تناقش باستفاضة فى الفصلين الرابع والخامس، من شأنها منحكم صورة واضحة عن الكفاءات (المعارف والمهارات والآراء) التى يكونها مستخدمو اللغة من ذوى الخبرات اللغوية المتنامية والتى تمكنهم من قبول تحديات الاتصال عبر الحدود اللغوية والثقافية والتعامل معها (وهو ما يعنى أداء تدريبات تحث على الاتصال والقيام بأفعال فى شتى مجالات الحياة – بما تتضمنه من اشتراطات وقيود). أما المستويات المرجعية العامة التى نعرض لها فى الفصل الثالث فتقدم وسيلة لتصوير التقدم الذى يحرزه الدارسون عند تكوينهم لكفاءتهم اللغوية فى بنود النظام الوصفى.

وإذا كان غرض كل حصة لغة ينحصر فى جعل الدارسين يتقنون اللغة المستهدفة، فإن الإطار المرجعى يتعين عليه أن يمكنكم من تحديد أهدافكم ووصفها بوضوح وإيجاز. وقد تستطيعون هكذا أن تكتشفوا أن هذا النظام ينطوى على أمور أكثر مما تحتاجون. وسوف تجدون ابتداءً من الفصل الرابع فى ختام كل فقرة عدد من الأسئلة التى تحثكم على التفكير عما إذا كانت هذه الفقرة مهمة بالنسبة لأهدافكم واهتماماتكم، وإذا كانت الإجابة بالإيجاب فبأى شكل تعتبرونها مهمة؟ كما يمكن كذلك أن تعتبروا إحدى الفقرات ليست ذات أهمية، حيث لا يسهل على مجموعات الدارسين التى تعملون معها إدراكها بدرجة كافية، أو لأن تلك الفقرة رغم كونها ذات نفع لمجموعاتكم ليست لها أولوية نظراً لضيق الوقت أو لعدم توافر أحد المصادر الأخرى. وفى مثل تلك الحالة يمكنكم إغفالها. أما إذا كانت ذات أهمية (أو لعل السياق التى هى كائنة ضمنه يسترعى انتباهكم) فمن شأن الفصلين الرابع والخامس من كتاب الإطار المرجعى أن يوفرا لكم مفاهيم وأمثله خاصة بالمؤشرات والبنود أو التصنيفات الأكثر الأهمية.

ولا يمكن أن ندعى الكمال لهذه البنود أو تلك الأمثلة. وإذا كنتم ترغبون فى وصف إحدى مجالات الإشكاليات الخاصة فيمكن عندئذ أن تضطروا لصياغة بنود فرعية أكثر دقة مما يحويه ذلك التصنيف الكائن. وليست الأمثلة سوى مقترحات. لعلكم ترغبون فى استخدام بعضها وإغفال البعض الآخر، بل وإضافة أمثلة خاصة بكم. فلتفعلوا ذلك على الرحب والسعة لأنكم أنتم وحدكم القادرون على الفصل بخصوص أهدافكم ونتاج عملكم. ولكن فلتضعوا فى الاعتبار أن كتاب الإطار المرجعى العام يحوى تلك الفقرات التى تعتبرونها أنتم ليست ذات أهمية، فى حين يرى آخرون أنها جوهرية، ولا سيما شخص ذى اهتمامات أخرى، يعمل فى موقف مغاير ومسئول عن مجموعات أخرى من الدارسين. وفى حالة "الإشتراطات والقيود الخاصة بالاتصال" على سبيل المثال، قد يكون هناك أحد المعلمين بالمدارس يرى أنه ليس من الضرورى مراعاة مستوى الضوضاء، بينما هناك مدرس آخر يقوم بتدريس اللغة لمجموعة من الطيارين، لا يفلح فى تعليم دارسيه كيف يفهمون كافة التفاصيل أثناء إجراء الاتصال بين الأرض والجو مع وجود ضوضاء شديدة، مما قد يؤدى بهم وركابهم لأن يلقوا حتفهم. وعلى صعيد آخر يمكن أن يعتبر آخرون تلك البنود الإضافية وسبل تحقيقها من الناحية اللغوية، والتى تضيفونها نظراً لكونها ضرورية من وجهة نظركم، بمثابة الأمور المفيدة. لذا فنحن لا نعتبر ذلك النظام التصنيفى الموصوف فى الفصلين الرابع والخامس من كتاب الإطار المرجعى، نظاماً مغلقاً، بل هو نظام مفتوح أمام كافة التطورات اللاحقة والقائمة على أساس الخبرات.

وينطبق هذا المبدأ كذلك على توصيف مستويات الكفاءة اللغوية حيث يوضح الفصل الثالث أن عدد المستويات المرحلية التى قد يرغب أحد مستخدمى الإطار فى تمييزها مشروط بـأسباب هذا التمييز، أى بماهية ما قد يرغب البعض فى أن يفعله بالمعلومة الناتجة عن ذلك. فدرجات المستويات شأنها شأن كافة وحدات القياس لا يجب أن تتزايد بشكل غير ضرورى. حيث أن مبدأ التفرع بحسب شكل النص غير محدد السطور وشديد التفرع كما هو معروف فى النصوص المتشعبة بشبكة الإنترنت، وهو ما سوف نعرض له فى الفصل الثالث (الفقرة الخامسة)، يتيح لممارسى العمل بالإطار المرجعى الإمكانية لتطبيق مستويات إما مصاغة باسهاب أو بإيجاز، بحسب الموقف، ولا سيما إذا كانوا يرغبون فى تحديد فروق دقيقة أو شديدة فيما بين مجمل دارسيهم. وبالطبع يمكن أيضاً (بل أنه من المعتاد) التأكيد على توصيف الأهداف التعليمية فى نظام مستويات وكذلك بلوغها من خلال نظام تقييم بالدرجات.

فالنظام القائم على ستة مستويات مرحلية، الذى نستخدمه بشكل عام، يطابق ذلك النظام المعتاد لدى مجموعة كبيرة من واضعى الاختبارات. كما أن المصنفات المقترحة تعتمد على تلك التى اعتبرتها مجموعة من مدرسى اللغات سواء متحدثى اللغة كلغة أم أو كلغة مكتسبة وكذلك القادمون من قطاعات ثقافية وتعليمية مختلفة ومن أصحاب الخبرات

المتباينة، اعتبروها "ذات شفافية" و"مفيدة" بل و"ذات صلة" (الفقرة 4.3) إلا أن تلك المصنفات سوف تعرض بوصفها مجرد توصيات وليست ملزمة بأى شكل من الأشكال، فهى تعد بمثابة "الأساس لإعادة النظر فيما بعد، وقاعدة للنقاش والتعامل اللاحق. (...). وتهدف الأمثلة المساقة إلى عرض إمكانيات جديدة وليس إلى المصادرة بإتخاذ قرارات". ولقد اتضح أن نظام المستويات المرجعية يحظى بقبول كافة أنواع ممارسى النشاط بوصفه أداة معايرة، خاصة من قبل هؤلاء الأفراد الذين يرون فى مسألة العمل بأسلوب قياس وصياغة ثابت ومعترف به لأمر ذى مزايا متعددة كما هو الحال فى كثير من مجالات العمل الأخرى.

وأنتم مدعوون بوصفكم مستخدمين للإطار المرجعى لتطبيق نظام القياس إلى جانب المصنفات والكلمات المفاتيحية بشكل نقدى. حيث أن قطاع "اللغات الحديثة" التابع لمجلس أوروبا سوف يسعد عندما يتلقى تقريراً منكم يحوى خبراتكم عند تطبيق هذا البرنامج عملياً. ولتراعوا كذلك أننا لن نقدم لحضراتكم مقاييس عامة للكفاءة اللغوية فحسب، ولكن كذلك تلك التى تعتمد على فرادى مؤشرات الكفاءة اللغوية، وهو ما نعرض له بإسهاب فى الفصلين الرابع والخامس. مما يمكننا من عرض ملامح شديدة التمايز لدارسين بعينهم أو مجموعات دراسية ما.

أما فى الفصل السادس فسوف نعرض لأسئلة منهجية: مثل: كيف يمكن اكتساب لغة أو دراستها؟ ما الذى يتعين علىنا أن نفعله لتسهيل عملية اكتساب اللغة أو دراستها؟ وهنا أيضاً لن يحدد الإطار المرجعى العام منهاجا معينا أو يوصى به ولكنه سيقدم اختيارات ليدعوكم إلى طرح خبراتكم الحالية والخاصة، وإلى إتخاذ قرارات وكذلك إلى وصف ما تفعلونه بدقة وبالطبع فإننا سوف نحفزكم على ذلك عندما تعملون الفكر فى أهدافكم مقاصدكم وكذلك على مراعاة توصيات لجنة الوزراء. ولكن الإطار المرجعى العام يرغب فى مساعدتكم على اتخاذ قراراتكم.

ويبحث الفصل السابع ذلك الدور الذى تلعبه المهام والتدريبات الاتصالية عند دراسة اللغات وتدريسها، وهو ما يعد أحد المجالات التى عرفت تقدماً كبيراً فى السنوات الأخيرة.

ويناقش الفصل الثامن مبادىء تطوير المناهج الدراسية وتحديد الأهداف التعليمية فى مجال اللغة، خاصة فى إطار فكرة تطويرالقدرة والكفاءة متعددة اللغات والحضارات لدى الإنسان الذى يكون عرضة للتحديات الاتصالية الممكنة داخل قارة أوروبا التى غدت تحوى لغات عديدة وثقافات جمة. ويحوى هذا الفصل مراجع تسترعى الانتباه لهؤلاء ممن يضعون مناهج دراسية للغات متعددة ومن يرغبون فى اختبار الخيارات المتاحة عند محاولتهم تقسيم مصادر التصنيفات المختلفة للدارسين بأفضل الطرق.

وفى النهاية كرسنا الفصل التاسع لمسألة التقييم وقياس الكفاءة، ولمناقشة أهمية الإطار المرجعى العام للحكم على المقدرة اللغوية ومدى النجاح الدراسى، كما أفردنا هذا الفصل كذلك لمحكات التقييم والحكم على المناحى المختلفة لقياس الكفاءة.

أما الملحق متعدد الأجزاء فيتناول أوجه القياس التى قد يجدها المستفيدون من البرنامج والمهتمون به ذات أهمية حيث يعالج الملحق (أ) مسائل عامة ونظرية يمكن أن يستفيد منها مستخدموا البرنامج ممن يرغبون فى وضع تطوير مقاييس متدرجة متخصصة لمجموعات دراسية بعينها أما الملحق (ب) فيقدم معلومات عن المشروع السويسرى الذى نشأ فى إطاره وصف المستويات داخل برنامج الإطار المرجعى الأوروبى العام. كذلك يعرض الملحقان (جـ، د) مقاييس أعدتها مؤسسات أخرى ولا سيما المقاييس الواردة فى ديالانج DIALANG وموصوفات "يستطيع" Can-do-/KANN الخاصة برابطة واضعى الاختبارات اللغوية فى أوروبا (ALTE).

نظـرة شـاملـة

الفصل الأول

يحدد المقاصد والأهداف والوظائف الخاصة ببرنامج الإطار المرجعى الكائن أمامنا فى ضوء السياسة اللغوية العامة لمجلس أوروبا وفى ضوء دعم التعددية اللغوية على وجه الخصوص كرد فعل إزاء التنوع اللغوى والثقافى لأوروبا وهكذا يضع هذا الفصل المعايير التى يتعين على الإطار المرجعى تحقيقها.

الفصل الثانى

يوضح المنحى الذى تم انتهاجه. حيث يعتمد النظام الوصفى على تحليل استخدام اللغة وهو ما ينطلق من استراتيجيات تمكن الدارس من تنشيط قدراته وكفاءاته العامة والاتصالية. حيث أن كلاهما مهم وضرورى لأداء الأنشطة والعمليات اللغوية التى تدخل فى إنتاج النصوص واستقبالها وكذلك فى تنفيذ لغات الخطاب حول موضوعات محددة. كما تمكن تلك القدرات الدارسين من القيام بمهام اتصالية فى ظل شروط وقيود فى مواقف معينة، من تلك التى يواجهونها فى مجالات حياتية مختلفة (الكلمات المكتوبة بالخط الثقيل تحدد المؤشرات الوصفية للاستخدام اللغوى والقدرة على استخدام اللغة وبالتالى قدرة دارسى اللغة على استخدامها).

الفصل الثالث

يعرف بـالمستويات المرجعية العامة. حيث يمكن معايرة مدى التقدم فى دراسة إحدى اللغات استناداً إلى مؤشرات النظام الوصفى فى سلسلة مرنة من درجات مستوى اللغة، وهو ما يمكن تحديده بكلمات دالة ومصنفات ملائمة. إلا أن الجهاز الوصفى هذا يجب أن تكون شاملة بشكل كاف لتحوى حجم متطلبات الدارسين والأهداف التى يتبعها أفراد مختلفون من مقدمى الخدمة أو لتعرض المهام التى توجه إلى الممتحنين فى اختبارات اللغة أو ما يثبت مدى التأهل.

الفصل الرابع

يحدد البنود أو التصنيفات المطلوبة لتوصيف استخدام اللغة ومستخدمى اللغة وبالتالى دارسى اللغة (إن أمكن فى شكل مقياس متدرج) وذلك وفقاً لمؤشر متعارف عليه وبالتفاصيل (وإن كان أحياناً ليس متكاملاً أو نهائياً) وتندرج تحت هذه التصنيفات مجالات حياتية ومواقف تصور سياق استخدام اللغة، وكذلك موضوعات وتدريبات ومهام وأهداف وأنشطة اتصالية، واستراتيجيات وعمليات إلى جانب نصوص قائمة على الأنشطة اللغوية والوسائط.

الفصل الخامس

يصنف بالتفصيل الكفاءات والقدرات العامة والاتصالية لاستخدام اللغة وبالتالى لدارسى اللغة، بقدر الإمكان فى مقياس متدرج.

الفصل السادس

يراقب عمليات تدريس ودراسة اللغات ويهتم بالعلاقات بين الاكتساب والدراسة، كذلك بلوغ كفاءة متعددة اللغات وتطويرها. كما يعرض هذا الفصل لاختيارات مناهج البحث على المستوى العام أو المتخصص، ولا سيما استناداً إلى البنود الموضحة فى الفصلين الثالث والرابع.

الفصل السابع

يختبر بالتفصيل الدور الذى تلعبه المهام الاتصالية عند تدريس أو دراسة اللغة.

الفصل الثامن

يتضمن التنوع اللغوى بالنسبة لتطوير المناهج ويعالج القضايا المفتوحة التى لم تحل مثل: التعددية اللغوية والتعددية الثقافية الحضارية، والأهداف المتباينة لدراسة اللغة، إلى جانب قواعد تطوير المناهج وسيناريوهات ونماذج المناهج، والتعليم المستمر، وإمكانيات التعديل والكفاءات الجزئية.

الفصل التاسع

يناقش الوظائف المختلفة للاختبار والتقييم، ويناقش كذلك عمليات التقييم والتقويم المناسبة مراعياً فى ذلك حتمية التوفيق بين المحكات المتنافسة لإعمال الدقة وإمكانية التنفيذ على أرض الواقع.

تحوى الببليوجرافيا العامة مجموعة مختارة من الكتب والمقالات، التى قد يرغب مستخدمو الإطار المرجعى العام فى الاطلاع عليها للتعمق فى المسائل المطروحة كما تضم الببليوجرافيا كذلك إصدارات ذات صلة بمجلس أوروبا وإصدارات أخرى على حد سواء.

ملحق (أ)

يعالج تطور مصنفات الكفاءة اللغوية ويوضح مناهج وسبل ومعايير التدريج (القياس التدريجى) إلى جانب المطالبة بصياغة مصنفات للمؤشرات والبنود التى يتم تناولها بالعرض فى مواضع آخرى.

ملحق (ب)

يمنحنا نظرة شاملة حول المشروع السويسرى الذى تطورت وقيست من خلاله مصنفات الأمثلة وقد تم إعداد كافة مقاييس الأمثلة الموجودة فى النص رجوعا إلى مواضعها الأصلية.

ملحق (جـ)

يحوى المصنفات الخاصة بالتقييم الذاتى فى المستويات المرحلية، المأخوذة عن مشروع ديالانج DIALANG الخاص باللجنة الأوروبية لاستخدامها فى الإنترنت.

الفصل الأول

الإطار المرجعى الأوروبى العام
فى سياقه السياسى وسياق السياسة التعليمية

1.1. ما هو الإطار المرجعى الأوروبى العام؟

يشكل الإطار المرجعى الأوروبى العام الأساس العام لتطوير مناهج تدريس اللغات المستهدفة، والخطوط العامة للمنهج الدراسى والاختبارات والكتب التعليمية وخلافه فى أوروبا بأكملها. حيث يصف بشكل شامل، ما الذى يتعين على الدارسين فعله ودراسته، لكى يتمكنوا من استخدام لغة ما لأغراض اتصالية. كذلك يصف ماهية المعارف والمهارات التى يجب على الدارسين تنميتها لكى يصبحوا قادرين على التعامل بنجاح وبشكل اتصالى جيد. ويغطى هذا الوصف كذلك السياق الحضارى الذى توطنت فيه اللغة. كما يحدد الإطار المرجعى أيضاً مستويات الكفاءة لتيسيير قياس التقدم الذى يحرزه الدارس أثناء الدراسة على مدار حياته وفى كل مرحلة من مراحل العملية التعليمية.

ويهدف الإطار المرجعى الأوروبى العام إلى المعاونة فى تخطى الحواجز التى قد تنشأ نظراً للاختلافات القائمة بين نظم التعليم فى أوروبا وتعوق الاتصال فيما بين الأفراد المعنيين بوساطة اللغات الحديثة والمعاصرة. حيث يقدم الأدوات المطلوبة للمسئولين فى قطاع التعليم ولمؤلفى الكتب التعليمية، والقائمين بالتدريس، ومدربى هيئة التدريس، وواضعى الامتحانات وخلافه، ممن يرغبون فى إعادة النظر فى أنشطتهم لإعادة تصنيف مجهوداتهم وتنسيقها وكذلك للتأكد من أنهم يوفون بإحتياجات الدارسين الفعلية، التى هم منوطون بها.

وهكذا يعلى الإطار المرجعى مقدار شفافية الدورات المقررات الدراسية والتوجيهات وكذلك من المؤهلات، ويساهم كذلك فى تقوية أواصر التعاون الدولى فى مجال اللغات الحديثة وذلك بوضع الأساس العام والعام للتوصيف التفصيلى للأهداف والمحتويات والمناهج. كما أن وضع المعايير الموضوعية لتوصيف الكفاءة اللغوية يسهل عملية الاعتماد المتبادل للمؤهلات المكتسبة فى سياق مختلف ويشجع كذلك على التحرك داخل أوروبا.

إن الهيكل المنظم للإطار المرجعى يحتم محاولة جعل التعقيدات الكبيرة التى تتميز بها لغة الإنسان أكثر وضوحاً، وذلك بتقسيم مسألة الكفاءة اللغوية إلى جزئيات فردية. وهذا هو ما يضعنا فى مواجهة مع مشكلات نفسية قديمة ومشكلات خاصة بنظريات الدراسة. إذ تشغل عملية الاتصال الإنسان. حيث تتفاعل الكفاءات التى سوف نصنعها ونعالجها كموضوع منفصل فيما يلى، تتفاعل بطريقة معقدة مع التطور الذى يحدث لكل إنسان على حدة. فالإنسان بوصفه كائنا اجتماعيا فاعلا يدخل فى علاقات مع جماعات اجتماعية أخرى تتزايد درجات تشابكها وتتوسع باستمرار، وهو الأمر الذى يحدد هويته بوجه عام. وفى إطار التداخل الحضارى يكون الهدف الرئيسى لتعليم اللغات الأجنبية هو دعم وتشجيع التطور المعتدل لمجمل شخصية الدارس وشعوره بهويته كرد فعل لتلك الخبرة والتجربة المثمرة لكونه هو الطرف الآخر فى إطار لغات وثقافات آخرى. ويجب أن نترك مسألة إدماج تلك الجزيئيات الكثيرة لتصبح كيانا متكاملا ومتطورا مرة أخرى، لكل من الدارسين والقائمين بالتدريس.

ويضم الإطار المرجعى توصيفا للمؤهلات الجزئية والتى تكفى فى حالة إذا كانت المعرفة المحدودة باللغة هى المطلوبة (على سبيل المثال، فهم لغة، وليس التحدث بها أو عندما يكون الوقت المتاح لدراسة لغة ثالثة أو رابعة محدوداً عندئذ قد

يمكن استهداف نتائج مفيدة وذلك بتدريب المهارات على التعرف مجدداً على اللغة بدلاً من تنشيط وتفعيل الأشكال اللغوية. ولا شك أن اعتماد مثل هذه القدرات رسمياً يساعد على دعم التعددية اللغوية لأن ذلك يعنى إمكانية دراسة عدد أكبر من اللغات الأوروبية.

1.2. الأهداف السياسية اللغوية للمجلس الأوروبى

يخدم الإطار المرجعى الأوروبى العام الهدف المشترك لمجلس أوروبا كما هو مدون فى التوصيات رقم R (98) 6 وR 18 (82) للجنة الوزراء، "ولا سيما بلوغ وحدة واحدة كبرى تشكلها الدول الأعضاء، وتتبع ذلك الهدف بخطوات مشتركة فى المجال الثقافى". وقد تبلور عمل المجلس من أجل التعاون الثقافى بين دول مجلس أوروبا فى مجال اللغات الحديثة فى صورة مجموعة من المشروعات متوسطة المدى منذ تأسيسه. كما تستند استمراريته وتواصلها على ثلاثة مبادىء أساسية سجلت فى مقدمة توصيات مجلس الوزراء التابع لمجلس أوروبا رقم R (82) 18:

- أن التراث الضخم من تنوع اللغات والثقافات داخل أوروبا يعد ثروة قيمة ومشتركة يجب حمايتها وتطويرها وهو ما يحتاج إلى مجهودات حثيثة فى قطاعى التربية والتعليم، حتى يتحول هذا التنوع من كونه عائق للفهم والاتصال إلى مصدر للإثراء والتفاهم المتبادل.
- وأنه فقط من خلال معرفة أفضل باللغات الأوروبية الحديثة يمكن تيسيير سبل الاتصال والتفاعل بين الأوروبيين ذوى اللغات المختلفة، مما يشجع بدوره على التحرك داخل أوروبا وكذلك التفاهم المتبادل والتعاون، ويدعم تجاوز الأحكام المسبقة والإضطهاد.
- أن الدول الأعضاء يمكنها بلوغ تقارب كبير فى الإجراءات السياسية على المستوى الأوروبى من خلال الاتفاقيات التى تتسم بالتعاون والتنسيق المستمر، وذلك إذا وحدوا قوانينهم المحلية الخاصة بسياسة التعليم، ولا سيما فى مجال تدريس ودراسة اللغات الحديثة وطوروها.

ولتحقيق هذه المبادى طالبت لجنة الوزراء حكومات الدول الأعضاء بالتالى:-

(F14) دعم التعاون الوطنى والدولى بين المنظمات والمؤسسات الأهلية والحكومية، التى تعمل على تطوير سبل التعليم والتقييم فى مجال دراسة اللغات الحديثة وكذلك وضع المواد التعليمية واستخدامها، بما فيها تلك المؤسسات التى تشارك فى إنتاج وتطبيق المواد التعليمية متعددة الوسائط.

(F17) إتخاذ الإجراءات الهامة لخلق نظام أوروبى فعال من أجل تبادل المعلومات حول كافة أوجه تدريس ودراسة اللغة وبحوث دراسة اللغات، وهو ما يتعين فيه استخدام تكنولوجيا المعلومات بحجم ضخم.

وبناء على تلك المطالب تركزت نشاطات مجلس التعاون الثقافى (CDCC) ولجانه الثقافية وقطاع اللغات الحديثة على تشجيع مجهودات حكومات الدول الأعضاء والمؤسسات غير الحكومية لتحسين مستوى دراسة اللغة مما يتفق مع القوانين السابق ذكرها، وكذلك على دعمها وتنسيقها، خاصة تلك الخطوات التى تحث على اتخاذ الإجراءات المشتركة والعامة، وهو ما ذكر فى ملحق الفقرة R (82) 18:

أ) - إجراءات عامة

1. ضمان إتاحة الوسائل والسبل الفعالة لاكتساب المعارف اللغوية الخاصة بالدول الأعضاء الأخرى (أو الجماعات اللغوية الأخرى داخل البلد الواحد) واكتساب المهارات فى استخدام تلك اللغات، مما يمكن الأفراد من إشباع رغباتهم فى الاتصال، خاصة لكى:

1.1. ينجحوا فى ممارسة حياتهم اليومية فى بلد آخر، وليساعدوا الأجانب المقيمين فى بلادهم على التعامل مع مواقف الحياة اليومية.

1.2. يتمكنوا من تبادل المعلومات والأفكار مع الشباب والبالغين ممن يتحدثون لغات أخرى، وليطلعوهم على أفكارهم ومشاعرهم.

1.3. ليصلوا إلى فهم أفضل وأعمق لأسلوب حياة أناس آخرين وطرق تفكيرهم، ويكتسوبنها لإثراء موروثهم الثقافى.

2. دعم جهود الدارسين والقائمين بالتدريس على كافة المستويات لتشجيعهم وحثهم على تطبيق أساسيات قواعد بناء نظم دراسة اللغة فى مواقفهم الخاصة (كما سيتم تطويرها على مراحل فى إطار برنامج اللغات الخاص بمجلس أوروبا) وذلك:

2.1. بتوجه تعليم ودراسة اللغات حسب احتياجات الدارسين ودوافعهم واستعدادهم إلى جانب قدراتهم على الدراسة.

2.2. من خلال صياغة أهداف الدراسة بشكل واقعى ومنطقى وتوصيفها بدقة بقدر الإمكان.

2.3. بتطوير مناهج ومواد تعليمية مناسبة.

2.4. بتطوير أساليب وأدوات مناسبة لتقييم برامج للتدريس.

3. بدعم نوايا البحث والتطوير التى تساهم فى إدخال مناهج وسبل على كافة مستويات النظام التعليمى، تكون أكثر ملائمة لتمكن الجماعات المختلفة والأنماط المختلفة من الدارسين على اكتساب الكفاءة اللغوية مما يتناسب مع احتياجاتهم وأغراضهم الخاصة.

فى مقدمة الفقرة 6 (98) R يأتى التأكيد على أهداف التفاعل السياسى فى مجال اللغات الحديثة:

- "إمداد كافة الأوروبين والأوروبيات بالعتاد اللازم من أجل مواجهة تحديات حركة التنقل الدولية النشطة ومن أجل المزيد من التعاون الوثيق، ليس فقط فى قطاع التعليم وفيما يختص بالشئون الثقافية والعلمية، ولكن فى مجالات التجارة والصناعة.
- دعم وتشجيع التفاهم المتبادل والتسامح وكذلك مراعاة الهويات والتنوع الثقافى والحضارى من خلال الاتصال الدولى الفعال.
- الحفاظ على ثراء الحياة الثقافية داخل أوروبا وتنوعها وتطويرها من خلال زيادة المعرفة باللغات القومية والإقليمية وكذلك تلك اللغات النادرة التدريس.
- تحقيق احتياجات أوروبا متعددة اللغات والثقافات والحضارات وذلك بتحسين قدرة الأوروبيين على الاتصال مع بعضهم البعض متجاوزين بذلك الحدود اللغوية والثقافية. وهو الأمر الذى يتطلب منهم جهود متواصلة ومستمرة، يجب تشجيعهم على بذلها. إلا أن تلك الجهود ينبغى أن تقوم على أساس تنظيمى راسخ وآمن ويكون تمويلها على كافة مستويات قطاع التعليم من الجهات المستديمة.
- تجاوز المخاطر التى قد تنشأ نتيجة لتهميش هؤلاء ممن لا يتمتعون بالمهارات التى تؤهلهم للاتصال داخل أوروبا التى تتمتع بتفعالية شديدة".

وقد منحت القمة الأولى لرؤساء الدول تلك الأهداف الأولوية، حيث وصفت هذه القمة العداء تجاه الأجانب والإرتداد إلى قومية متشددة بأنها هى العوائق الرئيسية أمام سهولة التنقل والحركة داخل أوروبا وأمام عملية الاندماج، كما وصفتها فى الوقت ذاته بكونها تهديد شديد للاستقرار الأوروبى والتطبيق السليم للديمقراطية. أما القمة الثانية فقد أعلنت عن التأهب لمواطنة ديمقراطية ووضعها على قمة الأهداف التعليمية، لتشدد بذلك على مسألة أخرى يجب متابعتها فى مشاريع جديدة، ولا سيما:

- دعم طرائق تدريس اللغات الحديثة التى من شأنها أن تزيد من استقلالية التفكير والحكم والتعرف وربطها بالكفاءات

الاجتماعية والوعى بالمسئولية.

- ومراعاة لهذه الأهداف فقد أكدت اللجنة الوزارية على "الأهمية السياسية الحالية والمستقبلية لتطوير مجالات حديثة خاصة"، مثل "استراتيجيات توسيع وتكثيف عملية دراسة اللغات لتشجيع التعددية اللغوية فى السياق الأوروبى الشامل وللتأكيد على أهمية تطوير وخلق شبكات ودعم التبادل فى قطاع التعليم وكذلك استنفاد كافة الإمكانيات الخدمية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

1.3. ماذا تعنى التعددية اللغوية؟

لقد اكتسبت مسألة التعددية اللغوية والتصور المعد لها أهمية بالغة فى إطار فكر مجلس أوروبا لدراسة اللغات، ولا سيما فى السنوات الأخيرة. وتختلف "التعددية اللغوية" عن "كثرة اللغات"، أى الدراية بعدد من اللغات، وتواجد لغات مختلفة داخل مجتمع معين، ويمكن بلوغ تلك الكثرة اللغوية بالعمل على تشكيل المعروض اللغوى فى المدرسة أو داخل نظام تعليمى بشكل متنوع، أو بدفع التلاميذ إلى دراسة أكثر من لغة، أو بالعمل على الحد من الوضع المهيمن للغة الإنجليزية فى عملية الاتصال الدولى. إلا أن التعددية اللغوية تؤكد على حقيقة مفادها أن الخبرة والتجارب اللغوية للإنسان تتوسع وتزداد داخل سياقاته الثقافية بدأً من اللغة التى يكتسبها فى بيت والديه مروراً بلغة المجتمع بأكمله ووصولاً إلى لغات شعوب أخرى (تلك التى قد يكتسبها إما فى المدرسة أو الجامعة أو من خلال تجربة مباشرة). ولا يتم تخزين هذه اللغات والثقافات فى مجالات عقلية منفصلة بدقة وحزم عن بعضها البعض ولكنها تكون فى مجموعها كفاءة اتصالية تسهم فيها كافة المعارف والتجارب اللغوية، وتكون اللغات فيها متداخلة ومتشابكة. وهكذا يمكن للأشخاص استدعاء عناصر مختلفة من تلك الكفاءة وبشكل مرن جداً، وذلك فى مواقف مختلفة، بغرض تحقيق اتصال فعال مع الطرف الآخر فى المحادثة. فعلى سبيل المثال يمكن أن يتحول أطراف الحديث من استخدام لغة أو لهجة إلى أخرى ليستنفدوا بذلك كافة إمكانيات تلك اللغة أو تلك التنويعة أو الأخرى، وذلك من خلال تعبيرهم بلغة فى حين يفهمون الطرف الأخر بلغة أخرى. وهكذا يمكن استدعاء معارف ومعلومات من لغات متعددة لفهم فحوى نص تحريرى أو شفهى، ثم تأليفه بلغة غير معلومة لقارئها. وفى تلك الأثناء يمكن التعرف على بعض الكلمات مثلاً من داخل مخزون من الكلمات عالمية الاستخدام تظهر هنا فقط فى صورة جديدة. فيمكن إذاً لشخص ذى معرفة لغوية —حتى وإن كانت محدودة— أن يستخدم تلك الكلمات لمساعدة آخرين ممن لا يتمتعون بأى قدر من المعرفة اللغوية وذلك بأن يتخذ موقع الوسيط النشط بين أطراف الحديث دون وجود لغة مشتركة بينهما. وكذلك فى حالة عدم وجود وسيط لغوى يمكن لهؤلاء الأشخاص أن يتواصلوا رغم ذلك حتى درجة معينة، وذلك باستخدام كل مخزونهم من المعرفة اللغوية وبتجريب أشكال التعبير البديلة فى اللغات أو للهجات المختلفة، وكذلك باستخدام سبل لغوية شبيهة (مثل اللفتات والإيماءات وتعابير الوجه وخلافه) وهكذا فهم يبسطون لغتهم بشكل كبير.

ومن هذا المنظور يختلف هدف تدريس اللغة جذرياً، حيث لا يمكن أن يظل الهدف هنا هو إتقان لغة أو اثنتين أو ثلاثة، حتى وإن كانت دراسة كل لغة منهم بمعزل عن الأخرى، على أن يكون "المتحدث الأصلى والمثالى" للغة هو المثل الأعلى لدارسيها. فالهدف يكمن أكثر ما يكون فى تطوير رصيد لغوى بها مساحة لكافة الكفاءات اللغوية. وهذا يحتم بالطبع إثراء المعروض اللغوى فى مؤسسات التعليم وتوفير الإمكانيات للدارسين لتطوير كفاءتهم فى التعددية اللغوية. فإذا ما وعينا إلى ما هو أبعد من ذلك، ولا سيما أن دراسة اللغات هى مهمة مستمرة مدى الحياة فسوف يصبح من المهم جداً دعم وتشجيع الحافز لدى الشباب وكذلك دعم قدراتهم وشعورهم بالثقة، بغرض اكتساب تجارب لغوية حتى خارج نطاق المدرسة. ولا يمكن أن تنحصر مسئولية السلطات القائمة على التعليم أو واضعى الاختبارات فى تحديد المؤهلات أو الكفاءات، والعمل

على بلوغ مستوى معين من الإتقان فى لغة محددة وفى زمن محدد حتى وإن كان ذلك بلا أدنى شك هدف مهم – وهو ما ينسحب كذلك على المدرسين.

وأى كانت مقتضيات هذا التغيير فى النماذج فيجب إبرازها وتحويلها إلى مرحلة الفعل والممارسة العملية. فقد وضعت أحدث التطورات فى برنامج اللغات الخاص بمجلس أوروبا لإمداد كل العاملين فى وظائف معنية بتدريس اللغات بأدوات لتشجيع التعددية اللغوية حيث يقدم كتاب " الحافظة الأوروبية للغات (Europäische Sprach Portofolio ESP) شكلاً، يوثق لأكثر أنماط دراسة اللغات اختلافاً وللتجارب متعددة ومتداخلة الثقافات ليكون اعتمادها رسمياً. ولهذا الغرض خصيصاً لا يقدم كتاب الإطار المرجعى مقاييس متدرجة للكفاءة العامة والشاملة للغة فحسب، ولكنه يأتى بتقسيم فى طبقات محددة للاستخدام اللغوى والكفاءة اللغوية، وهو ما يسهل على ممارس اللغات توصيف أهداف تعليمية محددة وملامح النجاح التعليمى فى كافة المجالات المختلفة، ولا سيما بما يتفق مع الاحتياجات والمتطلبات المتغيرة والكفاءات ذات التوجهات الشخصية والاشتراطات التعليمية للدراسين.

1.4. لماذا نحتاج إلى إطار معيارى مشترك؟

للرد على هذا التساؤل نسوق إليكم بعض الكلمات من الندوة العلمية التى نظمتها الحكومات فى روشليكون Rüschlikon، والتى عقدت بناء على مبادرة من الحكومة السويسرية فى نوفمبر من عام 1991 وكان موضوعها هو " الشفافية والترابط فى دراسة اللغات بأوروبا: الأهداف، التقييم، الاعتماد:

1- أن التكثيف من دراسة وتعليم اللغات فى الدول الأعضاء لأمرمهم جداً من أجل تنشيط حركة التنقل وزيادة فعالية الاتصال الدولى مع مراعاة الحفاظ على الهوية والتنوع الثقافى وتحسين كيفية إتاحة المعلومات وكثافة الاندماج بين الأفراد وتوفير علاقات عمل أفضل وفهم متبادل وأكثر عمقاً.

2- ولبلوغ هذه الأهداف يجب أن تكون دراسة اللغات مهمة تستمر مدى الحياة، شريطة أن تكون مدعومة فى كافة مجالات نظام التعليم من مرحلة رياض الأطفال وحتى تعليم الكبار.

3- لذا فقد كانت مسألة تطوير إطار مرجعى أوروبى عام لدراسة اللغات على كافة المستويات، أمرا منشودا، من أجل:

- دعم وتيسير سبل التعاون بين المؤسسات التعليمية فى الدول المختلفة.
- وضع أساس راسخ لاعتماد المؤهلات اللغوية بشكل متبادل.
- تشجيع ودعم دارسى اللغات والقائمين بتدريسها ومؤلفى كتب دورات اللغات وواضعى الاختبارات والإدارات التعليمية على ترسيخ جهودهم فى هذا الإطار وتنسيقها.

هذا ويجب النظر إلى التعددية اللغوية فى سياق التعددية الثقافية فاللغة ليست وجه للحضارة له أهمية خاصة فحسب، ولكنها وسيلة للدخول إلى أشكال من الظواهر الحضارية والنتاج الثقافى. وكثير مما ذكرناه آنفاً ينسحب بطريقة مماثلة على المجال الأعم والأشمل للثقافة. فالثقافات المختلفة (سواء كانت محلية أو إقليمية أو اجتماعية)، والتى وجد إليها الإنسان منفذاً لا تتواجد فى داخل كفاءته الحضارية متراصة إلى جانب بعضها البعض، حيث تجرى مقارنتها ومطابقتها لتتفاعل عند نشأة كفاءة متعددة الحضارات أكثر ثراء واندماجاً، فالكفاءة متعددة اللغات هى إحدى مكوناتها التى تتفاعل بدورها مع المكونات الأخرى.

1.5. ما هى الأغراض التى وضع الإطار المرجعى من أجلها؟

ينبغى أن يحقق الإطار المرجعى الأغراض التالية:

التخطيط لبرنامج دراسة لغات مع مراعاة:

- الدراسة السابقة للغات والمعارف السابقة، خاصة عند نقاط التقاطع بين مرحلتى الدراسة الابتدائية والثانوية الأولى والثانية والتعليم العالى ومراحل استكمال التعليم.
- أهدافها.
- محتوياتها.

التخطيط للشهادات اللغوية مع الأخذ فى الاعتبار مسائل:

- محتويات الامتحانات.
- معايير التقييم، التى تنم عن النواحى الإيجابية لإحدى المجهودات ولا تحدد فقط ما هو سلبى حول العيوب والنقائص.

التخطيط لدراسة موجهة ذاتياً، وهو الأمر الذى يتضمن:

- تطوير وعى الدارسين بالمعارف التى يجب أن يبلغونها.
- أن يحدد الدارسون بأنفسهم الأهداف التعليمية المنطقية التى يمكن بلوغها.
- إختيار المواد التعليمية.
- تطبيق واستخدام أدوات التقييم الذاتى.

يمكن أن تكون الشهادات والبرامج التعليمية:

شاملة: وتهدف إلى البلوغ بالدارسين كافة مجالات إتقان اللغة والكفاءة الاتصالية.

قياسية: وتهدف إلى تحسين الكفاءة اللغوية لدى الدارسين فى مجالات معينة ولأغراض محددة.

متوازنة: تؤكد على أهمية دراسة اللغات فى اتجاهات معينة لتطور هكذا ملمح خاص يوضح وجود درجة واحدة أعلى من مستوى المعارف والقدرات فى مجالات معينة أكثر من الأخرى.

جزئية: وتهدف فقط إلى أنشطة ومهارات محددة (على سبيل المثال تلك الاستقبالية منها) وتستبعد أخرى.

وقد وضع الإطار المرجعى بطريقة تمكنه من التوافق مع هذه الامكانيات المختلفة.

أما على درجة المستوى الأعلى من دراسة اللغات فينبغى أن يراعى الإطار المرجعى فى المقام الأول تلك التغييرات التى تطرأ على احتياجات ومتطلبات الدارسين وكذلك المعطيات، التى يعيشون فيها، ويدرسون ويعملون فى سياقها. كما أنه هناك احتياجات إلى مؤهلات عامة ينبغى إضافتها إلى الإطار المرجعى، وذلك فيما يتخطى المستوى الأولى (مستوى ثريسهولد) مستوى سول أو عينة الاتصال). إلا أن تلك يجب تعريفها جيداً ومطابقتها بالشروط المحلية، كما يجب أن تضم تلك المتطلبات مجالات جديدة خاصة فى الحقل الثقافى وكذلك فى مجالات تخصصية أخرى. وبالإضافة إلى ذلك فسوف تلعب بعض النماذج وبعض مجموعات النماذج الموجهة بحسب متطلبات واحتياجات خاصة وكذلك حسب مواصفات وإمكانيات خاصة للدارسين، دوراًمهماً.

1.6. ما هى المعايير التى يجب على الإطار المرجعى استيفائها؟

يجب أن يكون الإطار المرجعى الأوروبى العام شاملاً ويتمتع بالشفافية والترابط لكى يؤدى مهمته.

وتعنى كلمة "شامل" أنه ينبغى على الإطار المرجعى الأوروبى العام محاولة تقديم نطاق كبير ومتنوع بقدر الإمكان من المعارف اللغوية والمهارات والتطبيق أو الاستخدام اللغوى بالتفصيل كلما أمكن (دون محاولة التكهن بكافة إمكانيات

استخدام اللغة فى كافة المواقف، وهو ما كان ليعد مهمة مستحيلة التنفيذ). وكذلك وضع كافة مستخدميه فى موقف يسمح لهم بتوصيف أهداف عملهم مع مراعاة هذا الإطار المرجعى. ويجب على الإطار المرجعى الأوروبى العام أن يفرق بين الأبعاد المختلفة لتوصيف الكفاءة اللغوية وأن يقدم سلسلة من النقاط ذات الصلة (المستويات المرحلية)، التى يمكن بواستطها قياس مدى التقدم فى الدراسة. كما يتعين كذلك التفكير فى أن تطور الكفاءة الاتصالية أمر يضم أبعاد أخرى أكثر من تلك الأبعاد اللغوية فحسب (على سبيل المثال الوعى الاجتماعى الحضارى، خبرات فى مجال التخيل، والعلاقات النشطة، ودراسة كيفية الدراسة وخلافه).

أما "الشفافية" فتعنى ضرورة أن تكون المعلومات واضحة ومصاغة بشكل محدد ومتاحة للمستخدم وسهلة الفهم.

وتعنى كلمة "مترابط" خلو التوصيف من أية تناقضات داخلية. فالبنظر إلى نظم التربية والتعليم تعنى كلمة "مترابط" ضرورة بلوغ علاقة منطقية بين عناصر وجزئيات مثل:

- التعرف على الاحتياجات.
- تحديد الأهداف التعليمية.
- وصف وتحديد المحتويات.
- اختيار ووضع المواد التعليمية.
- وضع وتطبيق برامج تعليمية وتدريسية.
- مناهج الدراسة والتدريس المطبقة.
- التقيم والاختبار.

هذا ولا يعنى وضع إطار مرجعى شامل ومترابط ويتمتع بشفافية وخاص بدراسة وتدريس اللغات إجبار كافة المشاركين والمعنيين على تطبيق نظام وحيد وموحد، بل على النقيض تماماً ينبغى أن يكون الإطار المرجعى منفتحا ومرنا حتى يمكن استخدامه فى كل المواقف الخاصة – وإن لزم الأمر بالطبع مع وجود بعض التعديلات المناسبة للتكيف.

فيجب إذاً أن يكون الإطار المرجعى:

متعدد الوظائف: يمكن الاستفادة منه فى أهداف ومقاصد كثيرة عند التخطيط لإمكانات دراسة اللغات وإعدادها.

مرن: يمكن تكييفه وتعديله للاستخدام تحت شروط وظروف متباينة.

منفتح: مناسب لتوسيع النظم وتنقيحها.

ديناميكى: من خلال التطوير المستمر كرد فعل للخبرات الناتجة عن تطبيقه.

سهل الاستخدام: مختصر فى شكل يسهل فهمه واستخدامه لدى الفئات الموجه إليها.

غير دوجماتى: غير متعارض وملتزم بإحدى مناهج الدراسة النظرية او اللغوية المتنافسة والمختلفة أى بمبدأ تربوى واحد.

الفصل الثانى

مبدأ الإطار المرجعى

2.1. المنحى المرتكز على السلوك

لكى يكون الإطار المرجعى لدراسة وتدريس اللغة وتقييمها شاملاً وشفافاً ومترابطاً يجب أن ينطلق من رؤية شاملة لاستخدام ودراسة اللغة. وبوجه عام فإن المبدأ المختار هنا عملى أو موجه بحسب الفعل، حيث أنه يعتبر مستخدمى اللغة ودارسيها فى المقام الأول أشخاص فاعلة فى المجتمع، أى أنهم أعضاء فى المجتمع ويجب عليهم طبقاً لظروف محددة وفى نواحى ومجالات عملية خاصة القيام بمهام اتصالية وليس فقط وظائف لغوية. وعلى الرغم من أن التغيرات الفردية التى تطرأ على اللغة تظهر فى إطار الأنشطة اللغوية إلا أن هذه الأنشطة تعد جزءاً من الظروف الاجتماعية المحيطة والتى تستطيع وحدها أن تمنحها قيمتها.

ونحن نتحدث هنا عن الوظائف الاتصالية لأن الناس حينما يقومون بتلك الوظائف يقومون باستخدام كفاءاتهم الخاصة بصورة منهجية منتظمة للوصول إلى نتيجة محددة. ولذلك فأن هذا المبدا العملى يراعى أيضاً الإحتمالات الإدراكية والعاطفية ونوايا الأشخاص كما يراعى مجمل القدرات التى يتمتع بها الناس ويستخدمونها طبقاً لكونهم (أشخاص فاعلة إجتماعياً).

وبناءً عليه يمكن وصف كل شكل من أشكال استخدام اللغة وإكتسابها بالطريقة التالية:

> أن استخدام اللغة –وهذا يتضمن أيضاً دراسة اللغة– يشتمل على تصرفات يأتى بها أفراد يقومون بدورهم بتطوير عدد كبير من الكفاءات بوصفهم أفراد وأشخاص فاعلة إجتماعياً ولا سيما كفاءات عامة وبصورة خاصة كفاءات لغوية اتصالية. فهم يعتمدون على تلك الكفاءات فى مختلف السياقات وتحت شروط وقيود مختلفة، عند آداء أنشطة لغوية تشتمل على عمليات لغوية وذلك لكى يتمكنوا من إنتاج أو استقبال نصوص حول موضوعات معينة من مجالات حياتية مختلفة. ومن أجل ذلك فهم يستخدمون استراتيجيات تعد هى الأنسب لآداء تلك المهام. وتستطيع تلك الخبرات التى يكتسبها المشاركون فى الأنشطة الاتصالية أن تؤدى بدورها إلى تقوية الكفاءات أو تغييرها.

إن تلك الكفاءات هى عبارة عن جملة المعارف (البيانية التصريحية) والمهارات (الإجرائية) والكفاءات المنسحبة على الشخصية إلى جانب قدرات إدراكية أخرى عامة والتى تمكن الفرد من القيام بأفعال معينة.

الكفاءات العامة هى تلك التى لا تنحصر فى تخصص اللغة ولكنها تلك التى يستخدمها الفرد فى جميع أنواع الأفعال ولا سيما اللغوية منها بطبيعة الحال.

أما الكفاءات اللغوية الاتصالية فتمنح القدرة على التعامل بمساعدة وسائل لغوية متخصصة.

كما يعنى السياق مجمل الأحداث والعوامل التى تتغير طبقاً للمواقف (عوامل مادية وغيرها) والتى قد تتواجد داخل الشخص نفسه أو فى بيئته المحيطة حيث تنشأ تعاملاته الاتصالية وتترسخ.

وتضم الأنشطة اللغوية ممارسة الفرد لكفائته اللغوية الاتصالية فى مجال معين من مجالات الحياة، وذلك بمعالجة نص أو نصوص متعددة (سواء كان نصاً منتجاً أو متلقياً) لآداء إحدى المهام.

والعمليات اللغوية هى عبارة عن سلسلة من العمليات العصبية والنفسية تحدث خلال إصدار أو استقبال اللغة المنطوقة أو المكتوبة.

ويعنى النص كل خطاب (شفهى كان أو تحريرى) يختص بمجال محدد من مجالات الحياة. وتصبح تلك النصوص خلال آداء إحدى المهام مدعاة للنشاطات اللغوية حيث تدعم بدورها تلك المهام أو تشكل هدفاً لتلك الأنشطة بوصفها عملية أو نتاج ما.

أما المجالات الحياتية فتعنى مجالات الحياة التى يؤثر فيها المرء بوصفه مخلوق اجتماعى. وسوف تصنف تلك المجالات فى هذا الإطار المرجعى على مستوى تجريدى مرتفع وسوف يقتصر اهتمامنا على المجالات الأكثر أهمية بالنسبة لدراسة اللغة والاستخدام اللغوى كمجال التعليم والمجال الوظيفى ومجال الحياة العامة ومجال الحياة الخاصة.

وتعنى الإستراتيجية كل تتابع منظم وهادف وموجه من الخطوات والأعمال التى ينتقيها الإنسان لآداء أى وظيفة يلتزم بها أو يواجهها.

وتعرف المهمة الاتصالية على أنها كل عمل موجه يعتبره المرء هاماً للوصول إلى نتيجة محددة. فقد تكون عبارة عن مشكلة يجب حلها أو التزام يجب أن يحترمه المرء أو أى هدف آخر يحدده الإنسان لنفسه. ويشتمل هذا التعريف على عدد كبير من الأعمال مثل تغيير موضع خزانة أو تأليف كتاب أو تحديد شروط معينة خلال مفاوضات التعاقد أو لعب الورق أو طلب وجبة فى مطعم أو ترجمة نص بلغة أجنبية أو القيام بعمل جريدة بالفصل بالاشتراك مع مجموعة.

وإذا ثبت أن الأبعاد المذكورة أعلاه تكون متصلة ببعضها البعض عند استخدام اللغة ودراستها، فإن كل نشاط مصاحب لدراسة اللغة وتدريسها يكون مرتبطاً بطريقة أو بأخرى بكل من هذه الأبعاد: أى أنه يرتبط بكل من الاستراتيجيات وبالمهام والنصوص والكفاءات العامة والكفاءات اللغوية الاتصالية وبالأنشطة اللغوية الاتصالية والعمليات اللغوية والسياق والمجالات الحياتية.

إلا أنه من الممكن أيضاً عند دراسة وتدريس اللغة أن يتطلب الهدف وتقييم مدى النجاح فى الدراسة كذلك أحد المكونات المحددة أو إلى مكون جزئى بينى (حيث تعتبر باقى المكونات بمثابة وسائل لبلوغ الهدف أى تصبح أوجه قد يوليها المرء اهتمام أكثر فى وقت آخر أو لعلها تصبح أمور ليست ذات أهمية فى ظل تلك الظروف القائمة). لذا طالما يجد كل من الدارسين والقائمين بالتدريس وواضعى الخطط التعليمة ومؤلفى برامج التعليم والدراسة ومؤلفى المواد التعليمية وواضعى الاختبارات أنفسهم مجبرين على التركيز على جانب جزئى محدد وعلى اتخاذ القرار فيما يختص بحجم مراعاة الجوانب الجزئية الأخرى وكيفية تحقيق ذلك على أتم وجه. وهو ما سيتم توضيحه من خلال الأمثلة التالية فيما بعد. ولكنه من الواضح أن: برامج التدريس والدراسة تتطلب تنمية مهارات الدارسين الاتصالية (لعل السبب فى ذلك يرجع إلى كون هذه الطريقة فى تدريس اللغات الأجنبية طريقة مميزة؟) وفى الحقيقة تهدف بعض البرامج إلى تطوير كيفى وكمى للنشاطات اللغوية داخل اللغة، فى حين تهتم برامج أخرى بالآداء فى مجال محدد من مجالات الحياة، وتشجع برامج أخرى تطوير كفاءات عامة بعينها، بينما تركز بعض البرامج غالباً على تحسين الاستراتيجيات والأساليب. وهكذا فإن الجزم بأن "كل شىء مرتبط ببعضه البعض" لا يتعارض مع التمييز بين تحديد الأهداف.

كما يمكن تقسيم التصنيفات الرئيسية التى تم ذكرها فيما سبق إلى بنود تحتية عامة أيضاً وهو ما سنتناوله فى الفصل التالى بالتفصيل. ولكننا هنا نريد أن نلقى نظرة سريعة على العناصر المختلفة للكفاءات العامة والكفاءات اللغوية الاتصالية والأنشطة اللغوية الاتصالية ومجالات الحياة.

2.1.1. الكفاءات العامة

تتكون الكفاءات العامة لدارسى اللغة ومستخدميها (قارن الفقرة 5.1) على الأخص من معارفهم ومهاراتهم وكفائاتهم المنسحبة على الشخصية وآرائهم وكذلك قدرتهم على الدراسة.

والمعرفة تعنى المعرفة البيانية (savoir قارن الفقرة 5.1.1) ويقصد بها نتاج الدراسة من التجارب الشخصية (المعرفة

بالعالم المحيط) وعمليات التعليم الشكلية (المعرفة النظرية). إذ يتوقف الاتصال البشرى على ما إذا كان الطرف الآخر فى الحديث لديه معرفة بالعالم المحيط. وفيما يختص باستخدام اللغة ودراستها فإن المعرفة المستهدفة هنا ليست مجرد تلك المعرفة اللغوية أو الثقافية. أما المعرفة النظرية فى المجال العلمى أوالتقنى وكذلك المعرفة النظرية والخبرات المتعلقة بالجانب الوظيفى فتلعب بالطبع دوراً هاماً فى استقبال وفهم النصوص النابعة من تلك المجالات. كما أن المعرفة الخاصة بالحياة اليومية والنابعة من مجالات الحياة الرسمية أو الخاصة (الأحداث اليومية والوجبات ووسائل المواصلات والاتصال والمعلومات) والمعتمدة على التجربة تتمتع بنفس الأهمية بالنسبة للنشاطات فى مجال اللغة. كما أن الدراية بالقيم العامة والقناعات الخاصة التى تكونها الطوائف الاجتماعية فى الدول أو المناطق الأخرى مثل: المعتقدات الدينية والمقدسات والحكايات المعروفة للعامة وما إلى ذلك تعد أمور هامة للاتصال الحضارى. وتختلف مجالات المعرفة المتنوعة من شخص لآخر. وعلى الرغم من أنها تختلف طبقاً للثقافة، إلا أنها مرتبطة ببعضها البعض عن طريق مؤشرات وثوابت عامة.

ولا يمكن إضافة المعارف المستجدة إلى المعارف المتوافرة بالفعل بسهولة، حيث أن ذلك يتعلق بطبيعة المعرفة القائمة بالفعل وثرائها وبنيتها. كما أن هذه المعرفة المستجدة تساهم -على الأقل جزئياً- فى إعادة تشكيل المعرفة القائمة. وتتمتع المعرفة التى اكتسبها الفرد بالفعل بأهمية كبيرة بالنسبة لدراسة اللغة. وفى كثير من الأحوال تشترط مناهج التعليم والدراسة توافر تلك المعرفة بالعالم المحيط. كما أنه فى أسيقة معينة (كما فى حالة الانغماس أوعند الذهاب إلى المدرسة أو الجامعة، حيث تكون اللغة المستخدمة فى التدريس ليست هى اللغة الأم للدارسين) تتوسع المعرفة اللغوية والمعرفة العامة فى نفس الوقت وتزداد كل منها ثراءً. إذن فأنه لابد من إمعان النظر فى العلاقة بين المعرفة العامة والكفاءة الاتصالية.

تعتمد المهارات والمعرفة الإجرائية (savoir-faire قارن الفقرة 5.1.2) بصورة أكبر على القدرة على تنفيذ الأعمال وآداء العمليات أكثر من اعتمادها على المعرفة البيانية —سواء كان الأمر يتعلق بقيادة السيارة أو العزف على آلة الكمأن أو إدارة الحديث— على الرغم من أن تلك القدرات يمكن دعمها باكتساب معرفة بيانية "قابلة للنسيان"، كما يمكن أن تتأثر بالكفاءة الشخصية والآراء (savoir-être (على سبيل المثال: الاسترخاء أو التوتر عند آداء المهمة). إن ذلك المثال المذكور والخاص بقيادة السيارة - والذى يتحول بدوره إلى سلسلة من العمليات التى تتم بصورة آلية (مثل تحريك ناقل التعشيقات وتبديل السرعة... إلخ) ولا سيما عن طريق الممارسة المتكررة والتجربة، يتطلب فى البداية تقسيم الأمر بوضوح إلى عمليات تتم بوعى ويمكن تحويلها إلى كلمات (إضغط ببطء على بدال التعشيقة، ثم حول إلى السرعة الثالثة... إلخ). كما يتطلب الأمر الإلمام ببعض الأمور (إن السيارة ذات النظام غير الآلى لها ثلاثة بدالات وهى تُرتب كالتالى...). وتلك الأشياء لا يجب التفكير بها عن وعى عندما نكون قد اكتسبنا كيفية التشغيل المطلوبة مرة واحدة (أى المعرفة الإجرائية) "ونعرف كيف نقود سيارة". وأثناء تعلم القيادة يجب على المتعلم مداومة التركيز الشديد والأنشغال بذاته جيداً كما أنه يكون مرتبكاً بعض الشىء لأن صورته قد تهتز (مغامرة الخطأ / المخاطرة بأن يبدو المرء غير كفؤ). ولكن عندما يتقن أحد للمرة الأولى إحدى المهارات فأنه يصبح أكثر استرخاءً وثقة بذاته. لأنه إذا لم يكن الأمر هكذا فقد يسبب ذلك القلق للركاب المرافقين له ومشاركيه فى المرور. وهكذا يتضح لنا فى هذه النقطة تواجد تطابق مع نظريات محددة فى دراسة اللغة، والتى يجب إتقانها بطريقة شبه آلية (على سبيل المثال: طريقة النطق وبعض موضوعات القواعد).

أما الكفاءة الشخصية (savoir-etre قارن الفقرة 5.1.3) فيقصد بها مجموعة المواصفات الفردية والسمات الشخصية ووجهات النظر مثل الصورة الذاتية للشخص نفسه ورؤيته للآخرين والاستعداد للاتصال الاجتماعى مع الآخرين. ونحن نرى أن ذلك النوع من الكفاءات لا ينتج ببساطة عن سمات شخصية غير متغيرة، فهو يتضمن عوامل أخرى قد تكون ناتجة عن عمليات مختلفة للتكيف مع الثقافة وهى بلا شك قابلة للتغيير.

وتعد تلك الكفاءات الشخصية ووجهات النظر والصفات المميزة للأشخاص مؤشرات يجب وضعها فى الاعتبار عند دراسة اللغة وتدريسها. وعلى الرغم من صعوبة تحديد تلك الأمور إلا أنها لابد أن تتبوأ مكانها ضمن الإطار المرجعى. وسوف تعتبر جزءاً من الكفاءات العامة للإنسان وبالتالى ستمثل جانباً هاماً من قدراته. وبمجرد اكتسابها أو تغيرها باستخدامها عند الدراسة (أى دراسة لغة أو أكثر من لغة) فإنه بلا شك يمكن أن يصبح تطور الآراء ووجهات النظر فى حد ذاته هدفاً تعليمياً. وكثير ما لوحظ أن تلك الكفاءات الشخصية تتأثر فى الغالب بتغير الثقافة، ولذلك فهى تعتبر مجالات دقيقة فى الإدراك بين الحضارى والعلاقات: حيث أن الطريقة التى يعبر بها أحد المنتمين إلى ثقافة ما عن المحبة والاهتمام قد يعتبرها شخص آخر ينتمى إلى ثقافة أخرى تصرفاً عدوانياً أو مهيناً.

والقدرة على التعلم (savoir-apprendre قارن الفقرة 5.1.4). تنشط الكفاءات الشخصية والمعرفة البيانية والمهارات العملية، وتعتمد على أنواع مختلفة من الكفاءات. ولذلك فيمكن أن نعتبر تلك القدرة على التعلم بمثابة معرفة إجرائية أو هى الاستعداد لاكتشاف الآخرين سواء كان الأمر يتعلق بلغة أو ثقافة أخرى أو أناس آخرين أو بمجالات معرفية جديدة.

ويمكن استخدام تلك القدرة على التعلم فى الكثير من المجالات ولكنها تتمتع بأهمية كبيرة فى مجال دراسة اللغات. وهو ما يختلف باختلاف الدارسين، حيث تشمل القدرة على التعلم مظاهر وتراكيب مختلفة:

- **من الكفاءات الشخصية مثل:** الاستعداد للمبادرة والإقدام على المخاطر التى قد تنتج عند الاتصال المباشر (وجهاً لوجه) وذلك لإيجاد الفرصة للتحدث، والاستعداد لجعل المشاركين فى الحوار يقدمون المساعدة وذلك برجائهم تكرار شىء بكلمات أبسط وهكذا... ويندرج ضمن ذلك النطاق أيضاً القدرة على الفهم عن طريق السمع بما تتطلبه من انتباه إلى ما يقال والوعى الكبير بالمخاطر التى قد تنشأ نتيجة لسوء التفاهم بين الحضارى.
- **من المعرفة البيانية: على سبيل المثال:** الدراية بالخصائص النحوية لنظام الصرف للغة ما أو إدراك التابوهات أو الطقوس الخاصة التى قد ترتبط بأمور التغذية أو الجنس فى بلاد معينة وبالتالى إدراك أن تلك الأمور قد يكون لها خلفيات دينية.
- أو لمهارات ومعرفة إجرائية، مثل القدرة على استخدام المعجم والتعامل داخل مركز للوثائق، وكذلك القدرة على استخدام الوسائل السمعى‌بصرية والحاسب الآلى والإنترنت كوسائل مساعدة على التعلم.

وقد يختلف استخدام تلك المهارات والمعرفة الإجرائية لدى نفس الشخص مثل القدرة على التعامل مع المجهول. ويرتبط هذا الإختلاف بما يلى:

- الباعث على التحدث، سواء كان الشخص يتعامل مع أفراد جدد فى الحوار أم أن الأمر يتعلق بمجال علمى مجهول تماماً له أو ثقافة غير مألوفة إلى درجة كبيرة أو بلغة أجنبية.
- **السياق:** حيث تختلف عملية اكتساب المعرفة وتحديد المعنى بلا شك من عالم عرقيات إلى سائح أو مبشر دينى أو صحفى أو تربوى أو طبيب وذلك عند مواجهتهم لنفس الظاهرة (مثل العلاقة بين الآباء والأبناء فى مجتمع معين) وذلك لأن كل منهم سوف يتصرف طبقاً للقواعد الخاصة بنظامه أو طبقاً لإهتماماته الخاصة.
- **الظروف السائدة والخبرات السابقة:** ويمكن بلا شك أن تختلف المهارات التى تُسخّر عند دراسة لغة خامسة عن تلك المستخدمة عند دراسة أول لغة.

ولابد من مراعاة تلك الاختلافات إلى جانب بعض الجوانب الأخرى مثل "أسلوب الدراسة" أو "شخصية الدارس" وذلك فى حالة عدم الرغبة فى اعتبارها أمور نهائية وغير قابلة للتغيير.

كما تعتمد الاستراتيجيات التى يتخيرها الإنسان لأداء مهمة تعليمية على مدى تنوع واختلاف قدراته على التعلم. كما

يمكنه زيادة قدرته على التعلم عن طريق تنوع التجارب التعليمية شريطة أن تكون غير منفصلة وألا تكون مجرد تكرار.

2.1.2. الكفاءة اللغوية الاتصالية

تتضمن الكفاءة اللغوية الاتصالية عدة عناصر: منها اللغوية واللغوية الاجتماعية والبرجماتية. ومن المفترض أن يتضمن كل من تلك العناصر والمكونات معرفة بيانية ومهارات ومعرفة إجرائية. وتشتمل تلك الكفاءات اللغوية على معارف معجمية ومعرفة بالأصوات اللغوية أى بقواعد نطق اللغة وعلوم نحوية ومهارات وأبعاد أخرى للنظام اللغوى، ليست لها صلة بالاختلاف اللغوى الناشىء عن اختلاف فى المجتمع وتأثير ذلك الاختلاف عملياً فى استخدام اللغة. ولا ترتبط عناصر الكفاءة اللغوية الاتصالية للفرد على حجم معرفته البيانية ونوعيتها فحسب (على سبيل المثال الاختلافات الصوتية التى قد يتقنها أو دقة إختيار الكلمة والنطاق الذى يتم فيه إختيار الكلمة) ولكنها ترتبط كذلك بنظامه الإدراكى وطريقة تخزينه للمعلومات (على سبيل المثال شبكات التداعيات المختلفة التى يُدخل بها المتحدث كلمة ما)، كما ترتبط تلك العناصر أيضاً باحتمالات الاستخدام (التنشيط وإمكانية الاستدعاء وإمكانية التوافر). ويمكن التعبير بالكلمات عن تلك المعارف بوضوح ويسر، وقد يكون الأمر غير ذلك (وهنا قد يؤدى مثال إتقان نظام النطق للغة المستهدفة) ويختلف تنظيم المعارف واحتمالات الاستخدام من شخص إلى شخص، كما يختلف أيضاً بالنسبة لنفس المتحدث (كما هو الحال بالنسبة لشخص يتحدث أكثر من لغة فهى أمور تختلف طبقاً للاختلافات التى تعد جزءاً من كفائته على تحدث أكثر من لغة). ويمكن كذلك أن نفترض أن التنظيم الإدراكى لحصيلة الكلمات وحفظ الأقوال المأثورة وخلافه يتعلق بالسمات والخصائص الثقافية للمجتمع أو للمجتمعات اللغوية التى نشأ بها المرء وتكيف عليها وتعلم بها.

ويمكن تحديد الكفاءات اللغوية الاجتماعية عن طريق بعض الشروط الحضارية الاجتماعية لاستخدام اللغة. ونظراً للارتباط القوى لتلك المكونات اللغوية الاجتماعية بالأعراف الاجتماعية (قواعد الأدب والمعايير التى تنظم العلاقة بين الأجيال والأجناس والطبقات الاجتماعية الطوائف والشفرة اللغوية لطقوس أساسية محددة فى الحياة الاجتماعية المشتركة) فإنها تؤثر حرفياً على كل صور الاتصال اللغوى بين ممثلى الحضارات المختلفة على الرغم من أنه فى الغالب لا يتمكن المشاركون فى الحديث إدراك ذلك التأثير إطلاقاً.

أما الكفاءات البرجماتية فتنظم الاستخدام الوظيفى للمصادر اللغوية (تعبير عن الوظائف اللغوية، الأعمال اللغوية) حيث أنها تلجأ إلى سيناريوهات وأحداث تفعالية. كما تتضمن أيضاً كفاءة الخطاب والترابط والتماسك والتوافق بين نوع النص ونمطه والسخرية والتهكم. ويحتاج من يستخدم هذا النوع من الكفاءات إلى إبراز التأثير الهام للتفاعل والبيئة الثقافية المحيطة التى تنشأ بها تلك المهارات ولكن بصورة أقل مما يحتاج إليه فى حالة الكفاءة اللغوية.

ويجب أن تميز تلك البنود التى سقناها إليكم أشكال الكفاءات الداخلية للإنسان الفاعل اجتماعياً ومداها. أى أنها يجب أن تكون صورها الداخلية التى تمثلها وآلياتها وقدراتها. ونستطيع أن نقر بأن الوجود الذهنى لتلك الكفاءات يحدد السلوك الملحوظ للإنسان كما يحدد أداؤه. وهكذا فأن كل نوع من أنواع الدراسة يعمل على تطوير وتغيير تلك الصور الداخلية وآليتها وقدراتها.

وسوف يتم بحث كل من تلك المكونات فى الفصل الخامس والذى يتناول كذلك الاستراتيجيات التى يطبقها مستخدموا اللغة عند المشاركة فى الأنشطة اللغوية.

2.1.3. الأنشطة اللغوية الاتصالية (language activities)

تنشط الكفاءة اللغوية الاتصالية لدى دارسى اللغة ومستخدميها فى بعض الأنشطة اللغوية الاتصالية المختلفة والتى تشمل استقبال النصوص وإنتاجها والتفاعل معها والوساطة اللغوية (وخاصة الترجمة الشفهية والترجمة التحريرية) حيث

يظهر كل نمط من تلك الأنشطة إما فى صورة شفهية أو مكتوبة أو كلاهما.

يعد كل من الاستقبال والإنتاج (سواء كان شفهيا أو تحريرياً) بمثابة عمليات أولية، لأن كل منهما يشكل أهمية أثناء عمليات التفاعل. ونحن لا نستخدم تلك المفاهيم فى هذا الإطار المرجعى لتعريف الأنشطة اللغوية إلا إذا كان المقصود هو الأنشطة الفردية. وتندرج القراءة فى صمت ومتابعة البرامج من خلال وسائل الإعلام ضمن إطار الأنشطة الاستقبالية أيضاً. حيث أنها تعد نشاطات هامة كذلك فى كثير من أشكال الدراسة (مثل فهم محتوى دورة ما أوالاستعانة بالكتب التعليمية والمراجع وغيرها من الوثائق). كما تلعب الأنشطة الإنتاجية دوراً كبيراً فى كثير من المجالات المدرسية والوظيفية (المحاضرات والأبحاث المكتوبة والتقارير) كما أنها تحظى بتقدير خاص فى المجتمع. (مثل تقييم الأعمال المكتوبة أو تقييم التحدث بطلاقة أثناء إلقاء محاضرة).

ويتم التفاعل الشفهى أو التحريرى بين شخصىن على الأقل، حيث يتبادل كل منهما دور المنتج أو المتلقى، أما خلال التفاعل الشفهى فتتوحد العمليتان. فأنه لا يحدث دائماً أن يتحدث طرفا الحديث ويستمعان إلى بعضهما البعض فى نفس الوقت. حتى وإن روعى تبادل الأدوار بين المتحدثين (محادثة تبادلية) بدقة، فيكون المستمع افتراضات عما سيقوله الآخر ويفكر فى الإجابة. وتتطلب دراسة طريقة التفاعل تلك أكثر من مجرد تلقى وإصدار لبعض الأقوال. لذا يتمتع هذا التفاعل بأهمية كبرى سواء فى الاستخدام العام للغة أو دراستها وذلك لأنه يلعب دوراً رئيسياً فى الاتصال بين الأفراد.

تسمح الأنشطة الشفهية والتحريرية للوساطة اللغوية بالاتصال بين الأفراد الذين لا يستطيعون الاتصال ببعضهم البعض بطريقة مباشرة سواء كان استخدام اللغة بالاستقبال أو الإنتاج. أما الترجمة التحريرية أو الشفهية والملخصات والتقارير فهى تنتج صيغة (جديدة) للنص الأصلى لشخص ثالث لا يستطيع فهم ذلك النص مباشرة. وتحظى أنشطة نقل اللغة أى إعادة صياغة نص موجود بالفعل بمكانة هامة فى نجاح الاتصال اللغوى فى الحياة اليومية فى مجتمعاتنا.

2.1.4. مجالات الحياة (دوائر الاختصاص)

تتواجد الأنشطة اللغوية فى مجالات الحياة حيث تكتسب هكذا سياقها. ويمكن أن تكون مجالات الحياة تلك شديدة التنوع. ولكننا نكتفى بالتفريق بين أربع مجالات كبيرة فى نطاق دراسة اللغة: المجال العام والمجال الخاص والمجال التعليمى والمجال الوظيفى.

يضم المجال العام كل ما يخص التفاعل الاجتماعى الطبيعى (فى المحال والسلطات والهيئات العامة والأنشطة الثقافية ونشاطات أوقات الفراغ وخلال السياق العام أو خلال التعامل مع وسائل الإعلام) كما يشمل المجال الخاص العلاقات الأسرية والعادات الاجتماعية الفردية.

أما المجال الوظيفى فيشمل كل ما يختص بالأنشطة الوظيفية التى يؤديها الإنسان. كما يضم المجال التعليمى سياق الدراسة والتعليم (المؤسسى فى الغالب)، حيث يتعلق الأمر باكتساب معارف خاصة ومهارات.

2.1.5. المهام الاتصالية، الاستراتيجيات والنصوص:

يتضمن الاتصال ودراسة اللغات تنفيذ بعض المهام التى هى ليست ذات طبيعة لغوية بحتة، حتى وإن تمت داخل أنشطة لغوية اتصالية وكانت تتطلب كفاءة لغوية اتصالية لشخص ما. وطالما أن تلك المهام ليست روتينية أو آلية فإن أدائها يستدعى استراتيجيات للاتصال وللدراسة. وطالما أن تنفيذ تلك المهام يتضمن أنشطة لغوية اتصالية، تصبح معالجة النصوص المنطوقة والمكتوبة (من خلال الاستقبال والإنتاج والتفاعل ووساطة اللغة) أمراً مهماً.

إن المبدأ العام المذكور أعلاه هو بالأحرى مرتكز على السلوك. حيث تحتل مركز الصدارة فيه تلك العلاقة بين (أ) استخدام الأشخاص الفاعلين لاستراتيجيات (ويرتبط هذا الاستخدام بكفاءات هؤلاء الأشخاص وبمدى إدراكهم للموقف

وتفسيرهم إياه) وبين (ب) المهمة أو المهام التى يجب تنفيذها فى سياق معين أو فى ظل معطيات محددة.

وهكذا يمكن لشخص يتعين عليه تغيير موضع حاجز (والمعنى هنا هو المهمة) أن يحاول جر هذا الحاجز، كما أنه يستطيع أن يفكه ويفصله ليتمكن من نقله بسهولة أكثر، ثم يعيد تركيبه بعد ذلك. كما يمكنه تعيين قوة مساعدة أو حتى التخلى عن تلك العملية ويقنع نفسه بأن الأمر يحتمل الانتظار حتى اليوم التالى... وهكذا، وتعد كل هذه الأمور بمثابة استراتيجيات. وهكذا يمكن –أو لعله لا يمكن– أن يضم تنفيذ المهمة (أو تجنبها، أوتأجيلها أو تحريفها) نشاط لغوى ومعالجة للنصوص (مثل قراءة إرشادات التركيب لبناء شىء ما أو إجراء محادثة تليفونية وخلافه)، وذلك بحسب الاستراتيجية المختارة. كذلك يمكن أن يتحرى التلاميذ المكلفين بترجمة نص ما إلى لغة أخرى (= المهمة) ما إذا كانت هناك ترجمة بالفعل لهذا النص، أو أنهم يسألون تلاميذ آخرين عما فعلوه. كما يمكنهم الاستعانة بقاموس، أو استخلاص المعنى انطلاقاً من بعض الكلمات والتراكيب المعلومة لديهم من قبل، أو لعلهم يفكرون فى حجة جيدة ليعتذروا بها عن عدم أدائهم لواجباتهم... إلخ (وكلها استراتيجيات واردة). وفى كل هذه الحالات المذكورة هنا يعد أحد الأنشطة اللغوية ومعالجة النصوص من الأمور الهامة (الترجمة/نقل اللغة او وساطتها، المشاورة الشفهية مع زميل أو زميلة فى الفصل، أو خطاب أو اعتذار شفهى للقائم بالتدريس... إلخ).

تتوقف العلاقة بين الاستراتيجيات والمهمة والنص على نوع المهمة ذاتها، والتى يمكن أن تتعلق باللغة، وهو ما يعنى أنها يمكن أن تستوجب فى الغالب أنشطة لغوية اتصالية، تستند إليها الاستراتيجيات الضرورية فى المقام الأول (مثل قراءة نص والتعليق عليه، أو ملء الفراغات فى تدريب ما، أو إلقاء محاضرة، أو تدوين بعض الملاحظات أثناء الاستماع إلى محاضرة). كما يمكن ألا تتضمن المهمة سوى عنصر لغوى، ولا سيما عندما تكون الأنشطة اللغوية الاتصالية هى جزء من المطلوب وأن تستند الاستراتيجيات المستخدمة (أو لعلها تستند فى الغالب) إلى أنشطة أخرى (على سبيل المثال الطبخ باتباع وصفة ما). وهناك كثير من المهام التى يمكن إنجازها دون الرجوع إلى أنشطة لغوية. وفى تلك الحالات لا يشترط أن تكون الأنشطة المستخدمة مرتكزة على اللغة، وتستند الاستراتيجيات المستخدمة كذلك إلى تلك الأنشطة غير اللغوية. ويمكن لعدة أشخاص على سبيل المثال أن ينصبوا الخيام وهم صامتين، عنما يعرفون كيفية فعل ذلك. ولعل الأمر يتطلب أن يتبادلوا الإرشادات فيما بينهم وأن يتجاذبوا أطراف الحديث أثناء ذلك حول شىء ليس له أية علاقة بنصب الخيام، ولعل أحدهم يشرع فى الدمدمة بإحدى الأغنيات. فاستخدام اللغة إذا يصبح ضرورياً عنما يكون أحد أفراد المجموعة لا يعرف ما ينبغى عليه فعله كخطوة تالية، أو عنما يطرأ خلل على الروتين المتبع لأى سبب من الأسباب.

وفى هذا النوع من التحليلات تكون الاستراتيجيات الاتصالية والتعليمية مجرد استراتيجيات من بين عدة استراتيجيات أخرى، كما هو الحال بالنسبة للمهام الاتصالية وتلك التعليمية التى هى مجرد مهام من بين مهام أخرى. وهو ما ينسحب بدوره على النصوص الأصلية والنصوص التعليمية لأغراض التدريس، وكذلك النصوص الموجودة فى الكتب التعليمية، أو النصوص التى يكونها الدارسون بأنفسهم، حيث أنها هى الأخرى مجرد نصوص من بين نصوص أخرى.

وسوف نعرض لهذه الأبعاد والتصنيفات التحتية فى الفصول التالية لنناقشها بتفصيل أكثر، وإن أمكن أيضاً فسوف نسوق الأمثلة وندعمها بالقياسات المتدرجة. كما سيتناول الفصل الرابع أبعاد استخدام اللغة ونوعية الأفعال اللغوية المتوقعة من أحد مستخدمى اللغة أو دارسيها. أما الفصل الخامس فسوف يعرض للكفاءات، التى تجعل من أحد مستخدمى اللغة قادر على التصرف.

2.2. مستويات مرجعية مشتركة للكفاءة اللغوية

بالإضافة إلى النظام التوصيفى الذى نوقش عاليه، يعرض الفصل الثالث الإطار المرجعى من "البعد الرأسى" كما يعرض مصفوفة من درجات عامة للمستويات وذلك لوصف الكفاءة اللغوية للدارسين. كما يوضح نظام التصنيفات الوصفية والذى سيتم عرضه فى الفصلين الرابع والخامس "البعد الأفقى" والذى يشتمل على مؤشرات للنشاطات اللغوية الاتصالية والكفاءة اللغوية الاتصالية. كما أن عرض مصفوفة من درجات المستويات لسلسلة من المؤشرات للقياس ببعد أفقى وآخر رأسى لأمر معتاد. ويعد هذا بالطبع مجرد تبسيط عام لأنه بإضافة المجالات الحياتية (دوائر الاختصاص) يمكن أن تنشأ صورة ثلاثية الأبعاد. كما أن هذا العرض التخطيطى للمعالجة اللغوية متعددة الأبعاد ليكون مجدياً من الناحية النظرية أما من الناحية العملية فهو غير ممكن.

إلا أن إضافة البعد الرأسى على الأقل للإطار المرجعى تسمح بتكوين صورة مبسطة ولكنها إجمالية أو نوع من خرائط نطاق دراسة اللغة وهوالأمر الذى يعد مفيداً لأسباب عدة وهى:-

- يمكن أن يسهم تعريف توصيفات الكفاءة اللغوية بالاستعانة بتصنيفات الإطار المرجعى فى تحديد ما يمكن توقعه فى كل مستوى على حدى. وهذا بدوره يمكن أن يساهم فى تطوير توصيفات واضحة واقعية لأهداف عامة للدراسة.
- عندما يستمر التعليم لفترة طويلة، يجب تقسيمه إلى وحدات تراعى التقدم، أى التقدم فى الدراسة وتضمن الاستمرارية. ويجب أن يرتبط توصيف الأهداف التعليمية والمواد العلمية ببعضها البعض. حيث أن وجود إطار مرجعى به درجات للمستويات لهذه العملية يعد أمر مفيد إلى حد كبير.
- يجب أن تصنف هذه الإنجازات التعليمية فى إطار تلك الأهداف والوحدات وفقاً للمحور الرأسى، مما يعنى أن تعتبر تقييماً لها بوصفها تقدم فى الكفاءة اللغوية. وقد تكون توصيفات الكفاءة اللغوية معينةً على تحقيق ذلك.
- وينبغى أن يراعى مثل هذا التقييم مسائل مثل التعليم بالمصادفة، والخبرات الخارجة عن النطاق المدرسى، بالإضافة إلى الإثراء اللغوى المكتسب "بشكل جانبى"، كما ذكرنا سابقاً. ويعد تحديد التوصيفات الخاصة بالكفاءة اللغوية والتى تتعدى حدود الخطط التعليمية المتخصصة ذا فائدة لبلوغ ذلك الهدف.
- يسهل نظام يشتمل على توصيفات عامة ومشتركة للكفاءة اللغوية من المفاضلة بين الأهداف التعليمية، ومراحل المستويات، والمواد العلمية، والاختبارات كما يسهل أيضاً المقارنة بين النجاحات المحققة على اختلاف الأنظمة والمواقف.
- كما ييسر وجود نظام يشتمل على بعد أفقى وأخر رأسى من تحديد الأهداف التعليمية الجزئية كما يُسهل الاعتراف بالملامح غير المنتظمة ومن تعريف الكفاءات الجزئية.
- إن النظام الذى يحتوى على مستويات متدرجة وعلى تصنيفات ويجعل من السهل تحديد صورمختلفة من الأهداف التعليمية لأغراض محددة، من شأنه أن يساعد أيضاً فى الرقابة المدرسية. فمثل هذا النظام ذو الصلة قد يساعد على الحكم فيما إذا كان الدارسون يعملون بمستوى مناسب فى مجالات مختلفة. كما أنه قد يساعد فى الحكم بطريقة موضوعية فيما إذا كان هذا الإنجاز الذى يحققه الدارسون على مستوى يتناسب مع المرحلة التعليمية التى يندرجون تحتها، وما إذا كان يطابق أهدافاً فى المستقبل القريب، أو الهدف بعيد المدى ولا سيما إتقان اللغة بشكل فعال إلى جانب التطور الفردى.
- يتنقل دارسو اللغة خلال مسيرتهم التعليمية بين قطاعات وهيئات تعليمية مختلفة تقدم لهم دروساً فى اللغة. لذا فإن وجود نظام مستويات تدريجى مشترك من شأنه أن يسهل التعاون بين تلك القطاعات التعليمية المنفردة. وأخيراً وليس آخراً فإنه نتيجة لحركة التنقل الكبيرة للأفراد، غالباً ما يحدث أن ينتقل الدارسون بين القطاعات التعليمية

أحياناً بعد إنهاء مرحلة تعليمية وأحياناً خلال تلك المرحلة لذلك فأنه أمر هام أن يكون هناك نظام قياسى مشترك وشامل لجميع القطاعات التعليمية يستطيع به الدارسون تحديد نجاحاتهم أثناء الدراسة.

وعند تأمل البعد الأفقى للإطار المرجعى يجب ألا ننسى أن عملية دراسة اللغة عملية تستمر لفترة طويلة، وأنها عملية فردية. حيث أنه لا يوجد اثنان من مستخدمى اللغة، سواء كانا من متحدثيها بوصفها لغتهم الأم أو من دارسيها، يتمتعان بنفس الكفاءة اللغوية أو يستطيعان تنميتها بنفس الطريقة. لذلك فإن كل محاولة لتحديد درجات مستويات الكفاءة اللغوية تكون بمثابة تعسف إلى درجة كبيرة، كما هو الحال فى كل مجالات المعرفة أو مجالات المهارات. ومن أجل بلوغ أهداف عملية مثل وضع منهج لدراسة اللغة أو للاختبارات النهائية فإنه من المفيد جداً تقسيم عملية دراسة اللغة إلى مراحل، ووضع مقياس يتكون من تدريجات واضحة للمستويات. ويتوقف عدد هذه المستويات وارتفاعها على النظام التعليمى وعلى الأهداف التى توضع المعايير من أجلها. كما أنه يمكن وبلا شك تحديد الطرق والمعايير لوضع مقاييس متدرجة وصياغة المصنفات،التى يمكن استخدامها فى توصف متتالية مستويات الكفاءات. هذا وسوف نعرض للمسائل والإختيارات المتعلقة بذلك بالتفصيل فى الجزء (ا) من الملحق. كما أننا ننصح الراغبين فى استخدام هذا الإطار المرجعى أن يستعينوا بهذه الفقرة وبالملحق،قبل أن يتخذوا قراراً بشأن تكوين مقاييس متدرجة.

ينبغى مداومة التفكير فى أن درجات المستويات تعكس دائماً البعد الرأسى فقط. أى أنها تراعى إلى مدى محدود الحقيقية، التى مفادها أن دراسة اللغة تتقدم سواء على المستوى الأفقى أو المستوى الرأسى عندما يكتسب الدارسون القدرة على التعامل فى نطاق موسع من الأنشطة اللغوية الاتصالية. فالتقدم التعليمى لا يمثله فقط التقدم فى القياس الأفقى المتدرج. كما أنه لا يوجد سبب منطقى يجبر الدارسين على إجتياز كافة المستويات المتدنية من المقياس الجزئى. بل يمكنهم أيضاً أن يحرزوا تقدماً فى الدراسة (عندما يعملون ضمن تصنيف مواز)، وذلك بتوسيع نطاق كفاءتهم اللغوية بدلاً من إحراز تقدم بمجال واحد دائماً. ويوضح تعبير "تعميق المعرفة" على النقيض أنه يمكن الشعور بالحاجة إلى ضرورة وضع المعرفة المضافة فى المجال البراجماتى على أساس صلب وراسخ، ولا سيما بإلقاء نظرة على القواعد (ويقصد هنا اكتساب مهارات فى مستويات أقل) التى تم استخلاصها فى أحد المجالات سابقاً، وخاصة تلك التى كأن دخولها بشكل جانبى.

وفى النهاية يجب تجنب تفسير تلك المستويات والمقاييس التدريجية للكفاءة اللغوية بوصفها معيار قياسى ثابت مثل عصا القياس. حيث أنه لا يمكن لأى مقياس تدريجى معروف للكفاءة اللغوية أو نظام به تدرج للمستويات أن يدعى لنفسه هذا الثبات وهذه الدقة. وهذا هو ما نرغب فى مناقشته فى نطاق توصيفات الأهداف التعليمية لمجلس أأوروبا. حتى وإن كانت الفروق بين مستويات ثريسهولد Threshold، ووايستيدج Waystage وفانتيدج Vantage، تبدو متساوية إلى حد ما،حيث أن مقياس وايستيدج Waystage يأتى طبقاً لنظام تدرج المستويات فى منتصف مستوى ثريسهولد Threshald، الذى يأتى بدوره أيضاً فى منتصف المسافة الفاصلة بينه وبين مستوى فانتيدج Vantage. وهكذا توضح الخبرة بالمقاييس المتدرجة القائمة أن كثير من الدارسين يحتاجون عند محاولتهم الوصول من مستوى وايستيدج Waystage إلى مستوى ثريسهولد Threshold ضعف الوقت الذى تطلبه منهم بلوغ مستوى وايستيدج Waystage نفسه من قبل. وبالتالى فإنهم سيحتاجون إلى أكثر من ضعف الوقت للانتقال إلى مستوى Threshold من المستوى فانتيدج Vantage حتى وإن كانت الفترة الفاصلة بين المستويات فى تدرج المستويات الخاص بذلك المقياس تبدو متساوية. وهو ما يرجع إلى أن منحنى الأنشطة اللغوية، والمهارات والوسائل اللغوية يتجه بالضرورة إلى أعلى. وتنعكس هذه الحقيقة فى أن مقياس تدرج المستويات غالباً ما يتم عرضه كرسم بيانى "يتخذ شكل علبة مكعبات الثلج"، كمخروط ثلاثى الأبعاد يتسع إلى أعلى. أما العبارات التى تتناول مسألة متوسط وقت الدراسة لبلوغ مستوى معين بأهداف معينة فيجب التعامل معها بكل حذر.

2.3. دراسة اللغات وتدريسها

2.3.1 إن العبارات الخاصة بالأهداف التعليمية لا تفصح عن شيء بخصوص تلك العمليات التى تمكن الدارسين من التصرف وفقاً للطريقة التى يرغبون فيها، أو تلك العمليات التى يتمكنوا من خلالها من إثراء كفاءاتهم وتنميتها، ولا سيما تلك الكفاءات التى تجعل من كيفية التصرف أمراً ممكناً. كما أن العبارات لا تذكر شيئاً حول الإجراءات التى تمكن القائمين بالتدريس من دعم وتيسير عمليات اكتساب اللغة ودراستها. لذا فإن تشجيع مختلف المشاركين فى دراسة اللغة وتدريسها وتمكينهم من إطلاع الآخرين على أهدافهم ونواياهم بوضوح بقدر المستطاع، هو أحد أهم أهداف الإطار المرجعى. كما أن تعريفهم بالمناهج التى يستخدمونها والنتائج التى يهدفون إليها من الأمور الهامة كذلك. لذا يتضح أن الإطار المرجعى لا يمكن أن يقتصر على المعارف والمهارات ووجهات النظر، التى ينبغى على الدارسين اكتسابها، إذا كانوا يرغبون فى التفاعل بوصفهم مستخدمين أكفاء للغة، بل يتعين عليه أن يهتم كذلك بعمليات اكتساب اللغة ودراستها، إلى جانب مناهج التدريس. وسوف نتناول هذا الجانب فى الفصل السادس.

2.3.2 يجب توضيح الدور الذى يلعبه الإطار المرجعى فيما يختص بالعبارات المتعلقة باكتساب اللغة ودراستها وتدريسها مرة أخرى. حيث أن الإطار المرجعى لا يهدف فقط إلى أن يتصف بالشمول والشفافية والترابط، بل يسعى لكى يكون منفتحاً وديناميكى وغير دوجماتى على الإطلاق، وهو ما يتفق مع المبادىء الأساسية للديمقراطية التعددية. لذا فلا يمكنه أن يتخذ جانباً محدداً فى النقاش النظرى الحالى حول العلاقة بين اكتساب اللغة ودراستها. كما أنه يتعين عليه ألا يحدد مبدأ خاص حول إعلان دراسة اللغات، الذى يحوى مبادىء أخرى. فالدور الذى يليق به هو تشجيع كافة المشاركين فى عمليات دراسة اللغة وتدريسها على عرض أسسهم النظرية الخاصة بهم وخبراتهم المنهجية بشكل واضح ومجمل يتسم بالشفافية. ومن أجل تحقيق ذلك فإنه يستخدم المؤشرات والتصنيفات والمعايير والمقاييس التدريجية، التى يمكن لمطبقيه اللجوء إليها لتحفزهم على وضع مجال اختيارات أكبر من ذى قبل فى الاعتبار- او لعلهم يضعون افتراضات مختبرة سابقاً وتخص موضوع دراسة اللغات وتدريسها محل تساؤل، وهى الأمور التى تعد بمثابة تقاليد راسخة فى سياق عملهم. إلا أن ذلك لا يعنى أن هذه التقاليد خاطئة، ولكنه يعنى أن كافة المعنيين بعمليات التخطيط يمكنهم الاستفادة من اختبار نظرياتهم ومناهجهم عندما يدمجون قرارات أفراد آخرين من ذوى الخبرة العملية فى بلادهم وخاصة فى بلاد أوروبية أخرى ضمن أفكارهم الشخصية.

فالحقيقة التى مفادها أن الإطار المرجعى منفتح ومحايد، لا تتضمن بالطبع مبدأ عدم اتباعه لسياسة محددة. حيث أن مجلس أوروبا بعرضه لمثل هذا الإطار المرجعى لا يتراجع بأى حال من الأحوال عن المبادىء التى عرضنا لها فى الفصل الأول والتى وردت فى التوصيات R (82) 18 والتوصيات R (98) 6 التى وجهها مجلس الوزراء إلى حكومات الدول الأعضاء.

2.3.3 يتناول الفصلان الرابع والخامس التصرفات والكفاءات المتوقعة من مستخدمى اللغة ودارسيها فى إطار لغة ما، عندما يتواصلون مع مستخدمين آخرين لتلك اللغة. كما يعرض الفصل السادس إلى اللطريقة التى يمكن من خلالها تطوير المهارات الضرورية وكذلك كيفية تيسير حدوث ذلك التطور. ويأتى الفصل السابع ليختبر بدقة الدور الذى تلعبه المهام الاتصالية عند استخدام اللغة ودراستها. إلا أن ذلك لا يعنى بحث كافة الآثار التبادلية لمبدأ التعددية اللغوية والحضارية. لذا يختبر الفصل الثامن بالتفصيل طبيعة الكفاءة متعددة اللغات وكيفية تنميتها. ثم يلقى الضوء على مستلزمات التنويع فى حصة اللغة الأجنبية وكذلك الإجراءات الضرورية للسياسة التعليمية.

2.4. التقييم وقياس الأداء

إن هذه الوثيقة هى إطار مرجعى أوروبى مشترك للغات: دراسة، تدريس،و تقييم. وحتى هذا الوقت كان تركيزنا ينصب فى المقام الأول على طبيعة استخدام اللغة ومستخدميها وكذلك على مستلزمات التدريس والدراسة.

وفى الفصل التاسع والأخير نوجه اهتمامنا إلى الوظيفة التى يضطلع بها الإطار المرجعى بالنسبة لتقييم الكفاءة اللغوية وتقديرها. حيث يتناول هذا الفصل أهم ثلاثة أهداف لاستخدام الإطار المرجعى:

1- يمكن أن يقدم هذا الإطار المرجعى تحديدات فى محتوى الاختبارات والامتحانات.

2- يمكنه وضع معايير للاستعانه بها عند تقييم أداء معين سواء كان شفهيا أو تحريرياً، للتأكد من بلوغ الهدف التعليمى، كما يمكنه ذلك سواء بالنسبة للتقييم المستمر بواسطة القائمين بالتدريس أو مجموعات الدارسين أو بالنسبة للتقييم الذاتى.

3- يمكنه الإسهام فى توصيف مستويات الكفاءة للاختبارات والامتحانات الموجودة، مما يسمح بالمقارنة بين نظم التأهل المختلفة.

ويتناول هذا الفصل بالتفصيل القرارات التى يجب اتخاذها عند التقييم. حيث تعرض امكانات الاختيار بوصفها الوجه الآخر المعارض. ليحدد بجلاء فى كل حالة المصطلحات المستخدمة ويناقش المميزات والمساوىء التى يمكن أن تنتج عن تطبيقها فى السياق التعليمى المعنى. كذلك يعرض هذا الفصل للالتزامات التى تنشأ نتيجة اتخاذ قرار فى صالح أحد البدائل.

ثم يتابع الفصل التاسع عرض التأملات الخاصة بإمكانية التطبيق وسبل التقييم. ويستند المبدأ على ملاحظة أن نظام الامتحانات القابل للتطبيق لا يمكن أن يكون قصير الخطوات ومتطور. وعلى الرغم من ضرورة مراعاة التفاصيل عند وضع اختبار حقيقى أو إنشاء بنك للتصنيفات، إلا أن عدد تلك التفاصيل الواجب مراعاتها فى إحدى الخطط التعليمية على سبيل المثال أو فى مناهج الاختبارات المنشورة يجب أن يتحدد بتدبر. حيث أن المقيّمون يخضعون لضغط شديد فى الوقت، خاصةً عندما ينبغى عليهم تقييم أداء شفهى، لذا فلا يمكنهم سوى تطبيق عدد محدود من المعايير. كما أن الدارسين الذين يرغبون فى تقييم كفائتهم اللغوية بأنفسهم، ربما لكى يقرروا أية مهمة تعليمية ينبغى عليهم أن يتوجهون صوبها فيما يلى، يتوافر لهم حقاً وقت أطول، إلا أنه يتعين عليهم اختيار عناصر الكفاءات اللغوية المهمة لهم بدقة. وتوضح هذه التأملات ذلك المبدأ السامى الذى مفاده أن الإطار المرجعى ينبغى أن يكون شاملاً كما يجب أن يتمكن كافة مستخدميه من الاختيار منه. إلا أن ذلك الاختيار يمكن أن يعنى تطبيق نظام تصنيف أكثر سهولة تدخل فى إطاره بنود عادة ما تكون منفصلة فى نظام أكثر شمولاً، وهو ما رأيناه فى "الأنشطة اللغوية الاتصالية" على سبيل المثال. وعلى صعيد آخر فيمكن أن تؤدى تلك الأهداف التى يتبعها أحد مستخدمى الإطار إلى توسيع التصنيفات الفردية والوسائل اللغوية المناسبة فى المجالات ذات الصلة. وسوف يناقش هذا الفصل تلك المشكلات ويوضحها بعرض أمثلة تظهر معايير ونظم يستخدمها لفيف من مقدمى الاختبارات بالفعل لتقييم الكفاءة اللغوية.

كما سوف يتيح الفصل التاسع الإمكانية لكثير من المستخدمين لكى يتخيروا توصيفات الامتحانات العامة بشكل أكثر تدبر ولكنه نقدى فى الوقت ذاته. وهو ما سوف يفعلونه بعد أن يضعوا لأنفسهم توقعات عالية فيما يختص بالمعلومات التى ينبغى أن يمدهم بها مقدموا الاختبارات (مثل ALTE وWBT ومعهد جوته) والخاصة بالأهداف والمحتويات والمعايير التى يستخدمونها فى اختباراتهم والتى تتضمن مؤهلات دولية ومحلية. كما سيكون للإطار المرجعى أهمية فى تدريب القائمين بالتدريس ومتابعة تدريبهم من أجل زيادة وعيهم بمسائل التقييم. حيث أنهم يتحملون المسئولية الضخمة الخاصة بالتقييم البناء والمجمل لتلامذتهم ودارسيهم فى كافة المستويات. كذلك تتزايد مطالبة الدارسين باستخدام امكانيات التقييم الذاتى، سواء من أجل التخطيط لمراحل تعليمهم التالية أو لتوثيق معارفهم اللغوية التى اكتسبوها خارج إطار النظام

التعليمى ولكنها تسهم فى تنمية التعددية اللغوية لديهم.

هذا ويقف على الأعتاب إقرار حافظة أوروبية للغات تسرى على الصعيد الدولى. حيث تمكن تلك الحافظة الدارسين من توثيق مدى تقدمهم فى اتجاه الكفاءة متعددة اللغات بوقوفهم على كافة أنماط التجارب التعليمية فى عديد من اللغات. فبدون حافظة سيظل الكثير بلا اعتراف أو مرجعية. كما أنه من شأن الحافظة أن تشجع الدارسين على إضافة أقوال أو تعبيرات تقف على أحدث القياسات المعيارية فيما يختص بكفائتهم فى كل لغة والتى أصبحوا قادرين على تقييمها بأنفسهم. كما أنه لأمر هام جداً بالنسبة لمصداقية هذه الوثيقة أن تتم المداخلات بقدر كبير من المسئولية والشفافية. لذا سيكون للاستناد إلى الإطار المرجعى قيمة خاصة.

أما الأفراد المعنيين بتطوير وتنفيذ الاختبارات الرسمية فسوف يستعينون بلا شك بالفصل التاسع ودليل الممتحنين (Guide for Examiners, Dokument CC-LANG (96) 10 rev). حيث ينصب الاهتمام فى هذا الدليل تفصيلياً على تطوير وتقييم الاختبارات واستكمالها فى الفصل التاسع. كما أنها تحتوى كذلك على مقترحات للنصوص اللاحقة، وملحق عن تحليل البنود وقاموس مصغر للمصطلحات.

الفصل الثالث

المستويات المرجعية العامة

3.1. معايير مصنفات المستويات المرجعية

يكمن أحد أهداف هذا الإطار المرجعى فى مساعدة جميع الأطراف المشاركة فى عملية توصيف مستويات الكفاءة المتوقعة وفقاً لمعايير الاختبارات المعدة لذلك الغرض. مما يسهل بدوره من عملية المقارنة بين أنظمة التأهيل المختلفة. ومن أجل هذا الغرض تم تطوير المستويات المرجعية العامة وكذلك نظام وصفى، بحيث يقدمان معاً نظاماً دلالياً يمكن للمستخدم أن يستعين به فى وصفه لنظامه الخاص. ووصولاً للشكل النموذجى للإطار المرجعى يجب أن تتحقق المعايير الأربعة التالية فى مقياس مستويات أى إطار مرجعى مشترك، يتعلق اثنان منها بالتوصيف، واثنان آخران بوسائل القياس.

مسائل التوصيف

- إن أى مقياس مرجعى مشترك يجب أن يكون ذا سياق حر، كى يترك مساحة لنتائج قابلة للتعميم، يمكن استخلاصها من عدة سياقات نوعية مختلفة، بمعنى أن ثمة مقياس مشترك مثلاً لا ينبغى أن يتمً تطويره أولا لخدمة التعليم المدرسى فقط ثم استخدامه بعد ذلك فى عملية تعليم الكبار أو العكس. لهذا يجب أن تظل المصنفات فى أى إطار مرجعى مشترك مرتبطة بالسياق، فتعتمد على جميع السياقات الهامة الواردة، ويمكن الترجمة إليها قدر المستطاع. ويجب أن تتناسب تلك المصنفات مع الوظيفة التى تقوم بها هنا. كما أنه من الضرورى أن يتم الربط دائماً بين بنود التوصيف الخاصة بما يفعله الدارسون فى سياقات استخدام متعددة وبين مجموعات أخرى من المستخدمين من بين مجموع المواطنين.
- من الضرورى أن يستند الوصف أيضا على نظريات الكفاءة اللغوية. إلا أن تحقيق ذلك ليس بالسهل نظراً لأن النظريات والأبحاث المتاحة غير كافية كى تصبح أساساً لمثل هذا النوع من الوصف. لهذا يجب أن يكون كل من الوصف والتصنيف دائماً مثبتان نظرياً، بالاضافة إلى ضرورة أن يظل الوصف سائغ الاستخدام، يتيسير على الخبراء إدراكه، بالرغم من استناده النظرى، فينبغى أن يشجع جميع المستخدمين على إمعان التفكير وإعمال العقل، وهو ما تعنيه القدرة هنا بمقتضى سياقها.

مسائل القياس

- إن الموضع الكائن على المقياس المتدرج، الذى يحتوى على أنشطة وكفاءات معينة فى إطار مرجعى مشترك ينبغى أن يتم تحديده موضوعيا فى إطار نظرية وسائل القياس. إذ يساعد هذا على تفادى الأخطاء التى تحدث أثناء عملية التنظيم بسبب استخدام عادات أو أعراف من دون أساس علمى وضعها مؤلفون أو خبراء، أو تلك الأخطاء التى تنجم عن الأخذ ببعض المعايير الموجودة فعلا.
- إن عدد المستويات التى يتم وضعها وتحديدها يجب أن يكون ملائماً ليشمل التقدم فى مختلف المجالات. إلا أنه يجب ألا يتجاوز فى أى سياق العدد الذى يزال يمكن للإنسان عنده تمييز الفروق الكبيرة بشكل واضح. وقد يعنى هذا أن عدة مراحل كبرى يمكن استخدامها بطرق متعددة من أجل أبعاد معينة على المقياس، كنموذج مزدوج الطبقات ذى مراحل مستوى أكثر اتساعاً (تقليدية، مشتركة) أو أقل اتساعاً (محلية الاستخدام، تعليمية).

ويعد تحقيق تلك المعايير أمراً صعباً للغاية، ولكنها تمثل قيمة توجيهية مفيدة. وقد يمكن فى الحقيقة الوصول لذلك من خلال اتباع تركيبة تتألف من عدة أساليب حدسيه وكمية وكيفية، وهو ما يتعارض مع استخدام الأساليب الافتراضية وحدها، والتى بواستطها تمكننا عادة من تطوير مقاييس الكفاءة اللغوية. ولعل الصياغة الحدسية لمراحل المستوى التى يجريها فريق المؤلفين تكون كافية لتطوير الأنظمة فى عدة سياقات معينة، إلا أن تلك الصياغة تكون محدودة للغاية إذا ما تناولت موضوع تطوير مقياس مرجعى مشترك. ويكمن أكبر مواطن الضعف فى العمليات الحدسية فى أن وضع أى صياغة على المقياس ينشأ بطريقة ذاتية. ومن الجائز كذلك أن المستخدمين الذين ينتمون إلى قطاعات التعليم المتعددة قد يكون لديهم عدة آراء متباينة، وهو ما يحتاج اليه تلاميذهم. ويتمتع المقياس المتدرج وكذلك الاختبار بالصلاحية استنادا الى السياقات التى اثبتا فيها ذلك. وتعد عملية منح الصلاحية –ويشمل هذا أيضاً التحليل الكمى– عملية متواصلة وغير منتهية من الناحية النظرية. لقد كانت الوسائل المنتظمة المتبعة فى تطوير المستويات المرجعية العامة، وكذلك المصنفات للأمثله غاية فى الدقة والصرامة. وقد استخدمت فى هذا تركيبة منتظمة تتألف من عدة طرق بحث حدسية وكمية وكيفية، حيث تم بدايةً تحليل المقاييس الموجودة بالفعل والتى تستند الى أشكال وصفية فى الإطار المرجعى، بعد ذلك تمت معالجة تلك المادة فى إطار مرحلة حدسية، حيث صيغت مصنفات جديدة ونوقشت النتائج بأكملها من قبل خبراء. بعد ذلك تم استخدام وسائل كيفية مختلفة للتأكد من أن الدارسين قد بدأوا فعلا فى التفاعل مع أشكال الوصف المختارة وأن المصنفات تصف فعلا الأشكال التى ينبغى عليها وصفها. وأخيرا تم تحديد أفضل المصنفات من هذه التشكيلة بمساعدة الطرق الكمية. وقد روجعت صحة هذا التحديد فى كثير من الأبحاث المتعاقبة منذ ذلك الحين.

وفى الملحقات يتم بحث واستعراض المشاكل الفنية المتعلقة بتطوير وتحديد الكلمات الدلالية للكفاءة اللغوية. فيقدم الملحق (أ) مدخلا الى القياس والمقاييس المتدرجة وكذلك الوسائل التى تستخدم فى تطويرها. ويقدم الملحق (ب) نظرة شاملة على مشروع الصندوق القومى السويسرى لدعم البحث العلمى (SNF) والذى يتم فى إطاره تطوير مستويات مرجعية مشتركة وكذلك الكلمات الدلالية للأمثلة. وقد كأن هذا يتم خلال أحد المشروعات التى تضم عدة قطاعات تعليمية متعددة. ويقدم كلا من الملحقين (جـ) و(د) مدخلا لمشروعين أوروبين تستخدم فيهما مناهج متشابهة لتطوير وتحديد مستوى المصنفات المتعلقة بالشباب. ويتم فى الملحق (جـ) وصف مشروع ديالانج DIALANG. الذى قام بصفته جزء من أسلوب تقييمى أكثر شمولاً بتحديث المصنفات فى الإطار المرجعى العام واضافة مصنفات جديدة لها من أجل التقييم الذاتى لها. ويتم فى الملحق (د) وصف مشروع "يستطيع" can-do-Projekt الذى تقوم عليه رابطة واضعى الاختبارات اللغوية فى أوروبا ALTE، حيث يتم فى إطار هذا المشروع تطوير وتحديد مجموعة كبيرة من المصنفات التى تتعلق بالإطار المرجعى العام، وتكمل هذه مصنفات الإطار المرجعى، إذ تم تنظيمها استنادا الى مجالات حياة البالغين (دوائر الاختصاص).

تظهر المشروعات التى يتم عرضها فى ملحقات الإطار المرجعى درجة عالية من التشابه فيما يتعلق بالمستويات المرجعية العامة نفسها وكذلك متضمنات المصنفات للأمثلة الملحقة بالمستويات المرجعية المختلفة، هذا يعنى أن هناك بالفعل عددا متزايداً من القرائن الدالة على أن المعايير المتناولة هنا تتحقق بشكل جزئى على الأقل.

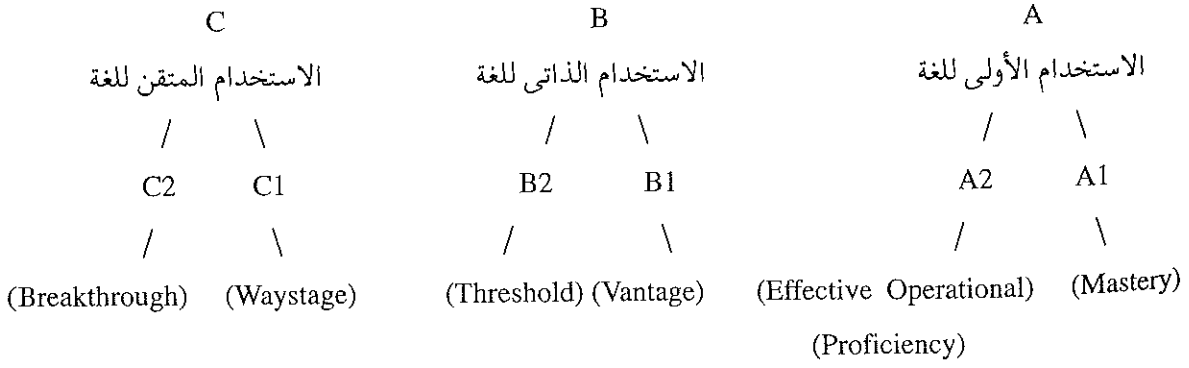
3.2. المستويات المرجعية العامة

يبدو أن هناك إجماعاً كبيراً على صعيد الممارسة العملية–وإن لم يكن إجماعاً كلياً– على عدد مراحل المستوى التى تتناسب مع أنظمة دراسة اللغات وكذلك وجود اعتراف رسمى بإجادة اللغات، وكيفية توصيف مراحل تلك المستويات.

وبالنسبة لدارسى اللغات فى أوروبا فهناك غالباً إطار مكون من ست مراحل شاملة، بحيث يحدد هذا الإطار المساحة التعليمية المناسبة لهؤلاء الدارسين.

- (Breakthrough)، وقد أطلق عليها ويلكنز Wilkins عام 1978 اسم "Formulaic Proficiency" أو "مهارة الصياغة"، وسماها تريم Trim فى نفس الإصدار "Introductory"[1] أو "المقدمة".
- وايستيدج (Waystage)، وتكافىء هذه المرحلة التوصيف الحالى للأهداف التعليمية الذى أقره مجلس أوروبا.
- ثريسهولد (Threshold)، وتكافىء هذه المرحلة التوصيف الحالى للأهداف التعليمية الذى أقره مجلس أوروبا.
- ڤانتيدج (Vantage)، تكافىء هذه المرحلة التوصيف الثالث للأهداف التعليمية الذى حدده مجلس أوروبا، وتعد هذه المرحلة أعلى من مرحلة ثريسهولد، ويطلق عليها ويلكنز "Limited Operational Proficiency" أو "استخدام اللغة الذاتى المحدود النطاق"، بينما يطلق عليها تريم Trim "adequate response to situations normally encountered" أو "رد الفعل المناسب للمواقف التى عادة ما يواجهها الإنسان".
- "المهارة العملية الفعالة" (Effective Operational Proficiency)، ويطلق عليها تريم "Effective Proficiency" أو "المهارة الفعّالة"، فى حين يسميها ويلكنز "Adequate Operational Proficiency" أو المهارة العملية المكافئة"، وهى مرحلة تكافىء مستويات الكفاءة المتقدمة التى يتاح فيها التغلب على صعوبات المهام الأكثر تعقيدا من الناحية الحوارية، سواء فى مجال العمل أو مجال الدراسة.
- التّمكن (Mastery)، عند تريم "Comprehensive Mastery" أو "التمكن التام"، وعند ويلكنز "comprehensive Operational Proficiency" أو "المهارة العملية التامة" وتكافىء هذه المرحلة أعلى الأغراض الإختبارية داخل نظام رابطة واضعى الاختبارات اللغوية فى أوروبا ALTE. ويمكن أيضاً أن تمتد هذه المرحلة لتشمل الكفاءة المتطورة المتعددة الثقافات، وهى أعلى من هذا المستوى، ووصل إليها كثيرون من المتعاملين باللغات وظيفياً.

وبالنظر إلى تلك المستويات الست نلاحظ أن التقسيم التقليدى للمجال التعليمى إلى مراحل ابتدائية ومتوسطة وعليا يتشعب مرة أخرى إلى مرحلة أعلى وأخرى أقل فى كل من مراحله الثلاث الكبرى. ومما يلفت النظر هنا أن معظم المسميات التى قام مجلس أوروبا باختيارها لتلك المراحل لا يمكن ترجمتها بسهولة (مثل Vantage وWaystage). لهذا يقترح نظامنا تقسيماً تفريعياً يعتمد على تقسيم المستويات المرجعية إلى ثلاثة مستويات أساسية كبرى، وهى A، B، C.أو (ا) و(ب) و(جـ).



شكل رقم (1)

1 - Trim, G.L.M (1978) Some possible Lines of Development of an Overall Structure for a European Unit Credit Scheme for Foreign Language Learning by Adults. Council of Europe.

3.3. توصيف المستويات المرجعية العامة

إن إعداد نظام لنقاط مرجعية مشتركة لا يقيد إطلاقاً القطاعات التعليمية المختلفة ذات التقليد التربوى المغاير فى توصيف وتكوين نظام للمستويات أو وحدات قياس خاصة بهم. ويمكننا أن نفترض أن تصبح الصياغات الحالية لنظام النقاط المرجعية -أى نص المصنفات- أكثر دقة مع مرور الوقت، وتحديداً عندما تلحق التجارب التى أجريت فى الدول الاعضاء وكذلك التى قامت بها المؤسسات المشتغلة بنفس مجال التخصص، بطرق الوصف.

ومن المستحب أيضاً أن يتم عرض النقاط المرجعية العامة بطرق مختلفة وذلك لتحقيق عدة أهداف. ويكفى لبعض هذه الأهداف أن يتم تلخيص نظام المستويات المرجعية العامة فى عدة فقرات كاملة ومبسطة كما فى الجدول رقم (1). ويعمل مثل هذا العرض العام البسيط على استيعاب غير المتخصصين لهذا للنظام بصورة أسهل، كما يمكن أن يقدم هذا العرض نقاطا توجيهية للقائمين بالتدريس وواضعى المناهج الدراسية.

ومن الضرورى أن تكون هناك نظرة شاملة ومفصلة بهدف توجيه وإرشاد كل من الدارسين والقائمين بالتدريس وكذلك مستخدمى الإطار المرجعى لأغراض تطبيقية داخل النظام التعليمى. وقد تحتوى مثل هذه النظرة على شكل جدولى يوضح أهم بنود استخدام اللغة فى كل من المستويات الست. ويعتبر المثال الموضح فى الجدول رقم (2) بمثابة تصميم لأداة توجيه أولية فى حالة التقييم الذاتى الخاصة بالمستويات الست. هذا وينبغى أن يساعد ذلك دارسى اللغة على تحديد أهم معالم مهاراتهم اللغوية وكذلك الوقوف على المستوى الذى يتطلب منهم استخدام قوائم المراجعة ذات المصنِفات التفصيلية، كى يتمكنوا من تقييم أنفسهم ومستوى كفائتهم بنفسه.

ولعله من المستحب أيضاً لفت الانتباه إلى نطاق محدد من المستويات وإلى تصنيفات وبنود معينة. وذلك لعدة أغراض أخرى. فإذا ما اقتصرنا على جانب من المستويات أو من التصنيفات يمثل أهمية لأحد الأهداف، فيمكننا عندئذ إضافة المزيد من التفاصيل، بمعنى إمكانية استخدام أشكال ومستويات أكثر دقة. وهذا التفصيل يجعل من الممكن ربط مجموعة من النماذج ببعضها البعض، وكذلك توظيفها استناداً إلى الإطار المرجعى العام.

وبدلاً من تحديد المعالم، استناداً إلى تصنيفات الأنشطة الاتصالية، فقد نرغب فى تقييم الأداء اللغوى انطلاقاً من منظور الكفاءة اللغوية الاتصالية، التى يمكن اشتقاقها من تلك الأنشطة. وقد تم تصميم النظام فى الجدول رقم (3) بحيث يمكن تقييم الأداء الشفهى. وهو ما يتركز فى عدة أوجه نوعية مختلفة لاستخدام اللغة.

الاستخدام المتقَن للغة	C2	- يمكنه فهم كل ما يقرأ أو ما يسمع بدون عناء أو مشقة. - يستطيع جمع المعلومات من عدة مصادر تحريرية وشفهية وتلخصيها علاوة على إمكانية إعادة شرحها وتفسيرها في صورة متصلة بالسياق. - يمكنه التعبير بصورة تلقائية وبطلاقة وفي دقة متناهية، وكذلك إيضاح أدق المعاني في الأمور الأكثر تعقيداً.
	C1	- بوسعه فهم نصوص طويلة ومتنوعة ذات معان أدق وأسلوب أصعب وكذلك إدراك معانيها إدراكاً ضمنياً. - يمكنه التعبير بطلاقة وبتلقائية من دون حاجة واضحة للبحث عن الكلام مراراً وتكراراً. - بإمكانه استخدام اللغة في الحياة العملية والاجتماعية أو حتى الدراسة والتعليم استخداماً فاعلاً وبصورة مرنة. - يمكنه التحدث في الأمور المعقدة تفصيلياً وبصورة منظمة وواضحة، وكذلك استخدام أساليب مختلفة لربط النصوص بشكل مناسب.
الاستخدام الذاتي للغة	B2	- بإمكانه فهم المحتوى الأساسي للنصوص المعقدة التي تناقش موضوعات واقعية ونظرية، وبوسعه أيضاً فهم الأحاديث والمناقشات المتخصصة التي تدور في نفس مجال التخصص. - يمكنه التفاهم بتلقائية وطلاقة، حتى أنه من الممكن وجود حوار طبيعي مع أشخاص من أهل اللغة دون بذل جهد كبير من كلا الجانبين. - بوسعه التعبير عن موضوعات متعددة بشكل واضح ومفصل، وشرح موقفه من أحد القضايا المعاصرة وكذلك ذكر مزايا وعيوب الإمكانيات المختلفة.
	B1	- بمقدوره فهم النقاط الأساسية إذا كانت اللغة المستخدمة واضحة، وتناول الحديث موضوعات أو أشياء مألوفة عن العمل أو الدراسة أو أوقات الفراغ أو غيرها. - بإمكانه التعامل بنجاح في أكثر المواقف التي تعترض المرء أثناء قيامه برحلة في المنطقة المتحدثة لتلك اللغة. - يمكنه الإدلاء برأيه في العديد من الموضوعات المألوفة وكذلك المجالات التي تحظى باهتمامه الشخصي في سهولة وترابط. - يمكنه الحديث عن الأحداث والتجارب، ووصف أحلامه وآماله وأهدافه، وكذلك شرح أو تفسير خططه وآراءه بشكل موجز.
الاستخدام الأولي للغة	A2	- يمكنه فهم الجمل والتعبيرات الشائعة الاستخدام والتي تتعلق بموضوعات ذات معان مباشرة (مثل المعلومات عن الشخص أو عن العائلة، عن التسوق، عن العمل أو عن البيئة القريبة منه). - بإمكانه أن يتفاهم في المواقف السهلة الروتينية التي يتم فيها تبادل بسيط ومباشر لمعلومات عن أشياء دارجة ومعروفة. - بإمكانه الحديث عن نسبه وتعليمه ووصف محيطه المباشر وكذلك عن الأشياء التي تتعلق باحتياجاته تعلقاً مباشراً باستخدام أساليب سهلة وبسيطة.
	A1	- يستطيع فهم واستخدام التعبيرات المألوفة الدارجة الاستخدام في الحياة اليومية وكذلك الجمل البسيطة التي تهدف إلى سد احتياجاته الضرورية. - يمكنه تقديم نفسه أو التعريف بآخرين، وكذلك طرح أسئلة شخصية على الآخرين على سبيل المثال: أين يسكنون أو عن الأشخاص الذين يعرفونهم أو عن الأشياء التي يمتلكونها. كما يمكنه أيضاً الرد على الأسئلة من هذا النوع. - يمكن التفاهم بأسلوب بسيط عندما يتحدث الطرف الآخر في الحوار ببطء ووضوح ويكون على استعداد لمساعدته أثناء الحوار.

جدول رقم 1 - المستويات المرجعية العامة : المقياس المتدرج العام

			A1	A2	B1
الفهم	الاستماع		يمكننى فهم الكلمات الدارجة والجمل البسيطة التى تتعلق بى شخصيا أو بأسرتى أو بالأشياء الملموسة حولى، بشرط أن يكون الكلام بطيئاً وواضحاً.	أسطيع فهم الجمل المفردة وكذلك الكلمات الدارجة الأكثر استخداماً إذا ما تناولت الأشياء الهامة بالنسبة لى، (كالمعلومات البسيطة للغاية عن الشخص نفسه أو عن أسرته، أو معلومات عن التسوق أو العمل أو البيئة القريبة منه مثلاً)، كما أننى أفهم المضمون الاساسى للأخبار القصيرة البسيطة والواضحة.	لدى القدرة على فهم النقاط الأساسية عندما تكون اللغة المستخدمة واضحة، والحديث يدور حول أمور معروفة سواء فى العمل أو الدراسة او حتى أوقات الفراغ ... إلـخ، كما يمكننى فهم بعض المعلومات الرئيسية من البرامج الإذاعية والتليفزيونية التى تتناول أحداثاً جارية أو موضوعات فى مجالات العمل أو التخصص، بشرط أن يكون الكلام بطيئاً وواضحاً نسبياً.
	القراءة		أستطيع فهم الاسماء الشائعة والكلمات المفردة وكذلك الجمل البسيطة مثل الموجودة على اللافتات وفى القوائم والإعلانات.	أستطيع قراءة النصوص السهلة القصيرة والعثور على المعلومات التى أريدها فى نصوص فى الحياة اليومية (كالإعلانات والمنشورات وقوائم الطعام وجداول مواعيد السفر).	يمكننى فهم النصوص التى ترد فيها اللغة الدارجة فى الحياة اليومية أو لغة العمل، وكذلك الخطابات الخاصة التى تتناول موضوعاتها الأحداث والمشاعر والآمال.
التكلم	التفاعل	التفاعل الشفهى بشكل عام	يمكننى التفاهم بأسلوب مبسط عندما يكون الطرف الآخر فى الحوار على استعداد لتكرار ما قاله بصورة أبطأ بعض الشىء، أو أن يقول العبارة بشكل مختلف، وكذلك لأن يساعدنى فى صياغة ما أحاول قوله، كما يمكننى طرح بعض الأسئلة البسيطة والإجابة على مثلها طالما كانت تتعلق ببعض الأمور الضرورية أو بموضوعات معروفة تعلقاً مباشراً.	يمكننى التفاهم فى المواقف البسيطة والمتكررة التى تدور حول تبادل مباشر ومبسط للمعلومات، وكذلك الموضوعات والأنشطة المعروفة لدىّ، ويمكننى القيام بحوار قصير للغاية، إلا أننى عادة لا أفهم ما يكفى لأتمكن من متابعة الحوار بنفسى.	يمكننى الخوض فى أغلب المواقف التى عادة ما يواجهها المرء أثناء رحلة فى الدولة المتحدثة للغة، كما يمكننى المشاركة فى الحديث عن الموضوعات التى أعرفها أو التى تحظى باهتمامى الشخصى أو التى تتعلق بأمور داخلة فى الحياة اليومية كالحديث عن الأسرة والهواية والعمل والسفر والأحداث المعاصرة.
		التفاعل غير الشفهى	بمقدورى استخدام بعض الجمل والتعبيرات كى أصف الأشخاص الذين أعرفهم أو لأصف محل إقامتى.	أستطيع باستخدام بعض الجمل والأساليب البسيطة أن أصف أسرتى أو أناس آخرين أو مكان إقامتى أو أتحدث عن تعليمى أو عن أنشطتى الوظيفية السابقة أو الحالية.	أستطيع الحديث فى سياق متصل وأصف الأحداث والتجارب ولعرض آمالى وأحلامى وأهدافى الخاصة، كما يمكننى فى إيجاز أن أشرح وأفسر خططى وآرائى. يمكننى أن أحكى قصة أو أن أعرض أحداث فيلم أو كتاب وأن أوضح رد فعلى تجاهها.
	الكتابة		يمكننى كتابة بعض الجمل البسيطة القصيرة على البطاقات البريدية، كبطاقات التهنئة بمناسبة الإجازة، كما يمكننى أيضاً ملء البيانات فى استمارات الفنادق مثلاً، ككتابة الاسم والعنوان والجنسية ... إلخ.	يمكننى تدوين الملاحظات البسيطة وكتابة بعض الأخبار القصيرة، استطيع كذلك كتابة الخطابات الشخصية البسيطة كخطابات الشكر.	يمكننى كتابة بعض النصوص السهلة المترابطة عن موضوعات سائغة بالنسبة لى أو تلك التى تدخل فى مجال اهتمامى. وأستطيع كتابة الخطابات الشخصية وأن أتحدث فيها عن تجاربى وانفعالاتى.

جدول رقم (2) - المستويات المرجعية العامة : نظام التقييم الذاتى

B2	C1	C2
يمكننى فهم المحاضرات والكلمات الطويلة، كما يمكننى أيضاً إدراك الحجج والبراهين المعقدة إذا كان الموضوع مألوفاً بالنسبة لى نوعاً ما، وأستطيع فهم معظم البرامج الإخبارية والتحقيقات الصحفية حول الأحداث الجارية وكذلك أغلب الأفلام التى أشاهدها طالما كانت اللغة المتحدثة لغة قياسية.	أستطيع فهم الأحاديث والكلمات الطويلة وأن لم تكن ذات بناء لغوى واضح، أو لم يتم إيضاح السياق تفصيليا، كما أننى أستطيع فهم الأفلام والبرامج التليفزيونية دون أى عناء.	ليس لدى أية مشكلة فى فهم اللغة المتحدثة سواء كان الحديث مباشراً أو عبر أحد الوسائط، حتى ولو كان الكلام سريعاً، لكننى أحتاج فقط بعض الوقت لكى أعتاد على لكنة معينة.
يمكننى قراءة وفهم مقالات وتقارير عن المشكلات الحالية والتى يتخذ الكاتب فيها موقفاً معيناً، كما أن بوسعى فهم نصوص نثرية من الأدب المعاصر.	يمكننى فهم النصوص الموضوعية المعقدة وكذلك النصوص الأدبية، وأستطيع أيضاً تمييز الفروق بين أساليب الكتابة المختلفة، كما يمكننى فهم النصوص المتخصصة والإرشادات التقنية وأن لم تكن فى صميم تخصصى.	يمكننى عملياً قراءة كل أنواع النصوص المكتوبة دون عناء حتى لو كانت نصوص نظرية بحتة أو معقدة من ناحية اللغة والمضمون، مثل المراجع والمقالات المتخصصة والأعمال الأدبية.
يمكننى التفاهم بكل تلقائية وسلاسة حتى أنه من الممكن إقامة حوار عادى مع شخص من اهل اللغة دون عقبات، ويمكننى كذلك -عندما يكون الموضوع سائغا بالنسبة لى- أن أشارك فى إحدى المناقشات مشاركة فاعلة وأن أفسر وجهات نظرى وأدافع عنها.	أستطيع الحديث بطلاقة وبتلقائية شديدة دون حاجة متكررة للبحث عن الكلام بشكل واضح، كما يمكننى استخدام اللغة فى الحياة الاجتماعية والعملية بكل مرونة وفعالية، وكذلك التعبير عن آرائى وأفكارى بمنتهى الدقة وربطها بكلمتى بمهارة شديدة.	يمكننى المشاركة فى كل أنواع الحوارات والمحادثات دون اية مشقة،أجيد استخدام التعبيرات اللغوية وكذلك عبارات من اللغة العامية، وأستطيع الحديث بطلاقة والتعبير عن أدق المعانى، وعندما ألاقى صعوبة فى التعبير فبإمكانى البدء فى صياغة العبارة من جديد بكل هدوء وسلاسة بشكل لا يكاد يلاحظ.
بمقدورى تقديم عرض واضح ومفصل لموضوعات كثيرة فى مجال تخصصى،وأستطيع أن أوضح موقفى من أحد القضايا المعاصرة، وذكر مزايا وعيوب الامكانيات المختلفة.	يمكننى تقديم شرح مفصل لحيثيات الأمور المعقدة وربط نقاط الموضوعات ببعضها البعض، وكذلك الخوض فى شرح بعض النواح المعينة شرحاً خاصاً والانتهاء من مشاركتى فى الحوار بطريقة مناسبة.	يمكننى استعراض وشرح الأمور بوضوح وطلاقة وبالأسلوب الذى يتناسب مع كل موقف، وأستطيع بناء تصورى للأشياء بصورة منطقية وأن أجعل من السهل على المستمع أن يتعرف على النقاط الهامة فى الموضوع وأن تعى ذاكرته تلك النقاط.
لدى القدرة على كتابة نصوص واضحة ومفصلة عن العديد من الموضوعات التى تثير اهتمامى، ويمكننى صياغة المعلومات فى شكل تقرير أو أنشاء، وكذلك عرض الحجج والبراهين التى تؤيد أو تعارض موقفاً معيناً والدلائل المضادة لها، كما استطيع أيضاً كتابة الخطابات وإيضاح الأهمية الشخصية للأحداث والتجارب بشكل واضح.	يمكننى أن أعبر عن آرائى فى نصوص ذات تركيبات منظمة وواضحة، وأن أعرض وجهة نظرى عرضاً مستوفياً، وبإمكانى أيضاً أن أستعرض بعض الأمور المعقدة فى شكل خطابات وموضوعات إنشاء وتقارير، وأن أبرز فيها النواح التى تثير اهتمامى بصفة خاصة. كما أننى أختار أسلوب الكتابة الذى يتناسب مع كل قارىء.	يمكننى أن أكتب بأسلوب واضح وسلس يتناسب مع الغرض المرجو من الكتابة.

جدول تقييم الاتصال الشفهى

	التنوع	الصحة والخلو من الأخطاء
C2	- يظهر مرونة كبيرة فى صياغة الأفكار باستخدام وسائل لغوية متعددة بغرض إيضاح المعانى الأكثر دقة، أو لإبراز أو تفرقة معنى معين، أو لإزالة الغموض. ويتمتع بمعرفة قدر كبير من تعبيرات اللغة العامية والتعبيرات الاصطلاحية المختلفة.	- يظهر إتقاناً تاماً للقواعد عن طريق استخدام أساليب لغوية معقدة، وإن كان شىء آخر يستحوز على انتباهه، كالتخطيط المسبق أو التركيز فى ردود أفعال الآخرين.
C1	- يتمتع بقدر كبير ومتنوع من الوسائل اللغوية والعبارات، يمكنه من اختيار الصياغات المناسبة للتعبير عن رأيه فى مختلف الموضوعات بوضوح سواء كانت موضوعات عامة أو علمية أو عن الوظيفة أو عن أوقات الفراغ دون أن يكون مضطراً لإختصار أو تقليل ما يود قوله.	- يتمتع بقدر عال من صحة القواعد، ونادراً ما تصدر عنه أخطاء لغوية، وما يلبث عادة أن يستدركها فوراً من تلقاء ذاته.
B2+		
B2	- يتمتع بقدر واف من الصيغ اللغوية المتنوعة يمكنه من الحديث فى أغلب الموضوعات بشكل وصفى أو تقريرى، وأن يعبر فيها عن موقفه الشخصى، ولكنه لا يحتاج للبحث عن الكلام بصورة ملفتة للنظر، كما أن بإمكانه استخدام بعض الجمل ذات تراكيب معقدة.	- يظهر قدرا لا بأس به من إتقان قواعد اللغة، ولا يرتكب أية أخطاء تؤدى إلى سوء الفهم، ويمكنه كذلك استدراك معظم أخطائه بنفسه.
B1-		
B1	- يمتلك قدراً كافياً من الأساليب اللغوية بحيث يمكنه التفاعل بمرونة والوصول للهدف، والثروة اللغوية المتوافرة لديه تكفى للتعبير عن رأيه فى موضوعات عن الأسرة أوعن الهوايات والاهتمامات أو العمل أو السفر أو عن الأحداث الجارية، ولو كأن ذلك يحدث أحياناً ببعض التردد وبالاستعانة ببعض الرسوم.	- يمكنه بصورة صحيحة ومناسبة استخدام قدر من التعبيرات والتركيبات اللغوية التى تتعلق ببعض المواقف المألوفة بالنسبة له.
A2+		
A2	- يستخدم جملاً ذات تراكيب أولية بسيطة مع بعض التعبيرات المحفوظة، وكذلك مجموعات صغيرة من الكلمات والصياغات اللغوية كى يتمكن من تبادل قدر محدود من المعلومات فى المواقف اليومية.	- يمكنه استخدام بعض التراكيب البسيطة استخداماً صحيحاً، ولكنه لا يزال يحدث أخطاء أولية بصورة متكررة.
A1	- لديه قدر محدود للغاية من الكلمات والعبارات تتعلق بمعلومات عن أشخاص أو بمواقف ملموسة.	- يظهر تمكناً محدوداً لبعض الأمثلة والتركيبات النحوية البسيطة فى شكل قالب محفوظ.

جدول رقم (3). المستويات المرجعية العامة: الاعتبارات النوعية للاستخدام الشفهى للغة

الطلاقة	التفاعل اللغوى	الترابط
- يمكنه التعبيرعن آرائه فى الأحاديث الطويلة بتلقائية وتدفق طبيعى للغة، وكذلك التعامل مع صعوبات الحديث بسلاسة ومرونة، أو عن طريق بدء العبارة من جديد بحيث لا يكاد المشاركون فى الحوار ملاحظة ذلك.	- يمكنه التفاهم فى مهارة وسهولة نظراً لمعرفته بطرق الآداء اللغوى والأساليب غير اللغوية وتمكنه من استخدامها بكل مرونة، لديه القدرة على إدخال بعض آرائه إلى الحوار، وذلك بأن يأخذ الكلمة بصورة طبيعية، أو يستند أو يشير إلى أحد النقاط، أو غير ذلك.	- يمكنه تكوين آراء مترابطة ومتعلقة بسياق الحديث،مستخدماً فى ذلك عدة أساليب مختلفة لتفصيل الموضوع بطريقة مناسبة، فضلاً عن مجموعة متنوعة من أساليب الربط.
- يمكنه الحديث بسلاسة وبتلقائية وبدون عناء، والموضوعات الصعبة فقط هى ما يمكن أن يؤثر بالسلب على التدفق اللغوى لديه.	- بمقدوره اختيار التعبير المناسب من مجموعة نمطية واحدة من أساليب الحوار المتاحة كى يمكنه صياغة عبارته إذا أراد أن ياخذ الكلمة أو يحتفظ بها، أو أن يربط بين آرائه الخاصة وآراء الآخرين بلباقة.	- يمكنه الحديث بطلاقة وبصورة منظَّمة، ويظهر إجادته لعدة أساليب للربط والتفصيل.
- بمقدوره التحدث بسرعة منتظمة، حتى وإن تردد أثناء الحديث فأنه نادراً ما يتوقف لفترات طويلة للبحث عن التراكيب أو الكلمات.	- يمكنه أن يبدأ الحديث وأن يقوم بدور المتحدث إذا كان المقام مناسباً، كما يمكنه إنهاء الحديث وقتما يشاء، وإن كان لا ينجح فى فعل ذلك دائماً بلباقة. يمكنه أن يساهم فى متابعة الحديث فى مجال يعرفه جيداً، بأن يؤكد فهمه للموضوع أو أن يدعو آخرين للمشاركة فى الحديث.	- يمكنه استخدام عدداً محدوداً من أساليب الربط ليشارك بعبارته فى الحوار وهى متعلقة بسياق الموضوع، ومن الجائز أن تكون مساهماته الطويلة فى الحوار مضطربة بعض الشىء.
- يستطيع التحدث بشكل مفهوم ودون أن يتلعثم كثيراً، على الرغم من أنه قد يتوقف بشكل واضح إما لصياغة العبارة وضبطها من ناحية الكلمات والقواعد أو لاستدراك خطأ، وخاصة عندما يتحدث بحرية لفترة أطول.	- بإمكانه بدء حديث سهل ومباشر عن موضوعات معروفة أو تحظى باهتمام شخصى لديه، وكذلك مواصلة هذا الحديث أو إنهائه. كما أن بمقدوره تكراربعض أجزاء من الحوار التى قالها شخص آخر ليؤكد من وجود الفهم المتبادل.	- يمكنه ربط مجموعة من العناصر الفردية القصيرة المبسطة بعبارة مباشرة متعلقة بالموضوع.
- يمكنه إيضاح مقصده فى عبارات قصيرة للغاية، بالرغم تلعثمه أثناء الحديث واضطراره المتكرر لإعادة بدء الجملة او لصياغتها من جديد.	- يمكنه طرح بعض الأسئلة والإجابة على أخرى والإستجابة لبعض الأسئلة البسيطة التى تهدف إلى قياس المستوى، ويستطيع أن يُظهر متى يفهم الحديث، إلا أنه يكاد يفهم القدر الذى يمكنه من متابعة الحديث بنفسه.	- يمكنه ربط مجموعات من الكلمات بواسطة بعض الروابط البسيطة مثل، und aber، weil (و، ولكن، لأن).
- بوسعه استخدام تعبيرات مفردة وجاهزة وقصيرة للغاية، وكثيراً ما يحتاج للتوقف إما للبحث عن التعبيرات أولنطق الكلمات التى لا يعرفها أو لإصلاح مشكلات التفاهم.	- يمكنه السؤال عن الأشخاص وكذلك الإجابة على أسئلة مماثلة، ولديه القدرة على التفاهم بأسلوب سهل مبسط، إلا أن المحادثة تعتمد اعتمادا كلياً على إعادة صياغة أو تصحيح بعض الجمل أو تكرارها بصورة أبطأ.	- يمكنه ربط كلمات أو مجموعات الكلمات بواسطة بعض الروابط البسيطة، مثل،und dann،(و، ثم).

3.4. أمثلة على المصنفات

إن الجداول الثلاثة التى قمنا عن طريقها بالتعريف بالمستويات المرجعية العامة نشأت بوصفها مجموعة مختصرة من المصنفات من أحد بنوك المعلومات. وقد تم اختيار وتطوير تلك الكلمات فى المشروع البحثى والمعروض فى الملحق (ب) من أجل الإطار المرجعى الأوروبى العام، ثم جرى تقييم مستوى صياغة الكلمات بواسطة عدة وسائل إحصائية وإلحاقها بالمستويات المرجعية، وذلك ببحث كيفية تحليلها واستخدامها فى تقييم عدد كبير من الدارسين.

ولتبسيط تلك الفكرة فقد ألحقت المقاييس المتدرجة ذات المصنفات ببنود نظام التوصيف المكافىء لها فى الفصلين الرابع والخامس. وتعتمد المصنفات على التصنيفات الثلاث التالية المدرجة فى نظام التوصيف هذا:

الأنشطة الاتصالية

يتم إدراج توصيفات القدرة من أجل مجالات "الاستقبال"، و"التفاعل"، و"الإنتاج". إلا أن بعض التصنيفات التحتية لم تغطى كل المستويات، حيث لا يمكن فيها عرض بعض الأنشطة قبل بلوغ مستوى كفاءة معين. فى حين لم تعد بعض التصنيفات تمثل أهدافاً تعليمية فى المستويات المتقدمة.

الاستراتيجيات

كذلك أدرجنا بعض توصيفات المقدرة لبعض الاستراتيجيات المستخدمة عند أداء بعض الأنشطة الاتصالية. حيث تمثل الاستراتيجيات حلقة الوصل بين مصادر الدارسين (الكفاءات)، وما يمكنهم أن يؤدونه بها (الأنشطة الاتصالية). وفى فقرات الفصل الرابع التى تتناول استراتيجيات الإنتاج والتفاعل سيتم استعراض مجموعة الاستراتيجيات التالية:

أ) التخطيط للأحداث، ب) استخدام المصادر بشكل مضبوط وسليم، ومعالجة مواطن الضعف لدى القيام بالأنشطة المختلفة، جـ) مراقبة النتائج (الرقابة والرصد)، والقيام بالتصحيح فى حالة الضرورة.

الكفاءات اللغوية الاتصالية

ويلى ذلك توضيح المصنفات التى تم تقييمها من أجل كل من أوجه الكفاءة اللغوية والبرجماتية وكذلك اللغوية الاجتماعية، إلا أنه يبدو أن بعض مناحى الكفاءة لا يمكن تعريفها فى كل المستويات المرجعية تعريفاً محدداً، ومن ثَم لا يمكن تمييز الاختلافات بينها إلا إذا كانت ذات مغزى بيّن.

و يجب أن تظل تلك المصنفات إجمالية لكى تمنحنا رؤية شاملة. إلا أنه سيجرى عرض قوائم تفصيلية لكل من الوظائف الدقيقة والأشكال النحوية وكذلك الثروة اللغوية فى مواصفات الأهداف التعليمية لكل لغة على حدى (كما فى مستوى Threshold لعام 1990 أو فى Kontaktschwelle[1]). ويمثل كل من التحليل الدقيق للوظائف اللغوية والنظريات العامة والمتخصصة، اللازمة للقيام بالأنشطة الاتصالية الموضحة فى المقياس المتدرج وكذلك تقسيماتها فى حد ذاتها، أحد العناصر اللازمة لتطوير مواصفات جديدة للأهداف التعليمية. كما يمكن أيضا وبطريقة مماثلة إدراج الكفاءات العامة (كالمعرفة بالعالم المحيط والقدرات الإدراكية)، والتى تعتبر ضمنياً أحد عناصر هذا النموذج، ويمكن إدراجها بطريقة مشابهة.

وتتميز المصنفات التالى ذكرها فى الفصلين الرابع والخامس بالخصائص الآتية:

- تمت الإستفادة من تجارب كثير من المؤسسات العاملة فى مجال تحديد مستويات الكفاءة من أجل صياغة تلك المصنفات.
- تم تطوير تلك الكلمات المصنفة مع النماذج الموضحة فى الفصلين الرابع والخامس، ويظهر هذا التطوير تحديداً

---

1 - الألمانية يتناول بعض Langenscheidt ،كتاب أصدرته مؤسسة "Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache"الخطط التعليمية من أجل تطوير تدريس اللغة الألمانية كلغة أجنبية.

فى التأثير المتبادل بين كل من: أ) العمل النظرى لمجموعة المؤلفين، ب) تحليل المقاييس المتدرجة الخاصة بالكفاءة اللغوية والموجودة بالفعل، جـ) ورش عمل موجهة تطبيقياً مع القائمين بالتدريس. وصحيح أن النظام لا يغطى كل التصنيفات الموضحة فى الفصلين الرابع والخامس تغطية كاملة، إلا أنه يعطى انطباعاً حول كيفية الشكل الذى يبدو عليه نظام المصنفات الذى يغطى كل الاعتبارات.

- أُلحقت المصنفات بالمستويات المرجعية العامة: A1 (Breakthrough), A2 (Waystage), B1 (Threshold), B2 (Vantage), C1 (Effective Operational Proficiency), C2 (Mastery)).
- تحقق المصنفات المعايير المحددة فى الملحق (أ) والخاصة بتوصيفات الكفاءة الفاعلة: فقد صيغت صياغة مختصرة وواضحة تتمتع بالشفافية والإيجابية: فهى تصف شيئاً محدداً وتتمتع باستقلالية، بمعنى أنها قد تدل فقط على نفسها ويمكن فهمها وتحليلها دون الاستناد إلى صياغات فى مصنفات أخرى.
- تم تقييم هذه المصنفات من قِبَل مجموعات من القائمين بالتدريس سواء من المتحدثين للغة كلغة أم أو كلغة أجنبية ممن ينتمون إلى قطاعات تعليمية مختلفة وعلى درجات متفاوتة من الدراية باللغة والخبرات التعليمية، وقد وصفوها بأنها "تتمتع بالشفافية" و"مفيدة" و"هامة". ومن الواضح أن المعلمين يمكنهم بشكل جيد استيعاب مجموعة المصنفات التى تم تنقيحها من بين حصيلة أولية ضخمة، تتكون من عدة آلاف من الأمثلة داخل ورش عمل قاموا هم بالمشاركة فيها.
- تعد المصنفات ذات أهمية بالنسبة لتوصيف التقدم والنجاح التعليمى الحقيقى فى المرحلة الثانوية (الأولى والثانية I وII) فيما يختص بمجالى التعليم المهنى وتعليم الكبار، ولذلك فهى تمثل أيضا أهدافاً تعليمية ذات صفة واقعية.
- تم تحديد المصنفات بمقياس متدرج مشترك "تحديداً موضوعياً" (بالاستثناءات المذكورة)، بمعنى أن موضع معظم تلك المصنفات على المقياس المتدرج يتحدد عن طريق كيفية استخدامها عند تقييم قدرات الدارسين، وليس فقط على أساس رأى المؤلفين.
- تعرض هذه المصنفات مجموعة من العبارات المرتبطة بالمعايير وذات وصف دقيق، من أجل استمرارية كفاءة اللغات الأجنبية، إذ يمكن استخدامها بمرونة لتطوير عملية تقييم على أساس قياسى. كما يمكن إسنادها إلى أى نظام محلى: فيمكن زيادتها على أساس التجارب المحلية و/أو استخدامها فى تطوير أنظمة جديدة للأهداف التعليمية.

وصحيح أن النظام ككل ليس شاملاً، وأنه يندرج فى سياق وحيد لدراسة اللغات فى المؤسسات التعليمية (وإن كان نظام يشمل قطاعات كثيرة ومتعددة اللغات)، إلا أنه يتميز بكونه:

- مرن، بحيث يمكن ترتيب نفس مجموعة المصنفات-كما هو الحال هنا- فى نظام يضم مراحل مستويات أكثر شمولاً وتقليدية، والتى تم تحديدها فى الحلقة الدراسية التى عقدت فى روشليكون Rüschlikon، والمستخدمة فى مشروع المفوضية الأوروبية ديالانج DIALANG (قارن الملحق جـ)، وكذلك فى إطار رابطة واضعى الاختبارات اللغوية فى أوروبا ALTE (قارن الملحق د). كما يمكن أيضاً عرض المصنفات "كمستويات تعليمية" أضيق من حيث المفهوم.
- مترابط من حيث المحتوى، فقد تبين أن ثمة عناصر متشابهة أو متطابقة، تشتمل عليها عدة مصنفات مختلفة، لها أيضاً قيم قياسية متشابهة. وتؤكد هذه القيم القياسية إلى حد بعيد المقاصد الأساسية لمؤلفى مقاييس الكفاءة اللغوية التى كانت استخدمت كمرجع أساسى. وهى ذات صلة وثيقة بمحتوى فهارس الأهداف التعليمية التى أعدها مجلس أوروبا وكذلك بمراحل المستويات المقترحة من ALTE ومشروع DIALANG.

3.5. نموذج تشعيبى مرن

يحتمل أن يكون المستوى المرجعى A1 (Breakthrough) هو أدنى مراحل الكفاءة اللغوية المستقلة التى يمكن تحديدها. وقبل بلوغ تلك المرحلة يتحتم علىنا تقديم جزء معلوم من المهام المتخصصة التى تمثل أهمية بالنسبة للدارسين، والتى يمكنهم تنفيذها بنجاح عن طريق استخدامهم لنطاق محدود للغاية من الأساليب اللغوية. وتتطابق الدراسة التى قام بها الصندوق الوطنى السويسرى فى عامىّ 1994 / 1995، تم فيها تحديد وتطويرالأمثلة على المصنفات، مع واحد من مستويات استخدام اللغة المقصور على آداء المهام المنفصلة، إلا أنه من الممكن أن نفترض إنجاز تلك المهام عند تحديد المستوى المرجعى A1. وقد يكون من المناسب وضع "نقطة بداية جديدة" فى بعض السياقات (كما فى حالة صغار الدارسين). وترتبط المصنفات التالية ببعض المهام البسيطة الشائعة التى تندرج تحت المستوى A1، ويمكن أن تمثل هدفاً تعليمياً مفيداً بالنسبة للمبتدئين.

- يمكنه شراء بعض الأشياء البسيطة عندما يدعم عباراته ببعض الإشارات والحركات.
- يمكنه ذكر اليوم والساعة والتاريخ وكذلك السؤال عنها.
- يمكنه استخدام بعض العبارات البسيطة بغرض التحية.
- يستطيع قول "نعم"، "لا"، "معذرة"، "من فضلك"، "شكراً"، "أنا آسف".
- يمكنه ذكر البيانات الشخصية عند ملء الاستمارات غير المعقدة، كالاسم والجنسية والحالة الاجتماعية.
- يستطيع كتابة كلمات بسيطة موجزة على البطاقات البريدية.

وتتشابه هذه المهام مع نوعية استخدام اللغة للأغراض السياحية. ويمكن فى إطار بيئة التعليم المدرسى أن يعد الشخص لنفسه قائمة خاصة "بالمهام التعليمية" تضم أيضاً عدداً من أوجه التلاعب باللغة، ولا سيما فى المرحلة الأولية (فى المدرسة الابتدائية).

فضلاً عن ذلك فإن النتائج التجريبية للدراسة السويسرية توصى بمقياس مترابط يشمل تسع مراحل ذات أحجام أكبر أو اصغر كما هو موضح فى الشكل رقم 2. وتحتوى تلك المقاييس على عدة مراحل أخرى بين المرحلتين A2 (Waystage) و B1 (Threshold)، وبين B1 (Threshold) و B2 (Vantage)، وكذلك بين B2 (Vantage) و C1 (Effective Operational Proficiency). وقد تكون إمكانية وضع مثل تلك المستويات الأكثر ضيقاً مدعاة للاهتمام فى المضمون التعليمى. إلا أن هذه المراحل البينية فى طور الاختبار تظل دائماً متعلقة بالمراحل التسعة المتفق عليها.

شكل رقم (2)

وينبغي هنا فى حالة أمثلة المصنفات أن نفرق بين "المستويات المعيارية" (مثل A2 وبالتالى A2.1) و"المستويات الإضافية" (مثل+A2 وتحديداً A2.2)، إذ يتم فصل المستويات الإضافية بخط أفقى كما يوضح فى المثال التالى على الاستماع والفهم:

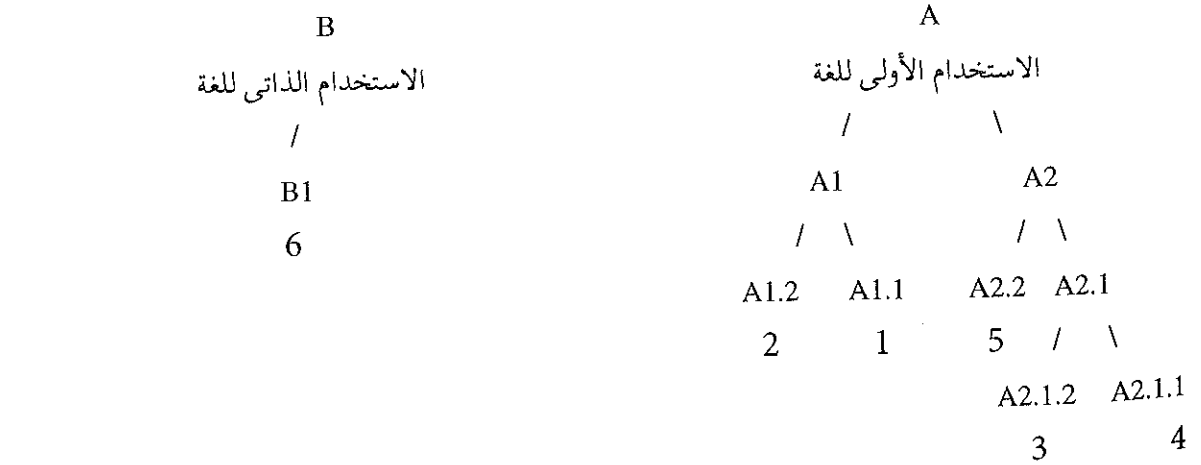
A2	يفهم ما يكفى لقضاء حوائجه الملموسة، طالما كان الكلام واضحاً وبطيئاً.
	يمكنه فهم كلمات وتعبيرات إذا كان الموضوع يدور حول أشياء ذات معان مباشرة (كالمعلومات الأساسية عن الأشخاص، أو الأسرة، أو التسوق، أو العمل، أو البيئة المحيطة)، طالما كان الكلام بطيئاً وواضحاً.

جدول رقم (4) – المستويات A2.1 و(A2+) A2.2: **الاستماع والفهم**

ويعد وضع حدود للمستويات دائماً وسيلة غير موضوعية. حيث تفضل بعض المؤسسات المراحل الواسعة بينما تفضل أخرى تلك الضيقة، وتكمن فائدة قابلية تشعب المستويات فى إمكانية تقسيم النظام العام للمستويات المرجعية و/ أو المصنفات إلى مستويات أصغر مطلوبة محلياً. ويتوقف نجاح عمل هذه الأجزاء على عدة نقاط بحسب تحديد مستخدمى النظام المختلفين لمتطلباتهم المحلية، بالإضافة إلى أنها ذات صلة وطيدة بالنظام العام. كما أن الترقيم يتيح تقسيمات تحتية أخرى دون أن يفقد العلاقة بالهدف الأساسى. وهكذا يمكن للمؤسسات من خلال هذا النظام التشعيبى المرن أن تطور تلك "الفروع" التى تراها على قدر من الأهمية حتى تصل لدرجة مناسبة من التنوع، وأن تجد لها مكاناً فى الإطار المرجعى العام.

مثال رقم 1

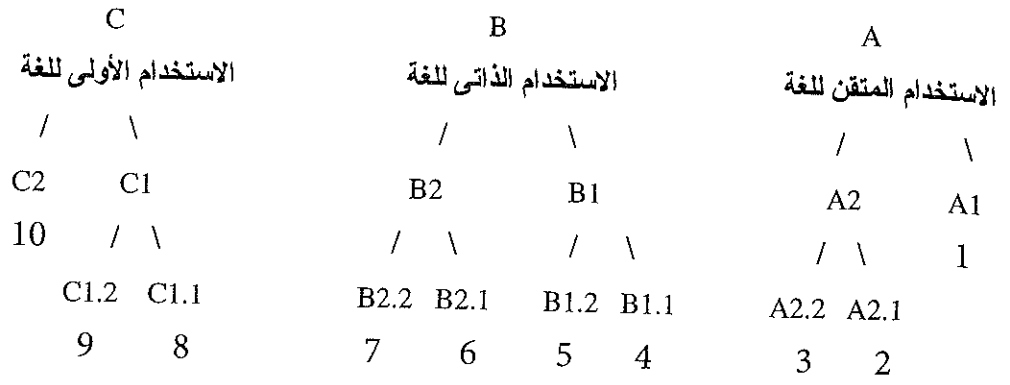
فى أحد نظم التعليم الذى يمتد من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الاعدادية المستوى 1، أو نظام لتعليم الكبار، والذى يكون من الضرورى فيهما مراعاة توضيح عملية التقدم فى المراحل الأدنى، قد يمكننا تقسيم التصنيف الأصلى، ولا سيما "الاستخدام الأولى للغة" إلى عدة تفرعات لنطور نظاماً يتكون من ست "نقاط بداية جديدة" ويضم عدة مراحل بينية منفصلة فى المستوى A1 (Waystage) ويستوعب فى الغالب عدد كبير من الدارسين.



شكل رقم (3)

مثال رقم 2

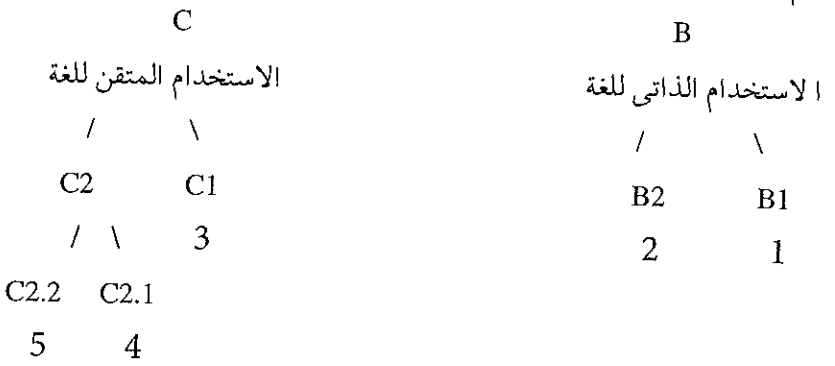
فى مناخ تعليمى مناسب فى منطقة اللغة المستهدفة يمكننا متابعة تفريع الأصل "الاستخدام الذاتى للغة" إلى فروع أصغر، بأن نستكمل المراحل المتوسطة فى المقياس بطبقات أخرى مستقلة ومنفصلة كما يلى:



شكل رقم (4)

مثال رقم 3

أما الأنظمة التى تستخدم فى تغذية المراحل الأعلى والخاصة بالمهارات اللغوية لأغراض العمل فغالباً ما نقوم فيها بتقسيم التصنيف الأصلى "الاستخدام المتقن للغة" إلى عدة فروع:



شكل رقم (5)

3.6. ترابط مضمون المستويات المرجعية العامة

يعتبر تحليل كل من النظريات والوظائف اللغوية وقواعد اللغة وكذلك الثروة اللغوية اللازمة لآداء المهام الاتصالية التى توضحها المقاييس المتدرجة، عنصراً هاماً من عناصر تطور فهارس الأهداف التعليمية الخاصة بدراسة اللغات.

- يعتبر مستوى A1 (Breakthrough) أدنى مستويات الاستخدام اللغوى المنتِج، فهو بمثابة النقطة التى يستطيع الدارسين عندها التفاهم فى أبسط الصور. فبإمكانهم طرح بعض الأسئلة الشخصية البسيطة، مثل السؤال عن مكان الإقامة، أو عن الأقارب، وعن الأشياء التى يمتلكها الإنسان... إلخ. وكذلك يمكنهم الإجابة على مثل هذه الأسئلة. كما يمكنهم التصريح بأشياء، أو بيان مدى تأثرهم بمثلها طالما كانت تلك الأشياء تتعلق مباشرة باحتياجاتهم أو ترتبط بموضوعات شائعة ومألوفة، بحيث لا يكون الاعتماد الكلى أثناء الحديث على عدد محدود من التعبيرات الثابتة المتداولة المرتبطة بمواقف معينة.
- ويعكس مستوى A2 المستوى الخاص بتحديد الأهداف التعليمية (waystage). حيث نجد فى تلك المرحلة أغلب المصنفات التى توضح الوظائف الاجتماعية، كأن يستطيع الشخص استخدام بعض صيغ الاحترام البسيطة اليومية عند تحية أو مخاطبة شخص ما، فيمكنه أن يحيّى شخص ما ويسأله عن أحواله، وكذلك يتأثر بالأخبار الجديدة، ويمكنه إجراء محادثات اجتماعية قصيرة للغاية، ويستطيع أن يسأل عما يمكن القيام به فى أوقات الفراغ، كما أن بمقدوره

إجابة مثل هذه الأسئلة عندما يطرحها عليه آخرون: يمكنه دعوة شخص ما أو الاستجابة للدعوة بالقبول أو الرفض: يستطيع أن يناقش الآخرين فيما يود عمله أو إلى أى مكان يريد أن يذهب: يمكنه الاتفاق على موعد: يستطيع أن يعرض شيء ما وكذلك قبول العروض التى تقدم له، وهنا نجد أيضاً بعض المصنفات الخاصة بالتفاعل اللغوى أثناء السفر أو التواجد فى الخارج، بمعنى تقديم عرض مبسط ومقنن للقوائم الكاملة فى مستوى Threshold فيما يختص بالبالغين المقيمين فى الخارج، فهنا يستطيع الدارس على سبيل المثال أن يسأل عن الأشياء فى المتاجر ومكاتب البريد والبنوك، وكذلك إنجاز بعض المهام البسيطة: كما يستطيع الحصول على معلومات بسيطة بخصوص السفر، ويستطيع استخدام وسائل المواصلات العامة مثل الأتوبيس والقطار والتاكسى: يمكنه وصف الطريق والاستعلام عنه وكذلك شراء التذاكر: ويمكنه طلب السلع اليومية وكذلك يمكنه عرض المساعدة فى كل ذلك.

- تضم المرحلة التالية مجموعة متنوعة كبيرة من أشكال الأداء فى مستوى (Waystage A2+). ويجدر بالملاحظة هنا تلك المشاركة الأكثر نشاطاً فى الأحاديث التى لا تخلو من بعض القيود ويفتقر الشخص فيها غالباً إلى المساعدة. فيمكن للدارس على سبيل المثال عن طريق الاحتكاك المباشرأن يبدأ حواراً بسيطاً ومحدوداً، وأن يستمر فيه ويقوم بإنهائه. ويفهم القدر الكافى الذى يتيح له الخوض فى المحادثات اليومية الروتينية بدون مشقة زائدة، ويستطيع التفاهم فى المواقف اليومية المتكررة الحدوث التى تتعلق بموضوعات معروفة، وكذلك تبادل المعلومات والأفكار بشأنها، طالما أن الطرف الآخر فى الحديث على استعداد للمساعدة إذا اقتضى الأمر، كما يمكنه فهم موضوعات الحياة اليومية بنجاح، طالما كان بإمكانه طلب المساعدة ليتمكن من قول ما يريده، يمكنه التعامل مع المواقف اليومية ذات المضمون المتوقع، وعليه فى هذه الحالة عادة أن يبحث عن كلمات مناسبة ويجد حلولاً تتعلق بمقتضى الحديث. يمكنه نسبياً التفاهم ببساطة فى المواقف المعقدة، طالما أن الطرف الآخر فى الحوار يساعده إذا اقتضى الأمر. أضف إلى هذا أن القدرة على التحدث الفردى المترابط تتشكل بصورة أفضل، فيستطيع الدارس مثلاً أن يعبر عن حاله فى جمل بسيطة، كما يمكنه أن يتحدث عن بعض أوجه حياته اليومية الخاصة، كالحديث عن الناس والأماكن والتجارب فى إطار عمله أو دراسته: كما يمكنه أن يعرض الخطط والاتفاقات والعادات وكذلك مشاغل الحياة اليومية، أو أن يتحدث عن أنشطته السابقة وتجاربه الشخصية، يمكنه أن يبين ما يحبه او ما يبغضه فى شيء ما: ويستطيع أن يتحدث ببساطة وايجاز عن عمل أو حدث كما يمكنه وصف الحيوانات أو الأشياء الخاصة به: يمكنه الحديث بإيجاز عن الموضوعات أو الأشياء الخاصة به ومقارنتها باستخدام أساليب بسيطة.
- ويتكافأ المستوى B1 مع تحديد الهدف التعليمى لمستوى Threshold بالنسبة للمسافرين إلى الخارج، وهم يتميزون خاصة بسمتين، ألا وهما: (1) القدرة على استمرارية التفاعل اللغوى وكذلك على التعبير عما يريدون فى عدة مواقف متنوعة، فهم يستطيعون على سبيل المثال، تتبع النقاط الرئيسية فى الأحاديث الطويلة التى تدور فى نفس زمن الحوار، طالما كانت اللغة المتحدثة لغة فصحى واضحة النطق: كذلك يمكنهم أخذ مواقف شخصية والإدلاء بالآراء وكذلك طرح أسئلة أثناء سير الحديث مع الأصدقاء: ويمكنهم التعبير عن مضمون أقوالهم بشكل مفهوم، استخدام وتوظيف مجموعة كبيرة ومتنوعة من الوسائل اللغوية بشكل جيد للإفصاح عن كثير مما يراد قوله: بإمكانهم الاستمرار فى الحديث أو المناقشة، إلا أنهم قد يتعسر فهمهم فى بعض الأحيان عند محاولة التعبير عن الرأى بمنتهى الدقة: كذلك يستطيعون التعبير بشكل مفهوم وبدون تعثر أثناء الحديث، على الرغم من أنهم يتوقفون بصورة واضحة لاختيار الألفاظ وضبط العبارات قواعدياً، وخاصة عندما يتحدثون بشكل حر ولمدة أطول .(2) والسمة الثانية تتمثل فى القدرة على التعامل مع مشكلات اللغة فى الحياة اليومية بمرونة ومهارة. فيستطيع الدارس التصرف فى

المواقف الأقل روتيناً فى وسائل المواصلات العامة: ويستطيع كذلك التصرف فى أغلب المواقف التى تظهر عادة أثناء حجز رحلة بواسطة مكتب للرحلات أو حتى أثناء الرحلة نفسها: يمكنه المشاركة فى الحديث عن موضوعات عادية دون إعداد مسبق: يستطيع أن يشكو من شىء معين: يمكنه أن يبادر بالكلمة فى المقابلات والمشاورات (كأن يبدأ موضوعاً جديداً مثلاً) ولكنه يكون أثناء الحوار مرتبطاً إلى حد بعيد بالشخص الذى يعقد المقابلة: بإمكانه أن يطلب من الآخرين توضيح أو شرح ما قالوه تواً بشكل أكثر دقة.

- ويعتبر المستوى التالى تنويعة واضحة لمستوى (Threshold B1+)، تظل فيه السمتان السابق ذكرهما متاحتين، وتتواجد فيه مجموعة من المصنفات التى تتعلق بمدى المعلومة المراد الحصول عليها، فيستطيع الدارس مثلاً أن يدون خبراً إذا سأل أحد ما عن معلومة ما أو تحدث عن مشكلة: يمكنه أن يدلى بمعلومات واقعية فى إحدى المشاورات أو أحد اللقاءات (كأن يشرح للطبيب أعراض المرض)، ولكنه يفعل هذا بدقة محدودة، يستطيع أن يوضح سبب مشكلة ما، يمكنه اختصار قصة قصيرة، أو مقال أو محاضرة أو مقابلة أو برنامج تسجيلى، وتحديد موقفه منها وكذلك إجابة الأسئلة التى تطرح عليه بشأنها، يمكنه القيام بمقابلة سبق الإعداد لها ومراجعة المعلومات وتأكيدها، إلا أنه قد يطلب بين الحين والآخر إعادة العبارة إذا كان الطرف الآخر فى الحوار يتحدث بسرعة أو يجيب إجابات مفصلة للغاية، يمكنه أن يصف كيفية عمل شىء ما وأن يقدم لذلك إرشادات دقيقة: يمكنه فى إطار تخصصه تبادل قدر كبير من المعلومات المتخصصة المتعلقة بالأمور الروتينية وكذلك الأمور الاقل روتيناً بشىء من الثقة.
- ويقع المستوى B2 فى موضع أعلى بكثير من المستوى(B1 Threshold) كما يليه أيضاً المستوى(A2 Waystage). ويعكس بدوره الأهداف التعليمية لمستوى Vantage. والمصطلح المجازى Vantage (أصغر نقطة انطلاق) يقصد به أن الدارس الذى اجتاز المرحلة التعليمية الوسطى يمكنه إدراك أنه قد وصل لنقطة تتجلى عندها الأشياء بمفهوم آخر وتتفتح لها آفاق جديدة، وتدعم المصنفات المحددة لهذا المستوى هذا التصور بدرجة كبيرة، إلا أنها تختلف إختلافاً كبيراً عن الموضوعات المتناولة حتى الآن. وفى نهاية هذا المستوى تقع نقطة التركيز على تقديم الدليل الناجح على الأشياء مثلاً. فيمكن للدارس تبرير آرائه الخاصة بالتوضيحات والأدلة والتعليقات الهامة والدفاع عنها فى المناقشات المختلفة: يمكنه أن يوضح موقفه من مشكلة ما وأن يذكر مميزات وعيوب الإمكانيات المختلفة: يستطيع إقامة أدلته وربطها بشكل منطقى: يمكنه عرض موضوع ما وذكر الأسباب لتأييد أو معارضة موقف معين: يمكنه الحديث عن مشكلة ما طرأت، ويوضح أن الشخص الذى يعرض المساعدة أو العميل عليهما تقديم بعض التنازلات: يمكنه تخمين الأسباب والعواقب والحديث عن مواقف افتراضية: يمكنه المشاركة فى بعض المناقشات غير الرسمية فى المواقف العادية بنشاط، بأن يتخذ موقفاً معيناً، أو يعرض وجهة نظره بوضوح، أو يحكم على عدة مقترحات مختلفة، أو يقدم افتراضاً أو يوضح رد فعله تجاه بعض الافتراضات. كما أن هناك بعض النقاط المحورية الأخرى فى المستوى بأكمله، أولها أن يجيد الدارس فى الحديث أكثر مما يتصور هو عن نفسه، فعلى سبيل المثال يمكنه أن يشارك فى الحديث بطلاقة وبشكل طبيعى وفعّال: يستطيع أن يفهم تفاصيل ما يقال له بلغة قياسية، حتى ولو كان الجو حوله تعمه الضوضاء: بمقدوره أن يبدأ الحديث وأن يأخذ الكلمة فى الوقت المناسب وكذلك أن يقوم بإنهائه متى شاء، وإن كان ذلك لا يتم دائماً بشكل لائق: يمكنه استخدام بعض التعبيرات اللغوية المزخرفة مثل "يا له من سؤال صعب" كى يكتسب بعض الوقت لصياغة عباراته والاحتفاظ بالكلمة: يمكنه أن يتفاهم بتلقائية وطلاقة حتى أنه يمكنه إجراء حوار مع شخص من أهل اللغة بدون أية صعوبات لكلا الجانبين: يمكنه التكيف مع التغيرات العادية التى تطرأ أثناء المحادثة كتغير اتجاه أو أسلوب أو لهجة الحديث:يستطيع المحافظة على استمرار

الاتصال بينه وبين بعض أهل اللغة دون أن يكون مضطراً إلى إثارتهم أو إضحاكهم أو دفعهم لتصرفات أخرى تغاير تصرفاتهم الطبيعية: يمكنه إدراك أخطائه وأن التحكم فى نفسه بوعى أثناء الحديث استناداً لتلك الاخطاء: عادة ما يمكنه استدراك الأخطاء والذلات اللغوية بنفسه إذا تنبه لها: يمكنه التخطيط لما يريد قوله وكيفية آداء ذلك وكذلك مراعاة أثره على الآخرين. وإجمالاً فإن ذلك يبدو كعتبة جديدة يجب أن يخطوها دارسو اللغات.

- المرحلة التالية –وهى "تنويعة واضحة" لمستوى (Vantage B2)– يتركز الثقل فى القدرة على المجادلة وتقديم الأدلة والبراهين، وعلى الخوض فى خطاب اجتماعى فاعل، وكذلك على إظهار وعى لغوى أكبر. إلا أن التركيز على كل من تقديم الحجج والخطاب الاجتماعى يمكن تفسيره بأنه أحد النقاط المحورية فى مهارات الخطاب. وتتضح هذه الدرجة العالية من كفاءة الخطاب فى "إدارة الخطاب" (استراتيجية التعاون): حيث يمكن للدارس الاستناد إلى أقوال وتعقيبات متحدثين آخرين وأن يعلق عليها، وأن يتدخل لتطوير الحديث. كما يستطيع ربط مداخلاته بمداخلات الآخرين بمهارة. كذلك تتضح فى الترابط والتجاذب: فبإمكان الدارس استخدام عدداً محدوداً من أساليب الربط لإدخال عباراته فى نص واضح ومترابط، ويستطيع استخدام العديد من أدوات الربط بصورة معقولة بغرض إيضاح ترابط المعانى فى أقواله، ويمكنه استعراض موضوع ما بشكل منظّم وإبراز النقاط الفاصلة فيه بصورة مناسبة وكذلك عرض التفاصيل التى تدعم آراءه. وأخيراً فإن الأساليب اللغوية الخاصة بالتفاوض تتركز أيضاً فى هذه المرحلة: بحيث يستطيع الدارس شرح حالة تعويض عن الضرر، وإقناع شخص ما بدفع تعويض، وكذلك تحديد التنازلات التى عليه القيام بها.
- يسمى المستوى C1 بالمهارة العملية الفعالة (الاستخدام المتقن للغة). ويتميز هذا المستوى باحتوائه على مجموعة كبيرة ومتنوعة من الأساليب اللغوية التى تتيح حدوث عملية الاتصال اللغوى بتلقائية وسهولة، وهو ما توضحه الأمثلة التالية: يمكن للدارس الإفصاح عن رأيه بطلاقة وتلقائية وبدون عناء يُذكر: يتمتع بثروة لغوية كبيرة، ويمكنه فى حالة وجود ثغرات لغوية أن يستخدم صياغات أخرى أبسط لإيضاح المعنى بدون عوائق: يعد البحث عن الكلام أو الإسراع إلى استخدام استراتيجية تفادى الخطأ أمراً نادر الحدوث باستثناء الموضوعات المعقدة التى يمكن أن تؤثر بالسلب على التدفق اللغوى. وتظهر مهارات الخطاب المميزة للمستوى السابق هنا أيضاً بوضوح، إذ يصبح التركيز الآن على اعتبار استخدام اللغة بسلاسة أكبر، فيمكن للدارس على سبيل المثال أن يختار التعبير المناسب من بين مجموعة من أساليب الخطاب الشائعة الاستخدام، وأن يدلى بعبارته لكى يأخذ الكلمة أو يحتفظ بها أو يكسب بعض الوقت بينما هو يفكر: يمكنه كذلك التحدث بوضوح وترتيب وطلاقة شديدة، ويبين مدى إجادته لاستخدام أساليب التفصيل وكذلك اساليب الربط من حيث اللغة والمضمون.
- كذلك يطلق على المستوى C2 الاستخدام المتقن للغة (التمكن)، ولا يعنى هذا أنه تم الوصول لمستوى الكفاءة اللغوية لأهل تلك اللغة أى متحدثيها الأصليين، أو حتى ما يماثله بالكاد، وإنما المقصود هنا هو التحلى بالدقة والإتقان والتناسب والسلاسة، وهو ما تتميز به لغة هؤلاء الدارسين الذين بلغوا غاية النجاح. ومن المصنفات فى هذا المستوى ما يلى: يستطيع الشخص استخدام مجموعة كبيرة من أساليب التفصيل والتغيير استخداماً صحيحاً إلى حد بعيد، وكذلك توضيح الاختلافات الدقيقة للمعانى، يمتلك قدرا كبيراً من المصطلحات وتعبيرات اللغة العامية ويدرك تضمُّناتها إدراكاً جيداً: يمكنه فى حالة صعوبة التعبير أن يعيد صياغة عبارته والبدء من جديد بمرونة حتى أن الطرف الآخر فى الحوار لا يكاد يلحظ شيئاً من هذا.

ويمكن عرض المستويات المرجعية العامة فى عدة أشكال مختلفة ومتنوعة عرضاً تفصيلياً. إلا أن توفُّر نقاط مرجعية

مشتركة ثابتة يُعنى بالترابط والشفافية، ويعد بمثابة أداة للتخطيط المستقبلى وأساس للتطورات المقبلة. ومن شأن نظام المصنفات –إلى جانب طرق ومعايير تطوير مصنفات أخرى– أن يساعد منفذى القرارات على وضع التعديلات التى تتناسب مع سياق عملهم.

3.7. كيف ينبغى قراءة المقاييس المتدرجة والمصنفات

إن المستويات المرجعية المستخدمة هنا هى الستة مستويات التى قمنا بعرضها فى هذا الفصل، وهى تفصيلاً: A1 (Breakthrough), A2 (Waystage), B1 (Threshold), B2 (Vantage), C1 (Effective Operational Proficiency), C2 (Mastry). وغالبا ما تكون المستويات التى تتوسط المعيار (Waystage, Threshold, Vantage) مقسّمة مرة أخرى بخط دقيق إلى أقسام أصغر، كما أوضحنا سابقاً. وعند هذه المرحلة، فإن المصنفات الكائنة أسفل هذا الخط تمثل معيار ذلك المستوى المعنى، بينما تقوم المصنفات أعلى الخط بتحديد مستوى الكفاءة الذى يعلو معيار المستوى بشكل واضح، ولكنه لا يبلغ معيار المستوى التالى. ويعتبر التدريج التجريبى للمصنفات هو أساس هذا التفريق بين مستوى الكفاءة ومعيار المستوى. أما إذا لم تكن هناك أية تقسيمات صغرى فى المستويات (A2 (Waystage، أو (B1 Threshold)، أو (B2 Vantage) فإن المصنفات هى التى تمثل هذا مقياس كل من المستويات المرجعية. ففى هذه الحالات لم يتثن إيجاد صياغة للمعيار يمكن وضعها بين المستويين.

ويفضل البعض قراءة المقياس المتدرج مع المصنفات من أسفل إلى أعلى، بينما يفضل البعض الآخر قرائته من أعلى إلى أسفل. وقد تم وضع المقاييس المتدرجة بحيث يكون المستوى (C2 Mastery) فى أعلى والمستوى (A1 Breakthrough) فى أسفل، بغرض المحافظة على ثبات القاعدة.

ويجب أن ندرك أن كل مستوى يشتمل بداخله على جميع المستويات الأدنى منه فى المقياس، بمعنى أن الشخص الذى بلغ المستوى (B1 Threshold) يستطيع أن يقوم بكل ما تم ذكره فى المستوى(A2 Waystage) وبصورة أفضل مما تم إيضاحه فى المستوى A1. وهذا يعنى أيضاً أن بعض القيود على الأداء اللغوى التى تمت صياغتها فى المستوى A2 –مثل "طالما كانت اللغة المتحدثة واضحة"– لا تتواجد بنفس الثقل، أو لا يكون لها وجود بالمرّة عند تقييم الأداء فى المستوى (B1 Threshold).

ولا يتكرر أى عنصر أو مفهوم للمصنفات لأى مستوى فى المستوى الذى يليه. بمعنى أن المواد التى تم عرضها فى كل مستوى مرجعى قد اختيرت بعناية فائقة،وهو ما يلفت للنظر باعتباره صفة مميزة لكل مستوى. فهى لا تكرر جميع العناصر المتناولة فى المستوى السابق بشكل منتظم مع إضفاء بعض الصياغات القصيرة المعدّلة من أجل إظهار درجات صعوبة أعلى.

ليست هناك مواصفات لجميع المستويات فى كل المقاييس المتدرجة. فمن الصعب أن نستنتج شىء من افتقاد مجال معين فى أحد المستويات، إذ أن ذلك قد يرجع إلى أحد أو بعض الأسباب التالية:

- المجال موجود فى هذا المستوى: فقد كانت هناك بالفعل بعض المصنفات فى المشروع البحثى، إلا أنه تم الإستغناء عنها عند القيام بالرقابة على الجودة.
- هناك احتمال كبير بوجود المجال فى هذا المستوى، إذ يمكن تطوير المصنفات من أجل هذا المجال، إلا أن هذا غير حاصل بالفعل.
- قد يكون المجال موجوداً فى المستوى، إلا أن صياغة المصنفات تبدو صعبة أو غير ممكنة بالمرّة.
- المجال غير موجود بالمرة فى هذا المستوى، أو يعد غير ذى أهمية بالنسبة للمستوى، ولا يمكننا هنا عقد أية مقارنات.

وعلى مستخدمى الإطار المرجعى تحديد كيفية التعامل مع الثغرات الموجودة فى المصنفات التى سبق عرضها. فيمكن تحت أى ظرف سد الثغرات عن طريق إعداد مصنفات جديدة أو إضافة مادة متاحة من نظام المستخدِم حسب سياق الاستخدام. ومن ناحية أخرى فقد يصح بقاء بعض الثغرات فيها. كما يمكن أن يكون أحد أشكال المصنفات فى المستويات العليا أو السفلى فى المعيار غير ذى أهمية. وفى المقابل، فقد تدل إحدى الثغرات الموجودة فى منتصف المقياس المتدرج على صعوبة تحديد فارق معين بين المستويات.

3.8. كيف يمكن استخدام المقاييس المتدرجة والمصنفات الخاصة بالكفاءات اللغوية

تعرض المستويات المرجعية العامة الموضحة فى الجداول 1، 2، 3 مقياساً للكفاءة تمت صياغته صياغة حرفية. ويناقش الملحق A المشاكل الفنية عند وضع مثل هذا المقياس. أما الفصل التاسع (التقييم والاختبار) فيتناول كيفية استخدام المقياس مع المستويات المرجعية العامة كوسيلة للحكم على الكفاءة اللغوية.

إلا أنه هناك عدة مشكلات هامة تواجهنا عند استعراض مقاييس الكفاءة اللغوية، ألا وهى أ) تحديد الغاية من استخدام المقياس المتدرج تحديداً دقيقاً، ب) صياغة المصنفات بحيث تتناسب مع هذه الغاية.

ويجب أن نفرق هنا بين ثلاثة أنواع من مقاييس الكفاءة اللغوية على حسب وظائفها: أ) مقاييس خاصة بالمستخدِم (مقاييس مرتكزة على المستخدم)، ب) مقاييس خاصة بالمقيِّمين (مقاييس للتقييم)، جـ) مقاييس خاصة بواضعى الاختبارات (معايير مرتكزة على المهام) (Alderson 1991). وقد تظهر مشكلة ما إذا تم استخدام المقياس المتدرج فى هدف آخر غير الذى أُعد من أجله، باستثناء ما إذا كانت الصياغة تناسب هذا الهدف أيضاً.

1) تكمن مهمة المقاييس الخاصة بالمستخدم (المقاييس المرتكزة على المستخدم) فى وصف التصرف النموذجى أو المحتمل للدارس فى المستويات المختلفة. إذ توضح تلك المقاييس بطريقة نموذجية شيئاً مما يمكن أن يقوم به الدارس، وتكون صياغتها فى الغالب صياغة إيجابية، حتى فى المستويات المنخفضة.

يستطيع فهم اللغة الألمانية البسيطة إذا تحدث إليه شخص ما مباشرة ببطء وعناية، وكذلك يمكنه فهم النقاط الأساسية فى الأخبار والأنباء البسيطة الموجزة.

شهادة المراكز الأوروبية: مقياس الكفاءة اللغوية 1993: الاستماع والفهم: المستوى الثانى

Zertifikat der Eurozentren: Sprachkompetenzskala 1993:

Hörverstehen: Niveau 2[1].

إلا أن بعض القيود يمكن أن تظهر أيضا:

يمكنه التفاهم فى المهام والمواقف الروتينية البسيطة. يستطيع فهم الإخباريات البسيطة المكتوبة مستعيناً بالمعجم، كما يمكنه إدراك مضمونها الأساسى بدون الرجوع للمعجم. وتؤدى المهارة اللغوية المحدودة إلى اضطرابات متكررة فى عملية الاتصال اللغوى وكذلك حدوث سوء التفاهم فى المواقف غير الروتينية.

المعيار الفنلندى لمستويات الكفاءة اللغوية التسعة 1993: المستوى الثانى

Finnish Nine Level Scale of Language Proficiency 1993: Level 2

وعادة ما تكون مقاييس المستخدِم إجمالية، وتقدم مصنفا واحداً لكل مستوى. وينتمى المعيار الفنلندى السابق ذكره

1 - تم تناول جميع المعايير المذكورة فى هذا الفصل تفصيلاً مع ذكر المصادر كاملة فى:
North, B. (1994) Scale of Language Proficiency: a survey of some existing systems, Strasburg, Council of Europe CC-LANG (94) 2.

إلى هذا النوع. ومن شأن الجدول رقم 1، الذى تم بواسطته عرض المستويات المرجعية العامة فى موضع سابق من هذا الفصل، أن يمنح المستخدم مختصراً إجمالياً للكفاءات اللغوية المميزة لكل مرحلة. وتعرض المقاييس الخاصة بالمستخدم كذلك المهارات اللغوية الأربعة، تماماً كما هو الحال فى مقياس المراكز الأوروبية الذى سبق الاستشهاد به، إلا أن البساطة هنا هى السمة الأساسية التى تميز كل من المقاييس ووظائفها.

2) وتتضح وظيفة مقاييس المقيّمين (المقاييس المرتكزة على التقييم) فى توجيه عملية التقييم، حيث تصيغ المواصفات جوانب جودة الأداء المتوقع بشكل نمطى. ويقصد بالتقييم هنا التقييم المجمل، أى الحكم على أداء معين. وتركّز تلك المعايير على مدى إجادة الدراس لاستخدام اللغة، وغالبا ما تكون صياغتها فى المستويات الأعلى صياغة سلبية، خاصة إذا كانت الصياغة قياسية تعتمد على النهاية الصغرى المطلوبة لاجتياز الختبار.

فالحديث المتقطع و/أو التردد المتكرر يعيقان عملية الاتصال اللغوى ويرهقان المستمع باستمرار

Certificate in Advanced English 1991, Paper 5 (Oral) Criteria

for Assessment: Fluency: Band 1- 2 (bottom of 4 bands)

ومن الممكن تفادى تلك الصياغات السلبية إلى حد كبير باستخدام تقديرات نوعية عند تطويرها، يصف فيها مقدّمو المعلومة الخصائص المفاتيحية لأداء عينة عشوائية أو مجموعة تمثل الدارسين.

وتعد بعض مقاييس المقيمين مقاييس إجمالية، ولا تضم سوى مصنف واحد لكل مستوى، فى حين أنه هناك مقاييس تحليلية أخرى تتعلق بعدة جوانب مختلفة للأداء، كالتنوع والصحة وتدفق الكلام والنطق. ويعتبر الجدول رقم 3 فى هذا الفصل نموذجاً لمقياس تحليلى خاص بالمقيّمين، تمت صياغته إيجابياً، ومشتق من مصنفات الإطار المرجعى العام.

ولبعض المقاييس عدد كبير من البنود والدرجات التى تتضح من خلالها صور النتائج التعليمية. وتعتبر تلك التقديرات أقل مناسبةً لأهداف عملية التقييم، إذ يرى المقيّمون عادة أنه من الصعب التعامل مع أكثر من ثلاثة إلى خمسة درجات، ولهذا أُطلق على المقاييس المماثلة للمقاييس الموضحة فى الجدول رقم 3 معايير مرتكزة على التشخيص، حيث يكمن أحد أهدافها فى إدراك صورة الحالة التعليمية الحالية، ووضع صورة للمتطلبات والأهداف فى البنود والدرجات الهامة، وكذلك تشخيص ودراسة ما يجب تغطيته من أجل تحقيق هذه الأهداف.

3) تعتبر مقاييس واضعى الاختبارات (مقاييس مرتكزة على المهام) بمثابة إرشادات لوضع الاختبارات فى كل مستوى. وتتم صياغتها بصورة نمطية بوصفها مهام اتصالية، مثلما يتعين على الدراسين حلها فى الامتحانات. وهذه الأنواع من المقاييس أو القوائم المُعَدة لتوصف الأداء تلفت النظر إلى ما يمكن للدارس عمله باللغة.

يمكنه تقديم معلومات مفصلة عن أسرته وظروف حياته وكذلك عن تعليمه، يمكنه وصف الأشياء والأحداث اليومية فى بيئته المحيطة، وكذلك الحديث عنها (مثل منطقة إقامته أو الطقس). يمكنه وصف عمله أو نشاطه الحالى، يستطيع التحدث مع زملائه ورؤسائه المباشرين فى العمل (كأن يطرح أسئلة بشأن العمل أو يعبر عن شكواه بشأن متطلبات العمل أو أوقات الاستراحة)، يمكنه إتمام بعض المحادثات البسيطة هاتفياً، يمكنه تقديم بعض النصائح والإرشادات من أجل القيام بمهام بسيطة فى الحياة اليومية (كأن يرشد عاملاً لفعل شىء)، يمتلك عدة اساليب للطلب المهذب: قد يبدو جارحاً أحيانا فى ظل ظروف معينةً بسبب حدث عارض أو عدوانية غير مقصودة، أو قد يسبب ضيقاً شديداً فى حالة إظهارالإحترام بشكل مبالغ فيه، فى حين ينتظر المتحدث من أهل اللغة منه التصرف بشكل غير رسمى.

Australian Second Language Proficiency Ratings 1982; Speaking; Level 2

أمثلة على المهام المتخصصة فى مجال " الإنجليزية كلغة أجنبية ثانية" (إحدى ثلاث خانات).

ويمكن تقسيم هذ المصنف الإجمالى إلى توصيفات جزئية أكثر إيجازاً فى الدرجات التالية: تبادل المعلومات (مجال الحياة الشخصية: مجال الحياة الوظيفية)، الوصف، المحادثة، الحديث الهاتفى: إعطاء الإرشادات، الأمور الاجتماعية الحضارية.

وأخيراً وليس آخراً فإن كل من قوائم الاختبار والمقاييس التى تضم مواصفات الكفاءة المستخدمة من قبل القائمين بالتدريس لأغراض التقييم المستمر–أو التقييم الذاتى– تؤدى وظائفها على أكمل وجه عندما لا تقتصر المصنفات على إيضاح ما يقوم به الدارسون، وإنما مدى إجادتهم القيام بهذا العمل. حيث أدى عدم تناول معلومات مناسبة عن مدى إجادة الدارسين آداء المهام المطلوبة منهم إلى عدة مشاكل فى النسخ القديمة لمميزات أهداف المنهج الانجليزى القومى وكذلك فى خصائص المنهج الأسترالى. ويفضل الدراسون القيام بالمهام المفصلة تفصيلاً واضحاً، والمرتبطة بالمهام الموجودة داخل المنهج (ارتباط للتوجه بحسب المهمة) من ناحية، وبالمقاييس الكيفية (ارتباط للتوجه بحسب التشخيص) من ناحية أخرى. وكذلك فإن العبارات الدالة والمصنفات الخاصة بالتقييم الذاتى تكون أكثر فعالية عندما تبين كيف ينبغى على الشخص إجادة آداء المهام فى المستويات المختلفة.

و يمكن باختصار إلحاق أحد أو بعض التوجهات التالية بمقاييس الكفاءة اللغوية:

مقاييس مرتكزة على المستخدم
(أبسط)
ما يمكن أن يقوم به الدارسون
مقاييس مرتكزة على المهام
(أكثر تعقيداً)
مقاييس مرتكزة على المدرس
مقاييس مرتكزة على التشخيص
(أكثر تعقيداً)
مدى إجادة الدارس القيام بالفعل
مقاييس مرتكزة على التقييم
(أبسط)

شكل رقم (6)

تعد كل هذه التوجهات ذات أهمية كبيرة بالنسبة للإطار المرجعى العام.

كما يمكن النظر إلى هذه التوجهات الأربعة كالآتى: يعرض مقياس المستخدم نسخة أقل تفصيلاً لأحد المقاييس التى ترتكز على المهام، لتمنحنا فى النهاية نظرة عامة وشاملة. وكذلك يقدم مقياس المقيّمين نسخة أقل تفصيلاً للمقياس المرتكز على التشخيص. وتواصل بعض مقاييس المستخدم عملية الإقلال من التفاصيل كى تصل إلى حد المعقول: فتقدم "مقياساً شاملاً" يعمل على توصيف الأداء النموذجى فى كل مرحلة، ويحل فى بعض الحالات محل الوصف التفصيلى (مثل المقياس الفنلندى الذى تم الاستشهاد به سالفاً)، وفى حالات أخرى يأخذ على عاتقه شرح قيم النقاط التى تمنح للمهارات الفردية من حيث المحتوى (كما فى النظام الدولى لإختبارات اللغة الإنجليزية IELTS)، بينما يمثل فى بعض الحالات الأخرى نقطة انطلاق أو نظرة عامة على النظام التفصيلى للخصائص والمواصفات (تماماً كما فى مقاييس لمراكز الأوروبية Eurozentren). ويمكن فى كل هذه الحالات مقارنة هذا بمبدأ عرض النصوص المتشعبة فى جهاز لكمبيوتر على صفحات الإنترنت). وهكذا تُقدم المعلومات للمستخدم فى شكل هرمى. فتتيح له نظرة واضحة عن طريق

معاينته للطبقة العليا فى التسلسل الهرمى (هنا "المقياس الشامل"). وعندئذ يمكن استعراض التفاصيل وامعان النظر فيها بتتبع طبقات النظام المختلفة من أعلى إلى أسفل، إلا أن ما نراه دائماً يقتصر على نافذة واحدة أو اثنتين بالشاشة، أو بالأحرى ورقة أو ورقتين. ويمكن بهذه الطريقة عرض الأحداث المعقدة بدون النزول لمرحلة الابتذال، وبدون أن يُصدم المستخدم بالتفاصيل غير الهامة بالنسبة للموضوع. وعلى الرغم من ذلك تظل كافة التفاصيل المهمة متاحة دائماً عند الحاجة إليها.

وتعتبر النصوص المتشعبة مقياساً تمثيلياً مفيداً إذا أمعننا النظر فى نظام التوصيف. فهذا المقياس يتماشى مع مبدأ نظام مراحل الأداء الخاص باتحاد التحدث باللغة الإنجليزية (ESU)، المختص بالاختبارات فى مجال اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، ويستمر عرض هذا المنحى فى المقاييس المتدرجة المعروضة فى الفصلين الرابع والخامس، فعلى سبيل المثال يعد مقياس "التفاعل" اختصاراً للمقاييس التحتية والفرعية فى هذا النوع، استناداً إلى الأنشطة الاتصالية.

على مستخدمى الإطار المرجعى أن يراعوا ويستبينوا – ما كان ذلك مفيدا – التالى:

- إلى أى مدى يرتبط اهتمامهم بدرجات المستوى بالأهداف التعليمية وكذلك بالمحتويات المنهجية،والخطوط التوجيهية للدارسين، ولمهام التقييم المستمر (المرتكزعلى البنية)
- إلى أى مدى يتعلق اهتمامهم بترابط التقييم، بأن يتم عرض المقاييس المحددة تحديداً جيداً على المستويات المهارية المختلفة (مرتكز على التقييم).
- إلى أى مدى يتعلق اهتمامهم بإبلاغ رؤسائهم فى العمل، أو قطاعات تعليمية أخرى أو الوالدين أو الدارسين أنفسهم بنتائج التقييم (مرتكز على المستخدم).

3.9- مستويات الكفاءة اللغوية ونظام التقييم

من المهم أن نفرق فى المقاييس بين: أ) تعريف درجات الكفاءة اللغوية (كما فى المستويات المرجعية العامة)، ب) تقييم الأداء فى مستوى معين استناداً إلى الأهداف المقصودة منه. ويصف أى مقياس للكفاءة اللغوية (كمقياس المستويات المرجعية العامة مثلاً) سلسلة تصاعدية من درجات الكفاءة. بحيث يغطى جميع أشكال الكفاءات لدى الدارسين، إلا أنه قد لا يمكنه سوى أن يغطى أشكال الكفاءات الهامة بالنسبة لقطاع بعينه أو مؤسسة معينة. وينبيء التصنيف فى المستوى B2 عن قدرات متميزة لدارس كان مصنفاً فى المستوى B1 منذ شهرين فقط، فى حين أن نفس المستوى ينبيء عن قدرات متوسطة لدارس آخر كان مصنفاً فى المستوى B2 قبل سنتين.

وقد يكون الهدف التعليمى متمركزاً فى مستوى معين. ويهدف الاختبار Y الموضح فى الشكل رقم (7) اللاحق عرضه إلى تغطية فرق الكفاءة الذى يتضح فى المستويين الرابع والخامس فى مقياس الكفاءة اللغوية. فهناك اختبارات أخرى تهدف إلى تغطية مستويات أخرى. كما يمكن استخدام مقياس الكفاءة اللغوية فى جعل علاقاته أكثر وضوحاً وشفافية لبعضها البعض، وهذه هى الفكرة الأساسية لمشروع الأطر لاختبارات اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، الخاص باتحاد التحدث بالإنجليزية (ESU)، وكذلك الفكرة الأساسية لنظام رابطة واضعى الاختبارات اللغوية فى أوروبا (ALTE) والتى تقوم على إمكانية عقد مقارنة بين اختبارات اللغات الأوروبية المختلفة.

ويمكن تقييم المستوى الذى بلغه الدارس فى الاختبار Y أيضا فى إطار مقياس تقييمى بالنقاط، فمثلاً من خلال منح تقديرات تتراوح بين 1 إلى 5 بحيث يكون 3 هو المعيار الذى يعنى نجاح الشخص فى الاختبار. ويمكن تطبيق استخدام مقياس التقييم بالدرجات هذا فى الحكم المباشر على مستوى الأداء فى أنشطة الاختبارات ذات التقييم الموضوعى، وهو ما يعد تطبيقاً نمطياً بالنسبة لاختبارات التعبير الشفهى والتحريرى. كما يستخدم ذلك المقياس أيضاً للإعلام بنتيجة الاختبار. وقد يكون الاختبار Y جزءاً من نظام اختبارات متعدد المراحل، مثلاً Z,Y,X. بحيث يمكن أن يكون لكل اختبار مقياس

تقييمى مماثل، إلا أنه من الواضح تماماً أن التقدير 4 فى الاختبار X يختلف عن التقدير 4 فى الاختبار Y فى الحكم على الكفاءة اللغوية للشخص.

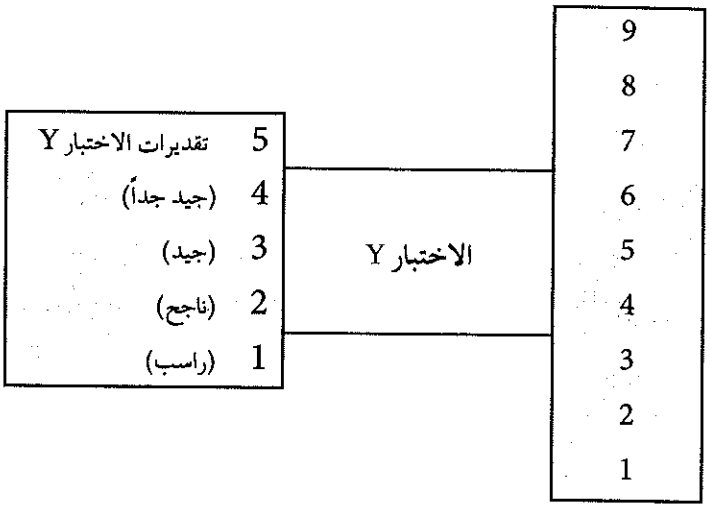
أما إذا كانت كل من الاختبارات X وY وZ تستند إلى مقاييس الكفاءة العامة، فيمكن عندئذ الربط بين تقدير اختبار معين وتقديرات الاختبارات الأخرى فى فترة زمنية محددة، وهو ما يمكن تحقيقه من خلال الوقوف على المعارف المتخصصة وتحليل قوائم الأهداف التعليمية، ومقارنة أمثلة الاختبارات الرسمية وقياس نتائج المتقدمين لأداء الامتحان.

ونستطيع بهذه الطريقة أن نتبيّن العلاقة بين تقديرات الاختبارات ودرجات الكفاءة، فهناك مستوى للاختبارات، كما أنها تستوعب فريقاً من الممتحنين والمصححين المدربين القادرين على تحليل هذا المستوى القياسى. ومن الضرورى هنا العمل على إيضاح القياسات العامة وجعلها أكثر شفافية (إن كانت لا تزال غير واضحة)، وضرب الأمثلة التى تعمل على تفعيل المستوى القياسى، وتصنيفه لاحقاً فى مقياس متدرج.

وفى كثير من البلدان يتبع تقييم النجاح فى التعليم بمنح التقديرات، وأحياناً تتراوح التقديرات فى المقياس من 1 إلى 6، حيث تمثل الدرجة 4 هنا تقدير ناجح، أو تعبر عن النهاية الصغرى أو تقدير "كاف". وتطغى شخصية المدرس فى كل وسط على معنى هذه التقديرات المختلفة، ونادراً ما يمكن وضع قاعدة لذلك. وتتشابه العلاقة بين نظام منح المعلمين للتقديرات ومستويات الكفاءة من ناحية المبدأ مع العلاقة بين تقديرات الاختبارات ومستويات الكفاءة، ولكن الأمر يصبح معقد للغاية حتى يتواجد عدد هائل من المعايير القياسية. حتى وإن صرفنا النظر عن شكل التقييم المستخدم والتفسيرات المختلفة لتقديرات كل سياق من قبل القائمين بالتدريس فسيصبح لكل مرحلة سنوية فى كل نموذج تعليمى داخل كل إقليم ذى نظام تعليمى مختلف مستوى آخر بطبيعة الحال. ومن الواضح أن التقدير 4 فى نهاية السنة الرابعة الابتدائية لا يكافيء التقدير 4 فى السنة الثالثة الابتدائية فى نفس المدرسة. وكذلك لا يكون للتقدير 4 فى نهاية السنة الرابعة الابتدائية نفس المعنى فى نظامين تعليميين مختلفين.

ويمكن مع ذلك على وجه التقريب إقامة علاقة بين نطاق المعايير القياسية المستخدمة داخل قطاع تعليمى معين واسنادها إلى مستويات مرجعية محددة. لذا يمكن استخدام عدة تقنيات استخداماً تراكمياً كما يلى: أ) إعداد مفاهيم المعايير القياسية الخاصة بدرجات الأداء المختلفة مع مراعاة اعتبار نفس الهدف. ب) حث المدرسين على وضع أشكال الأداء المتوسطة على مقياس كفاءة موجود بالفعل أو نظام دلالى كالموضح فى الجدول رقم (1) أو رقم (2). جـ) جمع أمثلة على أشكال الأداء المختلفة، ثم العمل على فحصها وتدريجها داخل مقياس وفى جلسات تقييمية مشتركة. د) دعوة المدرسين إلى تطبيق نظام وضع الدرجات أو التقديرات الطبيعى على شرائط الفيديو القياسية للاختبارات.

مقياس الكفاء



شكل رقم (7)

على مستخدمى الإطار المرجعى أن يراعوا ويستبينوا التالى – إذا كان مفيدا –:

- إلى أى مدى ينصب اهتمامهم على إرساء نظام شخصى بإمكانه التحقق من نجاح العملية التعليمية ككل داخل نظام خاص.
- إلى أى مدى يحرص الدارسون على الحصول على معايير واضحة من أجل منح التقديرات فى إطار نظام تعليمى لمرحلة معينة من الأداء، وقد تكون معدلة من خلال اختبار أو بواسطة تقييم قام به المدرس.
- إلى أى مدى يهتمون بتطوير إطار عام من أجل إنشاء روابط قوية ومتماسكة بين كل من القطاعات التعليمية المختلفة ومراحل الأداء وكذلك أشكال التقييم داخل النظام الخاص بالمعلم.

الفصل الرابع

الاستخدام اللغوى - مستخدمو اللغة - دارسو اللغة

بعد تناول الأبواب التقديمية الثلاثة الأولى سوف نقوم فى البابين الرابع والخامس بتقديم عرض تفصيلى لنظام التصنيف الذى يتناول كل من الاستخدام اللغوى ودارسى اللغة. وحسب المبدأ المعمول به فى هذا الكتاب فقد تم تصنيف دارسى اللغة كمبتدئين فى استخدام اللغة بحيث ينطبق على كليهما نفس التصنيف. ولكن تجدر الاشارة هنا إلى أن كل من الكفاءة فى اللغة الأم والحصيلة الثقافية لاتنتهى بتعلم لغة ثانية أو لغة أجنبية، كما أن الكفاءات المكتسبة الجديدة ليست بمنأى عن اللغة والثقافة الأصلية. حيث أن دارسى اللغة الجديدة لا يكتسبون طريقتين مختلفتين من السلوك والاتصال لاعلاقة لإحداهما بالأخرى، بل يصبحون متعددى اللغات وينمو لديهم حس عال بالتداخل الحضارى. فتوافر الكفاءة اللغوية والثقافية فى لغة من اللغات من شأنه أن يسهم فى تعديل نفس هذه القدرات فى اللغة الأخرى، وتشجيع ودعم تعدد الوعى المتداخل حضاريا ومختلف المهارات والمعرفة الإجرائية. كما يساعد ذلك على نمو شخصية أكثر نضوجاً وثراءاً ثقافياً، وينمى القدرات على اكتساب لغات أخرى ويجعل الدارس منفتحا على التجارب الثقافية الجديدة. وعلاوة على ذلك يمكن للدارس أن يقوم بدور الوسيط بين المتحدثين بلغتين مختلفتين واللذين لا يستطيعون التفاهم مع بعضهما البعض، وذلك إما بالترجمة الشفهية أو التحريرية. وقد أولينا إهتماماً خاصاً لكل من الأنشطة اللغوية (الفقرة 4.4.4) وكذلك الكفاءات (الفقرات 5.1.1.3 و5.1.2.2 و5.1.4) والتى توضح أوجه الاختلاف بين دارسى لغة أجنبية والمتحدثين بلغة واحدة فقط.

مربعات الأسئلة وسوف نقوم ابتدء من هذا الباب وحتى نهاية الكتاب بوضع مربعا للأسئلة بعد كل فقرة يبدأ بالعبارة التالية "على مستخدمى الإطار المرجعى أن يراعوا ويستبينوا التالى ما إذا كان مفيداً". وقد تمت صياغة الأسئلة الثلاثة بحيث تغطى كل من جوانب الدراسة والتدريس والتقييم أى "ماذا تعين على الدارسين القيام به أو ماذا يرغبون فى تحقيقه" و"ما هى المهام التى يجب إعدادهم لها" و"ماالذى سيكون مطلوبا منهم". وقد روعى فى صياغة مربعات الأسئلة أن تكون على شكل مقترحات وليست على شكل تعليمات أو إرشادات وهذا تأكيد على أن الغرض من الإطار المرجعى ليس فرض معايير محددة. وإذا رأى بعض مستخدمى الكتاب أن هناك موضوعا كاملا لا يمسهم مباشرة فلا يجب عليهم وضع إجابات تفصيلية عن الأسئلة المطروحة، ولكننا نعتقد أنهم سيفكرون فى الأسئلة المطروحة فى المربعات وسيقررون ما إذا كانوا سيضعونها فى عين الاعتبار أم لا. وإذا كان القرار يمس موضوعاً هاماً فيمكنهم الاستعانة بنظام التصنيف والأمثلة المستخدمة هنا أو إضافة بعضها وذلك بحسب الهدف المطلوب تحقيقه.

وتكمن أهمية شرح وتحليل كل من الاستخدام اللغوى ومستخدمى اللغة المطروح فى هذا الباب فى أنه يمثل القاعدة الأساسية التى يتم على أساسها استخدام هذا الإطار المرجعى، حيث تم إعداد وتقديم نظام من المؤشرات والتصنيفات لكى يستخدمها كل من له صلة بتدريس ودراسة اللغات وتقييم أداء دارسى اللغة فى صياغة توقعاتهم بأكبر قدر ممكن من الدقة والتفصيل، وخاصة فيما يتعلق بكيفية استفادة دارسى اللغة —الذين يتحملون مسئوليتهم— من اللغة التى يتعلمونها وماذا يجب عليهم تعلمه منها لكى يستطيعوا التعامل معها والاتصال عن طريقها. وهدف هذا الإطار المرجعى هو أن يكون

شاملا وليس أن يكون مجهدا لمستخدميه. إن الأشخاص المنوطين بإعداد الدورات اللغوية وواضعى المناهج والقائمين بالتدريس والممتحنين سيكون عليهم اتخاذ قرارات محددة ودقيقة بخصوص محتوى النصوص والتدريبات والأنشطة والإختبارات وما إلى ذلك. وهذه العملية لا يمكن قصرها على الاختيار من وجبة سابقة التجهيز، لذا لابد من ترك اتخاذ مثل هذه القرارات فى أيدى ذوى الخبرة العملية، وهى مهمة تتطلب مواصفات خاصة مثل القدرة على الحكم الصائب والمهارات الابتكارية، وإن كان من أهم واجباتهم هو الوصول إلى جميع الأوجه الرئيسية للاستخدام اللغوى والكفاءة اللغوية المطلوبة التى يجب عليهم مراعاتها فى الدارسين. يتمثل الهيكل العام لهذا الباب فى تقديم نوع من قائمة للتدقيق لمثل هذه المهام. وننصح جميع مستخدمى هذا "الإطار المرجعى" التعرف جيدا على هذا الهيكل والاعتماد عليه عندما يطرحون على أنفسهم مثل تلك الأسئلة:

- هل يمكن توقع مجالات الحياة التى سيعمل بها دارسو اللغة والمواقف التى سيتعين عليهم التعامل معها؟ وفى حالة قدرتى على التنبؤ بذلك، فما هى الأدوار التى سيقومون بها وماهى المواقف التى سيتخذونها فى هذه المجالات ؟
- ما هى نوعية الأشخاص الذين سيكون عليهم التعامل معهم؟
- ما هو شكل العلاقات الشخصية والعملية وما هو الإطار الوظيفى التى ستجرى بها؟
- ما هى الأشياء التى سيتعين عليهم الاستناد إليها؟
- ما هى المهام التى سيكلفون بها؟
- ما هى الموضوعات التى سيكون عليهم التعامل معها؟
- هل سيكون عليهم التحدث أم أنهم سيكتفون بالفهم عن طريق الاستماع أو الكتابة؟
- ما الذى سيسمتعون إليه أو يقرأونه؟
- ماهى الظروف التى ستكون محيطة بأعمالهم وتصرفاتهم؟
- ما هى المعرفة بالعالم المحيط أو العلم بالحضارات الأخرى التى سيكونون بحاجة لاستخدامها؟
- ما هى المهارات التى يجب صقلها، وكيف يمكنهم الاحتفاظ بذاتيتهم دون أن يُساء فهمهم؟
- أى من هذه الجوانب يمكننى تحمل مسئوليتها / أكون مسئولا عنها؟
- إذا لم أستطع التنبؤ بالمواقف التى سيتعرض لها الدارسون عند استخدام هذه اللغة، فما هى أفضل وسيلة لإعدادهم لاستخدام الاتصال اللغوى دون إعدادهم بلا داع لمواقف قد لن تحدث أبدا؟
- ما هى المعلومات التى يمكن أن أمدهم بها وتظل قيّمة على المدى الطويل على اختلاف وضعهم فى المستقبل؟
- كيف يمكن أن يؤثر تعلم اللغات على تطورهم الشخصى والثقافى لكى يجعل منهم مواطنين صالحين ومسئولين فى مجتمع تعددى وديمقراطى؟

من البديهى أن هذا الإطار المرجعى لن يستطيع تقديم إجابات عن هذه الأسئلة بأكملها، ولاسيما لتعلق هذه الإجابات بدراية ومعرفة كاملة بالظروف المحيطة بالدراسة والتعليم وعلى الأخص بمختلف الاحتياجات، والمتطلبات، والحوافز، وسمات الشخصية، والموارد الخاصة بالدارسين وكل من لهم علاقة بالعملية التعليمية مما يجعل من تعدد وتغيُر الإجراءات أمرا حتميا. ومن ثم فإن هدف الأبواب والفقرات التالية هو صياغة الموضوع بالشكل الذى يؤدى إلى التفكير فى جزئياته بشفافية وعقلانية ومناقشتها إذا لزم الأمر، وأن يتم إبلاغ المعنيين بالأمر بالقرارات بوضوح وموضوعية.

وسوف يتم إدراج المراجع الإضافية فى نهاية كل فصل كلما أمكن ذلك.

4.1 سياق الاستخدام اللغوى

من المعروف منذ أمد بعيد أن المعانى فى اللغة تختلف وتتعدد باختلاف وتعدد السياق الذى تذكر فيه والذى يكون محيطا بها، وبهذا لا تشكل اللغة أداة محايدة للتفكير كالرياضيات مثلا، حيث تنشأ الحاجة والرغبة فى الاتصال فى مواقف محددة، كما أن كل شكل ومحتوى للتفاهم يمثلان سوياً الإجابة على هذا الموقف، لذا سيتم تناول الأوجه المختلفة للسياق فى الفصل الأول من هذا الباب.

4.1.1 مجالات حياتية / (دوائر الاختصاص)

يتم استخدام اللغة فى سياق موقف محدد فى مجال ما من مجالات الحياة وفى إطار حياة اجتماعية منظمة. واختيار المجالات التى يتم إعداد دارس اللغة للتعامل معها له عظيم الأثرعلى اختيار وتحديد المواقف والأهداف والمهام والموضوعات والنصوص المتعلقة بمواد التدريس والاختبار وكذلك بالأنشطة، فيجب مثلا مراعاة دور الحافز عند إختيار مجال معين فى الوقت الراهن،عندما يكون علىنا دراسة وتقدير ما إذا كانت المادة التعليمية التى يتم تدريسها حالياً مفيدة ومجدية فى المستقبل أيضا. فالأطفال على سبيل المثال يسهل تشجيعهم عند التركيز على الموضوعات التى تهمهم فى الوقت الحالى، ولكن السؤال الذى يطرح نفسه هنا هو: هل سيمنحهم ذلك مستقبلاً القدرات التى تعينهم على سهولة التفاهم فى عالم الكبار؟ أما فى تعليم الكبار فقد ينشأ تعارض فى المصالح بين صاحب العمل مثلا الذى يتوقع حصول الدارسين على دورات مناسبة لطبيعة عملهم والتى قد يقوم هو بدعمها مادياً، فى حين يكون محور الاهتمام الأساسى للدارسين هو تنمية العلاقات الشخصية.

ويصعب تحديد عدد مجالات التدريس المختلفة لأن كل مجال للعمل أو الاهتمام يمكن أن يمثل أهمية معينة لمستخدم بمفرده أو لدورة لغوية معينة. ويمكن أن يكون التقسيم التالى عاملاً مساعداً فى تحديد الهدف فى المجالات العامة لدراسة اللغة.

- المجال الخاص الذى يعيش به كل إنسان والمتمركز فى حياته بالمنزل مع أسرته وأصدقائه والذى يقوم فيه بأداء الأعمال ذات الطابع الخاص والشخصى مثل القراءة للترفيه أو كتابة اليوميات أوممارسة هواية ما... إلخ.
- المجال العام والذى يقوم فيها الانسان بأعمال مختلفة لأغراض متنوعة بإعتباره عضو فى الحياة العامة أو أحد منظماتها.
- المجال الوظيفى وهو المحيط الذى يقوم فيه المرء بأداء عمله.
- مجال التعليم والذى يتلقى فيه الانسان التعليم بانتظام وخاصة فى إطار المنظمات التعليمية (وان لم يكن ذلك بالضرورة هو الوضع فى جميع الأحوال).

وتجدر الاشارة هنا إلى أن مجموعة من هذه المجالات قد تمثل قاسماً مشتركاً فى كثير من المواقف، فنجد أن مجال العمل والتعليم يندمجان فى كثير من الأحوال، والمجال العام يضم أداء الأعمال الاجتماعية والإدارية وكذلك الاتصال بوسائل الاعلام وهو منفتح على المجالات الأخرى. أما بالنسبة لمجالى التعليم والعمل فان كثيرا من الأعمال والأنشطة اللغوية تخدم الأداء الاجتماعى لمجموعة ما أكثر من أداء واجبات ومهام العمل أو الدراسة. كذلك لا يجب أن ننظر إلى المجال الخاص على أنه منعزل عن غيره (فوسائل الاعلام تقتحم الحياة الأسرية والشخصية، ومختلف الوثائق "العامة والعلنية" يتم توزيعها فى صناديق البريد "الخاصة" بالإضافة إلى الاعلانات والنصوص المتعلقة بالحياة العامة التى نجدها على أغلفة المنتجات والتى نستخدمها فى حياتنا اليومية الخاصة).

لكن المجال الخاص يصقل من ناحية أخرى الأفعال التى نقوم بها فى المجالات الأخرى بطابع خاص وشخصى، فالأشخاص المعنيون يتصرفون باعتبارهم أفراداً دون أن يؤثر ذلك على أدائهم كأفراد داخل المجتمع: فسواء كنا نقوم بكتابة تقرير تقنى، أو بعرض لموضوع ما فى الفصل، أو التبضع أوغيرها من الأعمال فمازال ذلك يتيح لنا ولحسن الحظ إمكانية

التعبير عن "شخصيتنا الخاصة" بما يتعدى إعتبارات العمل والتعليم والمجال العام والتى تستخدم اللغة فى سياقها المكانى والزمانى.

على مستخدمى الإطار المرجعى أن يراعوا ويستبينوا التالى – إذا كان مفيدا –:
- ما هى مجالات الحياة التى سيكون على الدارسين التعامل معها، وماهى المجالات التى سيتم إعدادهم لها، وما هى متطلبات ذلك؟

4.1.2 – المواقـف

يمكن وصف المواقف الخارجية فى كل مجال من مجالات الحيـاة بالنظـر إلى:

- المكان والزمان التى تحدث بها أو التى تصاحبها.
- المؤسسات أو المنظمات التى يحدد هيكلها وطريقة العمل بها وبشكل كبير مايجرى عادة.
- الأشخاص المشتركين وخاصة فيما يتعلق بدورهم الاجتماعى وعلاقتهم بمستخدمى أو دارسى اللغة.
- الأشـياء (الحية وغير الحية) فى محيطهم المكانى.
- الأحـداث التى تقـع.
- العمليات التى يقوم الأشخاص المعنيون بتنفيذها.
- النصوص التى نجدها فى موقف معين.

ويتضمن الجدول رقم (5) عدة أمثلة على تصنيف المواقف المذكورة أعلاه، وقد تم ترتيبه حسب مجالات الحياة الموجودة على أغلب الظن فى معظم الدول الأوروبية. وطبيعة هذا الجدول أنه يحتوى على أمثلة ومقترحات، ولايمكن الإدعاء بشموليته. فهو مثلا لايستطيع تسجيل النواحى الديناميكية لموقف تفاعلى والذى يحاول فيه المشتركون التعرف على أهم سمات موقف جارى حدوثه والذى يرغبون فى تغييره أكثر من وصـفه (بالنسبة للعلاقات بين الشركاء فى الأفعال الاتصالية بينهم قارن الفقرات 4.1.4 و4.1.5، أما بالنسبة للهيكل الداخلى للتفاعل الاتصالى انظر الفقرة 5.2. والأوجه الاجتماعية والثقافية أنظر الفقرة 5.1.1.2، وللتعرف على استراتيجيات مستخدمى اللغة أنظر الفقرة 4.4).

على مستخدمى الإطار المرجعى أن يراعوا ويستبينوا التالى – إذا كان مفيدا –:
- ما هى المواقف التى يجب أن يتغلب عليها الدراسون، وماهى المجالات التى يجب إعدادهم لها وما هو متوقع منهم بهذا الصدد؟
- ما هى الأماكن والمؤسسات أو المنظمات والأشخاص والأشياء والأحداث والأفعال التى سيكون عليهم التعامل معها؟

4.1.3 الشـروط والقيـود

إن الشروط الخارجية التى تتم من خلالها عملية الاتصال تجعل كل من مستخدمى اللغة ومحدثيهم يخضعون لقيود معينة مثل:

الشـروط المادية:

1) الشفهية:

- وضـوح النطـق.
- الضوضاء (مثل أصوات القطارات والطائرات والتغيرات الجوية).
- الضوضاء بالخلفية (مثل الشوارع التى تضج بالحركة والأسواق والمطاعم والحفلات والمراقص إلى آخر ذلك).

- التشويش (مثل سوء خطوط الهاتف أو سوء استقبال موجات المذياع أو سوء المكبرات الصوتية).
- الظروف الجوية (مثل الرياح والبرد الشديد... إلخ).

2) التحريرية:

- سوء الطباعة.
- سوء الخط اليدوى.
- سوء الاضاءة.

الشروط الاجتماعية:

- عدد المتحدثين ودرجة الألفة بينهم.
- علاقة المشتركين ببعضهم البعض (ممارسة السلطة أو روح التعاون... إلخ).
- وجود أو عدم وجود مستمعين أومنصتين.
- العلاقات الاجتماعية بين المشتركين (وجود صداقة أو عداء، مدى التعاون بينهم).

ضغط الوقت:

- ضغط وقتى مختلف للمتحدثين أو المستمعين (الوقت الخالص) ومن يكتبون أو يقرأون (أكثر مرونة).
- زمن الاستعداد لالقاء كلمة أو تقرير إلى آخره (مثل الفرق بين الارتجال ووجود الخبرة السابقة وبين ما تم إعداده مسبقا).
- القيود الزمنية للكلمة أو الخطبة التى سيتم القاءها والمداخلات (بسبب وجود قواعد أو تكاليف محددة أو ارتباطات أخرى فى نفس الوقت).
- أنواع أخرى من الضغوط: مثل الضغوط المادية أو القلق والتوتر) أو المواقف التى تسبب الشعور بالخوف (مثل الامتحانات)... إلخ.

المجال	الأمـاكن	المؤسسـات	الأشـخاص
الخاص	- بالمنزل: المسكن، الغرفة - الحديقة: الحديقة الخاصة / حديقة العائلة أو الأصدقاء أو الآخرين - المكان الخاص بالفرد فى بيت الطلبة أو المسنين أو غيرهم، الفندق. - فى الريف على شاطيء البحر... إلخ.	- الأسـرة. - الشبكات الإجتماعية.	الوالدان – الجدود – الأبناء– الإخوة والأخـوات – العمات والخالات – الأعمام والأخـوال- أولاد العم/العمة – أولاد الخال/الخالة – والد الزوج/ الزوجة – الزوج/الزوجة – المعارف – المعارف والأصدقاء والأقرباء.
العـام	- الأماكن العامة: الشوارع . الميادين والمتنزهات ... إلخ. - وسائل المواصلات العامة. - المحال والمتاجر الكبيرة. - المستشفيات والعيادات الخاصة . - الملاعب والساحات والصالات الرياضية . - المسارح ودور السينما والعروض. - المطاعم والحانات والفنادق. - أماكن العبادة.	- المصالح. - اللجان السياسية. - القضاء. - مرافق الصحة العامة. - النوادى والجمعيات. - الأحزاب السياسية. - الكنائس.	- أعضاء الحياة العامة . - الموظفون. - الباعة. - رجال الشرطة والجنود ورجال الأمن. - السائقون والمحصلون والمسافرون. - اللاعبون والمشجعون والمتفرجون. - الممثلون والجمهور. - التادلون وعاملو البارات. - العاملون بالإستقبال. - القساوسة وأعضاء الطوائف.
الوظيفي	- المكاتب. - المصانع. - الورش. - الموانيء ومحطات القطار. - المطارات. - المزارع. - المحال والمتاجر... إلخ. - أماكن تقديم الخدمات. - الفنادق.	- الشركات. - المصالح والإدارات. - المؤسسات المتعددة الجنسية. - المؤسسات الحكومية. - النقابات.	- أصحاب العمل والعاملون. - المديرون. - الزمـلاء. - المرؤوسون. - الموكلون. - العمـلاء. - عاملو الاستقبال. - السكرتيرات. - عاملو النظافة... إلخ.
التعليمى	- المـدارس: المسرح، الفصول، الساحات، الملاعب، الردهات. - المعاهد. - الجامعات. - قاعات المحاضرات. - غرف الدراسة. - أماكن التمثيلات الطلابية. - بيوت الطلبة. - المعامل. - مطاعم الطلبة بالجامعات.	- المدارس. - المعاهد. - الجامعات. - الجمعيات العلمية. - الاتحادات المهنية. - مؤسسات التعليم. والتدريب.	- المعلمون وهيئة التدريس. - البواب/حراس المبانى. - الأبوان. - الزملاء فى الفصل. - الأساتذة وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات والمعاهد. - المساعدون العلميون. - الدارسون. -العاملون بالمكتبات والمعامل. - العاملون بمطاعم الطلبة وعاملو النظافة. - حراس البوابات والسكرتيرات... إلخ.

الأشـــياء	الأحـــداث	الأفعـــال	النصـــوص
- الأثاث والمفروشات. - الملابس. - الأدوات المنزلية. - اللعب، الآلات اليدوية . - منتجات العناية بالجسم. - التحف والكتب. - الحيوانات الأليفة والمتوحشة والدواب. - النباتات والأشجار والمساحات الخضراء والبر. - متاع البيت. - الحقائب اليدوية. - أدوات الرياضة والأدوات المستخدمة فى أوقات الفراغ.	- الإحتفالات العائلية. - اللقاءات. - الأحداث المختلفة والحوادث. - الظواهر الطبيعية. - الأعياد والزيارات. - التنزه سيرا، ركوب الدراجة، قيادة السيارة. - العطلات والأجازات والرحلات. - الأحداث.	- الروتين اليومى مثل: ارتداء وخلع الملابس وإعداد الطعام وتناوله . - الأعـمـال الـيـدويـة والعمل بالحديقة. - الـقـراء والإسـتـمـاع للمذياع ومشاهدة التلفاز. - الترفيه. - ممارسة الهوايات والرياضة والألعاب.	- قنوات المعلومات. - ضمانات المشتروات. - طرق عمل الأطعمة. - كتيبات الإستخدام. - الروايات. - الجرائد والمجلات. - وسائل الإعلان. - كتيبات المعلومات. - الخطابات الشخصية. - النصوص المسجلة والمرسلة والمستقبلة.
- النقود والمحافظ. - الإستمارات. - البضائع. - الأسلحة. - الحقائب التى تحمل على الظهر. - حقائب السفر. - الكرات الرياضية. - البرامج. - الأطعمة والمشروبات والوجبات الخفيفة. - جوازات السفر ورخص القيادة.	- الأحداث والحوادث والأمراض. - الإجتماعات. - النزاعات القضائية. - الأعمال الخيرية. - الغرامات المالية وإلقاء القبض على المتهمين. - الألعاب والمسابقات. - العروض المسرحية. - احتفالات الزواج والجنازات.	- التبضع والحصول على الخدمات العامة. - الحصول على الخدمات الصحية. - الرحلات البحرية والرحلات على متن الطائرات والقطارات وبالسيارات. - الترفيه العام وأنشطة شغل وقت الفراغ. - الشعائر الدينية.	- البيانات العامة. - الكتابة على المنتجات والتغليف. - الملاحظات اليدوية. - الرسم على الجدران. - تذاكر ومواعيد السفر. - الإرشادات والتعليمات. - البرامج. - العقود. - قوائم الطعام. - النصوص الدينية والخطب والأغانى الدينية.
- الآلات والأجهزة المكتبية. - الآلات الصناعية. - العدد وآلات الصناعة اليدوية.	- المحادثات . - المقابلات الشخصية. - الإجتماعات. - المؤتمرات. - المعارض. - المشاورات. - البيع فى التصفيات . - حوادث العمل. - المفاوضات الخاصة بلوائح الأجور.	- الإدارة. - إدارة المصانع والإنتاج. - عمليات وطرق الإنتاج. - الأعمال الإدارية. - النقل. - البيع والتسويق. - أعمال الكمبيوتر. - تنظيف المكاتب.	- الخطابات التجارية. - التقارير والأخبار والمعلومات. - تعليمات الأمن. - كتيبات الإستخدام والمراجع. - وصف مكان العمل. - اللافتات. - بطاقات التعريف .
الدوات المكتبية. الزى المدرسى. الأدوات والملابس الرياضية. الطعام. الأجهزة السمعية والبصرية. لـوح الـمـدرسـة (الـسـبـورة) والطباشير. الكمبيوتر. حقائب الملفات. حقائب المدرسة.	- اليوم الدراسى الأول والأخير، فترة ما قبل وما بعد الأجازة. - تبادل الطلبة. - اجتماعات أولياء الأمور. - المهرجانات الرياضية والألعاب. - المشاكل الناجمة عن عدم الالتزام بالنظام /المشكلات التنظيمية.	- الإجتماعات المدرسية. - عملية التدريس. - الألعاب. - الاستراحات. - مجموعات الدراسة. - المحاضرات وكتابة المقالات. - العمل بالمعامل. - العمل بالمكتبة الدراسية. - الحلقات الدراسية والتدريب. - الواجبات المدرسية. - المناقشات.	- النصوص الأصلية (مثل ما سبق / أعلاه) - كتب التدريس والقراءة - المراجع - الكتابة على السبورة - النـصـوص عـلـى / باسـتـخـدام البروجكتور - النصوص بالكمبيوتر - قناة المعلومات - التمارين الدراسية - عمل التلخيصات - القواميس.

تتوقف قدرة جميع مستخدمى اللغة –وخاصة الدارسين منهم– فى استخدام إمكاناتهم اللغوية فى المقام الأول على الظروف المادية التى يتم التواصل من خلالها. فوجود ضوضاء بالخلفية أو تشويش يعوق القدرة على الاستماع إلى الكلام الشفهى بدرجة كبيرة (وقد تم ذكر أمثلة لذلك). إلا أن التعبير اللغوى الصحيح والواضح فى ظروف صعبة يمكن أن يكون هاماً وحاسماً للغاية ولايحتمل الخطأ فى حالات معينة مثل حالة قائدى الطائرات عند تلقى تعليمات الهبوط. أما من يتعلم إلقاء بيانات علناً فإن عليه أن يراعى الوضوح فى النطق وتكرار وإعادة الكلمات والجمل الهامة عدة مرات لكى يضمن فهم الآخرين لما يقول. وكثيرا تتداول معامل اللغة شرائط تم نسخها من شرائط أخرى منسوخة وبها خلفية عالية من التشويش والضوضاء مما يجعل هذه الشرائط غير صالحة للاستخدام بأى حال من الأحوال وخاصة إذا كانت تحتوى على معلومات بصرية أو مكتوبة لأنها ستكون بالتأكيد غير مفيدة فى تعلم اللغات.

ويجب التأكد من أن كل الممتحنين يخضعون جميعاً لشروط واحدة عند إجراء إختبارات فهم النص المسموع، وينطبق نفس المبدأ على اختبارات فهم النص المقروء والاختبارات التحريرية –مع إجراء التعديلات اللازمة–. ويجب أن يكون كل من القائمين بالتدريس والممتحنين على فهم ودراية بتأثير الشروط الاجتماعية وعنصر الوقت على العملية التعليمية وعلى المداخلات داخل الفصل وعلى إمكانات الدارسين وقدراتهم على التعبير عن موقف معين.

على مستخدمى الإطار المرجعى أن يراعوا ويستبينوا التالى – إذا كان مفيدا –:

- ما هو تأثير الشروط الملموسة التى سوف يخضع لها الدراسون أثناء عملية الاتصال على ما سيكون مطلوبا منهم عمله؟
- ما هو تأثير عدد ونوع المشتركين فى الحديث على مايطلب من الدارسين؟
- ما هو ضغط الوقت الذى سيكون على الدارسين العمل تحت وطأته؟

4.1.4 السياق الذهنى لمستخدمى ودارسى اللغة

إن نظام السياق الخارجى فى مجمله قائم بذاته وغير مرتبط ارتباطاً مباشراً بأى فرد من الأفراد. وهذا النظام متعدد للغاية ويقدم تقسيماً وتصنيفاً دقيقاً للعالم الذى يعيش به مجتمع لغوى ما، والذى ينعكس بدوره على اللغة المستخدمة والتى يكتسبها أعضاء هذا المجتمع من خلال تطورهم وتربيتهم والتجارب التى يمرون بها، وإن كان ذلك على الأقل بالدرجة التى يرونها مناسبة لهم. وهذا السياق الخارجى غزير للغاية بحيث لايمكن لشخص بمفرده استيعابه وإدراكه أو تناوله فى شموليته وتعقيده. لذا يجب أن نفرق بينه وبين السياق الذهنى لمستخدمى اللغة ودارسيها باعتباره عامل من عوامل عملية الاتصال.

ويتم تنقية وتحليل السياق الخارجى لمستخدمى اللغة عن طريق:

- جهاز الإدراك.
- آليات الانتباه.
- التجارب الطويلة المدى التى تؤثر فى الذاكرة وتداعى المعانى والمعنى الضمنى.
- التقسيم المبنى على التجارب للأشياء والأحداث... إلخ.
- التصنيف اللغوى.

تؤثر كل هذه العوامل فى فهم وإدراك السياق عند مستخدمى اللغة. والمقياس الذى يقدم به السياقُ المُدرَك والمُحسَّ هو السياقَ الذهنى لواقعة الاتصال نفسها والذى يتوقف بالإضافة إلى ذلك على ما يراه مستخدمو اللغة هاماً لهم فى ضوء:

- النوايا والتى يبدأون بها عملية الاتصال.
- طرق التفكير: كيفية سريان الأفكار والخواطر والمشاعر والانطباعات وما إلى ذلك والتى يعيها المتحدث.

- **التوقعات**: على ضوء التجارب السابقة.
- **الانعكاسات**: وهى تأثير عملية التفكير على التجارب (مثل الاستنباط والاستقراء).
- الإحتياجات والدوافع والحوافز والاهتمامات التى تؤدى إلى إقرار الفعل.
- الشروط والقيود التى تحدد اختيار القيام بالفعل وتقيده.
- الحالة الذهنية (مثل الإرهاق والقلق أوالاضطراب... إلخ)، والصحة والمؤهلات الشخصية (قارن الفقرة 5.1.3).

فوظيفة السياق الذهنى لا تعنى قصر مضمون المعرفة على السياق الخارجى الذى يمكن إدراكه وفهمه مباشرة. فالذاكرة والمعرفة المختزنة والقدرة على التصور وغيرها من عمليات المعرفة الداخلية (والانفعالية) قد تكون أقوى تأثيرا على طريقة التفكير. وفى هذه الحالة تكون علاقة "القول" بالسياق الخارجى المفهوم علاقة هامشية. فهل حدث أن فكّر أحد منكم فيمن يمتحن فى غرفة مجردة من كل زينة أو فى عالِم أو عالِمة للرياضيات أو فى شاعر أو شاعرة أثناء تواجودهم فى غرف مكتبهم.

وفضلا عن ذلك تكمن أهمية الشروط الخارجية والقيود فى قيام مستخدمى أو دارسى اللغة بالتعرف عليها وتقبلها والتكيف معها (أو عدم التكيف)، ولكن هذا يتوقف بالدرجة الأولى على التحليل الفردى للموقف على أساس الكفاءات العامة (قارن فصل 5.1) وكذلك المعرفة السابقة والقيم والمعتقدات.

على مستخدمى الإطار المرجعى أن يراعوا ويستبينوا التالى – إذا كان مفيدا –:

- ما الذى يمكن توقعه بخصوص قدرات الدارسين على التعرف على السمات الهامة لسياقات الاتصال الخارجى وفهمها؟
- ما هى العلاقة بين أنشطة الاتصال وأنشطة التعلم ودوافع وحوافز واهتمامات الدارسين؟
- إلى أى مدى يمكن أن نطلب من الدارسين إعادة التفكيرفى تجاربهم الخاصة؟
- كيف يمكن أن تفرض عملية الاتصال القيود على السمات الذهنية للدارسين؟

4.1. السياق الذهنى للمتحدثين

فى حالة حدوث الاتصال يجب مراعاة كافة المتحدثين الآخرين والمشاركين لمستخدم اللغة فى هذا الاتصال: فالحاجة لحدوث عملية الاتصال تشترط وجود "فراغ فى عملية الاتصال" والذى يمكن ملأه لوجود تداخل أو توافق جزئى للسياق الذهنى بين مستخدم اللغة ومحدثه (أو محدثيه).

أما فى حالة التفاعل المباشر (وجهاً لوجه) فنجد أن مستخدم اللغة ومحدثه أو محدثيه يتواجدون جميعا فى سياق خارجى واحد (المهم هنا أن يكون المتحدث هو الطرف الآخر فى عملية التفاعل) ولكن يختلف إدراك وتحليل كل منهما لهذا السياق للأسباب السالف ذكرها. إن تأثير أى فعل من أفعال الاتصال –وكثيرا ما ينطبق ذلك على مجمل وظيفتها أو على جزء منها– يكمن فى تعميق الاتفاق فى تحليل الموقف لدرجة تؤدى إلى نجاح عملية الاتصال ولكى ينجح المشتركين فى تحقيق أهدافهم بفعالية عن طريق الاتصال، وهذه المسألة قد تتعلق فى بعض الأحيان بعملية تبادل المعلومات. أما ما يمثل صعوبة أكبر فهو تخطى الخلافات فى تصوراتهم الشخصية المختلفة للقيم والاعتقادات وقواعد اللغة التقليدية والمتعارف عليها والتطلعات والتطلعات الاجتماعية... إلخ والتى يقوم المشتركون من خلالها بتحليل الفعل، ويستثنى من ذلك الحالات التى يتوفر فيها وعى بين حضارى كاف.

على مستخدمى الإطار المرجعى أن يراعوا ويستبينوا التالى – إذا كان مفيدا –:
– إلى أى مدى يجب أن يكون متعلم اللغة قادر على التكيف مع السياق الذهنى للمشتركين؟
– ما هى أفضل طريقة لإعداد الدارسين للقيام بعملية التكيف المطلوبة؟

4.2. موضوعات الاتصال

يمكن التفرقة بين موضوعات عديدة فى كل مجال من المجالات المختلفة والتى تكون موضوعاً للخطاب أو الحديث أو التفكيرأو البحث والتمحيص أو موضوع لنص مكتوب والتى تقع فى بؤرة الاهتمام لأنشطة الاتصال والتى يمكن تصنيفها بمختلف الطرق والأوجه. ويقدم "مستوى ثريسهولد 1990" (Threshold Level) فى الفصل السابع تصنيفا مؤثرا وهاما مقسما إلى موضوعات رئيسية وفرعية وتصورات نوعية:

1- البيانات الشخصية.
2- المسكن والبيئة.
3- الحياة اليومية.
4- شغل وقت الفراغ والترفيه.
5- السفر والترحال.
6- العلاقات الإنسانية.
7- الصحة والنظافة.
8- التعليم والتدريب.
9- التبضع.
10- الطعام والشراب.
11- تقديم الخدمات.
12- الأماكن.
13- اللغة.
14- الطقس.

ونجد تصنيفات فرعية لكل مجموعة من الموضوعات ومنها على سبيل المثال التصنيفات التالية الخاصة بمجال "شغل وقت الفراغ والترفيه":

4.1 وقت الفراغ.
4.2 الهوايات والإهتمامات.
4.3 الإذاعة والتلفزيون.
4.4 السينما والمسرح والحفلات العامة.
4.5 المعارض والمتاحف.
4.6 التسلية الذهنية والفنية.
4.7 الرياضة.
4.8 الصحافة.

ويتم تحديد مفاهيم معينة لكل موضوع فرعى، وتعتبر التصنيفات المذكورة فى الجدول رقم (5) مفيدة للغاية من هذه

الناحية والتى تضم الأماكن والمؤسسات وغيرها والتى يجب تناولها. وتحت البند رقم 4.7 "الرياضة" يذكر "مستوى ثريسهولد" (Threshold Level 1990) النقاط التالية:

1- **الأماكن**: الملاعب، الساحات الرياضية، الاستاد.

2- **المؤسسات والمنظمات**: الرياضة، الفريق، النادى.

3- **الأشخاص**: اللاعبون.

4- **الأشياء**: بطاقات الإنذار، الكرة.

5- **الأحداث**: السباقات، المباريات.

6- **الأفعال**: مشاهدة مباراة، ممارسة رياضة (يُذكر اسم هذه الرياضة)، الاشتراك فى سباق، الفوز، الخسارة، التعادل.

وإختيار وترتيب الموضوعات الرئيسية والفرعية والتصورات النوعية المتخصصة بالطبع ليس نهائى وإنما يعتمد على تقديرات وقرارات قام المؤلفون باتخاذها حسب إحتياجات الاتصال للدارسين المعنيين. وهنا يتضح أن الموضوعات المذكورة أعلاه تتعلق فى أغلبها بالمجالين الخاص والعام والتى تكون مناسبة للزائرين لدولة أخرى والذين لاينتظر منهم الضلوع بالاشتراك فى الحياة العملية والتعليمية للبلد المزار. وتتعلق بعض الموضوعات فى جزئية منها بالمجال الخاص وأخرى بالمجال العام (مثل المجال الرابع). وسيقوم مستخدمو الإطار المرجعى –وكذلك الدارسون إن أمكن– باتخاذ قراراتهم حسب تقديرهم للإحتياجات والدوافع والسمات الخاصة والقدرات التعليمية للدارسين فى محيط المجال الخاص لهذا الدارس. أما طلبة التعليم العالى فسيكون تركيزهم فى المقام الأول على الموضوعات العلمية والتقنية والإقتصادية وغيرها. أما إذا كانت لغة التدريس هى نفسها اللغة الأجنبية فسيؤدى ذلك بالضرورة إلى التفكير بدقة وعناية فى مضمون ومحتوى المجال الذى يتم تناوله.

> –على مستخدمى الإطار المرجعى أن يراعوا ويستبينوا التالى – ما إذا كان مفيدا –:
> – ماهى الموضوعات التى سيكون على دارسى اللغة تناولها، وماهى الموضوعات التى يجب؟
> إعدادهم لها وما هو المنتظر منهم فى هذا الصدد؟
> – ما هى الموضوعات الفرعية للموضوع الرئيسى التى سيتناولونها؟
> – ما هى الموضوعات والمصطلحات المتخصصة التى سيكون على الدارسين استخدامها فيما يتعلق بالأماكن والمؤسسات والمنظمات والأشخاص والأشياء والأفعال لكى يمكن التعامل مع الموضوع الرئيسى أو الفرعى، وما هى المصطلحات من هذا النوع التى يجب إعدادهم لها، وما هو مطلوب منهم فى هذا الصدد؟

4.3 مهام وأهداف اتصالية

4.3.1 يشترك مستخدمو اللغة عادة مع متحدث واحد أو عدة متحدثين فى أنشطة اتصالية لتحقيق هدفهم فى إشباع حاجتهم من الاتصال فى موقف معين. ففى المجال الخاص يكون الهدف مثلا هو تسلية ضيف ما من خلال تبادل المعلومات عن العائلة والأصدقاء والميول وما يكرهون أو لمقارنة التجارب ووجهات النظر... إلخ. أما فى المجال العام فيمكن أن يكون هدف الاتصال هو إجراء الصفقات مثل شراء ملابس جيدة الصنع بسعر معقول ومناسب. وفى مجال العمل قد يكون المطلوب هوأن يفهم العميل اللوائح أو التعليمات الجديدة، فى حين قد يكون الهدف فى مجال الدراسة هو المشاركة فى تبادل الأدوار أو الاشتراك فى حلقة دراسية أو كتابة مقال عن موضوع معين لمؤتمر أو المشاركة فى إصدارات عامة مثلا.

4.3.2 وقد أثمرت التحليلات الخاصة بكل من الاحتياجات والمتطلبات على مر السنين عن كتابات كثيرة وشاملة عن مهام

الاستخدام اللغوى التى يجب على الدارسين إتقانها لكى يكونوا قادرين على التعامل مع ماتتطلبه المواقف المتعددة فى مجالات الحياة المختلفة، ويمكن أخذ ما ذكره "مستوى ثريسهولد" (Threshold Level 1990) (الفصل الثانى، الفقرة 1.12) كأمثلة لمهام الاتصال فى مجال العمل.

الاتصال فى العمل والحياة العملية:

يجب أن يكون الدارس قادرا على القيام بالمهام التالية إذا كان موجودا بشكل مؤقت فى دولة أجنبية:

- تقديم طلب الحصول على تصريح للعمل... إلخ.
- فى حالة البحث عن عمل مثلا الحصول على معلومات عن الوظائف الشاغرة ونوع وشروط العمل (مثل مواصفات مكان العمل والراتب وقوانين العمل والإجازات والعطلات ومدة الإخطار بانهاء التعاقد).
- قراءة الإعلانات عن الوظائف الخالية بالصحف.
- قراءة طلبات الالتحاق بالوظيفة وعمل المقابلات الشخصية التى يمكن من خلالها الإدلاء بالبيانات الشخصية والدراسية والخبرة وتقديم الإجابات عن مختلف الأسئلة سواء كانت شفهية أو تحريرية.
- فهم مصوغات التعيين وتنفيذها.
- طرح وفهم أسئلة عن واجبات الوظيفة عند استلامها.
- فهم التعليمات الخاصة بالأمن.
- إبلاغ صاحب العمل أو شركة التأمين عند وقوع حادث ما.
- الحصول على الضمانات الاجتماعية للعاملين.
- القدرة على التواصل بالشكل المناسب مع كل من الرؤساء والزملاء والمرؤوسين بالعمل.
- الاشتراك فى الأنشطة الترفيهية للشركة أو المؤسسة (مثل المطعم أو ممارسة الرياضة وغيرها من الأنشطة).

والمطلوب من الدارسين أن يكونوا قادرين على مساعدة من يتحدثون اللغة التى يتعلمونها (سواء كانوا ممن يتحدثونها بوصفها اللغة الأم أو من الأجانب) فى المهام المذكورة أعلاه باعتبارهم أعضاء ضيوف فى المجتمع المضيف.

ويعطى "مستوى ثريسهولد" (Threshold Level 1990) فى الفصل السابع (الفقرة الأولى) أمثلة على المهام فى المجال الخـاص:

البيانات الشخصية

يكون الدارس قادرا على ذكر اسمه وأن يقوم باستهجائه والإدلاء بعنوانه ورقم هاتفه ومكان وتاريخ الميلاد والسـن والنـوع وما إذا كان متزوجا أم لا وما هى جنسيته ومسقط رأسه ووظيفته، ويستطيع الحديث عن أسرته وديانته وميوله وماينفر منه (إن وجد)، وأن يكون قادرا على وصف أشخاص آخرين وأن يوجه إلى هؤلاء أسئلة مماثلة وأن يكون قادرا على فهم اجاباتها.

ويرى ذوو الخبرة العملية (من القائمين بالتدريس ومؤلفى المواد الدراسية والممتحنين والقائمين بتطويرالمناهج) وكذلك المستخدمون (مثل أولياء الأمور والإدارات التعليمية وأصحاب العمل) والدارسون أنفسهم، يرون جميعا أن وضع أهداف محددة للدراسة وشـرحها بالتفصيل يعود بفائدة كبيرة ويكون مشـجعا فى نفس الوقت. بيـد أنه لايمكن حصر عـدد هذه المهام، لذا لايمكن ذكر جميع مهام الاتصال التى يتم التعرض لها فى أحد المواقف بالتفصيل فى إطار مرجعى عام. ويكمن واجب ذوى الخبرة العملية هنا فى التفكير فى إحتياجات الاتصال لمجموعة معينة وتحديد المهام التى يتعين إعداد الدارسين لها، وهنا يمكن الاستعانة بجميع النماذج التى يقدمها "الإطار المرجعى" (مثل ماهو مذكور فى الفصل السابع). كذلك يفضل حمل الدارسين على إبداء رغباتهم الاتصالية الخاصة لأن ذلك يعتبر أحد أوجه الدراسة الأكثر

وعيا والموجهة توجيها ذاتيا. والتى يجب إعدادهم لها وبين المهام التى يجب عليهم القيام بها بأنفسهم فى إطار عملية تعلم اللغة نفسها.

على مستخدمى الإطار المرجعى أن يراعوا ويستبينوا التالى – ما إذا كان مفيدا –:

- ماهى مهام الاتصال التى يجب أن يقوم الدارسون بتنفيذها فى المجال الخاص والعام ومجال العمل و/أو المجال الدراسى، وماهى الواجبات التى يجب إعدادهم لها وماهو منتظرمنهم بهذا الصدد؟
- كيف يمكن التعرف على متطلبات واحتياجات الدارسين الذين يقع عليهم الإختيار لتنفيذ هذه المهام؟

4.3.3 أما فى المهام التى تستخدم كوسائل للتخطيط والتنفيذ والرقابة على عملية تعلّم وتدريس اللغة فيمكن ذكر معلومات عن النقاط التالية:

- أنواع المهام، مثل المحاكاة وألعاب تبادل الأدوار والتفاعل خلال عملية التدريس... إلخ.
- الأهداف، مثل الأهداف المحددة التى يجب تعلمها فى المجموعة وعلاقتها بأهداف التعلم الفردية المختلفة والأكثر صعوبة فى التكهن بها بالنسبة للدارسين.
- المدخلات اللغوية، مثل الإرشادات والتعليمات والمواد الدراسية... إلخ والتى يقوم باختيارها القائم بالتدريس أو الدارسون أو كلاهما.
- **النتائج**: وهى النتاج اللغوى مثل النصوص والملخصات والجداول العامة والعروض العملية وما إلى ذلك، بالإضافة إلى النتائج الدراسية مثل تحسن القدرات اللغوية والوعى اللغوى والإدراك والآراء والاستراتيجيات والتجارب التى تساعد فى اتخاذ القرارات وإجراء المفاوضات... إلخ.

الأنشطة اللغوية: مثل الإدراكية/الإنفعالية والجسمانية/الذهنية سواء فى مجموعات أو فى ثنائيات أو العمل الفردى لأنشطة التلقى أو الإنتاج... إلخ (قارن الفقرة 4.5).

- **الأدوار**: أدوار المشتركين سواء كان ذلك عند إنجاز المهام أو عند وضعها وتنفيذها.
- الإشراف والتقييم للنجاح النسبى للمهام ولتنفيذها بناء على مختلف التصنيفات مثل الأهمية والتوقعات بخصوص درجة الصعوبة والقيود المحتملة والتناسبية.

وسوف يتم تناول دور المهام فى عملية تعلّم وتدريس اللغات تفصيلا فى الفصل السابع.

على مستخدمى الإطار المرجعى أن يراعوا ويستبينو التالى – ما إذا كان مفيدا –:

- ماهى المهام المطلوب من الدارسين إنجازها فى مجال التعليم (أ) كمشاركين فى أعمال التفاعل الموجهة والهادفة والمشروعات والمحاكاة... إلخ (ب) بطريقة أخرى عند إستخدام L2 وذلك (أولا) لتدريس اللغة ذاتها أو (ثانيا) لتدريس مواد أخرى ... إلخ. فماهى المهام التى يجب إعدادهم لها وماذا ينتظر منهم بهذا الصدد؟

4.3.4 التلاعب بالألفاظ فى الاستخدام اللغوى

إن التلاعب بألفاظ اللغة فى الاستخدام اللغوى كثيرا ما يؤدى وظيفة هامة فى دراسة اللغة أو تعلمها وإن كان لا يقتصر فقط على مجال التربية والتعليم. ومن أمثلة أنشطة التلاعب بألفاظ اللغة:

الألعاب اللغوية داخل المجموعة:

- الشفهية (مثل قصة تحتوى على أخطاء، كيف؟ ومتى؟ وأين؟... إلخ).

- التحريرية (مثل القصص المسلسلة أو الألعاب بالحروف).
- السمعية والبصرية (مثل ألعاب يانصيب الصور، ولعبة الذاكرة Memory... إلخ).
- ألعاب الطاولة والورق وألعاب الأسئلة والأجوبة .
- ألغاز المقاطع والتمثيليات الإيمائية(البانتومايم)... إلخ.

الأنشطة الفردية :

- الألغـاز (مثل الكلمات المتقاطعة والألغاز المصورة).
- الألعاب اللغوية فى وسائل الإعـلام (الإذاعة والتلفزيون مثل عجلة الحظ Glücksrad).

التلاعب بألفاظ اللغـة :

- فى الإعلانـات.
- فى عناوين الصحـف.
- الكتابة أو الرسـم على الجدران.

4.3.5 الاستخدام الجمالى للغة

إن استخدام اللغة بشكل فنى وداعم للخيال له قيمته الخاصة والقائمة بذاتها من ناحية، ولكنه ذو قيمة تعليمية كبيرة من الناحية الأخرى. فالأنشطة الابتكارية والجمالية يمكن أن تكون منتجة ومتلقاة وتفعالية أو فى مجال الوساطة اللغوية (قارن الفقرة 4.4.4) ويمكن أن تتم شفهيا أو تحريريا مثل:

- الغنـاء: (أغانى الأطفال أو الأغانى الشعبية أو الأغانى الشـائعة).
- إعـادة سرد أو إعـادة كتابة القصـص.
- الاسـتماع إلى أو قراءة أو كتابة أو سـرد النصـوص الخيالية (القصص والأشعار... إلخ) بما فى ذلك النصوص السمعية والبصرية والرسوم المتحركة والقصص المصورة... إلخ.
- عـرض النصوص المكتوبة أو المرتجلة... إلخ.
- إنتـاج وتلقى وعرض النصـوص الأدبية، مثل قراءة وكتابة النصـوص (القصص القصيرة والروايات والأشـعار... إلخ) وعرض وتلقى الأغانى والعروض الدرامية وعروض الأوبرا... إلخ.

إن مثل هذا التناول المقتضب لمجالات اعتادت أن تحتل قدرا كبيرا من الأهمية وأن تفرض نفسها على عملية التدريس فى التعليم العالى والجامعى قد يبـدو أنه نوع من التقليل من شأنها، بيد أن ذلك غير مقصـود أبدا، فالأدب القومى والإقليمى يسهمان إسهاما عظيما فى الموروث الأدبى الأوروبى والذى يعتبره مجلس أوروبا "كنزا ثمينا مشـتركا يجب العمل على حمايته وتطـويره". فالدراسات الأدبية لا تخدم فقـط الأهداف الجمالية الخالصة بل تتعداها لتحقيق أهـداف تربوية كثيـرة ومتعددة –فكرية أخلاقية معنوية أوعاطفية لغوية وثقافيـة– ونأمل أن يجد المعلمون الذين يتناولون النصوص اللغوية فى مختلف مستويات التعليم فى هذا الإطار المرجعى فصـولا عديدة هامة ومفيدة تساعدهم على تحقيق أهدافهم وجعل أساليبهم التعليمية والتدريسية أكثر وضوحا وشفافية.

على مستخدمى الإطار المرجعى أن يراعوا ويستبينوا التالى – ما إذا كان مفيدا –:

– ماهى أشكال التلاعب بالألفاظ والصور الجمالية للاستخدام اللغوى التى يجب أن يشترك بها الدارسون، وماهى الأشكال التى يجب إعدادهم لها، وما هو المطلوب منهم؟

4.4. أنشطة واستراتيجيات اتصالية

لكى يستطيع مستخدمو اللغة إنجاز مهام الاتصال يجب عليهم تنفيذ أفعال اتصال لغوية واستخدام استراتيجيات اتصالية.

وكثير من أعمال الاتصال مثل الأحاديث أو تبادل الرسائل هى أعمال تفعالية، أى أن المشتركين فيها كثير ما يتبادلون الأدوار من حيث كونهم مرسل أو مستقبل فيما يؤدون من أنشطة الحديث وفى حالات أخرى يكون المرسل والمستقبل بعيدين عن بعضهما البعض مثل الحالات التى يتم فيها تسجيل حديث أو إرسال رسالة أو عند إرسال نصوص مكتوبة لنشرها وفى مثل هذه الحالات لايستطيع المستقبل الرد مباشرة على الراسل، وقد لاتكون هناك معرفة شخصية بين الطرفين أى المرسل والمستقبل، وفى هذه الحالات يكون حدث الاتصال فى شكل الكلام أو الكتابة أو الإستماع إلى أو قراءة النص.

وغالبا ما يقدّم مستخدمو اللغة نصوصهم الخاصة بهم عند الكلام أو الكتابة بهدف التعبير عما يريدون قوله وأحيانا يقومون بدور قناة للاتصال (بلغات مختلفة فى كثير من الأحيان ولكن ليس دائما) بين شخصين أو أكثر غير قادرين على التفاهم المباشر لأى سبب من الأسباب. وعملية الوساطة اللغوية هذه قد تكون تفعالية أو غير تفعالية.

وتشتمل كثير من المواقف –وإن لم يكن جميعها– على مزيج من أنماط الفعل المختلفة فقد يُطلب من التلميذ فى المدرسة أثناء درس اللغة الأجنبية أن يستمع إلى شرح المعلم أو أن يقرأ فى الكتاب المدرسى بصمت أو بصوت عال أو أن يشترك مع أقرانه فى مجموعة عمل أو فى مشروع أو أن يكتب تمرينا أو مقالا أو أن يقوم بترجمة نص صغير كنوع من التدريب أو المساعدة لأحد أقرانه.

ويقوم مستخدمو اللغة باستعمال الاستراتيجيات بقصد حشد مواردهم اللغوية واستخدامها على أفضل وجه ولإجراء تنشيط للمهارات والعمليات لتنفيذ متطلبات الاتصال فى سياق ما أو إنجاز المهمة المطلوبة بنجاح وبأفضل أسلوب ممكن لتحقيق الهدف المرجو، لذا لايجب أن تُفهم استراتيجيات الاتصال والإحلال على أنها نماذج لتعويض النقص أوالخلل بمعنى أنها تستخدم كأداة لتعويض نواقص أو أخطاء الاتصال. فالمتحدثون بلغة الأم يستخدمون كثيرا وبانتظام استراتيجيات الاتصال من كل نوع والتى تناسب كل موقف على حدى (سوف يتم تناول ذلك بالتفصيل بأسفله).

ويمكن فهم استخدام استراتيجيات الاتصال على أنها استعمال للمباديء مابعد الإدراكية من تخطيط وتنفيذ ورقابة وأعمال تصحيح فى أنشطة الاتصال المختلفة وهى التلقى والتفاعل الإنتاج والوساطة. ويستخدم مصطلح "استراتيجية" بطرق متعددة. ويقصد به فى هذا السياق اختيار الأسلوب الأكثر فعالية لأداء الفعل، فالمهارات التى لاغنى عنها لفهم اللغة المنطوقة أو المكتوبة والتعبير عنها (مثل الـChunking الذى يعنى دمج مجموعة متصلة ومترابطة من الألفاظ اللغوية ليمكن "ترجمتها" فى كلمات متتابعة بحيث تعطى معنى الظرف أو الحال) يتم تقديرها فى سياق عملية الاتصال المعنية كمهارات ثانوية (قارن الفقرة 4.5).

ويظهر النجاح فى دراسة اللغة على أكمل وجه عندما تظهر قدرة الدارس على المشاركة فى الأنشطة اللغوية التى تقوم على الملاحظة، وعلى استخدام استراتيجيات الاتصال، لذا يمثل كل منهما قاعدة جيدة لتقسيم القدرات اللغوية. وسيتم اقتراح معايير لمختلف أوجه النشاط اللغوى والاستراتيجيات اللغوية فى هذا الباب.

4.4.1 أنشطة واستراتيجيات منتجة

تشمل الأنشطة والاستراتيجيات اللغوية كل من التحدث أو الكلام والكتابة.

4.4.1.1 فى الأنشطة الشفهية المنتجة (عند التحدث) يقدم مستخدمو اللغة نصا منطوقا يتلقاه مستمع واحد أو أكثر.

ومن أمثلة هذه الأنشطة اللغوية:

- إلقاء البيانات العلنية (نقل الأخبار والمعلومات الخبرية، الإرشـادات... إلخ).
- التحدث أمام مستمعين (خطب علنية، محاضرات، خطب دينية، عروض ترفيهية، تقارير رياضية، عروض علنية لبيع المنتجات... إلخ).

ومنها على سبيل المثال:

- قراءة نص مكتوب على الآخرين.
- التحدث استنادا إلى مذكرات أو نص مكتوب أو باستخدام وسائل بصرية أخرى (رسوم بيانية، صور).
- تمثيل دور تم التدريب على أدائه.
- الحديث التلقائى بدون استعداد مسبق.
- الغنـاء.

وتتوافر جداول المعايير لكل من:

- النتاج الشفهى عموما.
- الحديث الفردى المتصل: عرض التجارب.
- الحديث الفردى المتصل: تقديم الحجج والبراهين (فى حوار أونقاش مثلا).
- إلقاء بيانات أو إعطاء إرشادات علنية.
- التحدث أمام جمهور.

	النتاج الشفهى عموما
C2	يستطيع التحدث بوضوح وسلاسة وباتقان وبأسلوب منطقى بحيث يسهل على المستمعين فهم النقاط الهامة والاحتفاظ بها.
C1	يستطيع شرح ووصف موضوع مركب بوضوح وبالتفصيل وأن يضيف له موضوعات فرعية، وأن يشرح بدقة نقاط معينة وأن ينهيها نهاية مناسبة.
B2	يستطيع أن يشرح الموضوع بوضوح وبنظام وأن يبرز نقاطا وتفاصيل هامة بأسلوب مناسب.
	يستطيع أن يشرح وأن يصف بوضوح وبالتفصيل موضوعات متعددة تحظى باهتمامه، وأن يعرض الآراء والأفكار بالتفصيل، وأن يُدعّم ذلك بنقاط تحتية وبالأمثلة المناسبة.
B1	يستطيع أن يصف الموضوعات التى تهمه بسلاسة وباسلوب سهل ومترابط، على أن يذكر النقاط بتتابع مستقيم.
A2	يستطيع أن يقدم صورة بسيطة للأشخاص أو لظروف الحياة أو العمل أو الروتين اليومى أو الميول والمنفِرات... إلخ فى تتابع قصير يشبه القائمة باستخدام عبارت وجمل بسيطة.
A1	يستطيع أن يتحدث عن الأشخاص والأماكن بتعبيرات سهلة ومنفصلة فى مجملها.

	الحديث الفردى المتصل: عرض التجارب
C2	يستطيع أن يشرح الموضوعات بوضوح وسلاسة وبالتفصيل وبأسلوب شيق غالبا.
C1	يستطيع أن يقدم موضوعات مركبة بوضوح وبالتفصيل. يستطيع أن يشرح الموضوعات بإسهاب وأن يسرد القصص وأن يُدخل فيها جزئيات وموضوعات ثانوية، وأن يتحدث بدقة عن نقاط معينة وأن يضع نهاية مناسبة.
B2	يستطيع أن يقدم وصفا تفصيليا واضحا وعرض التقارير للعديد من الموضوعات التى تحظى باهتمامه الشخصى.
B1	يستطيع أن يقدم وصفا أو تقريرا بسيطا لموضوعات مختلفة مألوفة تتعلق باهتماماته الشخصية. يستطيع أن يعرض قصصا أو أن يقدم وصفا مبسطا وسلسا بسرد النقاط بالتتابع. يستطيع التحدث تفصيلا عن تجاربه الشخصية التى يصف فيها مشاعره وردود فعله الخاصة. يستطيع أن يعرض أهم الجزئيات المتعلقة بحدث غير متوقع (مثل حادث مثلا). يستطيع أن ينقل قصة فيلم أو كتاب وأن يصف ردود فعله الشخصية. يستطيع أن يصف أحلامه وآماله وأهدافه. يستطيع أن يسرد وقائع حقيقية واقعية وخيالية مُختلقة. يستطيع أن يسرد قصة.
A2	يستطيع أن يسرد شيئا أو أن يحكيه فى تتابع بسيط. يستطيع أن يتحدث عن الجوانب الخاصة بحياته اليومية مثل الأشخاص أوالأماكن أوالتجارب فى العمل أو الدراسة والتدريب. يستطيع أن يتحدث ببساطة وبإيجاز عن حدث أو وظيفة ما. يستطيع أن يصف مختلف الخطط والاتفاقيات والعادات وما يتعلق بالحياة اليومية وأن يتحدث عن أنشطته السابقة وتجاربه الشخصية. يستطيع أن يصف بأسلوب سهل وبسيط وبإيجاز مختلف الأشياء التى تخصه. يستطيع أن يشرح مايحبه / وما لا يحبه. يستطيع أن يصف أسرته وظروف حياته ودراسته أو تعليمه ووظيفته الحالية أو السابقة. يستطيع أن يصف الأشخاص والأماكن والأشياء بكلمات بسيطة.
A1	يستطيع أن يصف نفسه وأن يقول ماذا يعمل وأين يسكن.

	الحديث الفردى المتصل: تقديم الحجج والبراهين (فى نقاش أو حوار مثلا)
C2	لا تتوافر المصنفات.
C1	لا تتوافر المصنفات.
B2	يستطيع أن يناقش موضوعا بتنظيم وترتيب بإبراز النقاط الهامة بطريقة مناسبة وعرض التفاصيل المؤيدة. يستطيع أن يناقش موضوعا بوضوح وذلك بشرح وجهة نظره تفصيلا وبدعمه بنقاط تفصيلية أو بالأمثلة المناسبة. يستطيع أن يبنى حججه التى يعرضها بطريقة منطقية مرتبة وأن يربط مختلف النقاط ببعضها البعض.
B1	يستطيع أن يشرح وجهة النظر فى مشكلة ما وأن يوضح مميزات وعيوب مختلف البدائل. يستطيع أن يشرح الحجج بالتفصيل بحيث يسهل فهمه أغلب الوقت دون عناء. يستطيع أن يذكر باقتضاب الأسباب التى تعلل آراء أوخطط أوأفعال معينة.
A2	لا تتوافر المصنفات.
A1	لا تتوافر المصنفات.

	إلقاء بيانـات أو إرشادات علنية.
C2	لا تتوافـر المصنفات
C1	يستطيع إلقاء بيانات علنية بدون جهد يذكر وأن يوضح الفروق الدقيقة بين المعانى فى الإلقاء بالتنغيم أو إبراز المقاطع /بتغيير نبرة الصوت.
B2	يستطيع أن يلقى بيانًا عن أغلب الموضوعات العامة بوضوح وتلقائية وسلاسة بحيث يمكن متابعتها بدون جهد.
B1	يستطيع أن يلقى بيانًا علنيًا قصيراً تم التدريب عليه عن الأحداث اليومية وفى محيط تجاربه الخاصة بحيث يكون كلامه واضحاً ومفهوماً على الرغم من نطقها بلكنة أجنبية.
A2	يستطيع أن يلقى بيانا قصيرا جدا تم التدرّب عليه وذى مضمون معروف وحُفظ عن ظهر قلب ويمكن فهمه عند الإنصات إليه بتركيز.
A1	لا تتوافـر المصنفات.

ملحوظة : المعايير فى هذا الجدول الفرعى - لم يتم تجريبها كمعيار بعد.

	التحـدث أمـام الجمهـور.
C2	يستطيع أن يلقى على الجمهور كلمة لموضوع مركب غير مألوف له بثقة ووضوح، وأن يطوع كلمته بما يناسب احتياجات المستمعين وأن يعدل بناءها تبعا لذلك. يستطيع أن يتعامل مع الأسئلة الصعبة والغيرمريحة.
C1	يستطيع أن يعرض موضوعا مركبا بوضوح وإتقان وأن يشرح وجهات نظره الخاصة باستفاضة وأن يدعم ذلك بنقاط إضافية وبالأسباب أو الأمثلة المناسبة. يستطيع التعامل مع الهتافات الإعتراضية بتلقائية وبدون عناء يذكر.
B2	يستطيع أن يقدم عرضا واضحا ومنظما وأن يبرز من خلاله النقاط الجوهرية وأهم الجزئيات المؤيدة لذلك. يستطيع أن يبتعد عن النص المُعد مؤقتا بتلقائية وأن يتلقى الأسئلة الهامة التى يطرحها الجمهور وذلك بسلاسة وطلاقة واضحة فى أغلب الأحيان.
	يستطيع أن يقدم عرضا واضحا ومعد سابقًا وأن يذكر الأسباب المؤيدة أو المخالفة لوجهة النظر المعروضة وأن يبين مميزات وعيوب البدائل المختلفة. يستطيع التعامل مع الأسئلة والاستفسارات بسلاسة وتلقائية ودون إجهاد له أو للجمهور.
B1	يستطيع أن يقدم عرضاً سلساً سبق إعداده لموضوع مألوف وفى مجال اختصاصه بالوضوح الذى يسمح للآخرين بمتابعة أغلبه دون مشقة مع قيامه بشرح النقاط الهامة بالدقة الكافية والمطلوبة. يستطيع التعامل مع الأسئلة والاستفسارات، وقد يطلب إعادة السؤال إذا تم طرحه بسرعة زائدة.
A2	يستطيع أن يقدم عرضا قصيرا تدرّب عليه لموضوع يتعلق بحياته اليومية وأن يذكر باقتضاب الأسباب التى تعلل آراء وخطط وأفعال معينة.
	يستطيع ان يقدم عرضًا قصيراً وبسيطاً ومُعد سابقاً لموضوع مألوف. يستطيع أن يجيب على الأسئلة والاستفسارات البسيطة وأن يطلب –إذا سمحت الظروف بذلك– إعادة السؤال أو الصياغة.
A1	يستطيع أن يقرأ كلمة قصيرة تدرّب عليها ليُقدّم بها مُتحدث أومن يلقى كلمة أو لشرب نخب على شرف شخص أو ضيف.

ملحوظة : لقد تم الحصول على المصنفات لهذا الجدول الفرعى - بالتأليف بين عناصر من المصنفات فى جداول أخرى.

على مستخدمى الإطار المرجعى أن يراعوا ويستبينوا التالى – ما إذا كان مفيدا –:
– ماهو نطاق الأنشطة الشفهية المنتجة (التحدث) التى سيتعامل معها الدارسون، وكيف يجب إعدادهم لها وما هو المنتظر منهم؟

4.4.1.2 فى الأنشطة اللغوية التحريرية (فى الكتابة) يقوم دارسو اللغة بتأليف أو تحرير نص مكتوب يتلقاه قارىء واحد أو أكثر.

ومن أمثلة الأنشطة التحريرية:

- ملاء الاستمارات أو كتابة الطلبات.
- كتابة المقالات للصحف والمجلات والخطابات الدورية والتعميمات... إلخ.
- صنع الملصقات.
- كتابة التقارير والأخبار... إلخ.
- إعداد المذكرات الموجزة لاستخدامها لاحقا.
- استملاء الخطابات والتعليمات.
- الكتابة والتأليف الابداعى.
- كتابة الخطابات الشخصية أو التجارية... إلخ.

وتتوفر لها جداول معايير الأمثلة التالية:

- النتاج التحريرى العام.
- التأليف الإبداعى.
- كتابة التقارير والمقالات.

	النتاج التحريرى العـام
C2	يستطيع أن يكتب النصوص الواضحة والسلسة والمركبة بأسلوب مناسب وفعّال وبترتيب منطقى يُسهّل على القارئين استنباط النقاط الجوهرية.
C1	يستطيع أن يؤلف النصوص الواضحة والمحكمة البناء لموضوعات مركبة وأن يبرز فيها النقاط الهامة وأن يشرح وجهات النظر باستفاضة وأن يدعم ذلك بجزئيات أو أسباب أوأمثلة مناسبة وأن يضع نهاية مناسبة للنص.
B2	يستطيع أن يؤلف نصوصا واضحة وتفصيلية عن موضوعات مختلفة تتعلق باهتماماته، وأن يجمع المعلومات والحجج من مصادر مختلفة وأن يوازنها مع بعضها البعض.
B1	يستطيع أن يكتب نصوصا غير معقدة ومترابطة عن عدة موضوعات مألوفة تتعلق باهتماماته الخاصة على أن يتم ربط الأجزاء القصيرة من النص بترتيبها بالتوالى.
A2	يستطيع أن يكتب مجموعة من التعبيرات والجمل البسيطة وأن يربطها بأدوات الربط مثل (لأن-weil) أو (لكن-aber) أو (-und).
A1	يستطيع أن يكتب جملاً وتعبيرات بسيطة منفصلة.

ملحوظة: المصنفات فى هذا الجدول وكذلك فى الجداول الفرعية - التالية (التأليف الإبداعى وكتابة التقارير والمقالات) لم يتم تجريبها كمصنفات بعد. لذا تم جمع المصنفات فى هذه الجداول الثلاث من العناصر المتوفرة فى جداول معايير أخرى.

	التأليف الإبداعي
C2	يستطيع أن يكتب قصصا بأسلوب واضح وسلس وشيق وأن يكتب ويصف مختلف التجارب بأسلوب يناسب الجنس الأدبى الذى اختاره.
C1	يستطيع أن يكتب وصفا وشرحا واضحًا وتفصيليًا وجيد البناء بإسهاب وكذلك أن يؤلف نصوصاً خيالية بأسلوب سهل القراءة ومقنع ومميز وغير متكلف.
B2	يستطيع أن يكتب وصفاً واضحًا وتفصيلياً ومترابطًا عن أحداث أو تجارب حقيقية أو خيالية، وأن يوضح فيها الصلة بين الأفكار المختلفة وأن يراعى السمات المميزة السائدة والمتعارف عليها للجنس الأدبى المعنى.
	يستطيع أن يقدم يكتب وصفاً واضحًا وتفصيليًا لموضوعات مختلفة تقع فى دائرة اهتمامه. يستطيع أن يكتب نقداً لفيلم أو كتاب او مسرحية.
B1	يستطيع أن يكتب وصفاً غير معقد وتفصيلياً عن موضوعات من دائرة اهتمامه. يستطيع أن يكتب تقارير عن تجارب معينة يقوم فيها بوصف المشاعر وردود الفعل بأسلوب سهل ومترابط. يستطيع أن يصف حدثا واقعيا أو خياليا أو رحلة قام بها مؤخرا. يستطيع أن يروى قصة.
A2	يستطيع أن يكتب قليلاً عن أوجه الحياة اليومية فى محيطه الخاص فى شكل جمل مترابطة كالأشخاص أو الأماكن أو الوظيفة أو تجارب الدراسة. يستطيع أن يكتب شرحًا قصيراً جداً وجوهريًا لأحداث وأفعال سابقة وتجارب شخصية.
	يستطيع أن يكتب سلسلة من الجمل البسيطة عن العائلة أو ظروف الحياة أو الخلفية التعليمية أو الوظيفة الحالية أو السابقة. يستطيع أن يكتب سيرة حياة قصيرة وبسيطة وخيالية وكذلك أشعارا بسيطة عن أشخاص معينة.
A1	يستطيع أن يكتب عن نفسه وعن شخصيات خيالية وعن سكنهم وعملهم بتعبيرات وجمل بسيطة.

	كتابة التقارير والمقالات
C2	يستطيع أن يكتب تقارير ومقالات ومواضيع تعبيرية إنشائية يقدم بها حجة أو اقتراحا أو يعرض فيها نقدا بنّاءا لنص أدبى. يستطيع أن يصيغ النصوص المكتوبة فى بناء مناسب وفعال ومنطقى يساعد القاريء على استنباط النقاط الجوهرية.
C1	يستطيع أن يكتب شرحا واضحا ومتقن البناء لموضوعات مركبة ويبرز من خلالها النقاط الأساسية. يستطيع أن يعرض وجهات النظر بإسهاب وتفصيل وأن يدعم ذلك بجزئيات أو أسباب أوأمثلة مناسبة.
B2	يستطيع أن يكتب مقالا أو تقريرا يناقش فيه بعض النقاط بالترتيب بحيث يبرز أهم النقاط والتفاصيل والأسانيد الداعمة بطريقة مناسبة يستطيع أن يوازن مختلف الآراء والأفكار أو الحلول للمشكلات.
	يستطيع أن يناقش موضوعا بمقال أو تقرير وأن يذكر الأسباب المؤيدة أو المعارضة لوجهة نظر معينة وأن يشرح إيجابيات وسلبيات مختلف البدائل والخيارات المطروحة. يستطيع أن يجمع المعلومات والحجج والبراهين المختلفة.
B1	يستطيع أن يكتب مقالا قصيرا وبسيطا عن موضوع يلقى اهتماما عـاما. يستطيع أن يكتب موجزا أوملخصا فى مجال تخصصه عن قدر كبير من المعلومات المتخصصة التى تتناول أشياء روتينية مألوفة وأشياء أقل روتينية، وكذلك أن يكتب تقريرا عنها أو أن يبدى رأيه فيها بدرجة كبيرة من الصحة.
	يستطيع أن يكتب تقارير مختصرة جدا وذلك على نموذج موحد يتم فيه نقل معلومات متخصصة وأسباب لأفعال معينة.
A2	لا تتوافر المصنفات.
A1	لا تتوافر المصنفات.

على مستخدمى الإطار المرجعى أن يراعوا ويستبينوا التالى – ما إذا كان مفيدا – :
– ماهى الأهداف التى سيقوم الدارسون بتنفيذ أنشطة الكتابة من أجلها، وما الذى يجب إعدادهم له بهذا الصدد وما هى متطلبات ذلك؟

4.4.1.3 تشمل استرتيجيات الإنتاج حشد وتعبئة الموارد الموجودة والحفاظ على توازن الكفاءات والإمكانات اللغوية أى استغلال نقاط القوة والتقليل من تأثير نقاط الضعف لتوجيه الطاقات الموجودة والمتوفرة بما يحقق المهمة المعنية على الوجه المطلوب. ويجب العمل على تنشيط وتفجير الطاقات والموارد الداخلية، ويمكن هنا استخدام وسيلة.

الإعداد السابق عمداً (التدريب المتكرر) كما يُمكن حساب تأثير أساليب الكتابة المختلفة وبناء الخطب أوأشكال الصياغات المستخدمة (مراعاة المستمعين) بالإضافة إلى امكانية استخدام المراجع أو غيرها من الوسائل للمساعدة فى حل مشكلة ما (البحث عن ورصد الوسائل المساعدة). أما فى حالة الفشل فى حشد أو إيجاد وسائل المساعدة المناسبة ننصح مستخدمى اللغة بالبدء فى مهمة أكثر يُسرا مثل كتابة بطاقة بريدية بدلا من كتابة خطاب مثلا. أما إذا توفرت وسائل المساعدة المطلوبة فإنه يمكن بالمقابل اختيار مهمة أكثر صعوبة (تكييف المهام)، وعلى غرار ذلك قد يضطر الدارسون إلى اللجوء إلى حلول وسط للوصول الى ما يودون التعبير عنه إذا لم تتسع قدراتهم اللغوية لذلك. وعلى النقيض قد تؤدى وسائل المساعدة اللغوية، والتى قد لاتكون متوفرة إلاّ فى مرحلة لاحقة، الى استخدام صياغات أكثر دقة وصعوبة للتعبير عن الأفكار (ملاءمة التعبير).

وقد اصطلح على تعديل وتصحيح المطلوب بالنزول به لكى يناسب الإمكانات اللغوية والموارد المتاحة لتأمين النجاح فى مجال محدود للمهام باستراتيجية التجنب، بينما أُطلِق على الارتفاع بالمطالب والبحث عن مختلف الطرق لإنجاز المهمة استراتيجيات إيجاد الحلول. واستخدام استراتيجيات إيجاد الحلول يجعل مستخدمو اللغة يتعاملون بطريقة إيجابية مع مواردهم وأدواتهم اللغوية. ومن أمثلة هذه الاستراتيجيات: الإقتراب من المعنى المُراد التعبير عنه وتعميم الأدوات اللغوية البسيطة وإعادة الصياغة أو وصف الأوجه المختلفة للمطلوب قوله وصياغته مما قد يؤدى أحيانا الى "الاستخدام الأجنبى أو التغريب" للتعبيرات المستخدمة فى لغة الأم (الإحـلال)، أو استخدام العبارات الجاهزة والمتكررة الاستعمال (والتى نثق فى صحة استخدامها) باعتباره "جـزر آمنـة" وبذلك نقوم ببناء "جسور" يمكن استخدامها للعبور والوصول بأمان لصياغة الأفكار والمضامين فى مواقف جديدة (الاعتماد على المعرفة الموجودة بالفعل). وفى بعض الأحيان نقوم بالمجازفة باستخدام صياغات وتعبيرات لانتذكرها بدقة وإن كنّا نظن أنها قد تكون صحيحة (التجربـة). وسواء قام مستخدمو اللغة باستخدام فكرة الإحـلال عن قصد أو غير قصد أو قاموا باستخدام اللغة على سبيل التجربة فإنهم يستطيعون مراقبة نجاحهم فيما يقولون عن طريق متابعة ردود الفعل فى تعبيرات الوجه وحركات اليدين لدى الآخرين من خلال سير الحديث (مراقبة النجـاح أوالرصد Monitoring). فضلا عن ذلك فإنه بوسع مستخدمى اللغة ممارسة الرقابة على المستوى اللغوى والاتصالى عن قصـد وبوعى وخاصة فى الأنشـطة غير التفاعلية (كتقديم عرض أو كتابة تقرير مثلاً) كما يمكنهم اكتشاف الأخطاء فى لفظ بعض الكلمات أو بعض "الأخطاء المتكررة" وتصحيحها بأنفسـهم (التصحيح الذاتى).

التخطيط:

- التكرار والتمرين.
- حصرالموارد.
- عدم إغفـال المُتحـدّث إليهم وأخذهم فى الإعتبار.
- مواءمـة المهـام.
- مواءمـة أهـداف الحـديث.

التنفيـذ

- الإحـــلال.
- الإعتماد على المعرفة الموجودة بالفعل.
- التجـــربة.

الرقـابة

- مراقبـة النجـــاح.

التصحيـح

- التصحيـح الذاتى.

وتتوفـر جداول معاييـر التاليـة :

- التخطيـــط.
- الإحـــلال.
- الرقابة والتصحـــيح.

	التخـطيط
C2	مثل B2.
C1	مثل B2.
B2	يستطيع أن يخطط ماذا يريد أن يقول وكيف يستطيع التعبير عنه مع مراعاة تأثير ذلك على المستمعين.
B1	يستطيع دراسة مصطلحات وتركيبات / صياغات جديدة من التعبيرات والتدرّب عليها وتجربتها وطلب رد الفعل عليها. يستطيع أن يخطط أفضل الطرق للتعبير عن أهم النقاط التى يريد طرحها إذا استخدم جميع الوسائل والأدوات المتاحة، وأن يحدد ما يريد قوله بما يناسب وسائل التعبير المتاحة.
A2	يستطيع أن يستدعى من مخزونه اللغوى سلسلة من التعبيرات المناسبة وأن يجربها.
A1	لا تتوافـر المصنفات.

	الإحـــلال
C2	يستطيع أن يبدّل كلمة لايتذكرها بتعبير آخر بنفس المعنى بسلاسة بحيث لايكاد يشعر الآخرون بذلك.
C1	مثل +B2.
B2	يستطيع أن يعيد الصياغة والوصف للتغلب على نقص فى الحصيلة اللغوية أو سـد ثغرة فى قواعد اللغة.
B1	يستطيع أن يقدم وصفًا أو شرحًا لصفات الأشياء المحددة التى يريد التعبير عنها إذا لم تتبادر الكلمة الصحيحة الى ذهنه مباشرة. يستطيع أن يعبر عما يريد قوله باستخدام كلمة ذات معنى شبيه ثم يقوم بشرح وتحديد المعنى بدقة أكثر (كوصف المطار بمحطة للطائرات ein Bahnhof für Flugzeuge). يستطيع أن يستخدم كلمة بسيطة مشابهة للمعنى الذى يود التعبير عنه لكى يقوم الآخرون بتصحيحه.
	يستطيع أن يستخدم كلمة من كلمات اللغة الأم وينطقها بنطق اللغة الأجنبية ويسأل إن كانت مفهومة أم لا.
A2	يستطيع أن يستخدم كلمة من مخزونه اللغوى تكون غير مناسبة بالضبط ثم يقوم بتوضيح مايقصده بتعبيرات الوجه. يستطيع أن يشرح ما يريد بالإشارة إليه (مثل: أريد هذا الشيء من فضلك !Ich möchte das da ,bitte).
A1	لا تتوافـر المصنفات.

	الرقـابة والتصـحيح
C2	يستطيع البدء فى إعادة صياغة مايريد قوله بسرعة بحيث لا يكاد يشعر مستمعيه بذلك عند ظهور صعوبات فى التعبير.
C1	يستطيع أن يبدأ فى إعادة الصياغة دون أن تنقطع سيولة الكلام كليا عند ظهور صعوبات فى التعبير.
B2	يستطيع أن يصحح أخطاء النطق والأخطاء عامة بنفسه إذا فطن إليها. يستطيع أن يصحح أخطاءه إذا أدت هذه الأخطاء إلى سوء أوخطأ فى الفهم. يستطيع أن يحفظ أخطاءه الرئيسية وأن يراقب بوعى عدم تكرارها عند الكلام.
B1	يستطيع أن يصحح الأخطاء فى الأزمنة النحوية أو فى العبارت الى تؤدى الى خطأ فى الفهم بشرط أن يتلقى من المحدثين إشارة إلى وجود مشكل ما. يستطيع أن يطلب تأكيد صحة استخدامه لصيغة ما. يستطيع أن يعاود البدء فى الحديث وأن يستخدم وسيلة أوأسلوبًا جديداً إذا فشلت عملية الاتصال.
A2	لا تتوافر المصنفات.
A1	لا تتوافر المصنفات.

4.4.2 أنشطة واستراتيجيات التلقى

تشمل استراتيجيات التلقى كل من الاستماع والقراءة.

4.4.2.1 عند تلقى الأنشطة السمعية (عند السمع) يستقبل مستخدمو اللغة فى وظيفتهم كمستمعين ما يعد مدخلاً لغوياً من متحدث واحد أو عدة متحدثين. ومن أنشطة السمع هذه:

- الاستماع إلى (وفهم) البيانات والإرشادات العلنية (مثل المعلومات والتعليمات والتحذيرات... إلخ).
- تلقى ماترسله وسائل الإعلام (الراديو والتلفزيون والتسجيلات الصوتية والسينما) (الاستماع إليها ومشاهدتها وفهمها).
- الفهم كمشاهد/ مستمع لمايراه أو يسمعه كفرد من الجمهور (المسرح والتجمعات العلنية. والمحاضرات العامة والعروض الترفيهية... إلخ).
- الاستماع إلى الأحاديث... إلخ.

ويمكن أن يكون الهدف من الاستماع فى جميع الحالات السابقة لأحد الغايات التالية:

- الفهم العام (معرفة ما هو المقصود عموما).
- الفهم الانتقائى (للحصول على معلومة محددة بعينها).
- الفهم التفصيلى (فهم ما يقال فى جميع جزئياته).
- القدرة على الاستنباط واستخلاص النتائج.

وتتوفر لها جداول المعايير التالية:

- فهم النص المسموع عامة.
- فهم الحوارات بين المتحدثين بلغة الأم.
- الفهم كمشاهد أو مستمع من بين الجمهور.
- فهم الإعلانات والبيانات العلنية والإرشادات والتعليمات.
- فهم البرامج الإذاعية والتسجيلات الصوتية.

	فهم النص المسموع عامة
C2	لا يجد أى صعوبات فى فهم أى نوع من أنواع النصوص المنطوقة سواء كان ذلك على الهواء مباشرة أو فى وسائل الإعلام حتى وإن كان الحديث سريعا كما هى عادة المتحدثين بلغة الأم.
C1	يستطيع ان يفهم بالقدر الذى يكفى لمتابعة الأحاديث الطويلة نوعاً التى تتناول موضوعات مألوفة ومجردة ومركبة مع الحاجة إلى تأكيد بعض التفاصيل من جانب المتحدث أحيانا وخاصة إذا كان الحديث بلكنة أجنبية. يستطيع أن يفهم جزءا كبيرا من المصطلحات التعبيرية وتعبيرات اللغة الدارجة ويستطيع تقييم تغيير القيد تقييماً صحيحاً. يستطيع أن يتابع الخطب والأحاديث الطويلة نوعا حتى وإن كان بناءها غير واضح وغير مترابط.
B2	يستطيع أن يفهم اللغة القياسية الموحدة فى التعاملات المباشرة أو فى وسائل الإعلام سواء عند تناول موضوعات مألوفة أو غير مألوفة والمستخدمة فى الحياة الخاصة والإجتماعية والعملية وكذلك الدراسية. ولا يحد من القدرة على الفهم سوى الأصوات المرتفعة جدا بالخلفية أو البناء الغير مناسب للخطاب أوغاية فى التخصص.
	يستطيع أن يفهم المعنى الأساسى لما يقال سواء كان القول مركبا أو متعلق بموضوعات ملموسة أو مجردة عند استخدام اللغة القياسية الموحدة، كما يستطيع فهم الحوارات والمناقشات المتعلقة بتخصصه. يستطيع أن يتابع خطب مطولة وحجج مركبة مادام الموضوع مألوفًا له إلى حد كبير، وإذا كانت الخطبة أو مسار الحديث مميزا بإشارات ضمنية واضحة.
B1	يستطيع أن يفهم معلومات متخصصة سهلة عن موضوعات عادية تتعلق بالحياة اليومية أو العملية وأن يفهم به أهم النقاط والمعلومات والجزئيات بشرط أن يكون الكلام واضحا وبلهجة مألوفة ومفهومة له.
	يستطيع أن يفهم النقاط الرئيسية إن كان الكلام واضحا وباللغة القياسية الموحدة عما هو مألوف مما نتعرض له عادة فى العمل أو فى الدراسة والتدريب أو فى أوقات الفراغ، ويستطيع كذلك أن يفهم القصص القصيرة.
A2	يسع فهمه ليستطيع تلبية إحتياجات محددة إذا كان الكلام بطيئا وواضحا.
	يستطيع أن يفهم تعبيرات وكلمات عن أشياء ذات معنى مباشر (مثل المعلومات والبيانات الأساسية التى تتعلق بالشخص أو العائلة أو التسوق أو العمل أو المحيط المباشر) بشرط التحدث الواضح والنطق المتأنى.
A1	يستطيع أن يفهم الحديث إذا كان الكلام منطوقا بوضوح ودقة وببطء شديد مع ترك مساحات زمنية بين الجمل لفهم المعنى.

	فهم الحوارات بين المتحدثين باللغة الأم
C2	مثل C1.
C1	يستطيع أن يتابع بسهولة التفاعل المركب للآخرين فى مناقشات وحوارات بين مجموعة من الأشخاص حتى وإن كانت الموضوعات المتناولة مجردة أو مركبة أو غير مألوفة.
B2	يستطيع أن يجارى الآخرين فى حديث حيوى بين المتحدثين بلغة الأم.
	يستطيع أن يفهم كثير مما يدور فى الأحاديث التى تتم أمامه ببذل قدر من الجهد، ولكنه سيجد صعوبة فى الإشتراك فى أحاديث بين مجموعة من المتحدثين بلغة الأم الذين لا يراعون تبسيط /مواءمة أوتعديل لغتهم لكى تكون مفهومة.
B1	يستطيع أن يفهم مجمل النقاط الرئيسية لأحاديث طويلة نوعا والتى تتم فى حضوره مادام الكلام واضحا وباللغة القياسية المتعارف عليها.
A2	يستطيع عادة فهم موضوع الحديث الذى يدور أمامه مادام الكلام متأنيا وواضحا.
A1	لا تتوافر المصنفات.

	الفهم كمشاهد أو مستمع من بين الجمهور
C2	يستطيع أن يفهم المحاضرات المتخصصة أو العروض التى تحتوى على كثير من التعبيرات الدارجة أو المعتادة فى منطقة أو إقليم معين أو التى تحوى مصطلحات فنية لا يعرفها.
C1	يستطيع أن يفهم بسهولة أغلب المحاضرات والمناقشات والحوارات.
B2	يستطيع أن يفهم المعنى العام لمحاضرات أو كلمات أوخطب أو تقارير أوغيرها من العروض العلمية أو المتعلقة بتخصص معين والتى تكون ذات أسلوب ومضمون مركب.
B1	يستطيع أن يفهم المحاضرات والخطب والكلمات فى مجال تخصصه إذا كان الموضوع مألوفا ويُعرض بسهولة ووضوح.
	يستطيع أن يفهم المعنى العام لمحاضرات قصيرة وغير معقدة لموضوعات مألوفة إذا كان الكلام واضحا وباللغة القياسية الموحدة.
A2	لا تتوافر المصنفات.
A1	لا تتوافر المصنفات.

	فهم الإعلانات والبيانات العلنية والإرشادات والتعليمات
C2	مثل C1
C1	يستطيع أن يفهم تفاصيل المعلومات التى يسمعها فى بيانات علنية (فى محطات القطارات أو العروض الرياضية) على الرغم من رداءة الصوت.
	يستطيع أن يفهم معلومات تقنية مركبة مثل كتيبات الاستخدام أو المواصفات أوالمعلومات الخاصة بمنتجات وخدمات معروفة ومألوفة.
B2	يستطيع أن يفهم الإعلانات والمعلومات عن موضوعات محددة أو مجردة والتى يكون التحدث فيها بالسرعة المتوسطة الطبيعية وباللغة القياسية المتعارف عليها.
B1	يستطيع أن يفهم المعلومات التقنية البسيطة فى كتيبات الاستخدام للأجهزة المستخدمة فى الحياة اليومية.
	يستطيع أن يتابع ويفهم وصفا مُفصّلا للطريق.
A2	يستطيع أن يفهم المضمون والمعنى العام لإعلانات وبيانات بسيطة وواضحة.
	يستطيع أن يفهم شرحا عن كيفية الوصول إلى ماكان ما سواء كان ذلك سيرا على الأقدام أو بوسائل المواصلات العامة.
A1	يستطيع أن يفهم التعليمات والإرشادات الموجهة له إن كانت فى تأن ووضوح وكذلك أن يفهم شرحا قصيرا وسهلا للطريق وللوصول إلى مكان ما.

	فهم البرامج الإذاعية والتسجيلات الصوتية
C2	مثل C1.
C1	يستطيع أن يفهم عددا كبيرا من التسجيلات الصوتية والبرامج الإذاعية حتى وإن لم تكن باللغة القياسية الموحدة، ويستطيع كذلك أن يفهم بعض التفاصيل الدقيقة والآراء الضمنية أو نوعية العلاقة بين المتحدثين.
B2	يستطيع أن يفهم التسجيلات الصوتية باللغة القياسية الموحدة التى نجدها عادة فى الحياة الإجتماعية والعملية أو فى الدراسة والتدريب، وكذلك أن يفهم وجهات النظر والآراء المختلفة بالإضافة الى المضمون.
B1	يستطيع أن يفهم أغلب البرامج التسجيلية باللغة القياسية فى الراديو وأن يفهم الحالة النفسية ونبرة المتحدث فهما صحيحا.
	يستطيع أن يفهم مضمون أغلب التسجلات الصوتية أو البرامج الإذاعية لموضوعات الاهتمام الشخصى إن كانت واضحة واللغة المستخدمة هى اللغة القياسية المتعارف عليها.
A2	يستطيع أن يفهم النقاط الرئيسية للأخبار الإذاعية والتسجيلات الصوتية البسيطة والسهلة لموضوعات مألوفة إن كان الكلام سهلا نسبيا وواضح النطق.
	يستطيع أن يفهم المضمون الرئيسى للتسجيلات الصوتية المنطوقة القصيرة التى يكون الحديث فيها بوضوح وتأنى وعن موضوعات متوقعة وتمس الحياة اليومية.
A1	لا تتوافر المصنفات.

على مستخدمى الإطار المرجعى أن يراعوا ويستبينوا التالى – ما إذا كان مفيدا –:

- ماهو نطاق المدخل اللغوى المنطوق الذى يجب أن يفهمه الدارسون وكيف يجب إعدادهم له وما هو المنتظر منهم بهذا الصدد؟
- ما هى الغاية من الاستماع إلى المدخل اللغوى؟
- ما هى كيفية الاستماع؟

4.4.2.2 فى حالة تلقى الأنشطة البصرية (عند القراءة) يستقبل ويتناول مستخدمو اللغة كقارئين النصوص المكتوبة التى ألفها كاتب واحد أو عدة مؤلفين كمدخل.

وتعد الأنشطة التالية من أنشطة القراءة:

- القراءة بغرض التوجه العام.
- القراءة بغرض الحصول على المعلومات كاستخدام المراجع مثلا.
- قراءة واتباع التعليمات والإرشادات.
- القراءة بغرض الترفيه.

وقد يكون الهدف من القراءة هو:

- الفهم الشامل (فهم المقصود عموما).
- الفهم الإنتقائى (للحصول على معلومة محددة بعينها).
- الفهم التفصيلى (فهم مايقال بجميع جزئياته).
- القدرة على استخلاص النتائج... إلخ.

وتتوفر معايير الأمثلة لكل من:

- فهم النص المقروء عامة.
- قراءة المكاتبات والمراسلات وفهمها.
- القراءة بغرض الإطلاع.
- فهم المعلومات والحجج.
- فهم التعليمات المكتوبة.

	فهم النص المقروء عامة
C2	يستطيع من الناحية العملية فهم كل أنواع النصوص المكتوبة وعمل تحليل نقدى لها (بما فى ذلك النصوص الأدبية أو الغير أدبية المجردة والمعقدة البناء أو التى تحتوى على الكثير من تعبيرات اللغة الدارجة). يستطيع أن يفهم قدرا كبيرا ومتنوعا من النصوص الطويلة والمركبة وأن يتعرف ما بالنصوص من فروق أسلوبية ومعان ضمنية.
C1	يستطيع أن يفهم تفاصيل النصوص الطويلة المركبة حتى وإن لم تكن فى مجال تخصصه بشرط إمكانية قراءة المقاطع الصعبة عدة مرات.
B2	يستطيع القراءة بدون مساعدة وأن يوائم أسلوب وسرعة القراءة حسب النص أو الهدف، وأن ينتقى ويستخدم المراجع المناسبة بنفسه. يتمتع بحصيلة لغوية كبيرة تؤهله للقراءة ولكنه قد يجد صعوبة فى فهم بعض التعبيرات النادرة الاستخدام.
B1	يستطيع أن يقرأ نصوصا متخصصة سهلة عن موضوعات تتعلق باهتماماته الخاصة أو بتخصصه وأن يفهمه فهما مرضياً.
A2	يستطيع أن يفهم نصوصا قصيرة وسهلة عن موضوعات مألوفه ومحددة تستخدم فيها اللغة اليومية السائرة التى تتعلق بالحياة اليومية أو المهنية.
	يستطيع أن يقرأ النصوص القصيرة السهلة التى تتضمن الحصيلة اللغوية المتكررة وعدد لا بأس به من الكلمات المعروفة عالميا.
A1	يستطيع أن يقرأ نصوصا سهلة وقصيرة للغاية جملة فجملة وأن يفهمها بأن ينتقى الأسماء والكلمات المعروفة وأسهل التعبيرات وأن يقرأ النص عدة مرات إذا لزم الأمر.

	قراءة المكاتبات والمراسلات وفهمها
C2	مثل C1
C1	يستطيع فهم جميع أنواع المراسلات مع الاستعانة بالقاموس أحيانا.
B2	يستطيع قراءة المراسلات والمكاتبات التى تتعلق بمجالات اهتمامه الخاص ويستطيع فهم المعنى الجوهرى والأساسى بسهولة.
B1	يستطيع فهم ووصف الأحداث والمشاعر والرغبات فى الخطابات الشخصية بالقدر الذى يُمكّنه من تبادل الخطابات مع أصدقاء المراسلة.
A2	يستطيع أن يفهم الفرق بين الخطابات النموذجية والروتينية وكذلك الفاكسات التى تتعلق بموضوعات مألوفة (مثل الاستفسارات والطلبات وتأكيدها ... إلخ).
	يستطيع أن يفهم الخطابات الشخصية القصيرة والبسيطة.
A	يستطيع أن يفهم النصوص القصيرة والبسيطة فى بطاقات البريد.

	القـراءة بغـرض الإطـلاع
C2	مثـل B2 .
C1	مثـل B1.
B2	يستطيع البحث بسرعة فى نصوص مركبة للوصول الى جزئية هامة من المعلومات. يستطيع أن يفهم بسرعة مضمون وأهمية الأخبار والتقارير لعدد كبير من الموضوعات المتعلقة بتخصصات متعددة، ويستطيع أن يقرر مدى جدوى إعادة القراءة بدقة.
B1	يستطيع أن يبحث عن المعلومات المطلوبة فى نصوص طويلة وأن يجمع مختلف المعلومات من نصوص مختلفة أو من أجزاء من النص لإنجاز مهمة محددة.
	يستطيع أن يستقى معلومات هامة من نصوص سهلة متداولة فى الحياة اليومية مثل الخطابات وكتيبات المعلومات والوثائق الرسمية القصيرة وأن يفهمها.
A2	يستطيع إيجاد معلومات محددة ويمكن التنبؤ بها فى نصوص سهلة متداولة فى الحياة اليومية مثل الإعلانات والكتالوجات وقوائم الطعام وفهارس المراجع وجداول مواعيد السفر بالقطارات أو الطائرات أو غيرها. يستطيع الحصول على معلومات فردية فى قوائم أو سجلات (فى فهارس الطرق والشوارع أو فى سجلات معينة)، كما يستطيع البحث والحصول على معلومة معينة (كالعثور على اسم عامل حرفى فى الدليل المهنى). يستطيع أن يفهم الإشارات واللوحات المستخدمة فى الأماكن العامة مثل الشوارع والمطاعم ومحطات القطارات أو فى أماكن العمل مثل إشارات الطرق ولوحات التعليمات واللوحات التى تحذر من المخاطر.
A1	يستطيع ان يتعرف على الأسماء والكلمات والتعبيرات الأساسية/الرئيسية المألوفة والموجودة فى مختلف المعلومات المتعلقة بمواقف الحياة اليومية المألوفة.

	فهـم المعلومـات والحجـج
C2	مثل C1
C1	يستطيع أن يفهم قدرا كبيرا من النصوص الطويلة والمركبة والتى يتعرض لها فى الحياة الإجتماعية أو العملية وكذلك فى التعليم والتدريب، كما يستطيع أن يحدد الفروق الدقيقية بين الآراء والأفكار التى تم التحدث عنها أو الإشارة إليها ضمنا أو بوضوح.
B2	يستطيع الحصول على معلومات أو أفكار أو آراء من مصادر غاية فى التخصص مجال تخصصه. يستطيع أن يقرأ وأن يفهم المقالات المتخصصة فى غير تخصصه إذا استطاع من حين الى آخرالاستعانة بالقاموس للتأكد من الفهم الصحيح للمصطلحات المستخدمة.
	يستطيع قراءة وفهم المقالات والتقارير المتعلقة بموضوعات الساعة والتى يتبنى كاتبوها وجهة نظر معينة.
B1	يستطيع أن يستخلص أهم النتائج من النصوص المكتوبة بوضوح والمدعمة بالحجج والبراهين. يستطيع أن يفهم الحجج والبراهين عند تناول موضوع معين وإن لا يستطيع دائما الإلمام بجميع جزئياتها.
	يستطيع أن يفهم أهم النقاط فى المقالات الصحفية السهلة والتى تتناول موضوعات مألوفة
A2	يستطيع الحصول على معلومات معينة من مصادر مكتوبة سهلة مثل الخطابات والكتيبات أو المقالات الصحفية والتى يتم فيها وصف مختلف الأحداث.
A1	يستطيع أن يُكوّن تصوراعن مضمون معلومة أو وصفا سهلا وخاصة حال وجود وسائل مساعدة بصرية.

	فهم الإرشادات والتعليمات المكتوبة
C2	مثل C1.
C1	يستطيع أن يفهم بالتفصيل إرشادات الإستعمال الطويلة والمركبة لاستخدام الأجهزة الجديدة أو انتهاج طرق أو أساليب جديدة، حتى وإن كانت هذه الإرشادات خارج نطاق التخصص شريطة أن يعيد قراءة بعض المقاطع عدة مرات.
B2	يستطيع أن يفهم الإرشادات الطويلة والمركبة فى مجال تخصصه وكذلك التعليمات التفصيلية الدقيقة أو التحذيرات بشرط إمكانية إعادة قراءة المقاطع الصعبة.
B1	يستطيع أن يفهم الإرشادات الواضحة الصياغة والسهلة لاستعمال إحدى الأجهزة.
A2	يستطيع أن يفهم الإرشادات – كتعليمات الأمن – بشرط سهولة الصياغة اللغوية.
	يستطيع أن يفهم إرشادات الاستخدام الخاصة بالأجهزة المستعملة فى الحياة اليومية (مثل الهاتف العمومى)... إلخ.
A1	يستطيع أن يفهم شرح قصير وسهل للطريق.

على مستخدمى الإطار المرجعى أن يراعوا ويستبينوا التالى – ما إذا كان مفيدا –:

- ما هى أهداف القراءة التى ستكون واجبة على الدارسين وكيف يمكن إعدادهم لذلك وماذا تنتظر منهم بهذا الصدد؟
- ما هو نوع القراءة التى ستكون واجبة على الدارسين وكيف يمكن إعدادهم لها وماذا سيكون مطلوب منهم؟

4.4.2. عند التلقى السمعى والبصرى يستقبل الدارسون مدخلا سمعيا وبصريا بالتزامن. ومن أمثلة هذه:

- الاشتراك فى قراءة نص مقروء علنا.
- مشاهدة برنامج تلفزيونى أو تسجيل فيديو أو فيلم مزود بترجمة مكتوبة على الشاشة.
- استخدام تقنيات جديدة (الوسائط المتعددة ومشغل الأقراص المضغوطة – ... إلخ).

ويتوفر جدول للمعايير خاص بـ"فهم الأفلام وبرامج التلفاز":

	فهم الأفلام وبرامج التلفاز
C2	مثل C1
C1	يستطيع فهم الأفلام حتى وإن كانت تتضمن اللغة الدارجة غير متلكفة أو اللغة الخاصة بمجموعة معينة. والتى تحوى الكثير من التعبيرات اللغوية الخاصة.
B2	يستطيع أن يفهم أغلب البرامج والتقارير الإخبارية التى تعرض بالتلفاز.
	يستطيع أن يفهم التقارير التلفزيونية واللقاءات المباشرة وبرامج المقابلات والألعاب التى تقدم بالتلفزيون وكذلك معظم الأفلام بشرط استخدام اللغة القياسية الموحدة.
B1	يستطيع أن يفهم قدرا كبيرا من البرامج التلفزيونية التى تتناول موضوعات الاهتمام الشخصى مثل المقابلات والمحاضرات القصيرة أو البرامج الإخبارية إذا كان التحدث بتأن نسبى وبلغة واضحة.
	يستطيع أن يتابع وأن يفهم العديد من الأفلام التى تعتمد قصتها على الصورة والحركة على أن تكون اللغة سهلة وواضحة.
	يستطيع أن يفهم أغلب المعانى فى البرامج التلفزيونية التى تتناول موضوعات مألوفة بشرط التحدث ببطء نسبى ووضوح.
A2	يستطيع أن يفهم المعلومات الرئيسية فى الأخبار التلفزيونية عن الوقائع والحوادث المختلفة إذا كانت الصورة تدعم الخبر أو التعليق.
	يستطيع أن يتابع الانتقال من خبر الى آخر فى الأخبار التلفزيونية وأن يُكوّن فكرة وتصور عن مضمونها الرئيسى.
A1	لا تتوافر المصنفات.

4.4.2.4 تشتمل استراتيجيات التلقى التعرف على السياق على أساس من المعرفة العالمية المهمة. وفى هذه العملية يتم العمل على تنشيط القوالب المناسبة والتى تخلص بدورها الى التوقعات الخاصة بالتنظيم والمضمون لما ينتظر أن يتم تلقيه (وضع الأطر (Framing. وفى عملية التلقى يتم استخلاص الإرشادات والدلالات من السياق العام (سواء اللغوى أو غير اللغوى): ويتكون ما يمثل المعنى المراد التعبير عنه للتوقعات الصياغية على أساس القوالب المعدة ويضاف لها الافتراض المقصود من هدف الاتصال. ويتم التقريب التدريجى بين هذه الفرضيات والمقولة لملاء الفراغات البصرية أو التى قد تكون فى المضمون: وبذلك يكتمل العرض الذهنى للمعنى والتوصل إلى أهمية ماقيل وأجزائه (الإستنتاج). ومثل هذه الفراغات أو الفجوات يمكن أن تملأها الإستنتاجات التى يكون السبب فيها هو القيود اللغوية أو صعوبات فى التلقى أو نقص فى المعرفة، ولكنها يمكن أن تنشأ أيضا بأن يفترض المتحدث أو الكاتب خلفية معرفية معينة عن الموضوع ولكنها غير متوفرة كما قد تنشأ بسبب الصياغة الغير واضحة أوالتى لاتعبر عن الواقع. ويتم بحث ودراسة ما إذا كانت التصورات فى هذا النص صحيحة بعمل مقارنات بينها وبين إشارات السياق والنص لختبار مدى تناسبها مع القالب المفعل، أى ما إذا كان التحليل الشخصى للموقف مناسبا (اختبار الفرضيات). وإذا لم يحدث ذلك يجب العودة إلى الخطوة الأولى (وضع الأطر Framing) والتى يبدأ منها البحث عن قالب يمكن إدخال الإشارات المتلقاه فيه بطريقة سليمة (مراجعة الفرضيات).

- التخطيط: وضع الأطر (اختيار التركيب الذهنى، تنشيط القوالب، بناء التوقعات).
- التنفيذ: التعرف على / وفهم الإرشادات.
- الرقابة: اختبار الفرضية: مقارنة الإرشادات والقوالب.
- التصحيح: تعديل الفرضية.

وتتوافر جداول المعايير التالية لها:

	التعرف على الدلالات
C2	مثل C1.
C1	يتحلى بالمهارة التى تجعله يستنتج من الإشارات والعلامات المتعلقة بقواعد اللغة ومعانيها الموجودة بالسياق وجهات النظر والحالة النفسية والنية، وتجعله يستطيع التوقع بما سيتبع ذلك.
B2	يستطيع أن يستخدم الاستراتيجيات المتنوعة للتأكُد من الفهم، ومن ذلك مراعاة النقاط الأساسية الهامة عند الإستماع وكذلك مراجعة فهم النص باستخدام مؤشرات السياق.
B1	يستطيع أن يستنتج معانى الكلمات التى لايعرفها من السياق فى النصوص المتعلقة بموضوعات فى مجال تخصصه أو اهتمامه. يستطيع استخلاص معانى الكلمات الغير معروفة له من السياق واستنتاج معنى الجملة طالما كان الموضوع مألوفا له.
A2	يستطيع أن يكوّن فكرة وتصور عن إجمالى المعنى فى نصوص قصيرة ومقولات عن موضوعات محددة تحث فى الحياة اليومية وأن يستنتج/يستدل من السياق احتمالات المعنى للكلمات الغير معروفة.
A1	لا تتوافر المصنفات.

4.4.3. أنشطة التفاعل واستراتيجياته

4.4.3.1. التفاعل الشفهى

فى عملية التفاعل الشفهى يتبادل مستخدمو اللغة الأدوار مابين متحدث ومستمع مع محدِّث واحد أو أكثر للإشتراك فى إقامة وبناء حديث عن طريق التحاور للوصول للمعنى بناء على مبدأ التعاون.

وتتميزعملية التفاعل هذه بالاستخدام الدائم والمستمر لاستراتيجيات التلقى والإنتاج. بالإضافة إلى ذلك توجد فئات من استراتيجيات المعرفة الإدراكية والتعاون (والمسماة أيضا باسترتيجيات الخطاب والتعاون) والتى تحكم التعاون والتفاعل مثل "تغير المتحدث" و"الإتفاق على موضوع معين وكيفية تناوله" و"اقتراح الحلول وتقييمها" و"استرجاع وتلخيص ما تم بالحديث " و"التوسط فى النزاعات"... إلخ.

ومن أمثلة أنشطة التفاعل:

- الصفقات والتحويلات التجارية: محادثات تقديم الخدمات.
- الحديث العابـر الغير متكلف.
- النقاش والحوار الغير رسمى.
- النقاش الرسـمى.
- المحاورات.
- المقابـلات.
- المفاوضـات.
- التخطيـط المشـترك.
- التعاون العملى الهـادف... إلخ.

وتتوفر جداول المعايير لكل من:

- التفاعل الشفهى عموما.
- فهم المتحدّثين بلغة الأم.
- المحادثـة.
- الحوار والنقاش الغير رسمى (بين الأصدقاء).
- المناقشات الرسمية والإجتماعـات.
- التعاون الهادف.
- الصفقات: محادثات تقديم الخدمات.
- تبـادل المعلومـات.
- اللقاءات والمقابـلات الشخصية.

	التفاعل الشفهى عمـوما
C2	يتقن التعبيرات الدارجة والتعبيرية اللغوية الخاصة وكذلك المعانى الضمنية. يستطيع أن يستخدم العديد من وسائل التلوين والتدريج بصحة ودقة كبيرة لتوضيح الفوارق الدقيقة بين التعبيرات. عند ظهور صعوبات فى التعبير يستطيع البدء فى إعادة صياغة مايريد قوله بسرعة بحيث لا يكاد يشعر مستمعيه بذلك.
C1	يكاد يستطيع أن يعبر عما يريد بتلقائية وطلاقة. لديه حصيلة لغوية كبيرة يتقن استخدامها ويستطيع أن يشرح مايريد التعبير عنه اذا لم يكن يعرف الكلمات المناسبة، ونادرا ما يظهر عليه محاولة إيجاد الكلمات التى يحتاجها وقليلا ما يضطر إلى استخدام استراتيجيات التفادى، قد تؤدى الموضوعات ذات المصطلحات الصعبة فقط إلى الإخلال بالطلاقة الطبيعية.
B2	يستطيع استخدام اللغة للتعبير بطلاقة ودقة وفعالية عن عدد كبير من الموضوعات العامة أو العلمية أو العملية المهنية أو المتعلقة بشغل وقت الفراغ مع قدرته على الربط بين مختلف الأفكار. يستطيع التفاهم بتلقائية وبدراية وإتقان كبيرين بقواعد اللغة مع إعطاء الإنطباع بأنه يستطيع التعبير عما يريد بدون حدود أوقيود، درجة التحدث بطريقة رسمية تناسب المواقف المختلفة.
	يستطيع أن يتفاهم بتلقائية وطلاقة بحيث يمكن إقامة حوار طبيعى وعلاقة متصلة مع المتحدثين بلغة الأم دون عناء يذكر على الجانبين. يستطيع أن يبرز أهمية الأحداث والتجارب لنفسه وأن يعلل ويدافع عن وجهات النظر والحجج الهامة بوضوح.
B1	يستطيع التفاهم بقدر كبير من الثقة فى موضوعات روتينية وأشياء أخرى متعلقة بمجال اهتمامه الخاص أو ميدان عمله. يستطيع تبادل المعلومات ودراستها وتأكيدها، كما يستطيع التعامل مع المواقف الأقل روتينية وأن يشرح ما هى إشكالية موضوع ما. يستطيع التعبير عن الإفكار المتعلقة بموضوعات ثقافية مجردة مثل الأفلام والكتب والموسيقى... إلخ.
	يستطيع أن يستخدم مجموعة كبيرة من الوسائل اللغوية البسيطة للتغلب على أغلب المواقف الطارئة التى تحدث عادة فى السفر والرحلات. يستطيع أن يشترك بدون إعداد مسبق فى الحوارات الخاصة بموضوعات مألوفة له أو التى تحتل اهتماما شخصيا أو المتعلقة بالحياة اليومية (مثل الأسرة، الهوايات، العمل، السفر والأحداث الراهنة).
A2	يستطيع ان يتفاهم بسهولة نسبيا فى المواقف الواضحة والأحاديث القصيرة بشرط أن يساعده محدثيه لو احتاج إلى ذلك. يستطيع التعامل مع المواقف الروتينية السهلة بدون جهد كبير، يستطيع طرح الأسئلة والإجابة عليها وتبادل الإفكار والمعلومات عن مواضيع مألوفة ويسهل التنبأ بها فى مواقف الحياة اليومية.
	يستطيع التفاهم فى المواقف الروتينية البسيطة والتى تدور عن التبادل السهل والمباشر للمعلومات عن موضوعات روتينية مألوفة ومتعلقة بالعمل أو وقت الفراغ. يستطيع إجراء أحاديث التعارف البالغة القصر ولكن لا يسع فهمه بالقدر الذى يساعده على مواصلة هذا الحديث بمفرده.
A1	يستطيع أن يتفاهم بأسلوب سهل، لكن عملية الاتصال تعتمد كليا على إعادة وتكرار مايُقال ببطء أوأن يتم إعادة صياغة أو تصحيح الجمل. يستطيع أن يطرح ويجيب على الأسئلة السهلة والبسيطة وأن يُقِر الحقائق السهلة أو أن يرد عليها بشرط أن تكون متعلقة بتلبية الاحتياجات المباشرة أو أن تدور عن موضوعات مألوفة.

	فهـــم المتحدثين بلغـة الأم
C2	يستطيع أن يفهم جميع المتحدثين باللغة الأم حتى إن كان الحديث يتعلق بموضوعات مجردة ومركبة وفى موضوعات متخصصة لا تمت بصلة الى تخصصه شريطة أن يمنح فرصة التعّود على لهجة أو لكنة غير معتادة.
C1	يستطيع أن يفهم تفاصيل الحديث المتعلق بموضوعات مجردة ومركبة فى مجالات التخصص الأخرى، وإن كان يضطر فى بعض الأحيان إلى التأكد من بعض الجزئيات وخاصة إذا كان الحديث بلهجة غير مألوفة.
B2	يستطيع أن يفهم تفاصيل ما يقال له باللغة القياسية الموحدة– حتى مع وجود بعض أصوات التشويش أو الضوضاء بالخلفية.
B1	يستطيع أن يفهم ما يقال له فى أحاديث الحياة اليومية العادية بشرط التحدث بوضوح، لكنه قد يضطر إلى طلب إعادة كلمات وتعبيرات معينة أحيانا.
A2	يستطيع أن يفهم بقليل من الجهد ما يُمَكّنه من الإشتراك فى الأحاديث الروتينية البسيطة. يستطيع أن يفهم عامة الحديث عن أشياء مألوفة إذا كان النطق واضحا وباللغة القياسية الموحدة بشرط أن يستطيع طلب تكرار أو إعادة صياغة مالا يفهمه بين الحين والآخر. يستطيع أن يفهم مايقال بالحديث اليومى البسيط إذا كان الكلام بطيئا وواضحا وموجه إليه مباشرة بشرط أن يبذل الشخص الذى يتحدث إليه مجهودا فى مساعدته على الفهم.
A1	يستطيع أن يفهم التعبيرات اليومية المعتادة التى تهدف إلى تلبية الإحتياجات البسيطة المحددة إذا كان محدثوه واسعى الفهم ويوجهون الكلام إليه مباشرة وأن يكون حديثهم متأنيا وواضحا ومكرّرا لما يريد. يستطيع أن يفهم أسئلة وتعليمات شريطة أن تكون موجهة له بوضوح، كما يستطيع أن يتابع وصف الطرق السهلة.

	المحـــادثـة
C2	يستطيع أن يتحدث مع الغير بثقة وبما يناسب الموقف ولا توجد قيود فى تعبيره اللغوى تعوقه فى ممارسة حياته الاجتماعية أو الشخصية.
C1	يستطيع أن يستخدم اللغة بفعالية ومرونة لأهداف اجتماعية وكذلك للتعبير عن المشاعر أوالتلميحات أو الدعابات.
B2	يستطيع أن يشترك بنشاط وحيوية فى الأحاديث الطويلة عن أغلب الموضوعات ذات الاهتمام العام. يستطيع أن يحافظ على العلاقات مع المتحدثين بلغة الأم دون أن يثير حديثه معهم ضحكهم غير المقصود أو حيرتهم أو أن يتصرفوا بطريقة مختلفة عما هو مألوف مع المتحدثين بلغة الأم. يستطيع أن يعبر عن أنواع من المشاعر على اختلاف قوتها وأن يبرز أهمية الأحداث والتجارب له شخصيا.
B1	يستطيع أن يشترك فى الأحاديث التى تدورعن موضوعات مألوفة بدون إعداد مسبق. يستطيع فهم ما يقال له فى حديث يومى عادى بشرط أن يكون الكلام واضحا، لكنه يضطر أحيانا إلى طلب تكرار بعض الكلمات والجمل. يستطيع ان يعمل على استمرار الحديث أو النقاش، ولكن قد يَصْعُب على الآخرين فهمه أحيانا إذا أراد التعبير بدقة عما يريد قوله. يستطيع أن يعبر عن مشاعر مثل المفاجأة والسعادة والحزن والاهتمام واللامبالاة وأن يُعبر التعبير المناسب عن المشاعر المماثلة.
A2	يستطيع أن يقيم العلاقات الاجتماعية بتقديم التحية والوداع وتقديم نفسه والتعبير عن شكره وامتنانه. يستطيع أن يفهم عامة الأحاديث التى تُجْرى معه باللغة القياسية الموحدة والمنطوقة بوضوح عن أشياء مألوفة بشرط أن يستطيع من وقت لآخر طلب تكرار بعض الكلام أو إعادة صياغته. يستطيع أن يشترك فى حوارات قصيرة عن موضوعات هامة فى مواقف روتينية. يستطيع أن يعبر بكلمات بسيطة عن حاله وأن يعبر عن شكره.
	يستطيع أن يجرى أحاديث التعارف القصيرة جدا ولكن لايسع فهمه بالقدر الذى يسمح بمواصلة هذا الحديث بمفرده بمفرده، وإن كان يستطيع الفهم إذا بذل محدثوه الجهد فى جعل كلامهم مفهوما له. يستطيع استخدام صيغ المجاملة اليومية لإلقاء التحية على شخص أو التحدث إليه. يستطيع دعوة شخص أو الرد على الدعوة. يستطيع تقديم الاعتذار أو الرد على مثله. يستطيع أن يعبر عما يحب ومالا يحب.
A1	يستطيع أن يقدم شخصا وأن يستخدم صيغ التحية والوداع البسيطة. يستطيع أن يسأل شخصا عن أحواله وأن يعبر عن رد فعله على الأنباء الجديدة. يستطيع أن يفهم التعبيرات اليومية التى تهدف إلى تلبية الإحتياجات البسيطة والمحددة إذا كان محدثوه متفهمين ويوجهون الكلام إليه مباشرة، وأن يكون حديثهم متأنيا وواضحا ومكرّرا لما يريد.

	الحواروالنقاش غير الرسمي (بين الأصدقاء)
C2	مثل C1
C1	يستطيع أن يتابع الحورات المركبة بين مجموعة من الأشخاص بسهولة وأن يشترك فيها حتى وإن كانت تتناول موضوعات مجردة ومركبة وغير مألوفة.
B2	يستطيع أن الإشتراك فى مناقشة حيوية بين المتحدثين بلغة الأم. يستطيع أن يعبر عن أفكاره وآرائه بدقة وأن يقدم الحجج والبراهين بإقناع وأن يرد على الحجج البراهين المركبة التى يعرضها الغير. يستطيع أن يشترك بنشاط وحيوية فى فى حوارات غير رسمية فى مواقف مألوفة بحيث يأخذ موقفا معينا أو يوضح وجهة نظر ما أو يقيّم مختلف الإقتراحات أو يطرح بعض الإفتراضات أو يقدم الرد عليها. يستطيع ببذل بعض الجهد أن يفهم الكثير مما يدور فى الأحاديث التى تتم امامه وإن كان سيجد بالتأكيد صعوبة فى الإشتراك الفعلى فى حوارات المتحدثين بلغة الأم الذين لا يراعون مواءمة وتعديل لغتهم لكى تكون مفهومة. يستطيع خلال المناقشات أن يعلل وأن يدافع عن آرائه الخاصة وذلك بعرض الأسباب الهامة والبراهين والتعليق.
B1	يستطيع أن يفهم كثير مما يدور فى الأحاديث التى تتم فى حضوره والتى تتناول موضوعات عامة بشرط أن يكون كلام الآخرين واضحا وأن يبتعدوا عن التعبيرات والمصطلحات اللغوية المعقدة. يستطيع أن يعبر عن الأفكار التى تتناول موضوعات مجردة وثقافية مثل الموسيقى أو الأفلام. يستطيع أن يشرح وجه المشكلة فى موضوع ما. يستطيع أن يبدى رأيه باختصار فى وجهات نظر الآخرين من خلال المناقشة. يستطيع أن يعقد المقارنات وأن يوازن بين مختلف الإمكانيات فى الأحاديث التى يتم فيها تقرير: ماذا يجب أن نفعله أو الى أين نذهب أو ماذا نختار. يستطيع عامة أن يتابع النقاط الجوهرية فى حوار غير رسمى مع الأصدقاء مادام الحديث واضحا وباللغة القياسية المتعارف عليها. يستطيع فى الحوارات والمناقشات التى تتناول موضوعات هامة أن يعرض وجهات نظره وآرائه الشخصية وأن يسأل الآخرين عنها. يستطيع أن يوضح رأيه أو رد فعله عند تقديم حل لمشكلة أو اتخلذ قرارات فى مسائل عملية مثل: إلى أين يفضل الذهاب أو ماذا يجب عمله. يستطيع أن يعبر بلطف وأدب عن القناعات والآراء أو الموافقة أو الرفض.
A2	يستطيع عامة أن يفهم موضوع المناقشة التى تتم فى حضوره إذا كان الكلام بتأنٍ ووضوح. يستطيع أن يتناقش مع الآخرين عما يمكن عمله فى المساء أوفى عطلة نهاية الأسبوع. يستطيع أن يقدم المقترحات وأن يرد على مثلها. يستطيع أن يقبل أو أن يرفض مايقوله الآخرون. يستطيع أن يناقش بطريقة مبسطة المشاكل العملية للحياة اليومية إذا تم توجيه الحديث إليه مباشرة وبوضوح وتأنى. يستطيع أن يتناقش مع الآخرين بخصوص ما يمكن عمله أوإلى أين يمكن الذهاب، يستطيع الإتفاق على مواعيد ومقابلات.
A1	لا تتوافر المصنفات.

	المناقشات الرسمية والاجتماعات
C2	يستطيع أن ينجح فى إقناع الآخرين بوجهة نظره فى المناقشات الرسمية التى تدور عن موضوعات مركبة بتقديم الحجج الواضحة والمقنعة وأن يؤدى ذلك بمستوى لا يقل عن المتحدثين بلغة الأم.
C1	يستطيع أن يساير نقاش أو حوار بسهولة حتى وإن كان يتناول موضوعات مجردة أو مركبة أوغير مألوفة. يستطيع أن يتبنى وجهة نظره بإقناع وأن يجيب عن الأسئلة والتعليقات، كما يستطيع الرد على الحجج البراهين ووجهات النظر العكسية بسهولة وتلقائية وبما يناسب الموقف.
B2	يستطيع مسايرة مناقشة حيوية وأن يفهم بوضوح الحجج المؤيدة والمعارضة. يستطيع أن يعبر عن أفكاره وآرائه بدقة وإقناع وأن يرد على الحجج والبراهين المركبة.
	يستطيع أن يشترك بفعالية ونشاط فى المناقشات اليومية التقليدية وغيرها من المناقشات الرسمية. يستطيع أن يتابع ويفهم المناقشات التى تدورعن الموضوعات المتعلقة بتخصصه وأن يفهم النقاط التى يوضحها الآخرون بالتفصيل. يستطيع ان يضيف نقاط أثناء المناقشة وأن يعلل وجهة نظره الخاصة وأن يدافع عنها وأن يُقيِّم المقترحات البديلة وأن يضع الافتراضات وأن يرد على افتراضات الآخرين.
B1	يستطيع أن يفهم كثيرا مما يقال عن الموضوعات المتعلقة بتخصصه بشرط أن يتحدث الآخرون ببطء وأن يتجنبوا استخدام التعبيرات الشديدة الخصوصية.
	يستطيع أن يوضح وجهة نظر ما ولكنه يجد صعوبات عند الدخول فى حوار. يستطيع ان يشترك فى الحوارات الرسمية اليومية التقليدية عن موضوعات مألوفة والتى يكون موضوعها تبادل المعلومات الفنية والمتخصصة أو تلقى التعليمات أو مناقشة مقترحات الحلول للمشاكل والمعوقات العملية بشرط أن يكون الكلام واضحا وباللغة القياسية المتعارف عليها.
A2	يستطيع عامة أن يتابع مختلف الموضوعات فى النقاشات الرسمية فى إطار تخصصه إذا كان الحديث واضحا ومتأنيا. يستطيع تبادل المعلومات الهامة والتعبير عن رأيه الخاص فيما يتعلق بالمسائل العملية إذا تم طرح السؤال بعدها مباشرة بشرط أن تقدم له المساعدة فى الصياغة وأن يستطيع طلب إعادة النقاط الجوهرية إذا لزم الأمر.
	يستطيع أن يعبر عن رأيه فى موضوع ما إذا تم توجيه الكلام إليه مباشرة فى مناقشة رسمية بشرط أن يستطيع طلب إعادة النقاط الجوهرية والأساسية.
A1	لا تتوافر المصنفات.

ملحوظة : المصنفات فى هذا الجدول الجانبى لم يتم تجريبها كمعيار بعد.

	التعاون الهادف (مثل إصلاح سيارة، مناقشة الوثائق، تنظيم شيء)
C2	مثل B2.
C1	مثل B2.
B2	يمكن الوثوق من قدرته على فهم التعليمات الأوامر التفصيلية بدقة. يستطيع أن يسهم فى مواصلة وإنجاز العمل بأن يطلب من الآخرين الإشتراك فيه أو الإدلاء برأيهم فيه. يستطيع أن يعرض أمرا أو مشكلة بوضوح وأن يقدم إحتمالات مسبباتها ونتائجها، وأن يوازن ميزات وعيوب مختلف التقديرات.
B1	يستطيع أن متابعة وفهم ما يقال ولكنه يضطر أحيانا إلى طلب الإعادة أو التوضيح إذا تحدث الآخرون بسرعة أو لفترة طويلة. يستطيع أن يشرح وجه المشكلة فى موضوع ما ويستطيع أن يتناقش فيما يجب عمله بعد ذلك ويستطيع أن يقارن البدائل. يستطيع التعليق على آراء الآخرين باختصار وإيجاز.
	يستطيع أن يفهم مايقال عامة ويستطيع عند الحاجة أن يكرر أجزاء مما قاله الآخرون للتأكد من الفهم المتبادل. يستطيع أن يوضح رأيه الخاص بتعلى له وشرحه بإيجاز، إذا كان ذلك يتعلق بالحلول الممكنة أو لما يجب عمله فى الخطوة القادمة. يستطيع أن يطلب من الآخرين إبداء الرأى فى كيفية التصرف.
A2	يستطيع أن يفهم بالقدر الذى يكفى لإنجاز المهام الروتينية البسيطة بجهد متوسط وأن يطلب بأسلوب بسيط الإعادة إذا استعصى عليه الفهم. يستطيع أن يناقش الخطوات القادمة كما يستطيع تقديم الإقتراحات والرد عليها، كما يستطيع طلب إرشادات أو إعطائها.
	يستطيع أن يعطى إشارة إذا كان هناك مالا يفهمه، كما يستطيع فهم أهم النقاط إذا بذل الآخرون مجهودا فى مساعدته على الفهم. يستطيع أن يتفاهم مع الآخرين فى المهام الروتينية البسيطة وأن يستخدم التعبيرات البسيطة لطلب شيء أو إعطاء شيء للآخرين، ولطلب معلومات بسيطة أو مناقشة الخطوات القادمة.
A1	يستطيع أن يفهم الأسئلة والتعليمات التى تكون مُوجّهة له بدقة وبتأنى كما يستطيع فهم شرح قصير وبسيط للوصول إلى مكان ما. يستطيع أن يطلب شيئا من شخص آخر أو أن يعطى له شيئا.

	الصفقات: محادثات تقديم الخدمات
C2	مثل B2.
C1	مثل B2.
B2	يستطيع من الناحية اللغوية أن يتغلب على المواقف التى تتعلق بالوصول إلى حلول فى المنازعات مثل الاختلاف على الحصول على غرامة مرورغيرمبررة أو الإلتزام المالى لدفع الأضرار بالمسكن أو لتحديد مسئولية من هو المتسبب فى الحادث. يستطيع شرح قضية أوحالة خاصة بالتعويض عن الأضرار وأن يقنع طرف آخر بدفع التعويض وأن يحدد بوضوح حدود التنازل عن التعويض التى يكون مستعدا للقيام بها.
	يستطيع أن يشرح المشكلة التى طرأت وأن يوضح لمقدِّم الخدمات أو العميل أن عليه تقديم بعض التنازلات.
B1	يستطيع إجراء أغلب المحادثات الخاصة بتقديم الخدمات بنجاح والمرتبطة بحجز رحلة أو حجز إقامة أو فى الرحلة نفسها أو عند التعامل مع إحدى الجهات الرسمية أثناء الإقامة بالخارج. يستطيع التعامل مع مختلف المواقف الأقل روتينية مثل التى قد تحدث فى مكتب البريد أو فى المصرف أو فى المتجر (مثل إعادة بضاعة تالفة). يستطيع تقديم الشكاوى. يستطيع التغلب على أغلب المواقف التى تحدث عادة عند حجز رحلة عن طريق مكتب سياحة أو التى قد تطرأ فى الرحلة نفسها (مثل سؤال راكب آخر عن محطة النزول ليمكن الوصول إلى مكان لايعرفه).
A2	يستطيع التعامل مع المواقف اليومية التقليدية مثل الإقامة والسفر والتبضع والطعام. يستطيع الحصول على جميع المعلومات المطلوبة فى مكتب استعلامات السياحة بشرط ألا تكون معقدة أو متخصصة.
	يستطيع أن يطلب الحصول على البضائع والخدمات اليومية التقليدية أو أن يعرضها. يستطيع الحصول على معلومات بسيطة متعلقة بالسفر وأن يستخدم وسائل المواصلات العامة مثل الحافلات والقطارات أو السيارة الأجرة، يستطيع السؤال عن الطريق أو شرحه، كما أنه قادر على شراء تذاكر السفر. يستطيع السؤال عما يريد فى المحال ومكاتب البريد والمصارف وأن يقوم بإنجاز بعض المهام البسيطة. يستطيع إعطاء معلومات عن الكمية والعدد والسعر... إلخ وفهمها. يستطيع تأدية عمليات شراء بسيطة وأن يقول ماذا يبحث عنه وكذلك السؤال عن السعر. يستطيع طلب وجبة.
A1	يستطيع طلب شىء من الآخرين وإعطاء أشياء لهم. يستطيع التعامل مع الأرقام والكميات والأسعار والإدلاء بالوقت.

	تبـادل المعلومـات
C2	مثل B2
C1	مثل B2
B2	يستطيع فهم وتبادل المعلومات المركبة والنصائح المتعلقة بجميع ما له علاقة بعمله.
	يستطيع أن ينقل معلومات تفصيلية بثقة.
	يستطيع أن يصف ويشرح بوضوح وبالتفصيل كيفية انتهاج أسلوب أومنهج معين.
	يستطيع تلخيص وجمع ونقل المعلومات والحجج من مختلف المصادر.
B1	يستطيع تبادل كمية كبيرة من المعلومات المتخصصة عن موضوعات روتينية مألوفة فى مجال اختصاصه وكذلك فى أشياء أقل روتينية بقدر معقول /مناسب من الثقة.
	يستطيع أن يصف كيف يمكن عمل شىء كما يستطيع أن يعطى تعليمات وإرشادات دقيقة وواضحة.
	يستطيع أن يلخص قصة قصيرة أو مقال أو محاضرة أو مقابلة أو برنامج تسجيلى وأن يبدى رأيه فيها وأن يجيب عن الأسئلة الخاصة بالمعلومات التى وردت بها.
	يستطيع البحث عن ونقل المعلومات المتخصصة البسيطة.
	يستطيع السؤال عن الطريق واتباع صف دقيق ومفصل للطريق.
	يستطيع جمع معلومات تفصيلية.
A2	يستطيع أن يفهم ما يكفى للتفاهم فى الأحاديث الروتينية السهلة بدون عناء كبير.
	يستطيع التعامل مع المتطلبات العملية لليوم العادى: الحصول على المعلومات البسيطة ونقلها.
	يستطيع طرح الأسئلة التى تتعلق بالعادات والأشغال اليومية – وأن يجيب بدوره عن الأسئلة المماثلة.
	يستطيع طرح الأسئلة التى تدور عما يشغل وقت الفراغ والأنشطة السابقة وأن يجيب عن الأسئلة المماثلة.
	يستطيع أن يقدم شرحا وإرشادات: كوصف الطريق مثلا.
	يستطيع التفاهم فى المواقف الروتينية البسيطة التى تتناول التبادل البسيط والمباشر للمعلومات.
	يستطيع تبادل المعلومات المحدودة عن أعمال مألوفة وروتينية.
	يستطيع أن يسأل عما يفعله الآخرون فى العمل أو فى وقت الفراغ وأن يجيب بدوره عن الأسئلة المماثلة.
	يستطيع أن يسأل عن الطريق أو أن يشرح كيفية الوصول إلى مكان ما استنادا إلى خريطة أو رسم.
	يستطيع أن يعطى معلومات وبيانات شخصية وأن يسأل عن مثلها.
A1	يستطيع أن يفهم الأسئلة والتعليمات التى توجه إليه بدقة وبتانى ويستطيع أن يفهم شرح الطرق القصيرة والبسيطة.
	يستطيع أن يطرح الأسئلة السهلة وأن يجيب عليها، وأن يثبت حقائق بسيطة أو يرد عليها بشرط أن تتناول احتياجاته المباشرة أو الموضوعات المألوفة.
	يستطيع أن يطرح الأسئلة الخاصة بالبيانات الشخصية –مثل الأسئلة المتعلقة بمكان السكن أو المعارف أو الممتلكات... إلخ– كمايستطيع أن يجيب عن الأسئلة المماثلة.
	يستطيع ذكر الوقت بمساعدة تعبيرات مثل: الأسبوع القادم nächste Woche، ويوم الجمعة الماضى letzten Freitag، وفى نوفمبر im Novemer، والساعة الثالثة um drei Uhr.

	اللقاءات والمقابلات الشخصية
C2	يستطيع أن يؤدى دوره بالحديث الفردى بإتقان ويحسن بناء الكلمات والخطب ويحسن التفاعل بإقناع ويقدم مداخ سواء كمدير للحوار أو كضيف، لايقل مستواه عمن يتحدثون لغة الأم.
C1	يستطيع أن يشترك بدون أية قيود فى لقاء أو مقابلة سواء مدير للحوار أو كضيف، يستطيع مناقشة وطرح المسألة المط وإتقان وبدون مساعدة، يستطيع التعامل جيدا مع المداخلات.
B2	يستطيع إدارة مقابلة بفعالية وسلاسة ويستطيع طرح أسئلة غير التى تم إعدادها سابقا بتلقائى، كما يقدر على تناول الـ وطرحها للنقاش وطرح الأسئلة والاستفسارات المتعلقة بالموضوع.
	يستطيع أن يأخذ المبادرة فى لقاء أو مقابلة – دون مساعدة جمة أو أفكار من قِبَل المحاور كما يستطيع توضيح الأفكار وطر
B1	يستطيع إعطاء بيانات محددة فى مقابلة أو فى حديث استشارى (كشرح الأعراض عند زيارة الطبيب مثلا) ولكنه يقو محدود من الدقة.
	يستطيع القيام بمقابلة أعدت سابقا وأن يقوم ببحث ودراسة المعلومات وتأكيدها، ولكنه قد يطلب الإعادة أحيانا إذا كان ال يتحدث بسرعة أو يجيب بإستفاضة.
	يستطيع أن يأخذ المبادرة أثناء مقابلة أو فى حديث استشارى (كطرح أوإدخال موضوع جديد مثلا)، ولكنه يعتمد ع المقابلة اعتمادا كبيرا أثناء إجراء المقابلة أو الحديث. يستطيع إجراء مقابلة أو حديث مُوجَّه بشدة بمساعدة ورقة للأسئلة ويستطيع أن يطرح بعض الأسئلة الإضافية تلقائيا.
A2	يستطيع أن يشرح ما يريد قوله فى حديث أو مقابلة وأن يعرض معلومات وأفكار تتعلق بموضوعات مألوفة بشرط أن يس التوضيح من وقت للآخر وأن يستعين للتعبير عما يريد.
	يستطيع أن يجيب عن الأسئلة البسيطة فى حديث أو مقابلة وأن يرد على بعض الحقائق.
A1	يستطيع أثناء حديث أو مقابلة أن يجيب عن أسئلة سهلة ومباشرة تتعلق ببيانات شخصية إذا تم طرح الأسئلة ببطء ووض مباشرة وغير معقدة ولاتتضمن مصطلحات أوتعبيرات خاصة.

4.4.3.2 – التفاعـل التحريرى

تعد الأنشطة اللغوية التالية من أنشطة التفاعل فى اللغة المكتوبة:

- نقل الملاحظات الموجزة والمذكرات وتبادلها إن كان التفاعل الشفهى غيرممكن أوغير موائم.
- إجراء المراسلات سواء كانت بالخطابات أوبالفاكس أوالبريد الإلكترونى... إلخ.
- التفاوض بشأن نصوص الإتفاقات المكتوبة والعقود والمذكرات عن طريق تبادل الإقتراحات وإجراء التـ
  وعمل النُسخ المصححة.
- الإشتراك فى المؤتمرات سواء كانت مباشرة عن طريق البريد الإلكترونى أو بدونه.

4.4.3.3. يمكن أن تؤدى عملية التفاعل المباشر (وجها لوجه) بالطبع إلى مزج مختلف الوسائل الشفهية والـ
والسمعية والبصرية وغير اللغوية (قارن الفقرة. 4.4.5.2) وكذلك غير النصية.

4.4.3.4. وقد أدى التطور والتحسن المستمر لبرامج الحاسب الآلى إلى زيادة أهمية دور الاتصال التفاعلى بين ا
والآلة فى كل من المجال العام والعملى والتعليمى والخاص. وتتوفر جداول المعاييـر لكل من:

- التفاعـل التحريرى عموما.
- المكاتبات والمراسلات.
- المذكرات الموجزة والأخبار والتصريحات المكتوبة والإستمارات.

	التفاعل التحريرى عمومـا
C2	مثل C1
C1	يستطيع أن يعبر عما يريد بدقة وأن يشير إلى من يخاطبهم ويرد عليهم بمرونة وفعالية.
B2	يستطيع التعبيركتابيا عن المستجدات ووجهات النظر بفعالية وأن يرد على مثلها مما يصله من الآخرين.
B1	يستطيع نقل المعلومات والأفكار المتعلقة بموضوعات مجردة أو محددة وكذلك دراسة وبحث المعلومات وشرح مشكلة ما أو طرح أسئلة بخصوصها بقدر معقول من الدقة.
	يستطيع أن ينقل عن معلومات بسيطة ومباشرة فى الخطابات الشخصية وغيرها أو يسأل عنها وأن يوضح من خلالها ما يراه مهما.
A2	يستطيع كتابة الملاحظات الموجزة القصيرة والبسيطة والمكتوبة بصيغة ثابتة إذا كانت تتناول أشياء مباشرة وهامة وضرورية.
A1	يستطيع طلب الحصول على بيانات شخصية كتابةً ونقلها للغير.

	المكاتبات والمراسلات
C2	مثل C1
C1	يستطيع أن يعبرعما يريد بدقة ووضوح فى المراسلات الخاصة وأن يستخدم اللغة بمرونة وفعالية بما فى ذلك التعبير عن المشاعر والتلميحات أو الدعابات.
B2	يستطيع أن يعبرفى الخطابات عن مختلف المشاعر وأن يبرز أهمية الأحداث والتجارب له شخصيا وأن يعلق على الأخبار والمعلومات أو آراء من يراسلونه.
B1	يستطيع نقل الأخبار الجديدة فى الخطابات الشخصية كما يستطيع التعبير عن الأفكار والآراء بخصوص موضوعات مجردة أو ثقافية (مثل الموسيقى أو الأفلام).
	يستطيع كتابة خطاب شخصى وأن يصف به وإسهاب التجارب والمشاعر والأحداث.
A2	يستطيع أن يكتب خطابا شخصيا بسيطا جدا وأن يعبر عن شكره أو يقدم اعتذار.
A1	يستطيع كتابة بطاقة بريدية قصيرة وبسيطة.

	المذكرات الموجزة والتصريحات المكتوبة والإستمارات
C2	مثل B1.
C1	مثل B1.
B2	مثل B1.
B1	يستطيع تدوين رسالة، عندما يطلب آخرون الحصول على معلومات أو تقديم شرح لمشكلة.
	يستطيع تدوين ملاحظات بسيطة ومعلومات ذات أهمية مباشرة للأصدقاء أو لمقدمى الخدمات أو المعلمين أو لآخرين يتعامل معهم فى حياته اليومية ويستطيع ايضاح أهم محتوياتها.
A2	يستطيع تدوين خبر أومعلومة قصيرة وبسيطة شريطة أن يتمكن من طلب تكرارها أو إعادة صياغتها.
	يستطيع كتابة ملاحظات ومعلومات وأخبار قصيرة وموجزة تتعلق بالاحتياجات المباشرة.
A1	يستطيع تدوين أرقام وبيانات والاسم والجنسية والسن وتاريخ الميلاد وتاريخ الوصول... إلخ فى استمارة التسجيل بالفندق أو عند دخول دولة أثناء السفر مثلا.

على مستخدمى الإطار المرجعى أن يراعوا ويستبينوا التالى – ما إذا كان مفيدا – :

– ماهى أنواع التفاعل الاتصالى التى يجب على الدارسين الاشتراك فيها وكيف يجب إعدادهم لها وماذا ينتظر منهم بهذا الصدد؟

– ما هى الأدوار التى يجب أن يقوم بها الدارسون فى عملية التفاعل وما هى الأدوار التى يجب إعدادهم لها وما هى متطلبات ذلك؟

4.4.3.5 استراتيجيات التفاعل

وإن كانت عملية التفاعل تشمل أنشطة تلقى وإنتاج لغوية إلا أنها تشمل كذلك أفعال تعتبر من السمات المميزة والخصة بالخطاب الجماعى، أى أن جميع استراتيجيات التلقى والإنتاج المذكورة أعلاه تندرج أيضا تحت عملية التفاعل هذه. ونظرا لأن عملية التفاعل الشفهى المبنية على سياق ذهنى مشترك ثابت تقوم أيضا ببناء وإيجاد معانى مشتركة بجانب استراتيجيات التلقى والإنتاج اللغوية المذكورة بالإضافة إلى استراتيجيات أخرى يقتصر دورها على توجيه هذه العملية والتحكم فيها. وفى محاولة التوصل إلى السياق الذهنى المشترك الذى يحدث عادة فى الوقت الخالص، يقوم المتفاعلون بتعريف وتحديد ما يمكنهم الخضوع له سويا وكذلك باكتشاف موقع كل منهم منه فيقتربون أو يتباعدون. ولأن التفاعل يتم فى المقام الأول مباشرة بين الأشخاص (وجها لوجه) فإن ذلك يؤدى إلى تكرار وإسهاب أكبر بكثير سواء على المستوى النصى واللغوى أو على مستوى السمات والعلامات المميزة غير الغوية والدلالات السياقية. ويتم إبرازها أو توضيحها بما يناسب الرقابة المستمرة والدائمة لهذه العملية من جانب المتفاعلين.

ويشمل تخطيط التفاعل الشفهى تفعيل القوالب أو الرسوم البيانية للخبرة العملية Praxeogramm [1] للأنشطة اللغوية الممكنة أو المتوقعة فى النشاط اللاحق (وضع الأطر Framing) وتتضمن أيضا تقدير مسافة الاتصال للمتحدّثين الآخرين (تحديد أوجه القصور فى المعلومات أو الأفكار، تقييم ما يمكن عمله سويا) لتقرير الخطوة المحادثية القادمة (الخطوة move) وذلك بـ(تخطيط خطوات المحادثة). وفى خلال عملية التفاعل يقوم مستخدمو اللغة باستخدام استراتيجيات تغيير المتحدث (1) من أجل أخذ المبادرة فى عملية الخطاب (المبادرة بالكلام)، (2) ولتأكيد التعاون ومواصلة عملية التفاعل (التعاون بين الأشخاص)، و(3) لتأكيد التعاون المتبادل و(4) لإيجاد وسيلة مشتركة لتنفيذ الواجبات المنوطة (التعاون من أجل تحديد المصطلحات (العلمية) المستخدمة) (5) والتعاون المتبادل للوصول إلى الصياغات المطلوبة (طلب المعونة). وإلى جانب التخطيط نجد عملية الرقابة على مستوى الاتصال: تقييم ما إذا كانت القوالب المفعلة مناسبة، وتقييم ما يحدث فى حاليا (الرقابة Kontrolle أو المراقبة والرصد monitoring: القوالب،الرسم البيانى للخبرة العملية) وكذلك تقييم تأثير ماقيل أى تقييم نجاح الاتصال (الرقابة او المراقبة والرصد: التأثير، النجـاح). ويؤدى سوء الفهم أو عدم الوضوح إلى طلب التوضيح على مستوى الاتصال أو حتى على المستوى اللغوى(طلـب الإيضـاح والشرح، التوضيـح). وكذلك إلى التدخل الفعال لإعادة الاتصال ولإزالة سوء الفهم إن لزم الأمر (التصحيح الاتصالى).

التخطيـط:

- وضع الأطر (اختيار الرسم البيانى للخبرة العملية).
- التعرف على نقص بالمعلومات أو الثغرات الفكرية - (شروط النجاح).
- تقدير الاتفاق والاختلاف فى الآراء والتوقعات.
- تخطيط سير المحادثة.

التنفيـذ:

- المبادرة بالحديث.
- التعـاون (بين مجموعة من الأشخاص).
- التعـاون (فى تحديد المصطلحات العلمية المستخدمة).

---

1 - هذا يعنى الخطوات المألوفة المتعاقبة لأعمال الاتصال فى موقف معين كما يحدث عند التواجد فى المطعم مثلا باختيار المكان وطلب قائمة الطعام واختيار المأكولات أو المشروبات، مع مراعاة أن الأفعال اللغوية وغير اللغوية تتزامن مع بعضها البعض) قارن الفصل 5.2.3.2، شراء البضائع) (المترجمة).

- التعامل مع غير المتوقع.
- طلب المعونة.

الرقـابة:

- الرقابة (القالب، اختيار الرسم البيانى للخبرة العملية).
- الرقابة(التأثيـر، النجـاح).

التصحـيح:

- طلـب الإيضـاح والشرح.
- التوضيـح.
- التصـحيح الاتصالى.

وتتوفر جداول المعايير التالية:

- تغيير المتحدث.
- عملية التعـاون.
- طلـب الإيضـاح.

	تغيير المتحدث
C2	مثل C1
C1	يستطيع أن يختار تعبيرا من أدوات الخطاب المعروفة ليبدأ بها حديثه أو لكسب الوقت والاحتفاظ بالكلمة بينما يقوم بالتفكير فيما يريد قوله.
B2	يستطيع فى الأحاديث أن يتكلم بما يناسب الموقف وأن يستخدم لذلك مختلف الأساليب اللغوية المناسبة. يستطيع بـدء الحديث بسلاسة وتلقائية والاستمرار فيه وإنهائه وأن يغير دوره ما بين متحدث ومستمع بطريقة مناسبة. يستطيع أن يبدء حديث وأن يقوم فيه بدور المتحدث إن كان ذلك يناسب الموقف، كما يستطيع إنهاء الحديث عندما يريد وإن لم يكن دائما بطريقة لائقة. يستطيع استخدام بعض التعبيرات مثل: إن هذا لهو سؤال عويص Das ist eine schwierige Frage لكسب الوقت لصياغة أفكاره وللإحتفاظ بحق الكلام.
B1	يستطيع عمل مداخلة فى حديث يدور حول موضوع مألوف واستخدام تعبير مناسب للبدء فى الكلام.
	يستطيع البدء فى حديث بسيط ومباشر عن موضوعات مألوفة أو ذات الإهتمام شخصى كما يستطيع إدارة هذا الحديث وإنهائه.
A2	يستطيع استخدام وسائل سهلة للبدء فى حديث قصير وإدارته ثم إنهائه. يستطيع البدء فى حديث قصير وإدارته ثم إنهائه خلال تعرّف مباشر.
	يستطيع أن يوجـه الحديث إلى شخص ما.
A1	لا تتوفر المصنفات.

	عملية التعـاون
C2	مثل C1
C1	يستطيع ربط مايقول ببراعة بأحاديث الآخرين.
B2	يستطيع الإشارة إلى مقولات واستنتاجات المتحدثين الآخرين والتعليق عليها وأن يسهم بذلك فى عملية تطور الحديث.
	يستطيع الإسهام فى استمرار الحديث الذى يتناول موضوعات مألوفة وذلك بتأكيد فهمه للموضوع وبدعوة الآخرين للإشتراك به... إلخ.
B1	يستطيع استخدام مجموعة أساسية من حصيلة الوسائل اللغوية والاستراتيجيات التى تؤهله للإسهام فى استمرار الحديث أو المناقشة. يستطيع تلخيص ما دار بالحديث وأن يسهم بذلك فى تحديد موضوع هذا الحديث.
	يستطيع إعادة أجزاء مما قاله الآخرون لتأكيد الفهم المتبادل وللإسهام فى مواصلة مناقشة الفكرة. يستطيع أن يطالب الآخرين بالاشتراك فى الحديث.
A2	يستطيع أن يشير إلى فهمه لما يُقال.
A1	لا تتوافر المصنفات.

	طلب الإيضـاح
C2	مثل B2.
C1	مثل B2.
B2	يستطيع أن يطرح الأسئلة والاستفسارات لكى يتأكد من فهم الشخص لما قاله متحدث آخر ولتصحيح سوء الفهم حول بعض النقاط.
B1	يستطيع أن يرجو الآخرين شرح أو ايضاح ماقالوه للتو.
A2	يستطيع أن يطلب إعادة ماقيل إذا تعسر عليه الفهم. يستطيع بمساعدة التعبيرات التقليدية المألوفة أن يطلب شرح الكلمات المفاتيحية الهامة غير المفهومة.
A1	لا تتوافر المصنفات.

4.4.4 أنشطة واستراتيجيات الوساطة اللغوية (الترجمة المكتوبة والفورية)

فى أنشطة الوساطة اللغوية لا يُعنى مستخدمو اللغة بالتعبيرعن أهدافهم وغاياتهم الخاصة وإنما يولون اهتمامهم للوساطة بين مختلف المتحدثين الذين يتعسرعليهم التفاهم المباشر لتحدثهم بلغات مختلفة (وهى تمثل أغلب وإن لم تكن جميع الحالات). وتتضمن أنشطة الوساطة اللغوية كل من الترجمة التحريرية والشفهية كما تشمل إعداد ملخصات للنصوص اوإعادة صياغة نصوص فى نفس اللغة لمن لا يستطيع فهم النص الأصلى، وهى على سبيل المثال:

4.4.4.1. الوساطة اللغوية الشفهية:

- الترجمة الفورية (فى المؤتمرات والإجتماعات والخطب... إلخ).
- الترجمة التتبعية (كلمات الترحيب، تفقد أو مشاهدة الأماكن... إلخ).
- الترجمة الشفهية غير الرسمية:
- للزوار الأجانب فى الدولة المضيفة.
- لمتحدثى اللغة الأم بالخارج.
- فى المواقف الاجتماعية: المواقف المتعلقة بتقديم الخدمات للأصدقاء أو أفراد العائلة أو العملاء أو الزائرين الأجانب.

- للافتات أوقوائم الطعام أو الملصقات... إلخ.

4.4.4.2. الوساطة اللغوية التحريرية:

- الترجمة الدقيقة (للعقود والنصوص القانونية أو العلمية... إلخ).
- الترجمة الأدبية (الروايات والمسرحيات والقصائد الشعرية وحوار الأوبرات أو الأوبريتات... إلخ).
- تلخيص النقاط الهامة (للمقالات بالصحف والمجلات... إلخ) فى L2 أو بين L1 وL2.
- إعادة صياغة (النصوص المتخصصة لغير المتخصصين... إلخ).

4.4.4.3. تعكس استراتيجيات الوساطة اللغوية كيفية التعامل مع المعلومات وإيجاد المعنى المماثل لها بعدد محدود من الأدوات اللغوية، وهذه العملية قد تتطلب التخطيط المسبق وتنظيم الوسائل والأدوات المساعدة وتحسينها والاستفادة منها بأقصى قدرممكن (تنمية الخلفية المعرفية، البحث عن العون والمساعدة، إعداد فهرس للكلمات) والتفكير بإمعان كيف يمكن إنجاز المهمة المطلوبة (موازنة وتقدير احتياجات المتحدِّث، تحديد الوحدة المترجمة). يجب أن يتحلى الوسيط خلال عملية الترجمة الشفهية أو الشرح أو الترجمة التحريرية بالقدرة على التنبؤ والتكهن بما سيأتى بعد ذلك خلال قيامه بصياغة ما قيل لتوه: أى أنه يحاول عادة الإبقاء على التوازن بين مجموعتين مختلفتين من المعلومات أو وحدات الترجمة فى آن واحد (توقع وتقدير ماسيأتى). فيجب أن يحتفظ فى الذاكرة بطرق التعبير عن أشياء معينة لكى يستطيع شراء "قاموسه" الخاص (الاحتفاظ بالاحتمالات والمعانى المعادلة بالذاكرة) ويجب أن يعد لنفسه " جزرا آمنة " (مجموعة من الألفاظ أو التعبيرات اللغوية الجاهزة) والتى تقوم بدورها بتفجير طاقات العمل الخاصة بالتوقع. إضافة إلى أنه يجب أن يدخل استخدام التقنيات التى تؤهله للتغلب على الصعوبات ومواطن الضعف التى تقابله ولتفادى انهيار عملية الترجمة مع استمراره بالنظر إلى ما سياتى لاحقا فى نفس الوقت (سد الثغرات). أما التقييم فيتم على كل من مستوى الاتصال (التأكد من التوافق النحوى والصرفى) والمستوى اللغوى (بحث الترابط فى الاستخدام اللغوى)، وهذا يؤدى برمته وخاصة فى الترجمة التحريرية إلى التصحيح بالاستعانة بأحد المراجع أو بسؤال الأشخاص المتخصصين الذين يكونون على علم ودراية فى هذا المجال (التنقيح عن طريق البحث فى القواميس أو فى مجموعات من المعاجم والمجلدات وأمهات الكتب، أو بسؤال المختصين أو الاستعانة بمصادر أخرى).

التخطيط:

- تطوير الخلفية المعرفية.
- طلب الدعم.
- إعداد فهرس للكلمات.
- موازنة وتقدير احتياجات المتحدِّثين.
- اختيار الوحدة المترجمة.

التنفيذ:

- التنبؤ والتكهن وتوقع ما سيأتى: معالجة المعطيات وفى نفس الوقت صياغة آخر مجموعة فى الوقت الخالص.
- إيجاد الاحتمالات والمعانى المقابلة.
- سد الثغرات.

التقييم:

- دراسة وبحث التوافق بين صيغتين.

- بحث ودراسة الترابط فى الاستخدام.

التصحيح:

- التنقيح باستخدام القواميس والمعاجم والمجلدات القديمة وأمهات الكت.
- سؤال المختصين واستخدام المصادر المختلفة.

ولاتتوفر جداول المعايير لها بعد.

على مستخدمى الإطار المرجعى أن يراعوا ويستبينوا التالى – ما إذا كان مفيدا – :
– ماهى أنواع أنشطة الوساطة اللغوية التى يجب على الدارسين القيام بها وكيف يجب إعدادهم لها وماذا ينتظر منهم بهذا الصـدد؟

4.4.5 الاتصال غير اللفظى

4.4.5.1. وتعد الأفعال العملية التالية من الأفعال المصاحبة للأنشطة اللغوية (وهى تتناول عادة أنشطة الاتصال اللغوى المباشر):

- الإشارة إلى شىء كاستخدام الأصابع أو اليد أو النظر إليه أو الإيماء بالموافقة مثلا. وتُستخدم فى هذه الأفعال أدوات الإشارة للتعرف على الأشياء والأشخاص... إلخ مثل: هل يمكننى أخذ هذا؟ لا ليس هذا، هذا!!

(Kann ich das haben? Nein، nicht das، das!).

- عرض شىء باستخدام أدوات الإشارة وأفعال بسيطة فى حالة المضارع وأسماء وضمائر الإشارة (مثل هو / هى/er sie) وصيغ التبديل مثل:- سوف آخذ هذا وسأضعه هنا. إفعل ذلك كما أفعل أنا

Ich nehme das und stelle es hier hin. Mach du das auch so!

- الأعمال التى يمكن مراقبتها بوضوح مثل تلك التى تعتبر شروطا مفروغا منها أثناء الحكى أو التعليق أو عند إصدار أمر، مثل: لا تفعل ذلك ! Tu das nicht –خيرا فعلت ! Gut gemacht– ياالهى، لقد تركه يسقط– !Oh nein، er hat es fallen lassen. وفى جميع هذه الأحوال لا يكون التعبير مفهوما إذا لم يمكن رؤية الحدث.

على مستخدمى الإطار المرجعى أن يراعوا ويستبينوا التالى – ما إذا كان مفيدا – :
– ماهى المهارات التى يجب أن يتحلى بها الدارسون لاستخدام الكلمات المناسبة للحدث والعكس، وكيف يجب إعدادهم لها وماذا ينتظر. منهم بهذا الصـدد؟
– ما هى المواقف التى يجب على الدارسين القيام بها، وماهى المواقف التى يجب إعدادهم لها وما هى المتطلبات المنتظرة منهم؟

4.4.5.2 الأدوات والوسائل الغير لغوية paralinguistische Mittel

لغة الجسد: وتتميز عن الأفعال المصاحبة للغة بأنها تتضمن معانى تقليدية مصطلح عليها يمكن أن تختلف من ثقافة لأخرى. وتستخدم الوسائل غير الكلامية التالية فى كثير من الدول الأوروبية:

- تعبيرات الجسـم (مثل هز قبضة اليد تعبيرا عن الإحتجاج).
- تعبيرات الوجه (مثل الإبتسام أو التجهم).
- وضع الجسم (مثل التراخى والتساقط للداخل تعبيرا عن اليأس أو الجلوس بميل للأمام تعبيرا عن الإنتباه والإهتمام).
- الاتصال بالعين (مثل غمزة العين التآمرية أو التحديق بارتياب).
- الإتصال البدنى (مثل القبلة أوالمصافحة باليد).
- **الاقتراب:** (مثل الوقوف بجانب بعض أو بعيدا عن بعض).

استخدام الحروف الصوتية/الفونيم: وهذه الحروف (أو المقاطع) تعتبر غير لغوية لأنها على الرغم من احتوائها على معانى تقليدية مصطلح على استخدامها إلاّ أنها لاتنتمى إلى النظام الصوتى. الاعتيادى للغة مثل:

psst	طلب الهدوء أو السكوت.
Sch!/ buh!	للتعبير عن الإحتجاج العلنى.
iiih!	للتعبير عن النفور أو الاشمئزاز.
hm!	للتعبير عن عدم الرضى أو الغضب... إلخ.
ttt	حرف يطرقع فيه اللسان للتعبيرعن الرفض المهذب.

الوسائل التى تتعلق بنوعية ودرجة الصوت: واستخدام هذه الوسائل يعتبر استخداما غير لغويا لأنها على الرغم من ايصالها لمعانى تقليدية (مثل تلك المتعلقة بوجهات النظر أو الحالة النفسية) إلا أنها تقع خارج نطاق النظام الصوتى الاعتيادى والتى يمكن أن تلعب فيها الوسائل التى تتعلق بنوعية الصوت مثل الطول والصوت والنبرة دورا معينا مثل:

نوعية الصوت	(غليظ/خشن، هامس، حاد... إلخ).
درجة الصوت	(متحشرج،باكى، صارخ/متصايح... إلخ).
قوة/شدة/ارتفاع الصوت	(هامس، متمتم، ينادى ويهتف... إلخ).
الطول	(إطالة الحروف مثل: جيييييييييد جداً (se-e-e-e-ehr gut).

وتنشأ العديد من التأثيرات الغير لغوية عن طريق مزج درجة وطول وارتفاع ونوعية الصوت.

ويجب التفرقة بدقة بين الاتصال الغير لغوى ولغات الإشارة التى لا تقع فى نطاق الإطار المرجعى العام حتى وإن رأى بعض الخبراء فى هذا المجال أن كثيرا من المفاهيم والتصنيفات يمكن أن تمثل دورا هاما لتلبية احتياجاتهم.

على مستخدمى الإطار المرجعى أن يراعوا ويستبينوا التالى – ما إذا كان مفيدا –:
– ماهى طرق السلوك غير اللغوية التى يجب على الدارسين (أ) إدراكها وفهمها أو (ب) استخدامها، وكيف يجب إعدادهم لها وماذا ينتظر منهم؟

4.4.5.3 السمات غير النصية

تلعب الوسائل التالية دورا مشابها للدور غير اللغوى فى النصوص المكتوبة:

- الصور المرفقة وجداول ورسومات بيانية ورسومات تخطيطية.
- علامات طبوغرافية أو طباعية (نوع الخط ودرجة الخط ووضع خط بأسفل بعض الكلمات أو الجمل والإخراج الشكلى... إلخ).

على مستخدمى الإطار المرجعى أن يراعوا ويستبينوا التالى– ما إذا كان مفيدا –:
– ماهى السمات غير النصية التى يجب على الدارسين (أ) معرفتها والرد عليها أو (ب) التى يجب عليهم استخدامها، وكيف يجب إعدادهم لها وماذا ينتظر. منهم بهذا الصدد؟

4.5. العمليات اللغوية الاتصالية

ولكى يستطيع الدارس أن يقوم بوظيفة المتحدث أو الكاتب أوالمستمع أو القارىء يجب أن يتحلى بالخبرة اللازمة لتنفيذ مجموعة من الأفعال.

ولكى يستطيع التحدث يجب أن يكون الدارس قادرا على:

- أن يعد ويخطط مايريد قوله ونقله من خبرأومعلومة (المهارات المعرفية).
- أن يصيغ مايريد أن يقوله أويعبر عنه (المهارات اللغوية).
- أن ينطق ما يريد قوله (المهارات الصوتية).

ولكى يستطيع الدارس الكتابة يجب أن يكون قادرا على:

- تنظيم وصياغة ما يريد كتابته (المهارات المعرفية واللغوية).
- كتابة النص سواء بنسخه باليد أو بإدخاله عن طريق لوحة مفاتيح أو غيرها من طرق الكتابة (المهارات اليدوية).

ولكى يستطيع الدارس الاستماع يجب أن يكون قادرا على:

- سمع ما يقال (المهارات الصوتية النطقية).
- التعرف على ما يقال على أنه مقولة لغوية (القدرات اللغوية).
- فهم ما يقال (القدرات اللفظية).
- تحليل ما يقال (مهارات المعرفة).

ولكى يستطيع الدارس القراءة يجب أن يكون قادرا على:

- رؤية النص المكتوب (مهارات الرؤية).
- معرفة الخـط (مهارات الخط والكتابة).
- التعرف على المكتوب على أنه نص مقروء (المهارات اللغوية).
- فهم المكتوب (المهارات الدلالية).
- تحليل ما هو مكتوب (مهارات المعرفة).

وقد تم بحث ودراسة الدرجات والمستويات التى يمكن ملاحظتها لهذه العمليات المختلفة بعناية فى حين لا ينطبق ذلك على تتابع هذه الوظائف والحركات فى الجهاز العصبى المركزى. وهدف هذه الدراسة هو انتقاء وإبراز بعض أجزاء من هذه العمليات التى تمثل أهمية خاصة لتطوير القدرات اللغوية.

4.5.1. التخطيـط

ويشتمل التخطيط على الاختيار والانتقاء والعلاقات الداخلية وتنسيق الإمكانات والكفاءات اللغوية العامة والاتصالية (قارن الفصل الخامس) والتى يتم إدخالها فى حدث الاتصال بغية تحقيق أهداف الاتصالية لمستخدمى ودارسى اللغة.

4.5.2. التنفيـذ

4.5.2.1. الإنتـاج

وتضم عملية الإنتاج اللغوى عنصـرين من العناصـر وهما:

عنصـر الصيـاغة الذى يقوم بمهمة إخراج (Output) عنصرالتخطيط ثم تحويله إلى صيغة لغوية. وهذه العملية تشمل عمليات معجمية ونحوية وصرفية وصوتية (فى عملية الكتابة: خطية) التى يمكن تمييزها عن بعضها البعض والتى يمكن أن تكون مستقلة عن بعضها البعض إلى حد بعيد (كما هو الحال فى بعض عيوب النطق والخلل فى النطق) والتى لم يتم بحث العلاقات بينها بالضبط بالقدر الكافى بعد.

عنصر النطـق واللفظ هو الذى يتحكم فى تحريك جهاز النطق لكى يستطيع هذا تحويل إخراج العمليات الصوتية على فى شكل حركات متناسقة لأعضاء الكلام لكى تقوم هذه بإصدار الموجات الصوتية التى تكوّن القول المنطوق. فى حالة

إنتاج نص مكتوب يدويا أو إدخاله بواسطة لوحة مفاتيح يحدث تحريك لعضلات اليد.

4.5.2.2. التلقـــى

تشمل عملية التلقى أربعة مراحل التى وإن كانت تحدث بالتتابع (تصاعديا / bottom up) إلا أنها تتعرض للتحديث المستمر والتحليل المتجدد أمام خلفية المعرفة العالمية والتوقعات القالبية والفهم المتجدد للنصوص فى إطار عمليات التفاعل اللاشعورية (تنازليا / top-down).

وهذه المراحـل الأربعـة هى:

- إدراك اللغة المنطوقة والمكتوبة: الحروف المنطوقة/أو المكتوبة والكلمات (المكتوبة بخط اليد والمطبوعة).
- التعرف على أهمية النـص (كليا أو جزئيا).
- فهم النـص كوحدة لغوية من الناحية الدلالية والمعرفية.
- تحليل القول من خلال الســياق.

والمهارات المتعلقة به هى:

- مــهارات الإدراك.
- الذاكــرة.
- مـهارات فك الشـفرة.
- الإســتنتاج.
- التكهــن.
- القدرة على التصــور.
- القراءة الســريعة.
- التحرك إلى الأمام أو الخلف داخل النص.

ويمكن دعم عملية الفهم –وخاصة فهم النصوص المكتوبة– باستخدام الوسائل المناسبة وكذلك المراجع. ويندرج تحت هذه الوسائل:

- القواميــس (أحادية اللغة أو ثنائية اللغة).
- المعاجم والمجلدات القديمة وأمهات الكتب.
- قواميس قواعد النطــق.
- القواميس الإلكترونية وكتب قواعد اللغة والتدقيق الإملائى فى الحاسوب الشخصى وغيرها من الأدوات المساعدة.
- مراجـع قواعـد اللغــة.

4.5.2.3. التفاعــل

تختلف العمليات التى تدعم التفاعـل الشفهى فى كثير من الأوجه عن كونها تعاقب بسيط من الكلام والاسـتماع:

- يحدث تداخل بين عمليات الإنتاج والتلقى. فمستخدم اللغة يبدأ فى التخطيط للرد على ما يقوله محدِّثه أثناء تلقيه وفهمه للمقولة التى لم تنته بعد للمتحدث –حيث يفكر أثناء الإستماع فى نوع وأهمية وتحليل المقولة–.
- عملية الخطاب هى عملية تراكمية. ففى عملية التفاعل يتفق المشتركون على تحليل مشترك لموقـف معين ويكوّنون توقعاتهم كما يركزون على مسائل هامة، وهذه العمليات تنعكس فى صيغة المقولة المُنتجة.

أما فى التفاعل التحريرى (مثل المراسلة عن طريق كتابة خطاب أو إرسال فاكس أو رسالة بالبريد الإلكترونى... إلخ).

فتبقى عمليات التلقى والإنتاج منفصلة (حتى وإن كان التفاعل الإلكترونى عن طريق الإنترنت مثلا يقترب كثيرا من التفاعل فى "الوقت الخالص). وتشبه التأثيرات التى يُحدِثها الخطاب المتراكم إلى حد بعيد آثار التفاعل الكلامى.

4.5.3. الرقابـة والرصد

يختص العنصر الاستراتيجى بالتجديد المضطرد للأنشطة والقدرات الذهنية خلال عملية الاتصال، وينطبق الشىء نفسه على عمليات الإنتاج والتلقى. ونود لفت النظر هنا إلى أن عمليات إبداء الرأى تمثل عنصرا هاما فى مراقبة عملية الإنتاج والتى تصل دائما للمتحدث أو الكاتب فى كل مستوى من مستويات المعالجة: عند الصياغة والنطق والسـمع.

ويختص العنصر الاستراتيجى بمعناه الواسع كذلك بدور الرقابة على عملية الاتصال الدائمة التطور وكذلك فى مختلف أنواع محاولات التغلب على وإنجاز كل عملية على حدة مثل:

- التعامل مع المفاجأة (مثل تغيير المجال أو الموضوع أو القالب... إلخ).
- التعامل مع انهيار عملية الاتصال سواء فى التفاعل أو فى الإنتاج بسبب عناصر مختلفة مثل فقدان الذاكرة.
- عدم كفاية قدرات الاتصال المطلوبة لإنجاز المهمة مثل إعادة الصياغة والوصف والإحلال وطلب المساعدة.
- توضيح سوء الفهم أو الخطأ فى التحليل (عن طريق طرح الأسئلة والاستفسارت).
- التعامل مع الأخطاء فى النطق أو ما سُـمع على وجه الخطأ باستخدام استراتيجيات التصحيح.

> **على مستخدمى الإطار المرجعى أن يراعوا ويستبينوا التالى – ما إذا كان مفيدا – :**
> – ماهو مقدارالمهارات المطلوبة من الدارسين لإنجاز مهمات الاتصال على مستوى جيد؟
> – ما هى المهارات التى يجب أن تتوفر وما هى المهارات التى يمكن تطويرها؟
> – ماهى المراجع التى يمكن أن يستعملها الدارسون بفاعلية وما هى المراجع التى يجب إعدادهم لاستعمالها وماذا ينتظر منهم؟

كما شرحنا فى الفصل الثانى يُستخدم مصطلح "نـص" للتعبير عن جميع المنتجات اللغوية التى يستقبلها مستخدمو.

4.6. النصـوص

ويقوم دارسو اللغة بإنتاجها أو تبادلها – سواء كانت مقولة منطوقة أو شىء مكتوب. وبناء عليه فإنه لا اتصال فى اللغة دون وجود نـص، فكل الأنشطة والعمليات اللغوية يتم تحليلها وتصنيفها بالنظر الى علاقة مستخدمى أو دارسى اللغة مع محدثيهم بالنسبة للنـص. ولانفرق هنا بين هذه العلاقة كمنتج أو شىء ملموس أو إذا نظرنا إليها على أنها هدف أو منتج نشأ توا. وقد تم تناول هذه الأنشطة والعمليات بالتفصيل فى الفقرات 4.4 و4.5. وتقوم النصوص بوظائف كثيرة ومتعددة فى الحياة الإجتماعية وتختلف تبعا لذلك فى الصيغة والمضمون. ويمكن استخدام وسـائل مختلفة لتحقيق أهداف متباينة. وتؤدى الاختلافات فى الوسائل والهدف والوظيفة بالتبعية لإختلافات لاتؤثر فقط فى سياق الخبرأو المعلومة أوالمقولة بل أيضا فى تنظيمها وطريقة عرضها، لذا يمكن تقسـيم النصوص إلى أنواع نصية مختلفة والتى تتبع مختلف الأجناس الأدبية (قارن الفقرة رقم 5.2.3.2 عن الوظائف الجزئية).

4.6.1 النصـوص والوسـائل

يتم نقل أى نص من النصوص بوسيلة معينة وتتمثل عادة فى الموجات الصوتية أو الكتب والوثائق. ويمكن عمل تصنيفات فرعية حسب الصفات المادية المميزة لكل وسيلة والمؤثرة فى عمليات الإصدار والتلقى. ففى اللغة المنطوقة هناك فروقا بين الحديث المباشر "القريب" والكلام العلنى. أو المحادثة الهاتفية، أما بالنسبة للغة المكتوبة فنجد اختلافا

بين الطباعة والخط اليدوى أو مختلف أنواع الخطوط المطبوعة. ولكى يستطيع مستخدمو أو دارسو اللغة استعمال وسيلة معينة للاتصال يجب أن يتمتعوا بسلامة أجهزتهم الحسية والحركية اللازمة، ويسرى ذلك أيضا على الكلام فيجب أن يتصفوا بجودة السمع والقدرة على التحكم بدقة فى أعضاء النطق. أما فى الكتابة فلابد من توفر جودة البصر والمقدرة على استخدام الأيدى، بالإضافة إلى حاجتهم إلى التحلى بالمعرفة العامة وجميع المهارات اللازمة السالفة الذكر (فى مكان آخر من هذا الكتاب) للتعرف على النص وفهمه وتحليلة ثم إعادة تنظيمه وصياغته وإصداره بطريقة أخرى، وينطبق كل هذا على جميع أنواع النصوص الموجودة.

ولا يصح أن تقف كل هذه الشروط عائقا لمن لديهم صعوبات فى التعلم أو لمن يعانون من إعاقة فى جهازهم الحسى أو الحركى أمام تعلم لغة جديدة او استخدامها، فقد تم صناعة وتطوير وسائل مساعدة فى هذا المجال للتغلب على أكبر الصعوبات والعوائق الحسية والحركية بدءا من الوسائل والأدوات السمعية البسيطة وصولا إلى الأجهزة والأدوات الإلكترونية التى يمكن تشغيلها بالعين للتعبير اللغوى. كما استطاع الشباب الذين يعانون من صعوبات فى التعلم من الوصول إلى أهدافهم المرجوة فى لغة أجنبية وبنجاح كبير جدير بالذكر، وذلك باستخدام الأساليب والاستراتيجيات المناسبة، فقد ساعدت وسائل مثل قراءة الشفاه أو استغلال ماتبقى من قدرات سمعية والتدريبات اللغوية الصوتية كثير ممن يعانون من ضعف شديد فى السمع على الاتصال الشفهى بمستوى عالى بلغة أجنبية. وقد ثبت أن كل من يتحلى بالعزيمة والإصرارالكافى ويحصل على التشجيع المناسب من الآخرين يتمتع بقدرات فائقة وهائلة للتغلب على العوائق سواء فى عملية الاتصال أو لإصدار وفهم مختلف النصوص.

فمن ناحية المبدأ يمكن نقل أى نص من النصوص بأى وسيلة من الوسائل المعنية الخاصة بذلك، أما من الناحية العملية فيمكن القول بأن الوسيلة والنص وثيقى الارتباط ببعضهما البعض، وبوجه عام لاتتضمن الكتابة المعلومات الصوتية الكاملة مثل اللغة المنطوقة. فاللغات الأبجدية لاتستطيع عامة نقل نظام المعلومات الذى يتعلق بنوعية ودرجة الصوت (مثل نطق الكلمات ووقع ونغمة الجمل والسكتات وتبسيط الأسلوب) ناهيك عن الخطوط الصوتية التى تعبر عن كيفية النطق، والتعبيرية والرمزية (والتى تستخدم كثيرا رمزا للتعبير عن الوحدة اللغوية الحاملة للمعنى) والتى تكون أقل قدرة على ذلك. فالخط عادة لا يشمل السمات الغير لغوية وإن كان يمكن الإشارة إليها فى رواية أو مسرحية غيرها. ولمعادلة ذلك يمكن استخدام علامات غيرنصية فى الكتابة والتى تكون مرتبطة بالوسيلة المكانية ولاتشملها اللغة المنطوقة أوتشير إليها. كذلك تؤثر الوسيلة فى نوع النص بدرجة كبير والعكس. ونود أن ندرج هنا مثالين تناقضين بأقصى درجة للتدليل على ذلك: فالنقش على الحجريُعَدّ من أصعب الوسائل وأكثرها كلفة ولكنها فى نفس الوقت تتميز بالثبات والبقاء وعدم التغير، أما الخطاب الذى يرسل بالبريد الجوى فإنه سهل وغير مكلف ويسهل نقله ولكنه فى الوقت ذاته سريع التأثر بعوامل أخرى وسهل الإتلاف. أما الاتصال الإلكترونى عبر الشاشات فإنه ليس بحاجة إلى نتاج ثابت على الإطلاق. لذا تختلف النصوص باختلاف الوسائل المميزة التى تنقلها: ففى الحالة الأولى نجد أن النص المستخدم هو نص بسيط تم تأليفه بعناية ويحتوى على معلومة عظيمة القيمة تبقى محفوظة لأجيال كثيرة قادمة تدعو للهيبة والإحترام ولإجلال الشخص أو للمكان الذى نقش من أجله، أما فى الحالة الثانية فإن النص عبارة عن ملاحظات مدونة بسرعة وبدون تمعن وذات أهمية مؤقتة وعابرة للمتراسلين، وبذلك ينشأ تعدد فى الدلالة والمعنى فى التصنيف بين أنواع النصوص والوسائل التى تنقلها مماثلة لتلك التى توجد بين أنواع النصوص والأفعال. فالكتب والصحف والمجلات تعتبر وسائل مختلفة إذا نظرنا إليها من ناحية نوع وبناء المضمون. فالوسيلة ونوع النص على قدر كبير من الارتباط الوثيق وتنشأ كلتاها من الوظيفة التى تقومان بها.

4.6.2 ويندرج تحت هذه الوسائل:

- الصوت (الصوت الجميل).
- الهاتف والهاتف المرئى والمؤتمرات التى تنقل عبر شاشات الفيديو.
- مكبرات الصوت (العمومية).
- الإذاعة.
- التلفزيون.
- الأفلام السينمائية.
- الحاسب الآلى (البريد الإلكترونى – والأقراص المضغوطة CD ومشغل وقارىء الأقراص المضغوطة CD-ROM).
- شرائط الفيديو وأقراص الفيديو المضغوطة.
- شرائط التسجيل والإسطوانات والأقراص الموسيقية المضغوطة.
- الطباعة.
- المخطوطات.

على مستخدمى الإطار المرجعى أن يراعوا ويستبينوا التالى – ما إذا كان مفيدا – :
– ماهى أنواع الوسائل التى سيكون على الدارسين التعامل معها (أ) بالتلقى أو (ب) بالإنتاج (جـ) بالتفاعل أو (د) بالوساطة اللغوية، وماهى الوسائل التى يجب إعدادهم لاستخدامها، وما هو منتظر منهم بهذا الصدد؟

4.6.3 وتشمل أنواع النصوص كل من:

4.6.3.1 النصوص المقروءة مثل:

- البيانات العلنية والإرشادات والتعليمات.
- الخطب العامة والمحاضرات والعروض والخطب الدينية والطقوس والشعائر الدينية (الشعائر وإقامة الصلاة والقداس).
- الترفيه (العروض المسرحية والترفيهية والقراءة العامة العلنية والأغانى).
- التعليقات الرياضية (على كرة القدم والكريكيت والملاكمة وسباقات الخيل... إلخ).
- البرامج الإخبارية.
- الحوارات والمناقشات العامة.
- الحواربين شخصين والأحاديث بين مجموعة من الأشخاص.
- المخابرات/المكالمات الهاتفية.
- المقابلات الشخصية... إلخ.

4.6.3.2. النصوص المكتوبة مثل:

- الكتب والكتب الأدبية والمراجع والكتب المتخصصة بما فى ذلك المجلات الأدبية.
- المجلات.
- الصحف.
- كتيبات الاستخدام (الأشغال اليدوية بالمنزل وإرشادات (كيف تصنع وتركب الأشياء بنفسك وكتب الطهى).
- الكتب التعليمية.

- القصص الكوميدية المصورة.
- الكتيبات والكتالوجـات.
- المنشـورات.
- أوراق الدعـاية.
- اللوحـات العامـة والملصقات.
- اللوحات بالمتاجر والمحال وأكشاك السـوق.
- الأغلفة والكتابة على المنتجات والبضائع.
- تذاكر المواصلات وتذاكر الدخـول.
- الإسـتمارات وورقات الأسئلة.
- القواميـس والمعاجم والمجلدات القديمة.
- المراسلات والمكاتبات التجارية والرسمية والفاكسـات.
- الخطابات الشخصية.
- المقالات والتمارين الدراسية.
- المذكرات والتقارير والوثائق.
- الملاحظات والمذكرات الموجزة والمعلومات.
- بنوك المعلومات (الأخبار وقوائم المراجع والمعلومات العامة... إلخ).

وتعطى جداول المعايير التالية –والتى وُضِعت بناءا على الجداول التى وضعتها إحدى المشروعات السويسرية (كما هو موضح فى الملحق رقم 8)– تعطى هذه الجداول أمثلة لمختلف الأنشطة مثل الرد على مدخل شفهى أو تحريرى. ولاتستطيع سوى المستويات الدراسية العالية لهذه الأنشطة من تأهيل الدارسين للوفاء بمتطلبات الدراسة الأكاديمية فى الجامعات والمعاهد العليا أو الدراسة والتدريب الفنى أو الوظيفى العالى، وعلى الرغم من ذلك يمكن للدارسين فى مستويات المبتدئين اكتسـاب المهارات التى تؤلهم للتعامل مع النصوص البسيطة أو لإصدار الردود التحريرية المناسبة.

	تدوين ملاحظات (فى العقود أو الندوات الدراسية... إلخ)
C2	يلاحظ مايقال ضمنا أو بطريقة غير مباشرة ويستطيع تدوين الملاحظات عليها كما يستطيع تدوين الملاحظات عما قاله المتحدث بالفعل.
C1	يستطيع تدوين ملاحظات تفصيلية فى محاضرة تتعلق بالموضوعات التى تهمه بدقة كبيرة تكاد تطابق النص الأصلى بحيث يمكن للآخرين الاستفادة منها.
B2	يستطيع أن يفهم محاضرة واضحة وجيدة البناء عن موضوع مألوف وأن يسجل النقاط الهامة من وجهة نظره وإن كان يضطر فى بعض الأحيان التركيز على الكلمات ويؤدى ذلك لأن تفوته بعض المعلومات.
B1	يستطيع تدوين ملاحظات خلال محاضرة بالدقة اللازمة لاستخدامه الشخصى بعد ذلك بشرط أن يكون الموضوع متعلقا باهتماماته الخاصة وأن تكون المحاضرة واضحة وجيدة الإعداد.
	يستطيع تدوين ملاحظات عن محاضرة سهلة فى صورة متتابعة بالنقاط الهامة والجوهرية مادام الموضوع مألوفا واللغة بسيطة والكلام واضحا وباستخدام اللغة القياسية الموحدة.
A2	لا تتوافر المصنفات.
A1	لا تتوافر المصنفات.

	معالجة النصـوص
C2	يستطيع تلخيص وجمع المعلومات من مختلف المصادر وأن ينقل الحجج والموضوعات التى تم تصحيحها بحيث يتكون عرضا مترابطا إجمالا.
C1	يستطيع تلخيص نصوص طويلة ومكتوبة بأسلوب صعب.
B2	يستطيع تلخيص أنواع كثيرة ومتنوعة من النصوص المتخصصة والنصوص الخيالية والتعليق على الموضوعات الرئيسية ومختلف الآراء ومناقشتها. يستطيع تلخيص مجمل من الأخبار واللقاءات أو التقارير التى تحتوى على مواقف وآراء أو محادثات أوالمناقشات والمحاورات. يستطيع تقديم موجز للأحداث وترتيبها فى قصة لفيلم او مسرحية.
B1	يستطيع جمع معلومات موجزة من عدة مصادر وتلخيصها.
	يستطيع جمع مقاطع قصيرة من النص بطريقة بسيطة وميسرة بحيث يستخدم نفس مفردات وترتيب النص الأصلى.
A2	يستطيع فى إطار تجاربه وكفائته اللغوية المحدودة انتقاء المصنفات والتعبيرات والجمل القصيرة من نص صغير وعرضها مرة أخرى.
	يستطيع نقل ونسخ النصوص القصيرة بخط النسخ أو الخط اليدوى.
A1	يستطيع نقل كلمات مفردة ونصوص قصيرة مطبوعة.

تقتصر الفقرات من 4.6.1 إلى 4.6.3 على أنواع النصوص ومختلف وسائل التعبير عنها. وستطرح الموضوعات التى يتم تناولها بكثرة تحت مصطلح "جنس أدبى" فى هذا الإطار المرجعى فى الفقرة رقم 5.2.3 تحت مسمى " الكفاءات البرجماتية.

على مستخدمى الإطار المرجعى أن يراعوا ويستبينوا التالى – ما إذا كان مفيدا – :

- ماهى أنواع النصوص التى سيقوم الدارسون بالتعامل معها (أ) بالتلقى أو (ب) بالإنتاج (جـ) تفاعليا أو (د) وسيطيا، وماهى أنواع النصوص التى يجب إعدادهم لها وما هو منتظرمنهم بهذا الصدد؟

على مستخدمى الإطار المرجعى أن يراعوا ويستبينوا التالى – ما إذا كان مفيدا – :

- ما إذا كانت توجد –وفى حالة الإيجاب– ماهى الفروق التى يجب مراعاتها فيما يتعلق بالواسطة والعمليات النفسية اللغوية المشتركة فى الكلام والإستماع والقراءة والكتابة فى أنشطة الإنتاج والتلقى والتفاعل: (أ) عند اختيار أو تعديل أو تأليف النص المقروء أو المكتوب والتى تقدم للدارسين، (ب) عند التوقعات عن كيفية تعامل الدارسين مع هذه النصوص، (جـ) عند تقييم النصوص التى ينتجها الدارسون؟
- هل يمكن – وفى حالة الإيجاب – كيف يمكن للدارسين تكوين وعى نقدى للسمات المميزة للنصوص التالية: (أ) الأحاديث التى تتخلل عملية التدريس، (ب) إرشادات العمل والإيجابات فى الختبارات والامتحانات، (جـ) ووسائل التدريس والمراجع؟
- هل يمكن – وفى حالة الإيجاب – كيف يمكن أن يتعلم الدارسون كتابة النصوص المنتجة بما يتناسب مع (أ) أغراض الاتصال، (ب) سياقات الاستخدام (مجالات الحياة، المواقف، المتلقون والقيود؛ (جـ) الوسـائط المستخدمة؟

4.6.4. النصـوص والأنشـطة

إن إخراج النص فى عملية النتاج اللغوى هو تحويل نص –قد تم قوله أو كتابته– إلى نتاج تم نقله بواسطة وسيلة معينة بحيث يصبح تام الإستقلال عمن أنتجه ثم يصير هذا النص هوالنص المدخل لعملية التلقى اللغوى. والنصوص المكتوبة هى أشياء محددة سواء كانت محفورة فى الصخر أو مخطوطة يدويا أو مكتوبة بالآلة الكاتبة أو بلوحة المفاتيح أو مطبوعة أو تم إصدارها إلكترونيا، وهى بذلك تسمح بإجراء عملية الاتصال على الرغم من الفصل التام بين مُصدرها ومستقبلها مكانيا وزمنيا وعملية الاتصال بهذه الطريقة يعتمد عليها المجتمع البشرى بأسره بدرجة كبيرة. وفى عملية التفاعل المباشر (وجها لوجه face-to-face) تقوم الموجات الصوتية بدور الوسيط وتتميز بوجه عام بأنها عابرة ولا رجعة له. ففى الواقع لايتمكن

إلاّ عدد قليل من المتحدثين من تكرارنص بحذافيره كانوا قد ادلوا به خلال تحدثهم مع الآخرين. لأن النص يُمسح عادة من الذاكرة بمجرد أنه قد أدى غرضه الاتصالى – هذا إذا كان لهذا النص كيان كامل مستقل فى وقت ما. وقد أمكن بفضل التقنية الحديثة تسجيل الموجات الصوتية وإرسالها أو تخزينها فى وسيلة أخرى ثم إعادة تحويلها إلى موجات صوتية فيما بعد، وهكذا يمكن الفصل بين المُصدر والمستقبل للنصوص، كما أنه يمكن نقل تسجيلات الخطابات أو الأحاديث التلقائية بحروف أخرى لكى يمكن تحليلها كنصوص فيما بعد. إذا توجد بالضرورة علاقة وطيدة بين التصنيفات المقترحة لشرح الأنشطة اللغوية والنصوص التى تنتج عن مثل هذه الأنشطة ومثيلاتها. ففى الواقع يمكن استخدام كلمة واحدة فى كلتا الحالتين مثل كلمة "Übersetzung" التى تعنى باللغة الألمانية "الترجمة" ومقصود بها عملية الترجمة فى حد ذاتها أو النص المترجم نفسه. كذلك يمكن أن يكون المقصود بكلمات مثل "محادثة Konversation" أو "حوار Debatte" أو "مقابلة Interview" هو التفاعل الاتصالى للمشتركين مثلما قد يكون المعنى هو توالى وتعاقب الحوارات والمقولات المتبادلة والتى تكوّن نوع معين من النصوص والتى تتبع جنسا أدبيا معينا.

إن أنشطة الانتاج والتلقى والتفاعل والوساطة اللغوية تحدث كلها فى الزمن. وسمة الزمن الخالص للحديث واضحة سواء فى أنشطة الكلام أو الاستماع أو فى الوسيط ذاته. وهنا يجب أخذ كلمات مثل "قبل ذلك vorher" أو "بعد ذلك nachher" بمعناها الحرفى فى نص مقروء وهذا ليس هو الحال بالضرورة فى النص المكتوب الذى يمثل عادة نتاج مكانى يمكن إحصائه (باستثناء النصوص المتحركة). ففى عملية الإنتاج يمكن تعديل نص مكتوب مُرسل لتحريره، أى أنه يمكن إضافة أو إزالة بعض المقاطع منه، ولكننا لانستطيع تحديد الترتيب الذى يتم انتاج العناصر الجزئية به حتى وإن كانت فى شكل سلسلة متتابعة من العلامات. ففى القراءة تستطيع العين التحرك فى أى اتجاه فوق النص، وقد يكون ذلك – مثل الطفل الذى مازال يتعلم القراءة – التزاما حرفيا من أعلى النص لأسفله. أما القارئون المتمرسون فسيقومون فى أغلب الظن ببقراءة سريعة للنص بحثا عن العناصر الزاخرة بالمعلومات للوصول إلى المعنى العام. وفى المرحلة التالية يقومون بقراءة ثانية متأنية – وفى حالة الضرورة قد يعيدون قراءة النص عدة مرات، ويقومون بالتركيز على الكلمات والتعبيرات والجمل والمقاطع وخاصة تلك التى تمثل أهمية كبيرة لأغراضهم. فالمؤلف أو المحرر يستطيع استخدام وسائل غير نصية (قارن الفقرة 4.4.5.3) للتحكم فى هذه العملية وإعداد النص بمايناسب توقعات الجمهور المراد مخاطبته، وقياسا على ذلك يمكن إعداد شكل النص المقروء مسبقا بطريقة تجعله يبدو كنص تلقائى على أن يتم التأكد من وصول المعنى الجوهرى بفعالية وتحت جميع الظروف التى قد تؤثر على الإدراك اللغوى، فالعملية والنتاج مرتبطان ببعضهما البعض ارتباطا وثيقا لايمكن حله.

ويلعب النص دورا محوريا لأى اتصال لغوى لأنه يعتبر حلقة الوصل الخارجية والموضوعية بين المُصدر والمستقبل سواء كان الاتصال بينهم اتصالا مباشرا (وجها لوجه face-to-face) أو عن بعد. ويوضح الرسم رقم 8 تكوين العلاقة بين مستخدم أو دارس اللغة – والذى يوليه هذا الإطار المرجعى جل اهتمامه – وبين مختلف المشاركين وكذلك الأنشطة والنصوص فى قالب واضح. ويمثل الخط المتصل نشاط اتصالى مُصدر أو مُتلقّى فى المحيط المباشر لمستخدم أو دارس اللغة بينما يوضح الخط المتقطع هذا النشاط المُمارس عن بعد مكانى أو زمنى.

فى القالب رقم (1): "إصدار / انتاج" يصدر مستخدم أو دارس اللغة نصا منطوقا أو مكتوبا يستقبله مستمع أو أكثر (فى حالة على مسافة مكانية) وفى هذه الحالة لايكون مطلوبا منهم تقديم إجابة. فى القالب رقم (2): "التلقى" يستقبل مستخدم أو دارس اللغة نصا من متحدث أو كاتب تكون عادة على البعد وغير مطلوب منهم فى هذه الحالة أيضا إعطاء إجابة أو رد. القالب (3) يمثل موقفا يدخل فيه مستخدم أو دارس اللغة فى حوار مباشر (وجها لوجه) مع متحدث آخر. ويتكون نص هذا الحوار من الأداء التى يطرحها المتحاورون بالتبادل سواء بالإصدار أو التلقى. والقالب رقم (4) "الوساطة اللغوية" يعبر عن موقفين:

أولهما فى 4.1 حيث يستقبل مستخدم أو دارس اللغة نصا من متحدث أو مستمع غائب وفى لغة أو نظام دلالى معين ويصدر بعدها نصا مماثلا فى لغة أخرى أونظام دلالى آخر والذى يستقبله شخصا آخر كمستمع أو قاريء عن البعد. أما ثانيهما فى 4.2 فيقوم مستخدم أو دارس اللغة بدور الوساطة فى تفاعل مباشر (وجها لوجه) بين اثنين من المتحدثين لايتكلمون نفس اللغة أو نفس النظام الدلالى أى أنه يستقبل النص بلغة ويحوله إلى نـص مناظر فى لغـة أخرى مغايرة.

الشكل رقم 8 أنشطة الاتصال

أولاً: إنتاجياً

1.1 التحدث

1.2 الكتابة

مستخدم اللغة	←	∿∿	المستمع
مستخدم اللغة	←	∿∿	القارئ

القالب رقم (1)

ثانياً: بالتلقى

1.1 الإستماع	∿∿	←	مستخدم اللغة
1.2 القـراءة	⋮⋮	←	مستخدم اللغة

القالب رقم (2)

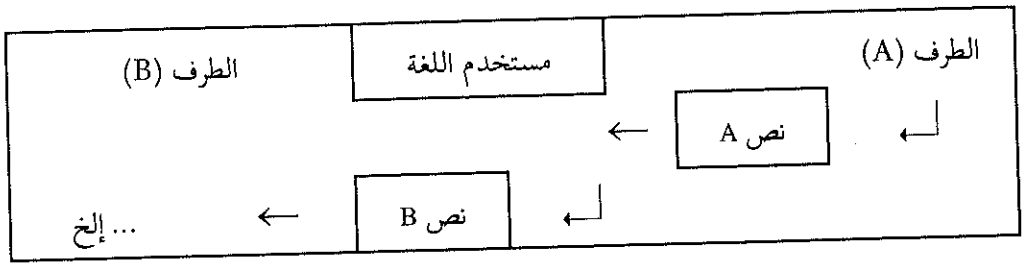
ثالثاً: اتصاليا

مستخدم اللغة	الخطاب		المشارك (فى الخطاب)
↵	النص رقم (1)	←	
→	النص رقم (2)	↳	
↵	النص رقم (3)	←	
→	النص رقم (4)	↳	... إلخ

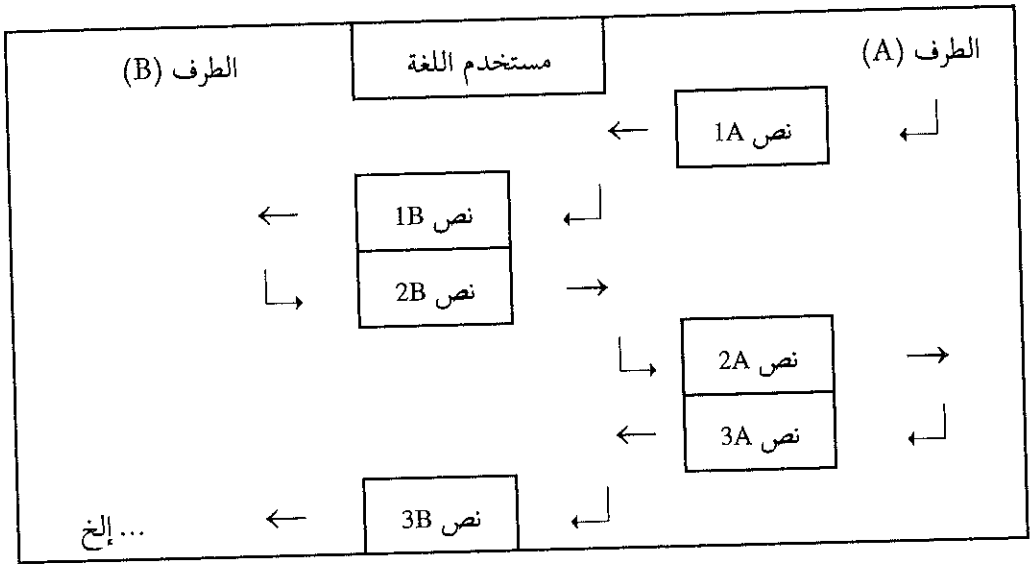
القالب رقم (3)

رابعاً: الوساطة اللغوية

4.1 الترجمة التحريرية



4.2 الترجمة الشفهية



القالب رقم (4)

وتوجد أنشطة أخرى كثيرة بخلاف أنشطة التفاعل والوساطة اللغوية المشروحة أعلاه والتى يجب أن يقوم فيها مستخدمو أو دارسو اللغة بالرد على. وهذا الحث أو الاستثارة يمكن أن يكون سؤالا شفهيا أو مجموعة من الإرشادات المكتوبة (كتعليمات آداء الامتحانات مثلا) أو نص خطابى سواء، كما يمكن أن يكون أصلى أو مصطنع أو مزيج من كليهما. والإجابة المطلوبة قد تكون على أى شكل بدءا من كلمة واحدة إلى مقالة مدتها ثلاث ساعات. ولكن كل من النص المدخل والنص الخارج أن يكون مكتوبا أو مقروءا فى L1 وL2، ويمكن أن يكون العلاقة بين النصين "المحافظة على المعنى" ولكنها لايجب أن تكون كذلك. وطبقا لذلك يوجد هناك أربع وعشرون نوع مختلف من أنماط الأنشطة (حتى وإن صرفنا النظر عن الدور الذى تلعبه هذه الأنشطة فى تدريس أو تعلم اللغات الحديثة والتى يقوم فيها الدارس بإصدار نص فى L1 كإجابة على نص فى L2 والتى تكون فى كثير من الأحوال مرتبطة بالنواحى والأوجه الاجتماعية الثقافية. وتعتبر الأمثلة فى الحالات التالية والتى يكون فيها الإدخال والإخراج فى لغة واحدة (اللغة المستهدفة):

المدخل اللغوى		النص الخارج			
الوسيلة	اللغة	الوسيلة	اللغة	المحافظة على المعنى	نوع النشاط (الأمثلة)
منطوقة	L2	منطوقة	L2	نعم	التكرار
منطوقة	L2	مكتوبة	L2	نعم	الإملاء
منطوقة	L2	منطوقة	L2	لا	سؤال / إجابة شفهية
منطوقة	L2	مكتوبة	L2	لا	إجابات تحريرية على أسئلة L2 الشفهية
مكتوبة	L2	منطوقة	L2	نعم	القراءة بصوت عال
مكتوبة	L2	مكتوبة	L2	نعم	النسخ والنقل
مكتوبة	L2	منطوقة	L2	لا	إجابة شفهية على إرشادات L2 تحريرية
مكتوبة	L2	مكتوبة	L2	لا	نص مكتوب كإجابة عن إرشادات L2 التحريرية

جدول رقم 6 – الأنشطة - من نص إلى نص

صحيح أن مثل هذه الأنشطة (من نص الى نص) تحتل مكانة ثابتة فى الاستخدام اللغوى اليومى، إلا أنها تظهر بصورة متكررة فى تعلم وتدريس اللغة. فالأنشطة ة المحافظة على المعنى (التكرار – الإملاء – القراءة بصوت عال – النقل بلغة الصوتيات) غير مستحبة فى الوقت الحاضر فى تدريس اللغة الاتصالى بسبب تصنعها من ناحية وبسبب تأثيرها المرتجع غير المرغوب فيه فى عملية التدريس من ناحية أخرى، ولكنها يمكن أن تكون محقة فى الاستخدام كوسيلة للاختبار لأن الأداء مرتبط ارتباطاً وثيقا بالمقدرة على تقليل مضمون النص بمساعدة الكفاءات اللغوية، وعلى أية حال فإن الميزة فى متابعة جميع أنواع التصنيفات الممكنة فى النظام التصنيفى اللغوى لاتقع فقط فى امكانية ترتيب التجارب وإنما فى اكتشاف النواقص والثغرات وفتح الباب لامكانات جديدة واردة.

الفصل الخامس

كفاءات مستخدمى اللغة / الدارسين

يوظف مستخدمو اللغة ودارسوها مجموعة من الكفاءات التى اكتسبوها على مدار خبراتهم السابقة لتنفيذ المهام والأنشطة اللازمة فى المواقف الاتصالية التى يواجهونها، وفى المقابل تؤدى المشاركة فى الأحداث الاتصالية أيضا (بما فيها بالطبع تلك التى أعدت خصيصا لتدعيم تعلم اللغة) إلى إحداث المزيد من التطور فى كفاءات دارسى اللغة، وهى التى يمكنهم عندئذ توظيفها فورا وكذلك على المدى البعيد أيضا.

كما تسهم جميع الكفاءات الإنسانية بشكل أو بآخر فى تدعيم القدرة الاتصالية لدى مستخدمى اللغة حتى أنه يمكن أن نعتبرها من جوانب الكفاءة الاتصالية. ولكن بالرغم من ذلك قد يكون من المفيد هنا أن نفرق بين الكفاءات الأقل ارتباطا باللغة والكفاءات اللغوية بمفهومها الضيق.

5.1. الكفاءات العامة

5.1.1. المعرفة البيانية (التصريحية)

5.1.1.1. معرفة العالم المحيط

لدى الكبار تصور معقد للغاية وفردى عن العالم وعن آلياته، وهو تصور مرتبط ارتباطا وثيقا بمفردات اللغة الأم وقواعدها النحوية. وفى الحقيقة فإن كليهما فى تطوره مرتبط بالآخر. فإن السؤال ما هذا؟ قد يكون سؤالا عن الكلمة التى تصف ظاهرة لاحظها الإنسان توا أو سؤال عن الشئ الذى تشير إليه كلمة جديدة. ويتم تكوين الملامح الأساسية لهذا التصور فى الطفولة المبكرة تكوينا كاملا، غير أنه لا يزال يتطور فى مرحلة البلوغ وحتى فى مرحلة الكبر وفقا للتربية وللخبرات التى يتعرض لها الإنسان. ويعتمد الاتصال بين البشر على التوافق بين التصورات الذاتية لأطراف الاتصال الخاصة بالعالم المحيط بهم وبين اللغة. ومن أهداف الجهود العلمية الكشف عن بنية العالم وآلياته ووضع مصطلحات موحدة لوصفه. وقد تطورت اللغة الطبيعية بطريقة عضوية إلى حد كبير وتختلف العلاقة بين الشكل والمضمون لدرجة ما من لغة لأخرى، حتى إذا كان ذلك فى إطار حدود وثيقة نسبيا تفرضها الطبيعة الفعلية للواقع. أما فى المجال الاجتماعى فإن الاختلاف أكبر فيما يتعلق بالبيئة المادية المحيطة بالرغم أن اللغات هنا أيضا تفرق بين الظواهر وفقا لأهميتها بالنسبة لحياة الجماعة. وفيما يتعلق بتدريس للغة الثانية أو اللغات الأجنبية فإنه يمكن أن نفترض أن الدارسين لديهم معرفة بالعالم المحيط بهم كافية لتحقيق هذه لأغراض. لكن الأمر ليس كذلك دائما. (قارن الفقرة 2.1.1).

تضم المعرفة بالعالم المحيط (بغض النظر عما إذا كانت نابعة من الخبرة، أو التربية أو مصادر المعلومات... إلخ):

- الأماكن، المؤسسات والمنظمات، الأشخاص، الأشياء، الأحداث، العمليات والتصرفات فى مجالات الحياة المختلفة، كما هو موضح فى الجدول رقم 5 (الفقرة 4.1.2). ومن الأمور بالغة الأهمية بالنسبة لدارسى لغة بعينها هى المعرفة التخصصية بالبلد أو البلاد التى تستخدم فيها هذه اللغة، على سبيل المثال معرفة السمات الجغرافية والبيئية والديموغرافية والاقتصادية والسياسية الهامة.
- تقسيمات الأشياء (مادى /معنوى، كائن حى / جماد...إلخ) وصفاتها والعلاقات الخاصة بها (الزمان والمكان، التداعيات،

المنطق، السبب / النتيجة... إلخ) كما هو موضح فى مستوى ثريسهولد Level Threshold1990، الفصل السادس.

على مستخدمى الإطار المرجعى أن يراعوا ويستبينوا التالى – ما إذا كان مفيدا –:

- ما هو مقدار المعرفة بالعالم المحيط الذى يفترض وجوده لدى مستخدمى اللغة ودارسيها وما المطالب المتعلقة بذلك التى توجه إليهم؟
- ما هو الجديد الذى يجب أن يكتسبه دارسو اللغات أثناء تعلم اللغة فيما يخص المعرفة بالعالم المحيط وخاصة ما ينسحب على البلد التى تستخدم فيها اللغة وكيف يمكن توصيل هذه المعارف إليهم؟

5.1.1.2. المعرفة الحضارية الاجتماعية

إن الإحاطة بالأحوال الاجتماعية وحضارة الجماعة أو الجماعات التى تتحدث اللغة تعد فى واقع الأمر جانبا من جوانب المعرفة بالعالم المحيط. غير أن هذا الجانب له أهمية بالغة بالنسبة لدارسى اللغة مما يجعله يستحق اهتماما خاصا، لأنه فى المقام الأول يقع غالبا خارج نطاق الخبرات السابقة للدارس، وذلك على عكس كثير من عناصر المعرفة السابقة، كما أنه قد يتعرض للتشويه من خلال النماذج النمطية.

إن السمات التى تميز إحدى المجتمعات الأوروبية وحضارتها يمكن أن تنسحب على:

1. الحياة اليومية، على سبيل المثال:
   - الطعام والشراب، مواعيد الطعام، آداب المائدة.
   - أيام العطلة.
   - مواعيد العمل والعادات المرتبطة به.
   - أنشطة وقت الفراغ (الهوايات، الرياضة، عادات القراءة، وسائل الإعلام).
2. الظروف المعيشية، على سبيل المثال:
   - مستوى المعيشة (بما فى ذلك الاختلافات الإقليمية، والطبقية والعرقية).
   - أحوال السكن.
   - التأمين الاجتماعى.
3. العلاقات بين الأشخاص، (بما فى ذلك العلاقات المتأثرة بالسلطة والتضامن)، على سبيل المثال فيما يتعلق بالآتى:
   - البنية الطبقية للمجتمع والعلاقات بين مجموعات المجتمع.
   - العلاقات بين الجنسين (الذكور / الإناث، درجة العلاقة).
   - بنية الأسرة والعلاقات الأسرية.
   - العلاقات بين الأجيال المختلفة.
   - العلاقات فى العمل.
   - العلاقات بين الشعب والشرطة، الموظفين...إلخ.
   - العلاقات بين المجموعات العرقية وغيرها من جماعات السكان.
   - العلاقات بين التجمعات السياسية والدينية.
4. القيم والمعتقدات ووجهات النظر فيما يتعلق بعوامل مثل:
   - الطبقة الاجتماعية.
   - المجموعات المهنية (الأكاديميين، الإدارة، الموظفين الحكوميين، العمال المؤهلين وغير المؤهلين).

- الممتلكات (عن طريق الكسب والإرث).
- الحضارات الإقليمية.
- الأمان.
- المؤسسات.
- التقاليد والتحول الاجتماعى.
- التاريخ، وفى المقام الأول الشخصيات والأحداث التاريخية البارزة.
- الأقليات (عرقية، دينية).
- الهوية الوطنية.
- البلاد والدول والشعوب الأخرى.
- السياسة.
- الفن (الموسيقى، الفنون التشكيلية، الأدب، الدراما، الموسيقى والأغانى الشعبية).
- الدين.
- الفكاهة.

5. لغة الجسد (قارن الفقرة 4.4.5.2): إن معرفة الأعراف التى تحكم لغة الجسد تعد جزءا من الكفاءة الحضارية الاجتماعية لمستخدمى اللغة ودارسيها.
6. الأعراف الاجتماعية، على سبيل المثال فيما يتعلق بالعلاقة بين الضيف والمضيف:
   - المحافظة على المواعيد.
   - تقديم الهدايا.
   - الملابس.
   - المرطبات، المشروبات، الوجبات.
   - الأعراف والمحظورات الخاصة بالسلوك والحديث.
   - مدة الزيارة.
   - التوديع.
7. الطقوس على سبيل المثال فى المجالات الآتية:
   - العادات الدينية.
   - الميلاد، الزواج، الوفاة.
   - سلوك المتفرجين فى الاحتفالات والمراسم العامة.
   - الاحتفالات، المهرجانات، الحفلات الراقصة، الديسكو... إلخ.

5.1.1.3 الوعى المتداخل حضاريا

ينشأ الوعى المتداخل حضاريا من معرفة العلاقات بين "عالم الدولة الأصلية" و"عالم الجماعة اللغوية المستهدفة" والوعى بهذه العلاقات وتفهمها (الاتفاقات والاختلافات الواضحة). ومن المهم هنا بالطبع أن نقرر أن الوعى المتداخل حضاريا يعنى أيضا الإحاطة بالطبيعة المختلفة فى العالمين على المستوى الإقليمى والاجتماعى. بالإضافة إلى الوعى بأنه توجد حضارات أخرى كثيرة إلى جانب الحضارات التى يتحدث أهلها باللغة الأم للطالب واللغة الأجنبية التى يتعلمها. وهذا

الأفق الواسع يساعد على وضع كلتا الحضارتين فى إطار أكبر. وإلى جانب المعرفة الموضوعية فإنه يعد من عناصر الوعى المتداخل حضاريا أن يكون الإنسان مدركا للصورة التى تبدو عليها كل جماعة من منظور الأخرى، وعادة ما يكون ذلك فى قالب من النماذج النمطية على المستوى الوطنى.

على مستخدمى الإطار المرجعى أن يراعوا ويستبينوا التالى – ما إذا كان مفيدا –:

- ما هى الخبرات والمعارف الحضارية الاجتماعية التى يمكن افتراض وجودها لدى متعلمى اللغة وما الذى ينتظر منهم فى هذا الخصوص؟
- ما هى الخبرات والمعارف الجديدة التى يجب أن يكتسبها متعلمو اللغة فيما يتعلق بالحياة الاجتماعية فى الجماعة الأم وفى الجماعة الأجنبية المستهدفة، حتى يحسن القيام بالمطالب الاتصالية فى اللغة الثانية؟
- ما هو مقدار الوعى الذى يتعين أن يكون لدى متعلم اللغة فيما يتعلق بالعلاقة بين الحضارة الأم والحضارة الأجنبية المستهدفة، ليتمكن من تطوير قدر مناسب من الكفاءة على المستوى المتداخل حضاريا؟

5.1.2. المهارات والمعرفة الإجرائية (savoir-faire)

5.1.2.1. تضم المهارات العملية التالى:

- المهارات الاجتماعية: القدرة على التصرف وفقا للأعراف التى عرضت فى باب 5.1.1.2. والقيام بالتصرفات الروتينية المتوقعة والتى تعد مناسبة من الأشخاص الخارجيين ولاسيما الأجانب.
- المهارات اللازمة للحياة اليومية: القدرة على القيام بالأعمال الروتينية اللازمة للحياة اليومية بكفاءة (الاستحمام، ارتداء الملابس، الطهو، الطعام ... إلخ)، العناية بالأجهزة المنزلية وإصلاحها ... إلخ.
- المهارات المهنية: القدرة على القيام بالأعمال المتخصصة (ذهنية وعضلية) التى تتطلبها مهنة ما.
- مهارات خاصة بأوقات الفراغ: القدرة على تنفيذ الأعمال اللازمة للقيام بأنشطة وقت الفراغ بكفاءة، على سبيل المثال فى المجالات التالية:
- الفن (الرسم، النحت، العزف على آلة موسيقية ... إلخ).
- أشغال الإبرة والأعمال اليدوية (التريكو، التطريز، النسيج، صنع السلال، النجارة ... إلخ).
- الرياضة (الأعمال الجماعية، ألعاب القوى، الركض، التسلق، السباحة ... إلخ).
- الهوايات (التصوير، أعمال الحديقة ... إلخ).

على مستخدمى الإطار المرجعى أن يراعوا ويستبينوا التالى– ما إذا كان مفيدا –:

- ما هى المهارات العملية وقدر الخبرة المعرفية الذى يجب أن يكون لدى متعلمى اللغة حتى يمكنهم الاتصال بشكل فعال فى مجال من المجالات الهامة لهم، وما الذى ينتظر منهم فى هذا المجال؟

5.1.2.2. تتضمن المهارات المتداخلة حضاريا ما يلى:

- القدرة على ربط الحضارة الأم بالحضارة الأجنبية.
- الحس الحضارى المرهف والقدرة على تحديد مجموعة من الاستراتيجيات المختلفة للاتصال مع المنتمين للحضارات الأخرى واستخدام هذه الاستراتيجيات.
- القدرة على القيام بدور الوسيط الحضارى بين الحضارة الأم والحضارة الأجنبية والتعامل مع ما قد ينشأ من سوء فهم أو مواقف النزاع بين الحضارات.

- القدرة على التغلب على العلاقات التى تحكمها الكليشيهات والنماذج النمطية.

على مستخدمى الإطار المرجعى أن يراعوا ويستبينوا التالى – ما إذا كان مفيدا –:

- ما هى الأدوار أو المهام التى يتعين على متعلمى اللغة القيام بها بوصفهم وسطاء بين الحضارات، ولأى من هذه الأدوار أو المهام يجب أن يتم إعدادهم، وما الذى ينتظر منهم فى هذا المجال؟
- ما هى سمات كل من الحضارة الأصلية والحضارة المستهدفة التى يتعين على متعلمى اللغة أن يميزوها، وكيف يتم إعدادهم لذلك، وما المطالب التى يمكن أن توجه إليهم فى هذا المجال؟
- ما هى الإجراءات التى يجب أن تتخذ لمنح المتعلمين فرصة التعرف على الحضارة المستهدفة؟
- ما هى الفرص أمام المتعلمين للقيام بدور الوسطاء الحضاريين؟

5.1.3. **الكفاءات الشخصية** (savoir-être)

لا يتأثر النشاط الاتصالى لمستخدمى اللغة أو دارسيها بمقدار معرفتهم وفهمهم ومهارتهم فحسب، وإنما يتأثر أيضا بعوامل فردية خاصة بكل شخصية على حدة مثل وجهات النظر، الدوافع الحافزة، القيم، المعتقدات، الأساليب الإدراكية وأنماط الشخصية التى تسهم فى تشكيل الهوية الذاتية، وهذه العوامل تتضمن التالى:

1. وجهات النظر، مثل المقدار الذى يتميز به مستخدم اللغة أو الدارس من:
   - الانفتاح على الخبرات الجديدة واالناس والأفكار والشعوب والمجتمعات والحضارات الأخرى والاهتمام بها.
   - الاستعداد لتقبل فكرة نسبية الآراء الحضارية الشخصية ونظام القيم الحضارى الشخصى.
   - استعداد الطالب وقدرته على الابتعاد عن وجهات النظر التقليدية فيما يتعلق بالاختلافات الحضارية.
2. الدوافع:
   - داخلية / خارجية.
   - أداتى / إدماجى.
   - الرغبة فى الاتصال، حاجة الإنسان إلى الاتصال مع الأخرين.
3. القيم، على سبيل المثال الأخلاق والأداب العامة.
4. المعتقدات، على سبيل المثال الدينية والأيديولوجية والفلسفية.
5. الأسلوب الإدراكى:
   - متفق / متعارض.
   - كلى / تحليلى / توفيقى.
6. العوامل الشخصية، على سبيل المثال:
   - يميل إلى كثرة الحديث / قليل الكلام.
   - يتميز بروح الانطلاق / يتميز بالانطواء.
   - التفاؤل / التشاؤم.
   - التمركز حول الذات / التمركز حول الأخرين.
   - يقوم بالمبادرة / تفاعلى.
   - يشعر دائما بالذنب أم يلصق الذنب بالآخرين.
   - (لا) يشعر بالخوف أو الخجل.

- الجمود / المرونة.
- الانفتاح / ضيق الأفق.
- العفوية / التحكم فى النفس.
- الذكاء.
- الدقة / الإهمال.
- القدرة على التذكر.
- النشاط والاجتهاد / الكسل.
- (نقص) الطموح.
- (نقص) الوعى بالذات.
- (نقص) الثقة بالنفس.
- (نقص) الاعتداد بالنفس.
- (نقص) تقدير الذاتى.

إن وجهات النظر والعوامل الشخصية لمستخدمى اللغة أو للدارسين لا تؤثر على دورهم فى المواقف الاتصالية فحسب، بل تؤثر أيضا على قدرتهم على التعلم. إن بناء "شخصية متداخلة حضاريا" تجمع بين كل من وجهات النظر وقدر من الوعى يعده كثيرون هدفا تربويا هاما. وهو الأمر الذى يطرح قضايا أخلاقية وتربوية هامة، على سبيل المثال:

- ما هى إمكانية أن يصبح تطوير الشخصية هدفا تربويا وتعليميا واضحا؟
- كيف يمكن التوفيق بين فكرة نسبية الحضارة وبين الوحدة الأخلاقية والقيمية؟
- ما هى العوامل الشخصية التى تدعم أو تعوق تعلم واكتساب لغة أجنبية أو لغة ثانية؟
- كيف يمكن مساعدة دارسى اللغة للاستفادة من مواطن القوة والتغلب على نقاط ضعفهم؟
- كيف يمكن التوفيق بين تنوع الشخصيات وبين القيود المفروضة على نظم التعليم والتى تفرضها نظم التعليم بدورها على الطلاب؟

على مستخدمى الإطار المرجعى أن يراعوا ويستبينوا التالى – ما إذا كان مفيدا –:

– ما إذا كان يرجى من الطلاب أو يجب عليهم أن يطوروا ويظهروا سمات شخصية معينة، وإذا كانت الإجابة بنعم، فما هى هذه السمات، وكيف يمكن تشجيع الدارسين على القيام بذلك وكيف يمكن مساعدتهم، وما الذى يتوقع أن يحققه المتعلمون؟

– ما إذا كان يجب مراعاة خصائص الدارسين عند اتخاذ الإجراءات فيما يتعلق بتعلم اللغة وتدريسها وتقييم الطلاب، وإذا كان الأمر كذلك، فكيف يمكن تحقيقه؟

5.1.4. **القدرة على التعلم** (savoir-apprendre)

تعنى القدرة على التعلم فى مفهومها الواسع القدرة على الملاحظة والمشاركة فى الخبرات الجديدة وإدماج المعارف الجديدة فى المعارف المكتسبة من قبل والتى قد يتم عند الضرورة إجراء بعض التعديلات عليها.

ويتم تطوير القدرة على تعلم اللغات على مر خبرات التعلم. وهى تمكن دارس اللغة من التغلب على التحديات الجديدة التى تواجهه أثناء تعلم لغة أجنبية ما بمزيد من الكفاءة والاستقلالية، كما تمكنه من رؤية إمكانيات الاختيار المتاحة وكذلك استغلال الفرص المتاحة له بشكل أفضل. وتتكون القدرة على التعلم من عدة مكونات، على سبيل المثال: الوعى اللغوى

والوعى الاتصالى، المهارات الصوتية العامة، آليات التعلم ومهارات تحرى الحلول.

5.1.4.1. الوعى اللغوى والوعى الاتصالى

إن الحس المرهف للغة وللاستخدام اللغوى يشمل المعرفة وكذلك الفهم لمبادئ تنظيم واستخدام اللغات، وهذا الحس اللغوى يمكن الطالب من وضع الخبرات الجديدة فى إطار منظم واستيعابها بوصفها إثراء له. وبذلك يمكن تعلم اللغة الجديدة واستخدامها بشكل أيسر، ولا يرفضها الدارس باعتبارها تهديدا للنظام اللغوى الموجود بالفعل لديه والذى عادة ما يعتبره الدارس النظام اللغوى العادى و"الطبيعى".

5.1.4.2. الوعى العام بقواعد الصوتيات والمهارات الصوتية

تساعد العوامل التالية الدارسين، وخاصة الكبار منهم، على تعلم النطق الخاص باللغة الجديدة:

- القدرة على التفرقة بين الأصوات غير المألوفة والأشكال العروضية المختلفة وإنتاجها.
- القدرة على التعرف على غير المألوف من المتتاليات الصوتية وربطها ببعض.
- قدرة المستمع على تحليل تيار الأصوات المتصل إلى سلسلة ذات بنية منطقية من العناصر الفونولوجية(أى تحليلها إلى أجزاء مختلفة تحمل معنى).
- الفهم والتمكن من عمليات الاستماع وإنتاج الأصوات والتى يمكن تطبيقها عند تعلم لغة أجنبية جديدة.

يجب التفرقة بين هذه المهارات الصوتية العامة وبين القدرة على نطق لغة بعينها (القدرات الفونولوجية).

على مستخدمى الإطار المرجعى أن يراعوا ويستبينوا التالى – ما إذا كان مفيدا –:

- ما هى الخطوات التى يجب إتباعها لتطوير الوعى اللغوى والاتصالى لدى المتعلمين، إذا كان ذلك ضروريا؟
- ما هى مهارات النطق السليم ومهارات الاستماع التى يجب أن تتوافر لدى الدارسين، وما هى المهارات التى يفترض وجودها بالفعل لديهم وأى من تلك المهارات يجب أن يتعلمونها وما الذى ينتظر من الطلاب فى هذا الخصوص؟

5.1.4.3. آليات التعلم

وهى تشمل التالى:

- القدرة على الاستفادة من فرص التعلم المتاحة فى الحصة بشكل فعال، على سبيل المثال:
- أن يظل منتبها للمعلومات المقدمة.
- أن يدرك ما الهدف من وراء سؤال أو مهمة مطروحة.
- أن يعمل بكفاءة مع الآخرين فى مجموعات من اثنين أو أكثر.
- أن يستخدم اللغة التى يتعلمها بسرعة وبشكل إيجابى فى الغالب.
- القدرة على استخدام المادة التعليمية المتاحة لأغراض التعلم الذاتى.
- القدرة على تنظيم واستخدام بعض المواد التعليمية للتعلم على مسئوليته الخاصة.
- القدرة على التعلم بكفاءة عن طريق الملاحظة المباشرة والمشاركة فى الأحداث الاتصالية (سواء على المستوى اللغوى أو المستوى الحضارى الاجتماعى)، عن طريق تدريب المهارات الحسية، والتحليلية ومهارات تحرى حلول للمشكلات.
- معرفة الدارس بجوانب القوة والضعف الذاتية.
- القدرة على تحديد الاحتياجات والأهداف الذاتية.
- القدرة على جعل الاستراتيجيات والإجراءات الذاتية متوافقة مع سمات الشخصية الفردية ومواردها.

5.1.4.4. مهارات تحرى الحلول

وهى تشمل التالى:

- قدرة الدارس على التعامل مع الخبرات الجديدة (مع لغة جديدة، مع أناس جدد، مع طرق سلوكية جديدة ... إلخ). وكذلك توظيف كفاءات أخرى فى الموقف التعليمى (على سبيل المثال عن طريق الملاحظة، إدراك معنى الشئ الذى يلاحظه، التحليل، الاستنتاج، الحفظ والاستظهار ... إلخ).
- قدرة الدارس على التوصل للمعلومة الجديدة وفهمها وتوصيلها للغير (لاسيما عند استخدام المراجع فى اللغة الهدف).
- القدرة على استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة (على سبيل المثال البحث عن المعلومات فى بنوك المعلومات والنصوص المتشعبة Hypertext ... إلخ).

على مستخدمى الإطار المرجعى أن يراعوا ويستبينوا التالى – ما إذا كان مفيدا –:

- ما هى آليات التعلم التى يجب على الدارسين أن يتمكنوا من تطويرها وتوظيفها وكيف يمكن تشجيعهم ومساعدتهم على تحقيق ذلك؟
- ما هى مهارات تحرى الحلول التى يجب على المتعلمين أن يتمكنوا من تطويرها وتوظيفها وكيف يمكن تشجيعهم ومساعدتهم على تحقيق ذلك؟
- ما هى الإجراءات المتبعة ليكتسب الدارسون المزيد والمزيد من الاستقلالية عند التعلم وعند استخدام اللغة؟

5.2. الكفاءات اللغوية الاتصالية

كما أوضحنا من قبل فإن مستخدمى اللغة ودارسيها يوظفون كل من قدراتهم العامة وكذلك كفاءة اتصالية خاصة باللغة لتحقيق أهدافهم الاتصالية. وتتكون الكفاءة الاتصالية بهذا المفهوم الضيق من المكونات التالية:

- كفاءات لغوية.
- كفاءات حضارية اجتماعية.
- كفاءات برجماتية.

5.2.1. الكفاءات اللغوية

لا يوجد حتى الآن وصفا كاملا شاملا للغة باعتبارها نظاما شكليا يخدم التعبير عن المضمون. وتتميز الأنظمة اللغوية بدرجة عالية من التعقيد، كما أنه لا يتمكن أحد من أبناء لغة ما لمجتمع من المجتمعات الكبيرة المعقدة والتى على درجة عالية من التقدم من إتقان هذه اللغة إتقانا تاما. وذلك ما كان ليكون ممكنا لأن اللغة اليومية تتطور تطورا دائما بناء على متطلبات الاستخدام الاتصالى. وقد حاولت معظم الدول القومية تحديد قالب معيارى للغتها، ولكن الأمر لم يتطرق أبدا لأدق التفاصيل. وفى الماضى كان النموذج اللغوى هو الذى يعتمد عليه لشرح وتفسير اللغات المعيارية وهو الذى كان يستخدم فى نقل قواعد الأعمال الأدبية القديمة المتوارثة إلى اللغات الكلاسيكية التى انقرضت منذ زمن بعيد. غير أن معظم علماء اللغة قد رفضوا هذا النموذج التقليدى منذ أكثر من مائة عام معللين ذلك بأنه يجب أن توصف اللغة كما تستخدم فى الواقع وليس كما يجب أن تكون وفقا لرأى أى سلطة ما. وأضافوا أن هذا النموذج التقليدى غير ملائم لوصف الأنظمة اللغوية المغايرة فى تركيبها لأنه قد تم تطويره ليلائم اللغات التى تنتمى لنمط محدد. غير أنه حتى الآن لم يتمكن أى من النماذج البديلة الكثيرة التى تم تطويرها فى أن يستحوذ على قبول عام. بل أنه يسود الشك الآن حول فكرة وجود نموذج عالمى واحد يمكن تطبيقه على جميع اللغات. كما أن الدراسات الجديدة حول القواعد اللغوية العالمية لم تتمكن من إحراز نتائج تذكر يمكن استخدامها بشكل مباشر فى تحسين عملية تعليم وتعلم اللغات أو عملية التقييم. ولذلك فإن معظم علماء علم اللغة الوصفى يقنعون اليوم بدراسة ما هو سائد فى الحياة العملية وذلك من خلال ربط الشكل بالمضمون

واستخدام مصطلحات تتفق مع المصطلحات التقليدية إلا فى حالة الظواهر اللغوية التى لا يستطيع النموذج اللغوى التقليدى إدراكها. وقد تم تقديم هذا المنحى فى الفقرة 5.2. حيث جرت محاولة تحديد المكونات الرئيسية للكفاءة اللغوية وتقسيمها. وتعرف الكفاءة اللغوية بأنها معرفة الأساليب الشكلية التى تتكون منها المقولة الخبرية المركبة تركيبا سليما والتى تحمل معنى متسقا وكذلك بأنها القدرة على استخدام هذه الأساليب. ويهدف الترتيب المنهجى التالى إلى اقتراح بعض المعايير والتصنيفات بوصفها أدوات للتقسيم والتى يمكن أن تكون لها فائدة فى وصف المضامين اللغوية أو بوصفها أساسا للتأمل والبحث. وللممارسين الذين يفضلون نموذجا مرجعيا آخر يحق لهم بالطبع استخدام ذلك النموذج هنا وفى مواقع أخرى. ولكن يجب عليهم أن يحددوا النظريات والمناهج وكذلك التقاليد التى يتبعونها. وفى هذا الإطار المرجعى نفرق بين:

- الكفاءة المفرداتية (المعجمية).
- الكفاءة النحوية.
- الكفاءة الدلالية.
- الكفاءة الفونولوجية.

ويتم تحديد أوجه التقدم التى يحرزها الدارسون فى استخدام الأساليب اللغوية عن طريق المقاييس المتدرجة ويلى الآن عرض لها بهذه الصورة:

	نطاق الأساليب اللغوية (بشكل عام)
C2	يستطيع عن طريق التمكن الشامل والموثوق به من نطاق كبير للغاية من الأساليب اللغوية التعبير عن الأفكار بدقة والتأكيد على بعض الموضوعات والتفرقة بين الأشياء وتجنب الغموض. ولا يعطى الانطباع أنه يتحرك فى إطار محدود فيما يتعلق بما يرغب فى قوله.
C1	يستطيع أن يختار من معارفه اللغوية الهائلة الصيغ التى يتمكن بواسطتها من التعبير عن نفسه، دون أن يتحرك فى إطار محدود فيما يتعلق بما يرغب فى قوله.
B2	يستطيع التعبير عن نفسه بوضوح دون أن يعطى الانطباع أنه يتحرك فى إطار محدود فيما يتعلق بما يرغب فى قوله.
	لديه نطاق واسع من الأساليب اللغوية التى تكفى للقيام بوصف دقيق وللتعبير عن وجهات النظر ومناقشة موضوع ما، ولا يبحث فى أثناء ذلك عن الكلمات بشكل يلفت الانتباه كما يستخدم بعض التراكيب المعقدة على مستوى الجملة.
B1	لديه نطاق واسع من الأساليب اللغوية التى تكفى لوصف المواقف غير المعروفة له من قبل ولتوضيح أهم النقاط الخاصة بفكرة أو قضية ما بقدر كاف من الدقة وللتعبير عن آرائه الشخصية فى بعض الموضوعات الثقافية (مثل الموسيقى والأفلام).
	لديه ما يكفى من الأساليب اللغوية التى تمكنه من التصرف فى المواقف التى يقابلها، تكفى الثروة اللغوية للتعبير عن بعض الموضوعات مثل الأسرة والهوايات ومجالات الاهتمام، العمل، السفر، الأحداث الجارية، وفى بعض الأحيان يكون مترددا ويستلزم الأمر أن يلجأ إلى الشرح للكلمة التى لا يعرفها، غير أن الحصيلة اللغوية المحدودة تؤدى إلى التكرار وإلى بعض الصعوبات فى الصياغة فى بعض الأحيان.
A2	لديه رصيد من الأساليب اللغوية الأساسية التى تمكنه من التغلب على المواقف الحياتية اليومية ذات المضمون المعروف له من قبل، غير أنه يكون عليه فى المعتاد أن يلجأ إلى الحلول الوسط ويبحث عن الكلمات البديلة وذلك فيما يتعلق بتحقيق الهدف من الكلام.
	يستخدم التعبيرات القصيرة المستعملة لتحقيق احتياجات بسيطة ومحددة وعلى سبيل المثال للتعبير عن المعلومات الخاصة بشخص ما أو بالمواقف الروتينية فى الحياة اليومية والرغبات والاحتياجات وللاستفسار عن شئ ما. يستطيع استخدام نماذج بسيطة من الجمل والتعبير بواسطة الجمل التى يحفظها والمركبات من الكلمات والصيغ اللغوية عن نفسه وعن الأشخاص الآخرين وما يفعلونه ويمتلكونه وكذلك عن الأماكن ... إلخ. لديه رصيد محدود من التعبيرات القصيرة التى يحفظها والتى تكفى لأبسط المواقف الأساسية، وفيما يتعلق بالمواقف غير الروتينية فإنه غالبا ما يحدث توقف فى الحديث وسوء فهم.
A1	لديه النطاق الأساسى من التعبيرات البسيطة فيما يتعلق بالأشياء الشخصية والاحتياجات المادية.

5.2.1.1. الكفاءة المفرداتية (المعجمية)

تشمل معرفة الحصيلة اللفظية للغة ما، تلك التى تتكون من عناصر مفرداتية وعناصر نحوية وكذلك القدرة على استخدامها.

1. العناصر المفرداتية هى:

أ) تعبيرات ثابتة تتكون من عدة كلمات ويتعلمها الطالب ويستخدمها ككل غير منفصل. هذه التعبيرات الثابتة هى:

- الصيغ فى شكل جملة:
- النماذج المباشرة من الوظائف اللغوية (قارن الفقرة 5.2.3.2)، مثل ... إلخ.

Guten Morgen!- Nett, Sie kennenzulernen.

- الأمثال الشعبية (قارن الفقرة 5.2.2.3).
- التعبيرات المهجورة مثل

Hebe dich hinweg von mir!

- التعبيرات التصويرية، وهى كثيرا ما تكون استعارات جامدة، على سبيل المثال:

- Er hat den Löffel abgegeben/fallen lassen.(er ist gestorben).
- jmdm. Einen Bären aufbinden (d.h.eine Lüge erzählen, flunkern).
- ich denk, mich tritt ein Pferd (als Ausdruck der Verblüffung / Verärgerung).

- مؤكدات المعنى ويتحدد استخدامها بواسطة الأسلوب أو السياق، على سبيل المثال.

Schneeweiß (d.h. rein).

فى مقابل

Weiß wie eine (gekalkte) Wand (d.h. blass).

- القوالب الثابتة (عناصر لغوية، قوالب) التى نتعلمها ونستخدمها ككل غير منفصل والتى تضاف إلى الكلمات وأشباه الجمل لتكون جملا ذات معنى مفيد، على سبيل المثال:

Könnte ich bitte … haben? – Ich möchte gerne zahlen!

- أشباه الجمل الثابتة، على سبيل المثال:
- الفعل الوظيفى.
- تركيب حرف الجر.
- تركيبات ثابتة، تلك التى تتكون من كلمات عادة ما تستخدم سويا، على سبيل المثال:

Eine Rede/ einen Vortrag halten; Fehler machen.

ب) الكلمات المفردة، أى الكلمات التى يمكن استخدامها وحدها. بعض الكلمات يكون لها معان متعددة (Polysemie)، على سبيل المثال.

Bank وهى قد تعنى مصرف أو دكة للجلوس.

ويمكن أن ينتمى اللكسيم لأقسام الكلام المفتوحة، فتكون اسما أو فعلا أو صفة أو ظرف، وهذه الأقسام يمكن أن تكون من جانبها مجموعات دلالية مغلقة (على سبيل المثال أيام الأسبوع، شهور السنة، الأوزان، المقاييس … إلخ). كما توجد بعض المجموعات المعجمية الخاصة بالموضوعات النحوية أو الدلالية(قارن أسفل).

2. العناصر النحوية وهى تنتمى لأقسام الكلام المغلقة، على سبيل المثال (فى الألمانية):

الأدوات	(ein, einer, eine, der, die, das).
الضمائر غير المحددة	(einige, alle, viele usw).
أسماء الإشارة	(dieser, diese,dieses;jener…).
الضمائر الشخصية	(ich, du, er, sie, es, wir …; mir, dir…).
أسماء الاستفهام والأسماء الموصولة	(wer, was, welche, wo, wie…).
ضمائر الملكية	(mein, dein, sein, ihr…).
حروف الجر	(in, an, bei, mit, von…).

الأفعال المساعدة/ أفعال الحالة. (sein, haben, werden/können, sollen...).

الروابط (und, aber, wenn, obwohl).

المتممات (ja, wohl, aber, doch...).

وفيما يلى المقاييس المتدرجة الخاصة بالحصيلة اللغوية التى يعرفها الدارس ومدى تمكنه منها

	نطاق الحصيلة اللغوية
C2	يتقن الدارس حصيلة لغوية ثرية للغاية بما فى ذلك التعبيرات العامية والتصويرية ويدرك المعانى المرتبطة بكل منها.
C1	لديه حصيلة لغوية واسعة ويستطيع تفادى الثغرات فى الحصيلة اللغوية بدون صعوبات عن طريق استخدام كلمات بديلة، ونادرا ما يلجأ إلى البحث الواضح عن الكلمات أو اللجوء إلى استخدام استراتيجيات خاصة لتجنب كلمة ما. يتقن التعبيرات التصويرية والعامية اتقانا جيدا.
B2	لديه حصيلة لغوية واسعة فى مجال تخصصه وفى معظم الموضوعات العامة. يستطيع التنويع بين طرق التعبير ليتجنب التكرار، غير أن بعض الثغرات فى الحصيلة اللغوية قد تؤدى إلى التلعثم والوصف بكلمات أخرى.
B1	لديه حصيلة لغوية كبيرة تكفى للتعبير عن معظم موضوعات الحياة اليومية الخاصة بمساعدة الوصف، على سبيل المثال موضوعات الأسرة والهوايات والاهتمامات والعمل والسفر والأحداث الجارية.
A2	لديه ما يكفى من الحصيلة اللغوية للقيام بالمهام الروتينية للحياة اليومية وذلك فى المواقف المعتادة له وفيما يتعلق بالموضوعات المعروفة له.
	لديه القدر الكافى من الحصيلة اللغوية الذى يمكنه من تحقيق احتياجاته الاتصالية الأساسية. لديه القدر الكافى من الحصيلة اللغوية الذى يسمح له بالقيام بمتطلباته الأساسية البسيطة.
A1	لديه مخزون أساسى من فرادى الكلمات والتعبيرات التى تنسحب على المواقف المادية المحددة.

	إتقان استخدام الحصيلة اللغوية
C2	الاستخدام السليم والمناسب للحصيلة اللغوية بشكل دائم.
C1	حدوث بعض الذلات الصغيرة أحيانا، لكن لا توجد أخطاء كبيرة فى استخدام الألفاظ.
B2	يتميز بدرجة عالية من الدقة فى استخدام الحصيلة اللغوية بشكل عام، بالرغم من حدوث بعض الخلط والاختيار الخاطئ للكلمات، ولكن هذا لا يعوق عملية الاتصال.
B1	يتقن الحصيلة اللغوية الأساسية إتقانا جيدا، ولكنه ما يزال يقوم بأخطاء كبيرة إذا كان الأمر يتعلق بالتعبير عن موضوعات معقدة أو التغلب على موضوعات ومواقف غير معتادة بالنسبة له.
A2	يتقن حصيلة لغوية محدودة فيما يتعلق بمواقف الحياة اليومية المادية.
A1	لا يوجد مصنفات.

على مستخدمى الإطار المرجعى أن يراعوا ويستبينوا التالى – ما إذا كان مفيدا – :

– ما هى العناصر المفرداتية (التعبيرات الثابتة والألفاظ المفردة) التى يجب على المتعلمين أن يعرفوها ويستخدموها وما هى العناصر المفرداتية التى يجب إعدادهم لمعرفتها وما هى المطالب التى توجه إليهم فى هذا الصدد؟

– كيف يتم اختيار وترتيب هذه العناصر المفرداتية؟

5.2.1.2 الكفاءة النحوية

يمكن تعريف الكفاءة النحوية بأنها معرفة الأساليب النحوية للغة ما والقدرة على استخدامها.

ومن الناحية الشكلية فإنه يمكن اعتبار النحو الخاص بلغة ما مجموعة من المبادئ التى تحكم تركيب الجمل من بعض العناصر. والكفاءة النحوية هى القدرة على إنتاج والتعرف على التعبيرات والجمل المتسقة شكليا وفقا لهذه المبادئ (وهو الأمر الذى يختلف عن حفظ الصيغ الثابتة). ويكون النحو الخاص بلغة ما -بهذا التصور- معقد لدرجة كبيرة ولا يقبل وصفا نهائيا شاملا. وهناك سلسلة من النظريات والنماذج المتنافسة فيما يتعلق بتركيب الجمل من الكلمات. إلا أنه ليس من مهام هذا الإطار المرجعى أن يقيّم هذه النظريات أو أن يتبنى واحدة أو أخرى، بل يطمح أكثر من ذلك أن يشجع مستخدمى هذا الإطار المرجعى على أن يعلنوا عن النظرية التى اختاروها بأنفسهم وما النتائج المترتبة على هذا الاختيار فيما يتعلق بممارسة عملهم. ونحن هنا نقتصر على عرض بعض المعايير والتصنيفات التى عادة ما تستخدم فى وصف القواعد النحوية.

عند وصف التنظيم النحوى يجب أن نعرّف التالى:

- **العناصر، مثل:**
  - المورف.
  - المورفيم – الجذور والزوائد.
  - الكلمات.
- **التصنيفات، مثل:**
  - العدد، الحالة الإعرابية، الجنس.
  - مادى / معنوى، معدود / غير معدود.
  - لازم /متعدى، مبنى للمعلوم / مبنى للمجهول.
  - الزمن.
  - كيفية الحدث (حالة الحدث من حيث بدؤه أو استمراره أو انقطاعه أو غير ذلك).
- **الأقسام، على سبيل المثال:**
  - تصريف الأفعال.
  - تصريف الأسماء.
  - أقسام الكلام المفتوحة: الأسماء، الأفعال، الصفات، الظروف.
  - أقسام الكلام المغلقة: (العناصر النحوية، قارن باب 5.2.1.1).
- **التراكيب، على سبيل المثال:**
  - الكلمات المركبة والتعبيرات المعقدة.
  - شبه الجملة: شبه الجملة الأسمية، شبه الجملة الفعلية... إلخ.
  - الجمل الجزئية: الجملة الرئيسية، الجملة الفرعية، الجملة الجزئية المستقلة.
  - الجمل: الجملة البسيطة، عطف الجمل، الجملة المركبة من جملة رئيسية وفرعية.
- **العمليات النحوية (من المنظور الوصفى)، على سبيل المثال:**
  - بناء الأسماء.
  - إضافة البوادئ أو اللواحق.

- (التعويض) ضم بعض الكلمات ذات الجذور المختلفة إلى مجموعات بناء على الشكل أو المضمون.
- تغير الحرف المتحرك فى المقطع الأساسى من الجمل.
- تحويل الكلمة إلى قسم آخر من أقسام الكلام.
- تحويل الجمل إلى جمل أخرى لها نفس المضمون لكن فى قالب لغوى آخر.

- **العلاقات، على سبيل المثال:**

- قوة الفعل أو الصفة أو الحرف فى التحكم فى الحالة الإعرابية للاسم الذى يليه.
- التطابق.
- التكافؤ.

يوجد مقياس تدرجى لصحة الاستخدام النحوى. وهذا المقياس يجب النظر إليه مرتبطا بمقياس "نطاق الأساليب اللغوية (عامة)" الذى عرض فى بداية هذا الباب. ونحن نعده ضربا من المستحيل أن نتمكن من وضع مقياس للتقدم فيما يخص البناء النحوى يمكن تطبيقه على جميع اللغات.

	الاستخدام النحوى الصحيح
C2	يتميز بالتمكن المستمر من القواعد النحوية وذلك عند استخدام الأساليب اللغوية المعقدة أيضا حتى إذا كان انتباهه منصب على شئ آخر (على سبيل المثال من خلال التخطيط المسبق لشئ ما أو التركيز على استجابات الآخرين).
C1	يستطيع الاحتفاظ بدرجة عالية من سلامة الاستخدام النحوى، نادرا ما تحدث أخطاء وتكون غير ملحوظة.
B2	إتقان جيد للقواعد النحوية، ويمكن حدوث بعض الأخطاء (الكبوات) من حين لآخر أو بعض الأخطاء التى لا تتبع نظاما معينا وبعض الثغرات الصغيرة فى بناء الجملة، إلا أن هذه الأخطاء تعد نادرة الحدوث وكثيرا ما يمكن تداركها عند مراجعتها فيما بعد.
	إتقان جيد للقواعد النحوية، لا يرتكب أخطاء تؤدى إلى حدوث سوء فهم.
B1	يستطيع التفاهم فى المواقف المعتادة تفاهما صحيحا بالدرجة الكافية، يتميز عامة بالإتقان الجيد للتراكيب النحوية بالرغم من التأثير الواضح للغة الأم. تحدث بالفعل أخطاء، لكن يظل المقصود من الكلام واضحا.
	يستطيع استخدام رصيد من التعبيرات والصيغ المستخدمة كثيرا والمرتبطة أكثر بمواقف يمكن التنبؤ بها استخداما سليما بالدرجة الكافية
A2	يستطيع استخدام بعض التراكيب البسيطة استخداما سليما، غير أنه يقوم ببعض الأخطاء الأساسية التى تخضع لنظام معين، على سبيل المثال يميل إلى الخلط بين الأزمنة أو ينسى أن يكون الفعل والفاعل متطابقين، وبالرغم من ذلك يبقى المقصود من الكلام واضحا فى العادة.
A1	يتقن رصيدا من التراكيب النحوية الأقل تعقيدا ونماذج الجمل التى يحفظها إتقانا محدودا.

على مستخدمى الإطار المرجعى أن يراعوا ويستبينوا التالى – ما إذا كان مفيدا –:

– ما هى النظرية النحوية التى يعتمدون عليها كأساس لعملهم؟

– ما هى العناصر النحوية والتصنيفات والأقسام والتراكيب والعمليات التى يجب إعداد الطلاب لإتقانها وما الذى يتوقع منهم فى هذا الخصوص؟

يفرق البحث التقليدى بين الصرف والتركيب.

يتناول الصرف البنية الداخلية للكلمات. ويمكن تقسيم الكلمات إلى مورفيمات والتى تنقسم بدورها إلى الأقسام التالية، على سبيل المثال:

- الجذور.
- الزوائد (البوادئ، اللواحق، الدواخل) بما فى ذلك:

- مقاطع خاصة ببناء الكلمة (على سبيل المثال un-, ver-, -bar, -heit, -keit).
- مقاطع خاصة بالصرف (على سبيل المثال –end, -en, st).

بناء الكلمات: يمكن تقسيم الكلمات إلى:

- كلمات بسيطة (تتكون من جذر فقط، على سبيل المثال sechs, Baum, brechen).
- كلمات مشتقة (تتكون من جذر ومقطع زائد، على سبيل المثال abbrechen, sechsfach).
- كلمات مركبة (تتكون من أكثر من جذر، على سبيل المثال Zusammenbruch, Weihnachtsbaum, Sechserpack).

يتناول علم الصرف أيضا بعض أنواع التغيرات التى ترد على أشكال الكلمة، على سبيل المثال:

- تغير الحرف المتحرك فى وسط الكلمة (singen/sang/gesungen, Maus/Maüse).
- تغير الحرف الساكن (schneiden, schnitt).
- القوالب الشاذة (gehen/ging, stehen/stand).
- (التعويض) ضم كلمات ذات جذور مختلفة إلى مجموعات بناء على الشكل أو المضمون (gut/besser).
- عدم تغير الشكل (Pudel/Pudel).

تعالج المورفوفونولوجيا (الفونولوجيا الصرفية) التغيرات الصوتية فى المورفيمات (lieben,lieb,liebt أى تحول /b/ إلى /p/) وكذلك التغيرات الصوتية التى يحكمها علم الصرف (brennen/brannte, kennen/kannte).

على مستخدمى الإطار المرجعى أن يراعوا ويستبينوا التالى – ما إذا كان مفيدا –:

– ما هى العناصر الصرفية التى يتعين على المتعلمين إتقانها، وما هى العناصر التى يجب إعدادهم لها وما الذى يطلب منهم فى هذا المجال؟

يتناول علم التركيب تنظيم الكلمات إلى جمل وفقا للتصنيفات والعناصر والأقسام والتراكيب والعمليات والعلاقات الموجودة والتى عادة ما تصور على أنها مجموعة من القواعد. إن تركيب اللغة الأم لدى الكبار معقد للغاية ولا يكون المتحدث على وعى به إلى حد كبير. وتشكل القدرة على بناء الجمل لتوصيل معنى محدد جانبا رئيسيا من جوانب الكفاءة الاتصالية.

على مستخدمى الإطار المرجعى أن يراعوا ويستبينوا التالى– ما إذا كان مفيدا –:

– ما هى العناصر والتصنيفات والأقسام والتراكيب والعمليات والعلاقات النحوية التى يتعين على المتعلمين إتقانها وما هى تلك التى يجب إعدادهم لها وما المتوقع منهم فى هذا الخصوص؟

5.2.1.3 الكفاءة الدلالية

وهى تشمل قدرة الدارس على أن يكون مدركا لتركيب المعنى والتحكم فيه.

ويعالج علم الدلالة المعجمى القضايا الخاصة بمعنى الكلمة، على سبيل المثال:

- **العلاقة بين الكلمات والسياق العام:**
  - المرجعية.
  - التداعيات.
  - عرض المفاهيم المتخصصة العامة.

- **العلاقات بين المفردات، مثل:**
  - الترادف / التضاد.
  - الأسماء الجزئية.
  - المتلازمات اللفظية.
  - علاقة الجزء بالكل.
  - تحليل المكونات.
  - التكافؤ فى الترجمة.

ويعالج علم الدلالة النحوى معنى العناصر النحوية، والتصنيفات والتراكيب والعمليات (قارن الفقرة 5.2.1.2).

ويعالج علم الدلالة البرجماتى العلاقات المنطقية مثل الاستدلال والفرضية الأولية والتضمين ... إلخ.

على مستخدمى الإطار المرجعى أن يراعوا ويستبينوا التالى – ما إذا كان مفيدا –:

– ما هى أنواع العلاقات الدلالية التى يتعين على المتعلمين تكوينها وإتقانها وما هى تلك التى يجب إعدادهم لها وما الذى يطلب منهم فى هذا الخصوص؟

إن القضايا المتعلقة بالمعنى هى قضايا محورية بالنسبة للاتصال وسوف تعالج فى مواقع مختلفة من هذا الإطار المرجعى. (قارن الفقرة 5.1.1.1).

ويتم هنا معالجة الكفاءة اللغوية من الناحية الشكلية. فمن وجهة نظر علم النحو النظرى أو الوصفى فإن اللغة تشكل منظومة من الرموز معقدة إلى حد بعيد. وعندما نحاول – كما هو الحال هنا – أن نعرض المكونات الكثيرة المختلفة للكفاءة الاتصالية منفصلة عن بعضها البعض فإنه يكون أمرا مشروعا أن نعتبر المعرفة بالتراكيب الشكلية (التى غالبا ما تكون بدون وعى) وكذلك القدرة على التعامل مع هذه التراكيب واحدة من تلك المكونات. أما السؤال عن ما قدر مثل هذا التحليل الشكلى الذى ينبغى أن يدخل فى مجال تعلم وتعليم اللغات، هذا إذا ما كان يدخل من الأصل، فهذه قضية أخرى. إن المدخل الوظيفى النظرى الذى عرض فى منشورات الاتحاد الأوروبى للمستويات وايستيدج 1990، وثريسهولد 1990، وفانتادج.

Waystage 1990 ،Threshold Level 1990 ،Vantage Level.

يعد بديلا آخر لتناول الكفاءة اللغوية فى الفقرة 5.2.1.3. ففى هذه المنشورات لا ينطلق المرء من الأشكال اللغوية ومعانيها، بل من تقسيما منظما للوظائف الاتصالية والمفاهيم الدلالية والتى تنقسم بدورها إلى عامة وخاصة، كما يهتم بالقوالب النحوية والمفرداتية بشكل ثانوى على عكس اهتمامه بما تمثله وكلا المدخلين يعد تصورا متمما للآخر حول "النطق المزدوج" للغة. فاللغات – كما هو معروف – تقوم على تركيب الشكل وتركيب المعنى. وترتبط فئات كل من هذه الأشكال بالآخر بعلاقة تحكمها غالبا الصدفة. والوصف اللغوى القائم على تركيب القوالب التعبيرية يفتت المعنى، والعكس أيضا صحيح، فالوصف اللغوى القائم على المعنى يفتت القالب الشكلى. ويتوقف تفضيل مستخدمى هذا الإطار المرجعى لأى من النموذجين على الهدف الذى يرمى إليه الوصف اللغوى. ويشير النجاح الذى حققه مستوى ثريسهولد Threshold Level إلى أن كثير من الممارسين يرون الطريق من المعنى إلى الشكل أكثر نفعا من الممارسة التقليدية القائمة على تنظيم أوجه التقدم الذى يحرزه الدارس من خلال التصنيفات الشكلية فقط. ومن ناحية أخرى فقد يفضل البعض أيضا "نحوا اتصاليا" كما هو الحال فى Un niveau-seuil ولكنه من المؤكد أن دارسى اللغة عليهم أن يعرفوا كل من الشكل والمعنى.

5.2.1.4. الكفاءة الفونولوجية

وهى تتضمن المعارف والمهارات الخاصة بالإدراك والإنتاج فيما يخص:

- الوحدات الصوتية (الفونيمات) للغة وتحقيقها فى سياقات محددة (الألوفونات).
- الخصائص الصوتية التى تفرق بين الفونيمات (خصائص مميزة، مثل الصوت المجهور، الصوت الناتج من تدوير الشفتين، الصوت الأنفى، الصوت الانفجارى).
- صوتيات الجملة:
  - النبر وإيقاع الجملة.
  - التنغيم (توالى درجات صوتية مختلفة أثناء النطق).
- الاختزال الصوتى:
  - تخفيف الحرف المتحرك.
  - القوالب القوية والضعيفة.
  - تماثل الحرف الساكن بالآخر.
  - حذف الحركة.

	إتقان النطق والتنغيم
C2	مثل C1.
C1	يستطيع التنويع فى التنغيم ويبرز بعض المواقع حتى يعبر عن الاختلافات البسيطة فى المعنى.
B2	اكتسب نطقا واضحا وطبيعيا وكذلك فيما يخص التنغيم.
B1	يكون النطق مفهوما جيدا بالرغم من ظهور اللكنة الأجنبية بوضوح فى بعض المواقع وبالرغم من حدوث أخطاء فى النطق أحيانا.
A2	يعد النطق عموما واضحا بالشكل الذى يكفى ليكون مفهوما بالرغم من وجود لكنة واضحة، أحيانا يضطر طرف الحديث إلى طلب إعادة الكلام حتى يمكنه الفهم.
A1	يستطيع متحدثو اللغة الأم المعتادون على التعامل مع متحدثين ينتمون لمجموعة لغوية أجنبية أن يفهموا ببعض المشقة نطق المتحدث لرصيد محدود للغاية من الكلمات والتعبيرات الثابتة التى يحفظها.

على مستخدمى الإطار المرجعى أن يراعوا ويستبينوا التالى – ما إذا كان مفيدا –:

- ما هى المهارات الفونولوجية الجديدة التى تنتظر من المتعلمين؟
- ما مدى أهمية الأصوات والتنغيم؟
- إذا ما كانت الدقة والطلاقة الفونولوجية هدفا تعليميا مبكرا أما أنه يجب تطويرهما على المدى البعيد؟

5.2.1.5. الكفاءة الإملائية

وهى تتضمن معرفة الرموز التى تتكون منها النصوص المكتوبة وكذلك مهارة إدراك هذه الرموز وإنتاجها. تعتمد أنظمة الكتابة الخاصة بجميع اللغات الأوروبية على المبدأ الأبجدى، بالرغم من أن بعض اللغات الأخرى تتبع مبادئ أخرى، مثل مبدأ الكتابة عن طريق الرسوم (على سبيل المثال اللغة الصينية) أو مبدأ الاعتماد على الحروف الساكنة (مثل اللغة العربية). وفيما يتعلق بالأنظمة الأبجدية فإنه يتحتم على الدارسين أن يتمكنوا من معرفة والتعرف على وإنتاج ما يلى:

- الحروف المطبوعة والمكتوبة بخط اليد، صغيرة وكبيرة.
- الطريقة الصحيحة لكتابة الكلمات، بما فى ذلك الاختصارات.
- علامات الجملة وقواعد استخدام العلامات.
- الاصطلاحات الخاصة بالطباعة وغيرها من أنواع الكتابة المختلفة ... إلخ.
- الرموز الشكلية المعتاد استخدامها (على سبيل المثال @.&.$ ... إلخ).

5.2.1.6. الكفاءة الخاصة بالنطق الصحيح للكلمات

عندما يجب على مستخدمى اللغة أن يقرأوا نصا قد أعدوه قبل ذلك قراءة بصوت عال أو أن يستخدموا كلمات قابلتهم فى أول الأمر مكتوبة، فإنه يتعين عليهم أن يتمكنوا من نطق هذا القالب المكتوب نطقا صحيحا. وهذا يتضمن:

- معرفة قواعد الإملاء.
- القدرة على استخدام القاموس ومعرفة الاصطلاحات المستخدمة فيه لتوضيح النطق الصحيح.
- معرفة معنى الأشكال المكتوبة، وخاصة معنى علامات الجملة الخاصة بتقسيم الجملة والتنغيم.
- القدرة على تحديد معنى الكلمات التى تحمل أكثر من معنى (المتجانس لفظى، تعددية المعنى ... إلخ). وذلك من خلال السياق.

	التمكن من القواعد الإملائية
C2	تكون النصوص المكتوبة خالية من الأخطاء الإملائية.
C1	يكون شكل النص وتقسيمه إلى فقرات واستخدام علامات الترقيم متسقا ومفيدا. استخدام القواعد الإملائية سليم فيما عدا بعض أخطاء السهو فى الكتابة هنا وهناك.
B2	يستطيع الكتابة بشكل مترابط وواضح ويحافظ على الاصطلاحات المتفق عليها الخاصة بشكل النص وتقسيمه إلى فقرات. استخدام القواعد الإملائية وعلامات الترقيم استخدام سليم إلى حد بعيد، غير أنه تظهر أحيانا بعض تأثيرات اللغة الأم.
B1	يستطيع الكتابة بشكل مترابط، النصوص مفهومة بشكل عام. استخدام القواعد الإملائية وعلامات الترقيم وضبط شكل النص استخدام دقيق بالقدر الذى يكفى للفهم.
A2	يستطيع أن ينقل جملا قصيرة حول موضوعات الحياة اليومية – مثل وصف الطريق. يستطيع أن يكتب كلمات قصيرة من مخزونه اللفظى الشفهى كتابة سليمة بعض الشئ "من الناحية الصوتية" (غير أنه لا يستخدم فى ذلك بالضرورة قواعد الإملاء المعتادة).
A1	يستطيع أن ينقل الكلمات المعروفة له والتعبيرات القصيرة، على سبيل المثال اللوحات الإرشادية البسيطة أو العلامات أو أسماء الأشياء الخاصة بالحياة اليومية، وأسماء المحلات أو التعبيرات التى تستخدم بشكل دورى. يستطيع أن يتهجى عنوانه، وجنسيته وبعض المعلومات الشخصية.

ملحوظة : هذه المصنفات لم يتم وضعها فى هذا المقياس التدرجى بناء على التجربة والملاحظة. فهذا التدرج يطابق قصد واضعى هذا المقياس المتدرج الذى تعتمد عليه تلك المصنفات.

على مستخدمى الإطار المرجعى أن يراعوا ويستبينوا التالى – ما إذا كان مفيدا –:
- احتياجات الدارسين فى مجالى الإملاء والنطق فيما يخص أنماط التنوع اللغوى المكتوبة والشفهية التى يستخدمونها وفيما يتعلق بما يطلب منهم من تحويل النصوص الشفهية إلى نصوص مكتوبة والعكس.

5.2.2. الكفاءات اللغوية الاجتماعية

تتعلق الكفاءة اللغوية الاجتماعية بالمعارف والمهارات اللازمة للتغلب على البعد الاجتماعى لاستخدام اللغة.

وكما ذكرنا قبل ذلك فيما يتعلق بالكفاءة الحضارية الاجتماعية فإن اللغة هى ظاهرة حضارية اجتماعية. ولذلك فإن كثير مما ذكر فى هذا الإطار المرجعى خاصة النقاش حول الكفاءة الحضارية الاجتماعية له أهمية كبيرة بالنسبة للكفاءة اللغوية الاجتماعية. وهنا سنتناول بعض القضايا التى تنسحب فى المقام الأول على استخدام اللغة والتى لم تعالج فى مواقع أخرى: الوصف اللغوى للعلاقات الاجتماعية، أعراف الخطاب المهذب، التراكيب الاصطلاحية، الحكم، الأقوال المأثورة والأمثال، واختلافات السجلات اللغوية، اللهجات واللكنات.

5.2.2.1. الوصف اللغوى للعلاقات الاجتماعية

وهو أمر مختلف بالطبع اختلافا كبيرا بين اللغات والثقافات المختلفة، وهو متعلق بعوامل مثل أ) المكانة الاجتماعية النسبية ب) حميمية العلاقة، جـ) سجل مفردات الخطاب ... إلخ. والأمثلة التالية المتعلقة باللغة الألمانية لا يمكن أن تنسحب على جميع اللغات، فقد يكون لها ما يطابقها فى اللغات الأخرى، ولكن هذا ليس بالضرورة:

- اختيار واستخدام صيغة التحية.
  - عند الوصول، مثل Hallo! Guten Morgen!.
  - عند تعريف شخص بآخر، مثل Angenehm, Müller!.
  - عند توديع شخص آخر، مثل Auf Wiedersehen/Tschüs. Bis bald.
- استخدام وانتقاء صيغة المخاطبة:
  - صيغة جامدة، مثل Exzellenz, Hoheit.
  - صيغة رسمية، مثل Dr. Professor /Nachname.
  - صيغة غير رسمية، مثل الخطاب باسم الشخص: Peter! Susi!.
  - مخاطبة حميمية، مثل: Liebling, Kumpel، أو مخاطبة آمرة: Sie da!.
  - صيغة جامدة يقصد بها الإهانة،مثل Du Idiot!.
  - أعراف تغيير المتحدث (تبادل الحديث من طرف لآخر) (turntaking).
  - النداء واللعنات، على سبيل المثال: O Gott! So n mist! Verdammt noch mal!.

5.2.2.2. أعراف الخطاب المهذب

إن أعراف الخطاب المهذب تعد سببا هاما للانحراف عن التطبيق المباشر" لمبدأ التعاون" (قارن الفقرة 5.2.3.1) فهذه الاصطلاحات تختلف من ثقافة لأخرى وغالبا ما تكون مصدرا لسوء الفهم على المستوى المتداخل حضاريا، خاصة عند تفسير صيغ التعبير المهذب تفسيرا حرفيا.

1. الخطاب المهذب "الايجابى"، على سبيل المثال:
   - إبداء الاهتمام بمصلحة شخص ما ... إلخ.
   - المشاركة فى الخبرات والهموم وتبادلها ... إلخ.
   - التعبير عن الإعجاب، الميل إلى شئ ما، العرفان بالجميل ... إلخ.
   - تقديم الهدايا، الوعد بتقديم خدمات فى المستقبل، إكرام الضيف ... إلخ.
2. الخطاب المهذب "السلبى"، مثل:

- الابتعاد عن المواقف التى تضيع ماء الوجه (اعتقاد الشخص بأنه دائما على صواب، الأوامر المباشرة ... إلخ).
- التعبير عن الندم، الاعتذار عن التصرفات المحرجة (التصحيح، المعارضة، المحظورات ... إلخ).
- استخام التعبيرات المخففة (hedging)، على سبيل المثال Ich würde sagen.

3. الاستخدام المناسب ل(من فضلك، شكرا ... إلخ).
4. الخطاب غير المهذب (تعمد مخالفة لأعراف الخطاب المهذب)، على سبيل المثال:
   - الصراحة الوقحة، الحديث المباشر.
   - التعبير عن الازدراء أو النفور.
   - اللوم والشكوى الشديدين.
   - التعبير عن غضب الشخص أو عدم صبره.
   - تفاخر الشخص بتفوقه.

5.2.2.3. التراكيب الاصطلاحية، الحكم، الأقوال المأثورة والأمثال

إن التعبيرات الثابتة التى تنعكس فيها الآراء العامة من جهة والتى من جهة أخرى توطد وتثبت مثل هذه الآراء تعد إسهاما هاما فى الحضارة اليومية. وكثيرا ما يستخدمها الإنسان، وربما يكون الأكثر شيوعا أن يرجع الإنسان إليها أو أن يشير إليها كما هو الحال فى العناوين الرئيسية فى الصحف (مانشيتات). إن الإحاطة بهذه المعرفة الشعبية المتراكمة والتى تظهر فى التراكيب الاصطلاحية التى تعتبر معروفة للجميع تعد مكونا هاما للعنصر اللغوى فى الكفاءة الحضارية الاجتماعية.

- الأمثال الشعبية، مثل Gleich getan, ist viel gespart.
- التراكيب الاصطلاحية الثابتة، مثل mit der Wurst nach der Speckseite werfen.
- الأقوال المأثورة المشهورة، مثل Dieses war der erste Streich!.
- التعبيرات عن المعتقدات، مثل الأمثال المتعلقة بالجو، على سبيل المثال.

Wenn der Hahn kräht auf dem Mist, ändert sich das Wetter, oder es bleibt, wie es ist.

- الآراء مثل الكليشيهات، على سبيل المثال Auf Regen folgt Sonnenschein!.
- القيم، مثل Wes Brot ich ess, des Lied ich sing.

إن الإعلانات على حوائط المبانى والشعارات على التىشيرتات أو فى التليفزيون وكذلك الأمثال والحكم فى مكان العمل والملصقات لها اليوم غالبا نفس الوظيفة.

5.2.2.4. اختلافات السجلات اللغوية

ينسحب مصطلح "السجل اللغوى" على الاختلافات بين الأوجه المتنوعة للغة ما والتى تستخدم فى سياقات مختلفة. وهو مفهوم واسع للغاية يمكن أن يشمل أيضا ما تم تناوله تحت "المهمة" (باب 4.3)، "نوع النص" (باب 4.6.3)، و"الوظائف الكلية" (باب 5.2.3.2). وفى هذا الباب نعالج درجات المخاطبة الرسمية المختلفة:

- جامدة، على سبيل المثال: Die Verhandlung ist eröffnet.
- رسمية، على سبيل المثال: Ich erkläre das Büfett für eröffnet.
- محايدة، على سبيل المثال: Können wir anfangen?.
- غير رسمية، على سبيل المثال: Wie wärs, wenn wir anfangen?
- بود، على سبيل المثال: Na gut, fangen wir an.

- بحميمية شديدة، على سبيل المثال: Los geht's.

وبالنسبة لسنوات التعلم الأولى (حتى مستوى B1) فإنه من المناسب استخدام سجلا حياديا، إلا إذا كانت هناك أسباب قسرية تدعو إلى غير ذلك. فذلك هو السجل اللغوى الذى يتوقعه أصحاب اللغة من الأجانب والغرباء عامة. وشيئا فشيئا سيتعرف الدارس على السجلات الأكثر رسمية أو الودودة، ربما فى بادئ الأمر بشكل استقبالى من خلال قراءة أنواع مختلفة من النصوص، خاصة الروايات. وعند استخدام هذين السجلين اللغوين يجب أن ينتبه المتحدث لأن الاستخدام غير المناسب يؤدى بسهولة إلى سوء الفهم أو أن يكون مدعاة ضحك الآخرين.

5.2.2.5. التنوعات اللغوية (اجتماعيا، إقليميا، عرقيا ... إلخ).

تشمل الكفاءة اللغوية الاجتماعية أيضا القدرة على التعرف على التنوعات اللغوية المختلفة وفقا للعوامل التالية:

- الطبقة الاجتماعية.
- الأصل الإقليمى.
- الأصل القومى.
- الانتماء العرقى.
- الانتماء للمهنة.

تنعكس مثل هذه الاختلافات لغويا فى المجالات التالية:

- المفردات.
- القواعد النحوية.
- الفونولوجيا.
- الخصائص الصوتية (الإيقاع، حدة الصوت ... إلخ).
- علم اللغة المصاحب (فرع من علم اللغة يبحث الإشارات فى العملية الاتصالية التى تصاحب التعبير اللغوى).
- لغة الجسد.

لا يوجد مجتمعا لغويا أوروبيا موحد تماما. فإلى جانب الاختلافات فى اللغة المعيارية فإن للأقاليم المختلفة بالإضافة إلى ذلك خصائصها المميزة فى اللغة والثقافة والتى تظهر بأوضح ما تكون عند هؤلاء الأشخاص الذين يحيون حياة مرتبطة تماما بالمكان وعادة ما تكون متصلة بالطبقة الاجتماعية، والمهنة ومستوى التعليم. ويمكن أن تعطينا اللهجات إشارات هامة عن خصائص كل من أطراف الحديث. وفى هذه العملية تلعب النماذج النمطية دورا كبيرا تلك التى يمكن القضاء عليها عن طريق تطوير المهارات على المستوى المتداخل حضاريا (قارن باب 5.1.2.2). وبمرور الوقت سيلتقى الدارسون بمتحدثين لهم أصول مختلفة. وعليهم قبل أن يستخدموا هم أنفسهم الأوجه المتنوعة للغة واللهجات المناسبة أن يفكروا فى إيحاءاتها الاجتماعية وأن لعاملى التماسك والوحدة هنا أيضا دور كبير.

وقد اتضح أن وضع مقياس متدرج لعناصر الكفاءة اللغوية الاجتماعية أمر صعب. وقد عرضنا العناصر التى يمكن قياسها فى المقياس التدريجى التالى. وكما نرى فى هذا المقياس فإن القسم الأسفل منه يتعلق بالتعبير اللغوى عن العلاقات الاجتماعية والأعراف الخاصة بالخطاب المهذب. وبداية من المستوى B2 يكون مستخدم اللغة قادرا على التعبير تعبيرا ملائما بلغة تناسب كل موقف على حدة وتناسب كذلك المشاركين فى الحديث من الناحية اللغوية الاجتماعية. ويبدأ مستخدمو اللغة بعد ذلك فى اكتساب القدرة على التغلب على الاختلافات فى الخطاب وإتقان كل من أوجه التنوع اللغوى بصورة أفضل.

	ملائمة الخطاب من الناحية اللغوية الاجتماعية
C2	يحيط إحاطة جيدة بالتعبيرات التصويرية والعامية ويعرف الإيحاءات الذهنية لكل منها معرفة جيدة. يستطيع تقدير التداعيات لتعبيرات اللغوية لمتحدثى اللغة الأم وذلك من الناحية اللغوية الاجتماعية ومن الناحية الحضارية الاجتماعية تقديرا صحيحا ويستطيع الرد عليها بشكل مناسب. يستطيع أن يقوم بدور وسيط كفء بين متحدثى اللغة الهدف والمتحدثين من جماعته اللغوية ويراعى فى أثناء ذلك الفروق الحضارية اللغوية والفروق اللغوية الاجتماعية.
C1	يستطيع التعرف على نطاق كبير من التعبيرات التصويرية وتعبيرات الحياة اليومية مرة أخرى وتقدير التغير فى السجل اللغوى تقديرا صحيحا، غير أنه بين الحين والآخر قد يطلب أن يقوم المتحدث بتأكيد بعض التفاصيل خاصة عندما تكون لهجة المتحدث غير معتادة بالنسبة له. يستطيع متابعة الأفلام التى يأتى بها كثير من اللغة العامية المتدنية أو اللغة الخاصة ببعض الجماعات وكذلك كثير من الاستخدام اللغوى التصويرى. يستطيع توظيف اللغة للأغراض الاجتماعية بمرونة وكفاءة ويستطيع التعبير عن المشاعر كما يستطيع أن يقوم بإسقاطات فى حديثه ويمازح الآخرين.
B2	يستطيع التعبير عن نفسه بشكل مقنع وواضح ومهذب وذلك سواء بأسلوب رسمى أو غير رسمى، كما يتلاءم مع كل موقف على حدة ومع الشخص المعنى.
	يستطيع المشاركة فى الأحاديث الجماعية وذلك ببذل بعض الجهد ويستطيع القيام بدوره الخاص حتى إذا كان الحديث سريعا ويدور باللغة العامية. يستطيع المحافظة على العلاقات مع المتحدثين باللغة الأم دون أن يضحكهم بدون قصد أو يضللهم أو يجعلهم يتعاملون بشكل مختلف عن الشكل الذى يتعاملون به مع غيرهم من المتحدثين باللغة الأم. يستطيع التعبير تعبيرا مناسبا للموقف وتجنب أخطاء الصياغة الواضحة.
B1	يستطيع القيام بنطاق واسع من الوظائف اللغوية والرد عليها عن طريق استخدام الأساليب المعتادة لذلك واستخدام سجلا محايدا من الألفاظ. يحيط بأهم اصطلاحات الخطاب المهذب ويتصرف بشكل مناسب لذلك. يدرك أهم الفروق بين العادات والتقاليد ووجهات النظر والقيم والمعتقدات فى المجتمع المعنى وفى مجتمعه الأصلى ويراعى الإشارات الخاصة بذلك.
A2	يستطيع تنفيذ الوظائف اللغوية الأساسية والاستجابة لها، على سبيل المثال تبادل المعلومات بشكل بسيط، يتقدم بطلب، يعبر عن الآراء ووجهات النظر. يستطيع المشاركة فى المحادثات بشكل بسيط لكنه فعال عن طريق استخدام أبسط التراكيب الاصطلاحية وأكثرها شيوعا وإتباع الروتينات الأساسية.
	يستطيع إنجاز المحادثات القصيرة للغاية عن طريق استخدام الصيغ المهذبة الشائعة للتحية والخطاب. يمكن أن يوجه الدعوات وأن يقدم الاعتذار كما يستطيع الرد عليهم.
A1	يستطيع أن يقوم بمهارات الاتصال الاجتماعى الأساسية عن طريق استخدام أبسط الصيغ المهذبة المستخدمة فى الحياة اليومية للتحية والتوديع، يقول من فضلك وشكرا، يستطيع أن يقدم نفسه أو أن يعتذر... إلخ.

على مستخدمى الإطار المرجعى أن يراعوا ويستبينوا التالى – ما إذا كان مفيدا – :

– ما هو نطاق صيغ التحية والمخاطبة وكلمات الحشو التى يتعين على المتعلمين أ) التعرف عليها وب) تقدير دلالتها من الناحية الاجتماعية وجـ) استخدامها بأنفسهم، وكيف يمكن إعدادهم للقيام بذلك وما هى المتطلبات التى توجه إليهم بهذا الخصوص؟

– ما هى اصطلاحات الخطاب المهذب التى يتعين على المتعلمين أ) التعرف عليها وفهمها، ب) استخدامها بأنفسهم، وما هى تلك الاصطلاحات التى يجب إعدادهم لها وما الذى ينتظر منهم فى هذا الصدد؟

– ما هى أشكال الخطاب غير المهذب التى يتعين على المتعلمين أ) التعرف عليها وفهمها، ب) استخدامها بأنفسهم وفى أى المواقف يمكنهم القيام بذلك، ما هى الصيغ والمواقف التى يجب إعداد المتعلمين لها وما الذى ينتظر منهم فى هذا الصدد؟

– ما هى الأمثال الشعبية والكليشيهات والتعبيرات الشعبية التى يتعين على المتعلمين أ) التعرف عليها وفهمها، ب) استخدامها بأنفسهم، وما هى تلك التى يجب إعدادهم لها وما الذى ينتظر منهم فى هذا الصدد؟

– ما هى السجلات اللغوية التى يتعين على المتعلمين أن أ) يتعرفوا عليها، ب) أن يستخدموها بأنفسهم، وما هى تلك التى يجب إعدادهم لها وما المتطلبات التى توجه إليهم فى هذا الخصوص؟

– ما هى الجماعات الاجتماعية فى المجتمع الهدف وربما فى المجتمع الدولى التى يتعين على الطلاب التعرف عليها من خلال استخدامهم اللغوى، وما هى تلك الجماعات التى يجب إعدادهم للتعامل معها، وما الذى ينتظر منهم فى هذا الصدد؟

5.2.3. الكفاءة البرجماتية

إن الكفاءات البرجماتية تتعلق بإحاطة مستخدمى اللغة أو الدارسين بالمبادئ التى يتم وفقا لها

أ) تنظيم وتركيب وترتيب الأخبار(كفاءة الخطاب).

ب) استخدام الأخبار للقيام بالوظائف الاتصالية (الكفاءة الوظيفية).

جـ) تصنيف الأخبار وفقا للنماذج التفاعلية ونماذج المعاملات (كفاءة النماذج).

5.2.3.1. إن كفاءة الخطاب تتمثل فى قدرة مستخدمى اللغة أو الدارسين على تكوين متتالية من الجمل بالشكل الذى يسمح بوجود فقرات متماسكة من النص. وهى تشمل الإحاطة المعرفية بالعناصر التالية وكذلك القدرة على التحكم فى توالى الجمل وفقا لهذه العناصر:

- الموضوع / البؤرة.
- معروف / جديد.
- التسلسل "الطبيعى": على سبيل المثال: زمنيا: فلا نقول: Er fiel hin und ich schlug ihn. ولكن Ich schlug ihn und er fiel hin.
- السبب / النتيجة (يمكن قلب كل منهما ليصبح الآخر):

Die Preise steigen - die Leute wollen höhere Löhne.

- القدرة على بناء الخطاب وتوجيهه بالنظر إلى:
  - بناء الموضوع.
  - التماسك (دلاليا) والترابط (نحويا).
  - الترتيب المنطقى.
  - الأسلوب والسجل اللغوى.
  - التأثير البلاغى.
- مبدأ التعاون وفقا لجريس: اجعل مساهمتك فى الحديث موافقة تماما لما هو مطلوب من الغاية المتفق عليها أو الاتجاه المتفق عليه للحديث الذى تشارك فيه وذلك عن طريق مراعاة المبادئ التالية:

- مبدأ الجودة (حاول أن تجعل حديثك حقيقيا).
- مبدأ الكم (أدل بالكم الضرورى من المعلومات، لكن ليس أكثر من ذلك).
- مبدأ الأهمية بالنسبة للموضوع (لا تقل شيئا غير مرتبط بالموضوع).
- مبدأ الكيف (عبر عن نفسك باختصار وليكن الحديث مبنيا بناء جيدا وابتعد عن الغموض وتعدد المعنى).

ويجب ألا ينحرف الشخص عن اتباع هذه المعايير التى من شأنها أن تحقق اتصالا مباشرا وفعالا إلا لأسباب خاصة وليس لأنه غير قادر على مراعاة هذه المعايير.

- طبيعة النص: معرفة أعراف تكوين النص الخاصة بالمجتمع اللغوى على سبيل المثال فيما يتعلق ب:
- كيفية بناء المعلومات الخاصة بتحقيق مختلف الوظائف على المستوى الكلى للنص (الوصف، الحكى، الشرح ...إلخ).
- كيفية حكى القصص والطرائف والنكات ... إلخ.
- كيفية بناء مجموعة من الحجج (فى المجال القانونى، فى المجادلات ... إلخ).
- كيفية بناء نص مكتوب (مقالات، خطابات رسمية إلخ). فيما يتعلق بالشكل الخارجى والإحالات وتسلسل الأفكار.

ويعد جزء كبير من التربية اللغوية فيما يخص اللغة الأم مخصص لتدريب المهارات الاستدلالية للأشخاص الصغار. وعند تعلم اللغة الأجنبية يبدأ الدارسون فى أغلب الظن ببعض الأحاديث القصيرة التى عادة لا تتعدى طول الجملة. وفى المراحل العليا من التمكن اللغوى تزداد أهمية كفاءة الخطاب والتى تعالج مكوناتها فى هذا الباب.

وتوجد مقاييس تدريجية للعناصر التالية من كفاءة الخطاب:

- المرونة فيما يتعلق بظروف الموقف الاتصالى.
- تغيير المتحدث (turntaking)، (ويرد ذكره أيضا تحت استراتيجيات التفاعل).
- تطور الموضوع.
- التماسك والترابط.

	المرونة
C2	يتميز بكثير من المرونة حيث يعبر عن الأفكار بالأساليب اللغوية المختلفة ليؤكد على شئ بعينه أو ليفرق بين الأشياء تفريقا دقيقا أو ليتجنب اللبس لاحتمال أكثر من معنى.
C1	مثل +B2.
B2	يستطيع أن يوائم بين مضمون وشكل مقولاته وبين الموقف والشريك فى العملية الاتصالية ويعبر عن نفسه فى أثناء ذلك بما يتناسب مع الظروف المحيطة فى كل موقف.
	يستطيع أن يتواءم مع ما هو معتاد فى المحادثات من تغير وجهة الحديث والأسلوب والنغمة. يستطيع أن ينوع فى صياغة ما يريد قوله.
B1	يستطيع أن يوائم بين طريقته فى التعبير وبين المواقف الأقل روتينية بالنسبة له، بل المواقف الأكثر صعوبة.
	يستطيع أن يوظف نطاقا عريضا من الأساليب اللغوية البسيطة بمرونة ليعبر عن كثير مما يريد قوله.
A2	يستطيع الموائمة بين التعبيرات السهلة التى يحفظها حفظا جيدا وبين الظروف المحيطة بكل موقف عن طريق استبدال بعض الكلمات بغيرها.
	يستطيع أن يوفق بين فرادى عناصر التعبيرات التى تعلمها من جديد وبذلك تتسع مجالات استخدامها.
A1	لا تتوافر مصنفات.

	تغيير المتحدث
C2	مثل C1.
C1	يستطيع أن يختار تعبيرا مناسبا من الرصيد المعروف له من الأساليب الخطابية ويبدأ بها مقولته بالطريقة المناسبة وذلك عندما يريد أن تكون له الكلمة أو أن يكسب بعض الوقت للتفكير فى أثناء الحديث مع بقاء الكلمة معه.
B2	يستطيع أن يأخذ الكلمة فى المحادثات بطريقة مناسبة وأن يستخدم فى ذلك مختلف الأساليب اللغوية المناسبة. يستطيع بشكل طبيعى أن يبدأ المحادثات وأن يستمر فى المحادثة وينهيها كما يستطيع أن يتنقل بين دور المتكلم ودور المستمع بشكل فعال. يستطيع أن يبدأ المحادثة ويقوم بدور المتحدث عندما يكون ذلك مناسبا كما يستطيع أن ينهى الحديث عندما يرغب فى ذلك حتى إذا لم يكن ذلك دائما يتم بشكل مهذب. يستطيع أن يستخدم الصيغ التقليدية الخاوية من المعنى مثل Das ist eine schwierige Frage ليكسب بعض الوقت أثناء صياغة أفكاره وليحتفظ بالكلمة معه.
B1	يستطيع أن يشارك فى محادثة حول موضوع معروف بالنسبة له ويستخدم فى ذلك تركيبا اصطلاحيا مناسبا لتكون له الكلمة. يستطيع أن يبدأ محادثة بسيطة ومباشرة حول موضوعات معروفة له أو مهتم بها اهتماما شخصيا ويستطيع مواصلة المحادثة وإنهائها.
A2	يستطيع أن يستخدم الأساليب البسيطة ليبدأ محادثة قصيرة وليواصلها وينهيها. يستطيع فى أثناء العملية الاتصالية المباشرة أن يبدأ حديثا بسيطا وأن يواصله وينهيه. يستطيع أن يخاطب الآخر.
A1	لا تتوافر مصنفات.

	تطور الموضوع
C2	مثل C1.
C1	يستطيع أن يصف شئ وصفا مفصلا كما يستطيع أن يخبر عن شئ ما ويقوم فى أثناء ذلك بربط النقاط التى يتكون منها الموضوع بعضها ببعض كما يستطيع أن يعرض بعض فرادى العناصر عرضا مفصلا وينهى الموضوع باستنتاج مناسب.
B2	يستطيع أن يصف شيئا بوضوح أو أن يحكى ويعرض فى أثناء ذلك العناصر المهمة عرضا مفصلا ويعتمد فى ذلك على التفاصيل والأمثلة المهمة بالنسبة للموضوع.
B1	يمكن أن يعيد سرد القصص غير المعقدة أو يستطيع الوصف بطلاقة عن طريق ترتيب النقاط المفردة وراء بعضها البعض.
A2	يستطيع أى يحكى قصة أو يصف شئ عن طريق ترتيب النقاط المفردة وراء بعضها البعض وذكرها بشكل مختصر.
A1	لا تتوافر مصنفات .

	التماسك والترابط
C2	يستطيع أن ينتج نصا مترابطا ومقسما إلى نقاط تقسيما جيدا ويوظف فى أثناء ذلك أساليب متنوعة ليكون النص مقسما ومترابطا توظيفا مناسبا.
C1	يستطيع أن يتحدث بوضوح وبطلاقة عالية، ويتميز حديثه بالبناء الجيد ويتضح أنه يتقن أساليب تقسيم الكلام وكذلك الربط على مستوى المضمون والمستوى اللغوى.
B2	يستطيع أن يستخدم مختلف كلمات الربط استخداما صحيحا لكى يوضح العلاقات على مستوى المضمون.
	يستطيع أن يستخدم عددا محدودا من وسائل الربط لكى يربط بين ما يقوله حول نص واضح ومترابط، أما الأحاديث الطويلة فقد تكون متقطعة.
B1	يستطيع أن يربط بين مجموعة من العناصر المفردة القصيرة والبسيطة ليجعل منها خبرا مترابطا.
A2	يستطيع أن يستخدم أكثر الروابط شيوعا ليربط بين الجمل البسيطة أو ليحكى قصة أو ليصف شئ ما فى شكل إحصائى بسيط.
	يستطيع أن يربط مجموعة من الكلمات عن طريق الروابط البسيطة مثل und, aber, weil.
A1	يستطيع أن يربط بين فرادى الكلمات أو المجموعات المكونة من الكلمات عن طريق روابط فى غاية البساطة مثل und, dann.

5.2.3.2. الكفاءة الوظيفية

يتعلق هذا العنصر باستخدام الخطاب الشفهى والنصوص المكتوبة فى العملية الاتصالية لأهداف وظيفية محددة. (قارن الفقرة 4.2.). وفيما يخص كفاءة المحادثة الشفهية فإن الأمر لا يتعلق بمعرفة أى من الوظائف المحددة (الوظائف الجزئية) يتم التعبير عنها بأى من القوالب اللغوية. فأطراف المحادثة يشاركون فى عملية التفاعل حيث تستتبع كل مبادرة فى الحديث الرد عليها وتدفع بالتفاعل بين أطراف الحديث فى سلسلة من الخطوات المتتابعة من البداية وحتى النهاية وذلك بشكل يتوافق مع هدف المبادرة. والمتحدث الكفء يفهم هذه العملية ويمتلك المهارات اللازمة لتنفيذها. أما الوظيفة الكلية فهى تتميز ببنيتها القائمة على التفاعل. إن المواقف المعقدة بشكل أكبر يمكن أن يكون لها بنية داخلية يشمل مجموعات متتابعة من الوظائف الكلية والتى يتم ترتيبها فى حالات كثيرة وفقا للأنماط الرسمية أو غير الرسمية لعملية التفاعل الاجتماعى (النماذج).

1. إن الوظائف الجزئية هى تصنيفات للاستخدام الوظيفى لفرادى الأخبار (عادة ما تكون قصيرة) والتى تكون فى المعتاد حديثا (turns) فى عملية التفاعل. وقد تم تقسيم الوظائف الجزئية فى Threshold Level 1990، Kapitel 5 إلى تصنيفات تقسيما مفصلا جزئيا (لكنه ليس شاملا تماما):

1.1 نقل المعلومات المتخصصة والسؤال عنها

- التعريف /التحديد.
- الإخبار.
- التصحيح.
- السؤال.
- الإجابة.

1.2 التعبير عن وجهات النظر والاستفسار عنها فيما يتعلق ب

- الحقائق (الموافقة/ الرفض).
- المعرفة (المعرفة/ عدم المعرفة، التذكر/ النسيان، الظن/ التأكد).
- الكيفية (الالتزام، الضرورة، القدرة، السماح).

- الإعلان عن الرغبة (الأمانى، المطالب، النوايا، التفضيل).
- المشاعر(الفرح / الضجر، الميل إلى شئ ما / النفور، الرضا، الاهتمام، المفاجأة، الأمل، الإحباط، الخوف، القلق، العرفان بالجميل).
- السلوك الأخلاقى (الاعتذار، الموافقة، الندم، التعاطف).

1.3 الإقناع

- الاقتراحات، الرجاء، التحذير، النصح، التشجيع، طلب المساعدة، الدعوات، العروض.

1.4 الأفعال الروتينية الاجتماعية

- جذب الانتباه، مخاطبة شخص وتحيته، التعريف بشخص، يلقى مقولة الشراب، يودع الآخرين قبل الانصراف.

1.5 بناء الخطاب

- (28 وظيفة جزئية، الافتتاحية، تغيير المتحدث، الانتهاء... إلخ).

1.6 الاصلاحات، التصحيح الذاتى

- (16 وظيفة جزئية).

2. الوظائف الكلية هى تصنيفات للاستخدام الوظيفى للخطب الشفهية أو النصوص المكتوبة والتى تتكون من مجموعة (قد تكون أحيانا طويلة) من الجمل، على سبيل المثال:

الوصف	الشرح
الحكي	العرض
التعليق	الأمر
التفسير	سياق البراهين
التحليل	محاولة الإقناع عن طريق الضغط على الشخص ... إلخ.

3. نماذج التفاعل: تشمل الكفاءة الوظيفية المعرفة بالنماذج (نماذج التفاعل الاجتماعى) التى تعد أساسا للعملية الاتصالية مثل نماذج تبادل الحديث الشفهى وكذلك القدرة على تطبيق هذه النماذج. وتتضمن الأنشطة الاتصالية التفاعلية التى عرضت فى الفقرة 4.4.3 النتائج التفاعلية للتصرفات المتبادلة للمشاركين. وفى أبسط الأحوال تأخذ الشكل الزوجى مثل:

السؤال: الإجابة.

الخبر: الموافقة/ الرفض.

الرجاء/ العرض/الاعتذار: القبول /الرفض.

التحية/مقولة الشراب: رد الفعل.

ومن النماذج المعتادة المتتاليات التى تتكون من ثلاثة أقوال حيث يستجيب المتحدث الأول لإجابة طرف الحديث أو يتفاعل معها. وعادة ما تكون المتتاليات من قولين أو ثلاثة أقوال متضمنة فى عمليات المعاملات أو التفاعل الطويلة. فعلى سبيل المثال فى عمليات المعاملات المعقدة بشكل أكبر والتى تتبع هدفا واضحا وتقوم على التعاون لا يمكن الاستغناء عن اللغة لتحقيق الأهداف التالية:

- تشكيل مجموعة عمل وتأسيس علاقات بين المشاركين.
- تحقيق مستوى معرفى مشترك فيما يخص السمات المهمة للوضع الحالى والوصول إلى تفسير مشترك.
- تحديد ما الذى يمكن ويجب تغييره.

- الوصول إلى إجماع حول الأهداف وحول الأعمال الضرورية لتحقيق هذه الأهداف.
- الاتفاق على تقسيم الأدوار أثناء القيام بهذه الأعمال.
- تنفيذ الأعمال العملية الضرورية على سبيل المثال عن طريق.
- تحديد المشاكل التى تطرأ ومعالجتها.
- التنسيق بين المساهمات وترتيبها.
- تشجيع المشاركين بعضهم البعض.
- تحديد التوصل لتحقيق أهداف جزئية.
- تحديد الانتهاء التام من المهمة.
- تقييم المعاملات.
- إتمام وإنهاء عملية المعاملات.

وهذه العملية بأكملها يمكن توضيحها فى شكل رسم بيانى. ومن الأمثلة على ذلك النموذج العام لشراء السلع والسلع الخدمية فى مستوى ثريسهولد 1990 الفصل الثامن Kapitel 8، Threshold Level 1990:

النموذج العام لشراء السلع والخدمات

1. التوجه إلى مكان العملية.
   1.1 معرفة الطريق للمتجر، أو السوبرماركت أو المطعم أو المحطة أو الفندق إلخ.
   1.2 معرفة الطريق إلى المنضدة أو قسم المشتريات أو الطاولة أو شباك التذاكر أو الاستقبال ... إلخ.
2. الاتصال بالآخرين.
   2.1 تبادل التحية مع البائع أو الجرسون أو موظفى الاستقبال فى الفندق ... إلخ.
      2.1.1 الموظف يلقى التحية.
      2.1.2 العميل يلقى التحية.
3. اختيار السلعة أو الخدمة.
   3.1 تحديد نوع السلعة أو الخدمة المطلوبة.
      3.1.1 طلب المعلومات.
      3.1.2 الإدلاء بالمعلومات.
   3.2 تحديد إمكانات الاختيار.
   3.3 مناقشة إيجابيات وسلبيات إمكانات الاختيار (على سبيل المثال الجودة، السعر، اللون، مقاس السلع).
      3.3.1 طلب المعلومات.
      3.3.2 الإدلاء بالمعلومات.
      3.3.3 طلب النصيحة.
      3.3.4 الإدلاء بالنصيحة.
      3.3.5 السؤال عن الاهتمامات.
      3.3.6 تحديد الاهتمامات.
   3.4 تحديد السلعة بعينها التى يتم البحث عنها.

3.5 فحص السلعة.

3.6 اتخاذ قرار الشراء.

4. دفع ثمن السلعة.

4.1 الاتفاق على سعر كل القطع كل على حدة.

4.2 الاتفاق على إجمالى السعر .

4.3 دفع النقود/ استلام النقود.

4.4 تسليم السلعة (والفاتورة) / استلام السلعة والفاتورة.

4.5 تبادل الشكر.

4.5.1 الموظف يشكر العميل.

4.5.2 العميل يشكر الموظف.

5. التحية عند الانصراف .

5.1 التعبير عن الرضا (المتبادل).

5.1.1 البائع يعبر عن الرضا.

5.1.2 العميل يعبر عن الرضا.

5.2 الحديث عن أحوال الحياة اليومية (على سبيل المثال الجو، الثرثرة).

5.3 التسليم على بعض.

5.3.1 يحيى الموظف العميل قبل الانصراف.

5.3.2 يحيى العميل الموظف قبل الانصراف.

ملحوظة : نرجو الانتباه إلى أن وجود هذا النموذج للبائع والمشترى لا يعنى أن هذا الشكل يستخدم فى جميع الأحوال، وهذا ينطبق أيضا على النماذج المشابهة. فخاصة فى الظروف الحالية تستخدم اللغة بشكل بسيط للغاية ما عدا فى بعض الحالات الخاصة عند ظهور المشاكل فى المعاملات غير الشخصية ونصف الأوتوماتيكية.

إن إعداد أمثلة من المقاييس التدرجية لجميع مجالات الكفاءات يتعين النظر إليها عند الحديث عن الكفاءة الوظيفية يعد أمرا غير ممكنا، غير أن بعض الأنشطة الوظيفية الجزئية المحددة تم تسجيلها فى أمثلة المقاييس التدرجية الخاصة بالأنشطة الاتصالية التفاعلية والإنتاجية.

ومن العوامل العامة الخاصة بالجودة والتى تحدد النجاح الوظيفى لمستخدمى اللغة أو الدارسين:

أ) الطلاقة، القدرة على النطق السليم ومواصلة الكلام والوصول إلى بر الأمان عند وصول الحديث لحالة من الركود.

ب) دقة التعبير، القدرة على صياغة الأفكار والمضامين بالطريقة التى تجعل المقصود من الحديث واضحا.

ولكل من هذين العنصرين المتعلقين بالجودة يوجد مقياس تدريجى:

	الطلاقة (شفهى)
C2	يستطيع التعبير عن نفسه فى الأخبار الأكثر طولا بطلاقة طبيعية وبدون مجهود يذكر وبدون تلعثم. لا يتخذ وقفات إلا للبحث عن تعبير دقيق عن أفكاره أو مثال مناسب أو شرح لشئ ما.
C1	يستطيع أن يعبر عن نفسه بتلقائية وبطلاقة دون مجهود تقريبا، ولا يعوق التدفق اللغوى الطبيعى إلا بعض الموضوعات ذات المفاهيم الصعبة.
B2	يستطيع التفاهم مع الآخرين بشكل تلقائى ويعبر عن نفسه غالبا بسهولة وطلاقة ملحوظتين وذلك فى الأحاديث الأكثر طولا وتعقيدا أيضا.
	يستطيع الحديث وحتى عندما يتلعثم أحيانا ليبحث عن التراكيب أو الكلمات فإنه نادرا ما تحدث وقفات طويلة ملحوظة. يستطيع أن يتحدث مع الغير بطلاقة وطبيعية بالدرجة التى تسمح بإجراء محادثة طبيعية مع أحد أصحاب اللغة دون وجود عبء على أى من الطرفين.
B1	يستطيع التعبير عن نفسه دون مجهود نسبيا، وبالرغم من بعض مشاكل الصياغة التى تؤدى إلى وقفات أو تصل بالحديث إلى "حارة سد"، فإنه يستطيع مواصلة الحديث مرة أخرى.
	يستطيع التعبير عن نفسه بدون حدوث عطل فى الحديث بالرغم من أنه يحتاج لوقفات واضحة ليرتب أو ليصحح مقولته من حيث القواعد النحوية واختيار الكلمات وخاصة عندما يتحدث لفترة أطول.
A2	يستطيع التفاهم بشكل صحيح فى الأحاديث القصيرة بالرغم من أنه كثيرا ما يتوقف ويضطر أن يبدأ من جديد أو أن يعيد الصياغة.
	يستطيع أن يصف التعبيرات الخاصة بموضوع معروف بالنسبة له دون مجهود كبير ليتمكن من القيام بأحاديث قصيرة بالرغم من أنه عادة ما يتوقف ويضطر أن يبدأ من جديد.
A1	يستطيع أن يستخدم الإخبار القصيرة للغاية والمنعزلة والتى تكون غالبا سابقة التجهيز ولكنه يتوقف كثيرا ليبحث عن التعبيرات وليتمكن من نطق الكلمات غير المعتادة بالنسبة له وإصلاح ما قد حدث فى العملية الاتصالية من عطل.

	الدقة
C2	يستطيع أن يستخدم رصيدا كبيرة من أساليب التدرج والتخفيف بشكل صحيح إلى حد كبير ويستطيع بذلك أن يوضح الفروق الدقيقة فى المعنى. يستطيع أن يوضح التأكيد والاختلافات فى المعنى ويتجنب سوء الفهم.
C1	يستطيع أن يرتب الآراء والمقولات ترتيبا تدريجيا دقيقا ويوضح فى أثناء ذلك درجة التأكد/غير التأكد، الظن/الشك، الاحتمالية.
B2	يستطيع أن ينقل معلومة مفصلة نقلا دقيقا.
B1	يستطيع أن يشرح العناصر الأساسية لفكرة أو مشكلة ما شرحا دقيقا بالشكل الكافى.
	يستطيع أن ينقل معلومة بسيطة ذات معنى مباشر ويوضح ما هى النقطة الأهم بالنسبة له. يستطيع أن يجعل أهم النقطة فى كلامه مفهومة للآخر.
A2	يستطيع أن يوصل للآخر ما الذى يريده وذلك فيما يتعلق بالتبادل البسيط والمباشر لقدر محدود من المعلومات حول الشئون الروتينية المعتادة، ولكنه عادة ما يتعين عليه فى مواقف أخرى أن يلجأ إلى حلول وسط بشأن طول المقولة.
A1	لا تتوافر مصنفات لذلك.

على مستخدمى الإطار المرجعى أن يراعوا ويستبينوا التالى- ما إذا كان مفيدا-:

- ما هى سمات الخطاب التى يجب أن يتقنها المتعلمون وما هى تلك التى يجب إعدادهم لها وما هى المتطلبات التى توجه إليهم فى هذا الصدد؟
- ما هى الوظائف الكلية التى يجب أن يكون المتعلم قادرا على إنتاجها وما هى تلك التى يجب إعدادهم لها وما الذى يطلب منهم فى هذا المجال؟
- ما هى الوظائف الجزئية التى يجب أن يكون المتعلم قادرا على إنتاجها وما هى تلك التى يجب إعدادهم لها وما الذى يطلب منهم فى هذا المجال؟
- ما هى نماذج التفاعل التى يحتاجها الطلاب وما الذى ينتظر منهم فى هذا الخصوص؟
- ما هى نماذج التفاعل التى تشرط معرفتها فى البداية وما هى تلك التى يجب تعلمها؟
- ما هى المعايير التى يتم وفقا لها اختيار الوظائف الكلية والجزئية وترتيبها؟
- كيف يمكن وصف التقدم النوعى فى المجال البرجماتى؟

الفصل السادس

تعلم اللغات الأجنبية وتعليمها

ينصب اهتمام هذا الفصل حول القضايا التالية:

- ما هى الطريقة التى يصبح بها المتعلم قادرا على تنفيذ المهام والأنشطة والعمليات الاتصالية وعلى بناء الكفاءات الاتصالية الضرورية لذلك؟
- كيف يستطيع المعلمون تسهيل هذه العمليات بمساعدة المؤسسات الخدمية المختلفة التى يتعاونون معها؟
- كيف تستطيع الهيئات والإدارات فى مجال التعليم وغيرهم من أصحاب القرار تطوير مناهج اللغات الحديثة على أفضل وجه؟

إلا أننا نود فى بادئ الأمر أن نتناول قضية أهداف التعلم عن قرب أكثر.

6.1. ما الذى يتعين على الدارسين تعلمه أو اكتسابه بالتحديد؟

6.1.1. إن الأقوال حول أهداف وغايات تعلم اللغات الأجنبية وتعليمها يجب أن يكون لها الأساس التالى: أ) التحليل الدقيق لاحتياجات الدارسين وما يتطلبه المجتمع، ب) وصف المهام والأنشطة والعمليات التى يتمكن المتعلمون بواسطتها من سد هذه الاحتياجات والمتطلبات، جـ) الكفاءات والاستراتيجيات التى يتعين عليهم تطويرها وبناؤها للقيام بذلك. وبناء على هذا فقد حاولنا فى الفصلين الرابع والخامس أن نعرض ما الذى يستطيع مستخدم كفء تماما للغة القيام به وما هى المعارف والمهارات ووجهات النظر التى تتيح القيام بهذه الأنشطة. وقد تم ذلك فى هذين الفصلين بشكل شامل على قدر الإمكان لأننا لا نعلم ما هى الأنشطة التى تلعب دورا لمتعلم بعينه. ويتضح فى هذين الفصلين أنه يتعين على المتعلم أن يتعلم أو يكتسب ما يلى للمشاركة بفعالية فى الأحداث الاتصالية:

- المهارات اللازمة كما وصفت فى الفصل الخامس.
- القدرة على تفعيل هذه الكفاءات كما عرض فى الفصل الرابع.
- القدرة على استخدام الاستراتيجيات اللازمة لتفعيل هذه الكفاءات.

6.1.2 لكى نستطيع عرض خطوات متعلمى اللغة الأجنبية أو توجيهها يكون من المفيد أن نصنف مهارتهم على شكل مستويات مختلفة متتالية. وقد تم عرض مثل هذه المقاييس التدرجية فى موقعها فى الفصلين الرابع والخامس. وعندما يتعلق الأمر بوصف أوجه التقدم الذى يحرزه المتعلمون فى المراحل الأولى من دراستهم بالمدرسة، أى فى الوقت الذى لا يمكن التنبؤ فيه باحتياجاتهم اللغوية فى حياتهم العملية فيما بعد أو عندما يتعلق الأمر بالتقييم الإجمالى للكفاءة اللغوية للمتعلم فإنه يكون من المناسب أن نربط بين عديد من هذه التصنيفات فى وصف موحد ملخص للقدرة اللغوية، كما عرضنا فى الجدول رقم 1 فى الفصل الثالث.

وقد يمنح نظام ما قدرا أكبر من المرونة كما هو الحال على سبيل المثال فى الجدول رقم 2 فى الفصل الثالث الذى يخدم التقييم ا ذاتى للدارسين، ففى هذا الجدول تتدرج الأنشطة اللغوية المختلفة منفصلة عن بعضها البعض، إلا أن كل نشاط من هذه الأنشطة يعرض بدوره عرضا إجماليا، أى كليا. وعن طريق هذا النوع من العرض فى شكل خطوط متوازية

يمكن رسم صورة فى الحالات التى تتعلق بمهارات لا يتم تطويرها بنفس الطريقة.

وتقدم المقاييس المفصلة والمنفصلة عن بعضها البعض الخاصة بالفئات الفرعية التى تم تقديمها فى الفصلين الرابع والخامس المزيد من المرونة بالطبع. صحيح أنه يتعين على مستخدمى اللغة أن يوظفوا جميع المهارات التى عرضت هناك حتى يتمكنوا من القيام بالنطاق الكامل للأحداث الاتصالية بشكل فعال، غير أن ليس جميع الدارسين يرغبون فى اكتساب جميع هذه المهارات أو يتعين عليهم ذلك. فعلى سبيل المثال لا يحتاج بعض الدارسين أن يعبروا عن أنفسهم عن طريق الكتابة باللغة الأجنبية. أما الآخرين فقد يكون كافيا لهم أن يتمكنوا من فهم النصوص المكتوبة فحسب. إلا أن هذا لا يعنى بالضرورة أنه يجب على مثل هؤلاء الدارسين أن يكتفوا بالجانب الشفهى أو التحريرى من اللغة.

وتبعا للنمط الإدراكى للمتعلم فقد تكون القوالب الشفهية أكثر ثباتا فى الذهن بشكل واضح، عندما يمكن استدعاء القوالب التحريرية المطابقة لها. وقد يكون العكس هو الصحيح أى أن التعرف على القوالب التحريرية يكون أكثر سهولة أو لا يمكن حدوثه إلا عن طريق الربط بينه وبين التعبير الشفهى المماثل. وفى هذه الحالات تكون كيفية الإدراك الحسى غير اللازمة -والتى لم تذكر لذلك كهدف تعلمى- مشاركة فى تعلم اللغة بوصفها وسيلة لتحقيق الغاية. وبذلك فإنه يلزم فى جميع الأحوال اتخاذ القرارات -سواء أكان ذلك بوعى أو بدون وعى- بشأن تحديد ما هى الكفاءات والمهام والأنشطة والاستراتيجيات التى تلعب دورا فى تطور تعلم اللغة الأجنبية لدى متعلم بعينه بوصفها غاية أو وسيلة.

وعلى نفس المنوال فإنه لا يتعين بالضرورة توظيف الكفاءات والمهام والأنشطة والاستراتيجيات بالضرورة فى برنامج التعلم إذا ما كان تم تحديدها بوصفها أهداف تعلم وضرورية لتحقيق الاحتياجات الاتصالية للمتعلم. فعلى سبيل المثال يمكن الانطلاق من كون أجزاء كبيرة من "المعرفة بالعالم المحيط" معرفة مسبقة لدى المتعلم لأنها بالفعل جزء من الكفاءة العامة التى يكتسبها المتعلم عن طريق خبرته بالحياة أو فى الدروس الخاصة باللغة الأم. وقد تكمن المشكلة ببساطة فى التوصل إلى قوالب لغوية (ممثلين لغويين) فى اللغة الثانية تطابق تصنيف مضمونى معين فى اللغة الأم. إذن فإنه يجب أن نقرر ما هو الجديد من المعارف التى يجب تعلمها وما الذى يمكن اعتبار المتعلم يعرفه معرفة مسبقة. فإن المشاكل تظهر عندما يكون تنظيم حقل دلالى معين فى اللغة الأم تنظيما يختلف عما هو عليه فى اللغة الأجنبية. وهذا غالبا ما يحدث وينتج عنه أن معانى الكلمات تتطابق تطابقا جزئيا أو تطابقا غير دقيق. ما مدى التأثير الجوهرى لعدم التطابق هذا؟ وما الذى يمكن أن يؤدى إليه من سوء فهم؟ وبناء على ذلك ما هى الأولوية التى يجب أن يحظى بها فى مرحلة محددة من مراحل التعلم؟ وفى أى مرحلة يجب أن يطلب من الدارسين التمكن من هذا التمايز أو تتم معالجته؟ وهل يمكن أن ننطلق من أن المشكلة ستحل من نفسها بمرور الوقت وبازدياد الخبرة؟

ثمة قضايا مماثلة تطرح نفسها فيما يتعلق بالنطق. فهناك الكثير من الفونيمات التى يمكن نقلها بسهولة من اللغة الأم إلى اللغة الأجنبية. وفى بعض الحالات يمكن أن تختلف الأصوات المستخدمة فى بيئة صوتية محددة اختلافا بينا. وهناك فونيمات أخرى فى اللغة الأجنبية ربما تكون غير موجودة فى اللغة الأم. وإذا لم يتم اكتسابها أو تعلمها فإن ذلك قد يؤدى إلى قدر ما من فقدان المعلومات وإلى حدوث سوء فهم. ما مدى حدوث مثل هذه الحالات وما مدى تأثيرها الجوهرى؟ وما الأولوية التى يجب أن تحظى بها هذه الحالات؟ إن السؤال عن العمر أو المرحلة التعليمية التى يمكن تعلم مثل هذه الحالات فيها على أكمل وجه يصبح أمرا معقدا من خلال حقيقة أن العادات اللغوية تثبت فى أقوى صورة لها على المستوى الصوتى. فإذا لم نقم بالتوعية بأخطاء النطق ولم يبدأ المتعلمون محاولة الإقلاع عن النماذج السلوكية التى تتم بالفعل بشكل آلى إلا عندما يكون الوقت مناسبا للاقتراب أكثر من المعايير الخاصة باللغة الأم فإن ذلك ربما يكلفنا أكثر بشكل واضح (فيما يتعلق بالوقت والمجهود) مما لو كنا قد قمنا به فى مرحلة التعلم الأولى وخاصة فيما يتعلق بمن هم أصغر سنا من الدارسين. وهذا يعنى أنه ليس بالإمكان

دائما أن نقتبس أهداف التعلم الخاصة بمتعلم بعينه فى إحدى مراحل التعلم أو الخاصة بنمط بعينه من الدارسين فى عمر معين بشكل مباشر من المقاييس التدرجية المقترحة لكل معيار من المعايير. يجب لذلك اتخاذ القرارات فى كل حالة على حدة.

6.1.3. الكفاءة متعددة اللغات والكفاءة متعددة الحضارات

إن الإطار المرجعى لا يقتصر على تقديم مقاييس تدرجية للمهارات الاتصالية بشكل عام وإنما يقسم الفئات العامة إلى مكوناتها ويطرح مقاييس تدرجية خاصة بها. وهذا يلعب دورا خاصا فيما يتعلق بتطوير الكفاءة متعددة اللغات ومتعددة الحضارات.

6.1.3.1. كفاءة غير متجانسة ومتغيرة

إن الكفاءة متعددة اللغات ومتعددة الحضارات هى عامة كفاءة غير متجانسة بشكل أو بآخر:

- يكون المتعلمون أكثر كفاءة فى لغة ما بالمقارنة باللغات الأخرى.
- ملامح الكفاءة فى إحدى اللغات تختلف عما هى عليه فى اللغات الأخرى (على سبيل المثال كفاءة جيدة جدا فى الحديث الشفهى فى لغتين ولكن كفاءة جيدة على مستوى الكتابة فى واحدة من الاثنين فقط).
- ملامح التعدد الحضارى تختلف عن ملامح التعدد اللغوى(مثال: معرفة جيدة بحضارة إحدى المجتمعات (اللغوية) ولكن قدر بسيط من المعرفة بلغتها أو قدر بسيط من معرفة مجتمع ما ولكن إتقان اللغة السائدة فيه إتقانا جيدا).

إن مثل هذا النوع من عدم التوازن لهو أمر طبيعى تماما. وإذا ما وسعنا مفهوم التعددية اللغوية والتعددية الحضارية لتشمل أيضا موقف كل الأشخاص الذين يواجهون فى لغتهم الأم وحضارتهم الأصلية مختلف اللهجات والتنوع الحضارى الذى يميز المجتمعات معقدة التركيب فلسوف يتضح لنا أن عدم التوازن (أو بصيغة آخر أنماط مختلفة من التوازن) هو المعيار هنا أيضا.

ويرتبط عدم التوازن هذا أيضا بتغير الكفاءة متعددة اللغات ومتعددة الحضارات. فبينما تنطلق النظرة التقليدية للكفاءة الاتصالية أحادية اللغة فيما يخص اللغة الأم من استقرار هذه الكفاءة بشكل سريع فإن الكفاءة متعددة اللغات ومتعددة الحضارات لها ملامح ذات دوام قصير وتركيبة متغيرة دائما. فالسيرة اللغوية والحضارية للشخص المعنى تتغير وفقا للوظيفة والخلفية الأسرية وخبرات السفر والقراءات والهوايات. وبذلك يتغير أيضا عدم التوازن داخل التعددية اللغوية له وترتفع درجة تعقيد خبراته فيما يخص التنوع الحضارى. وهذا لا يعنى بأى شكل من الأشكال شعور الشخص المعنى بعدم الاستقرار أو عدم الأمان أو نقص فى التوازن وإنما يسهم فى أغلب الحالات فى تحقيق وعى أفضل بهوية الشخص.

6.1.3.2. كفاءة متمايزة ذات خيار التبديل اللغوى

وبناء على عدم التوازن هذا فإن إحدى سمات الكفاءة متعددة اللغات ومتعددة الحضارات هى أن الأشخاص المعنيين يستخدمون كل من مهاراتهم ومعارفهم العامة واللغوية بشكل متمايز عند توظيف هذه الكفاءة. (قارن الفصل الرابع والخامس). فعلى سبيل المثال يمكن استخدام استراتيجيات مختلفة تبعا للغة المعنية لغرض تنفيذ بعض المهام الاتصالية التى تتضمن استخدام اللغة. إن الكفاءة الشخصية والتى تعبر عن التفتح والانطلاق والنية الحسنة عن طريق حركات محددة للجسم أو للوجه أو عن طريق توظيف الحيز الشخصى يمكن فى حالة لغة ما أن تسد العجز الذى يحدث عند التفاعل مع متحدثى اللغة الأم والذى ينتج عن أن المتعلم لا يتقن المكون اللغوى لهذه اللغة إتقانا كافيا. ومن ناحية أخرى فقد يتخذ الشخص نفسه موقف (جسديا) أكثر بعدا وتحفظا فيما يتعلق باللغة التى يتقنها بشكل أفضل. ومن الممكن أيضا أن يقوم الشخص المعنى بتحديد المهمة الاتصالية من جديد أو أن يعيد صياغة الرسالة اللغوية أو يعيد توزيعها من جديد – وذلك كله وفقا لإمكانات التعبير المتاحة أو لإدراك الشخص المعنى لهذه الإمكانات.

ومن السمات الأخرى للكفاءة متعددة اللغات ومتعددة الحضارات ما تتميز به من كونها لا تضيف الكفاءات أحادية اللغة إلى بعضها البعض ولكنها تسمح بمختلف التوافقات والتغيرات ذات الطبائع المختلفة. ومن الممكن أن "يتنقل" المرء بين

مختلف اللغات (code-switching) فى داخل المقولة الواحدة ويتحدث بذلك بشكل "ثنائى اللغة". إن رصيدا واحدا ثريا بهذا الشكل يقدم بذلك إمكانات اختيار متعددة لاستراتيجيات تنفيذ المهام ويكون ذلك إذا دعت الضرورة إلى استخدام القوالب اللغوية المختلطة أو إلى الانتقال بين أكثر من لغة.

6.1.3.3. تطوير الوعى اللغوى وعملية استخدام اللغة والتعلم

إن الكفاءة متعددة اللغات ومتعددة الحضارات تدعم أيضا تطوير الوعى اللغوى والاتصالى بل والاستراتيجيات ما وراء الإدراكية التى يكون من خلالها الفاعل الاجتماعى على درجة أكبر من الوعى بمعالجته "التلقائية" للمهام وفى المقام الأول للأبعاد اللغوية لها، كما يستطيع أن يتحكم فيها بصورة أفضل. وتعنى الخبرة الخاصة بالتعددية اللغوية والتعددية الحضارية بالإضافة إلى ذلك.

- الاستفادة من الكفاءات اللغوية الاجتماعية والبرجماتية الموجودة بالفعل والتى تتطور بدورها عن طريق ذلك.
- الإدراك بشكل أفضل لما هو عام فى التركيب اللغوى للغات المتمايزة وما هو خاص (شكل من أشكال الإدراك ما وراء اللغوى أو ما بين اللغوىأو كما يمكن القول "اللغوى المتشعب").
- المعرفة أكثر بكيفية التعلم وكذلك قدرة أفضل على التكيف مع أشخاص آخرين ومواقف جديدة.

ولذلك فإن هذه الخبرة يمكن أن تسرع إلى درجة معينة من عملية التعلم اللاحق فى المجال اللغوى والحضارى. وهكذا يكون الوضع أيضا فى حالة عدم التوازن فى تكوين الكفاءة متعددة اللغات ومتعددة الحضارات وعند بقاء الكفاءة على المستوى "الجزئى" فى لغة بعينها.

وعلاوة على ذلك فإن إتقان لغة أجنبية ما والإحاطة بحضارة أجنبية لا يؤدى دائما إلى إن يتغلب المتعلمون على التمركز حول الذات فيما يتعلق باللغة الأم و"الحضارة الأصلية"، بل قد يكون لذلك تأثير عكسى تماما (ليس من غير المعتاد أن يؤدى تعلم لغة أجنبية واحدة والاتصال بحضارة أجنبية واحدة إلى تعزيز النماذج النمطية والآراء المسبقة بدلا من أن يحد منها). أما إتقان العديد من اللغات يمكن أن يحقق ذلك بشكل أفضل كما يرفع فى الوقت ذاته من طاقات التعلم.

وفى هذا السياق تكتسب المطالب المتعلقة بمراعاة التنوع اللغوى وتعلم أكثر من لغة أجنبية فى المدارس أهمية كبيرة. وهذا ليس قرارا خاصا بالسياسة اللغوية فى نقطة هامة فى تاريخ أوروبا فحسب، كما أن الأمر لا يتعلق فقط بتحسين فرص العمل للشباب الذين يتميزون بالكفاءة فى أكثر من لغتين (بالرغم مما قد يكون لذلك من أهمية)، فالأمر يتعلق أكثر بتقديم المساعدة للدارسين أيضا على:

- تشكيل هويتهم اللغوية والحضارية عن طريق إدماج خبرات أجنبية متنوعة فيها.
- تحسين قدرتهم على التعلم من خلال نفس هذه الخبرات المتنوعة عن طريق الاتصال بلغات وحضارات عديدة.

6.1.3.4. الكفاءة الجزئية والكفاءة متعددة اللغات والحضارات

ومن هذا المنظور يصبح مبدأ الكفاءة الجزئية فى لغة بعينها ذا أهمية. ولا يتعلق الأمر هنا بالقناعة بتحقيق إتقان محدود للغة الأجنبية من قبل المتعلم أو الاقتصار على فروع معينة وإنما يتعلق الأمر أكثر باعتبار هذه القدرات أجزاء من الكفاءة متعددة اللغات التى تثريها – حتى إذا كانت هذه القدرات غير مكتملة فى نقطة زمنية بعينها. كما يجب الانتباه إلى جانب ذلك إلى أن هذه الكفاءة الجزئية وهى بدورها جزء من كفاءة متعددة تشكل فى الوقت ذاته أيضا كفاءة وظيفية بالنظر إلى هدف محدود بعينه.

إن الكفاءة الجزئية فى لغة ما يمكن أن تتعلق بالأنشطة اللغوية الاستقبالية (على سبيل المثال تتمركز حول الفهم الشفهى أو التحريرى)، كما يمكن أن تتعلق بمجال حياتى بعينه أو مهام اتصالية خاصة (على سبيل المثال تمكن موظف بالبريد من إعطاء المعلومات حول خدمات البريد التقليدية للعملاء الأجانب الذين يتحدثون لغة بعينها). إلا أنها يمكن

أن تتضمن أيضا كفاءات عامة (على سبيل المثال المعرفة غير اللغوية بخصائص اللغات والحضارات والمجتمعات اللغوية الأخرى)، طالما أن هذا التطوير التكميلى لهذا البعد أو ذاك من أبعاد الكفاءات المذكورة يلعب دورا وظيفيا. وبشكل آخر يمكن القول بأن الكفاءة الجزئية التى يعرضها هذا الإطار المرجعى يجب النظر إليها مع مراعاة خلفية مختلف كفاءات النموذج المطروح (قارن الفصل الثالث) والأهداف المتمايزة.

6.1.4. الأهداف التعليمية والتعلمية المتمايزة فيما يتعلق بالإطار المرجعى

إن تطوير مناهج خاصة بتعلم اللغات الأجنبية يتضمن (أكثر بالتأكيد مما هو الحال فى الفروع الأخرى أو الأشكال الأخرى من التعلم) الاختيار بين أهداف ذات طبائع ومستويات مختلفة. والتصور الذى بين أيدينا عن إطار مرجعى يهتم بهذا الوضع اهتماما خاصا. وكل مكون من المكونات الرئيسية فى النموذج المطروح يمكن أن يشكل مرتكزا لأهداف التعلم ويكون نقطة انطلاق خاصة لاستخدام هذا الإطار المرجعى.

6.1.4.1 أنماط الأهداف فيما يتعلق بالإطار المرجعى

يمكن صياغة الأهداف التعليمية والتعلمية كما يلى:

أ) بالنظر إلى تطوير الكفاءات العامة للمتعلم (قارن الباب 5.1) وبذلك ما ينسحب على المعرفة البيانية (التصريحية) (savoir)، والمهارات الإجرائية (savoir-faire) والسمات الشخصية ووجهات النظر ... إلخ (savoir-etre) أو القدرة على التعلم أو ما ينسحب بالخصوص على بعد أو آخر من هذه الأبعاد. وفى بعض الحالات يكون الهدف الرئيسى من تعلم اللغة الأجنبية هو توصيل المعرفة البيانية للطلاب (على سبيل المثال المعلومات حول النحو أو الأدب أو بعض العناصر الحضارية بعينها فى دولة أخرى). وفى حالات أخرى يخدم تعلم اللغات تطوير شخصية المتعلم (على سبيل المثال اكتساب ثقة أكبر بالنفس، استعداد أكبر للتحدث أمام مجموعة) أوتحسين القدرة على التعلم (قدر أكبر من التفتح فى مواجهة كل ما هو جديد، الوعى بالآخر(otherness)، التشوق لمعرفة كل ما يجهله). وهناك شواهد كثيرة على أن هذه الأهداف المتخصصة التى تنسحب على جزء محدد أو نمط من أنماط الكفاءة أو التى تنسحب على تطوير كفاءة جزئية يمكن أن تسهم بشكل عام فى بناء أو تعضيد الكفاءة متعددة اللغات أو متعددة الحضارات. وهذا يعنى بكلمات أخرى أن تتبع هدف جزئى يمكن أن يكون جزء من خطة التعلم.

ب) بالنظر إلى توسيع وتنويع الكفاءة اللغوية الاتصالية (قارن الفقرة 5.2) وبذلك ما ينسحب على المكون اللغوى، والبرجماتى أو اللغوى الاجتماعى أو على كل هذه المكونات الثلاثة. إن الهدف الرئيسى من تعلم اللغة الأجنبية قد يكون إتقان المكون اللغوى للغة ما (معرفة نظامها الصوتى أو الحصيلة اللغوية أو التركيب) دون مراعاة الفروق اللغوية الاجتماعية أو الفعالية البرجماتية. وفى حالات أخرى يكون لهدف التعلم توجه برجماتى فى المقام الأول فيركز إذن على تطوير القدرة على التصرف باللغة الأجنبية بمساعدة الموارد اللغوية المتاحة المحدودة ودون مراعاة خاصة للعامل اللغوى الاجتماعى. وهذه الاختيارات ليست بالطبع ذات صفة مطلقة كما عرضنا الآن وفى المعتاد يطمح المرء فى تحقيق خطوات تقدمية متجانسة على مستوى جميع المكونات.غير أنه لا تعوزنا الأمثلة –سواء فى الماضى أو فى الحاضر– التى تدلل على التركيز على هذا المكون أو ذاك من مكونات الكفاءة الاتصالية. وبما أن الكفاءة اللغوية الاتصالية بمفهومها ككفاءة متعددة اللغات ومتعددة الحضارات تشكل وحدة (وتتضمن الأشكال المتنوعة للغة الأم والأشكال المتنوعة للغة أجنبية واحدة أو أكثر) فإننا يمكن أن نقول أيضا أن الهدف الرئيسى من تعلم اللغة الأجنبية فى أوقات محددة وفى سياقات محددة هو (حتى إذا لم يكن محددا علنا) تحسين المعارف فى اللغة الأم وإتقانها (على سبيل المثال عن طريق الترجمات، واستخدام الفهارس اللغوية وإصدار قوائم كلمات مناسبة

عند الترجمة إلى اللغة الأم أو عن طريق مقارنة الأسلوب أو مقارنة المعنى ... إلخ).

جـ) بالنظر إلى مستوى أفضل من الأداء فى إحدى الأنشطة اللغوية أو عدد منها (قارن فقرة 4.4) وهو بذلك ينسحب على الاستقبال، الإنتاج، التفاعل أو الترجمة. ومن الممكن أن يكون الهدف الرئيسى الصريح لتعلم اللغة الأجنبية هو الحصول على نتائج فعالة فى مجال القدرات الاستقبالية (القراءة أو السماع)، أو الترجمة (الترجمة التحريرية أو الشفهية) أو التفاعل المباشر (التفاعل وجها لوجه). وهو أمر بديهى هنا أيضا أن مثل هذا التقسيم إلى مجموعات متضادة لا يمكن بأى حال من الأحوال أن يكون له صفة الإطلاق أو أن يمكن تحقيقه بمعزل عن الأهداف الأخرى. إلا أنه من الممكن عند تعريف الأهداف التعلمية والتعليمية أن نعطى أحد العوامل قدرا أكبر من الأهمية عن غيره. وهذا العامل الذى نركز عليه —ما دام يتبع بشكل متآلف— سوف يؤثر على مجمل العملية التعلمية والتعليمية: اختيار الموضوعات ومهام التعلم، اتخاذ القرارات فيما يخص تقدم المستوى، وإجراءات التدعيم والتشجيع الممكنة وكذلك بنيتها واختيار أنماط النصوص ... إلخ.

ومن الواضح أن مفهوم الكفاءة الجزئية عموما تم إدخاله واستخدامه بالنظر إلى بعض من إمكانات الاختيار هذه فى المقام الأول (على سبيل المثال التعلم الذى يركز فى أهدافه على الأنشطة الاستقبالية مثل فهم النصوص المكتوبة والفهم السماعى). والاقتراحات المقدمة هنا تعد امتدادا لهذا الاستخدام:

- من ناحية عن طريق الإشارة إلى أن بعض الأهداف الجزئية الأخرى المرتبطة بالكفاءة يمكن تعريفها فيما يتعلق بالإطار المرجعى (قارن أ، ب، جـ).
- ومن ناحية أخرى من خلال توضيح أن هذا الإطار المرجعى نفسه يتيح مجالا كافيا للحركة بغرض إدماج كل ما يعرف بالكفاءة الجزئية فى نطاق أكثر عموما من الكفاءات الاتصالية والكفاءات التعلمية.

د) بالنظر إلى السلوك الوظيفى الأمثل فى مجال حياتى محدد (قارن فقرة 4.1.1) وبذلك ما ينسحب على المجال العام والمجال الوظيفى والمجال التعليمى أو المجال الشخصى الخاص. يكون الهدف الرئيسى من تعلم اللغات الأجنبية هو تنفيذ مهمة وظيفية محددة بشكل أفضل أو أن تكون نوعا من أنواع المساعدة فى الدراسة أو تسهيل الحياة فى الخارج. وكما هو الحال فى المكونات الرئيسية الأخرى للنموذج المطروح فإن مثل هذه الأهداف تنعكس بشكل صريح فى وصف المحاضرات والاقتراحات والرغبات فيما يخص عروض اللغات المقدمة وفى المواد التعلمية والتعليمية. وقد كان هنا ممكنا أن نتحدث عن "أهداف متخصصة"، "دورات متخصصة" و"لغة تخدم المهنة" و"الاستعداد لإقامة أطول فى الخارج" أو "الإدماج اللغوى للعمالة الأجنبية". وهذا لا يعنى أن مراعاة المطالب المتخصصة لجماعة بعينها التى يجب عليها أن توافق بين الكفاءة متعددة اللغات ومتعددة الحضارات الخاصة بها وبين حقل سلوكى اجتماعى معين يتطلب دائما منحى تربوى يتناسب مع هذا الهدف. وكما هو الحال فى المكونات الأخرى فإن صياغة هدف ما صياغة تقوم بناء على وجهات النظر هذه ولها هذا المرتكز يكون لها عادة تأثير على العوامل والمراحل الأخرى فى تطوير المناهج وفى التعليم والتعلم.

وعلينا أن ننتبه إلى أن مثل هذه الأهداف التى تتضمن التوافق الوظيفى مع مجال حياتى بعينه تنطبق أيضا على المواقف التالية: المحاضرات ثنائية اللغة، التعلم عن طريق الانغماس [1] (على غرار المحاولات التى نفذت فى كندا) والتعلم فى المدرسة عندما تكون لغة التعليم فى المدرسة تختلف عن اللغة التى تتحدثها العائلة (على سبيل المثال التعليم باللغة

1 - المقصود هنا هو الانغماس فى اللغة المراد تعلمها منذ الإفطار فى الصباح وحتى الخلود ليلا إلى النوم. وتتبع هذه الطريقة فى كندا لتعلم اللغة الانجليزية أو الفرنسية، ومن إحدى الأساليب المتبعة إقامة التلاميذ أو الطلاب لدى عائلات كندية ودودة مما يتيح لهم بيئة مشجعة وداعمة لتعلم اللغة عن طريق الانغماس فيها. (المترجمة).

الفرنسية فقط فى بعض المستعمرات السابقة متعددة اللغات فى أفريقيا). ومن هذا المنظور تهدف مواقف الانغماس هذه بغض النظر عن النتائج اللغوية التى تحققها إلى تطوير كفاءات جزئية — وهو ما يتفق تماما مع جوهر هذا التحليل: كفاءات تتعلق بمجال التعليم واكتساب المعارف غير اللغوية. ونذكر هنا أن جدول الحصص فى كثير من التجارب التى نفذت فى كندا عن طريق الانغماس الكامل فى سن مبكرة لم يتضمن فى بادئ الأمر حصص مخصصة لتعلم اللغة الفرنسية للأطفال المعنيين الذين يتحدثون الإنجليزية بالرغم أن لغة التعليم كانت هى اللغة الفرنسية.

هـ) بالنظر إلى تحسين أو تنويع الاستراتيجيات أو بالنظر إلى القيام بالمهام الاتصالية (قارن فقرة 4.5 والفصل السابع) وهو بذلك ينسحب على تنفيذ الأعمال التى ترتبط بتعلم واستخدام لغة واحدة أو أكثر وباكتشاف أو التعرف على الحضارات الأخرى.

وفى كثير من سياقات التعلم يجب -إن آجلا أو عاجلا- الاهتمام بتطوير استراتيجيات تمكن من القيام بشكل أفضل بهذا النوع أو ذاك من المهام التى بها مكون لغوى. ووفقا لذلك فإن الهدف يتمثل فى تحسين الاستراتيجيات التى يستخدمها المتعلمون بشكل تقليدى من خلال تدقيقها وتوسيعها والوعى بها ومن خلال محاولة ملاءمتها لمهام لم تكن تستخدم للقيام بها قبل ذلك. وإذا انطلقنا من أن هذه الاستراتيجيات —سواء كانت تخدم الاتصال أو التعلم— تمكن الفرد من تشغيل كفاءاته الشخصية لاستخدامها أو ربما حتى لتحسينها أو توسيع مجالها فقد يكون من الجدير بنا أن نقر أن مثل هذه الاستراتيجيات تعد فى الواقع أهدافا، بالرغم من أنها فى حد ذاتها قد لا تشكل هدفا مستقلا.

وتنسحب المهام الاتصالية فى المعتاد على مجال حياتى محدد وتعد أهدافا يجب الوصول إليها بالنظر إلى هذا المجال (قارن النقطة د). غير أنه توجد بعض الحالات التى يقتصر فيها هدف التعلم على التنفيذ التقليدى بشكل أو بآخر لبعض المهام المحددة التى تشمل عددا محدودا من العناصر اللغوية فى لغة أجنبية واحدة أو أكثر. وفى هذا السياق كثيرا ما يضرب مثال عامل أو عاملة التليفون: فبناء على قرار اتخذ فى مؤسسة بعينها يتوقع منه قدرة فى أكثر من لغة تقتصر على إنتاج بعض التعبيرات الثابتة القليلة لتنفيذ بعض المهام الروتينية. والأمثلة من هذا النوع تتعلق أساسا بحالات سلوك نصف آلية عن كونها نوع من الكفاءة الجزئية، غير أنه لا يمكن أن ننكر أن تنفيذ المهام المحددة بوضوح والتى تتكرر باستمرار هو مرتكز هدف التعلم فى هذه الحالات.

إن صياغة أهداف التعلم بالنظر إلى المهام الاتصالية له بشكل عام ميزة أيضا للمتعلم ألا وهى أنه يتم تحديد النتائج المنتظرة على الصعيد العملى تماما، وبالإضافة إلى ذلك فإن هذا يمكن أن يشكل حافزا قصير الأجل فى أثناء عملية التعلم ككل. وهنا نذكر مثالا بسيطا: إذا قلنا للأطفال أن النشاط الذى يجب أن يقوموا به سوف يمكنهم من أن يلعبوا "أب، أم، طفل" باللغة الأجنبية (هدف التعلم هنا هو القيام "بمهمة") فقد يكون ذلك حافزا لتعلم المحصول اللغوى الخاص بتسمية أعضاء الأسرة المختلفين (هذا جزء من المكون اللغوى لهدف اتصالى أكثر اتساعا). وفى هذا السياق أيضا لا يقوم ما يعرف بالمنحى المرتكز على المشروع والمؤثرات الشاملة ومختلف أوجه تبادل الأدوار فى الأساس بفعل شىء سوى وضع أهداف ذات صلة مؤقتة يمكن تعريفها بالنظر إلى المهام المفترض تنفيذها، وبالنظر إلى التعلم فإن الاهتمام الأكبر ينصب بالرغم من ذلك على الموارد والأنشطة اللغوية التى تتطلب مثل هذه المهام (أو المتتابعات من المهام) أو على الاستراتيجيات المستخدمة. وبشكل آخر يمكن القول أنه بالرغم من أن المبادئ التى يقوم عليها الإطار المرجعى تعنى أن الكفاءة متعددة اللغات ومتعددة الحضارات يمكن التعرف عليها ومواصلة تطويرها من خلال القيام بمهام اتصالية إلا أن المدخل الذى تم اختياره للتعلم يعرض هذه المهام على أنها أهداف صورية فحسب أو على أنها خطوة على طريق تحقيق أهداف أخرى.

6.1.4.2 تكامل الأهداف الجزئية

إن تعريف أهداف تعليم اللغات وتعلمها بالنظر إلى المكونات الرئيسية لنموذج مرجعى عام أو بالنظر إلى المكونات الفرعية هوليس مجرد تدريب لتحسين الأسلوب اللغوى. فهو يوضح تنوع أهداف التعلم والاختيارات الخاصة بتعليم اللغات. وبالطبع فإن مختلف العروض الخاصة بتعلم اللغات –سواء داخل المدرسة أو خارجها– تغطى باستمرار عديدا من هذه الأهداف فى نفس الوقت. وعلى نفس الدرجة فإنه من الواضح –ولكنه مستحق للذكر– أن تتبع هدف محدد بدقة من منظور تجانس النموذج المعروض ها هنا يعنى بشكل مستديم أيضا أن الوصول إلى هذا الهدف يؤدى فى الوقت نفسه إلى نتائج أخرى لم تكن مقصودة أبدا أو لم تكن تمثل أحد المرتكزات على الأقل.

وإذا كان الهدف على سبيل المثال يتعلق بمجال محدد من مجالات الحياة بشكل رئيسى وإذا ما ركزنا هنا على المتطلبات الخاصة بمهنة بعينها، على سبيل المثال النادل فى أحد المطاعم فإن الإنسان سوف يطور بعض الأنشطة اللغوية لتحقيق هذا الهدف تلك التى تركز فى المقام الأول على التفاعل الشفهى، وبالنظر إلى الكفاءة الاتصالية فسوف يوجه الإنسان اهتمامه إلى بعض حقول الكلمات بعينها للمكون اللغوى(على سبيل المثال تقديم ووصف الوجبات) وبعض المعايير اللغوية الاجتماعية المحددة(صيغ مخاطبة العملاء، طلب المساعدة من شخص آخر ... إلخ)، وبالتأكيد فإن الأمر سيتعلق هنا أيضا بعوامل محددة من المعرفة البيانية (التصريحية) (السرية، الخطاب المهذب، الابتسامة الودودة، الصبر ... إلخ) أو بمعارف خاصة بالمطبخ وعادات الطعام للحضارة الأجنبية المعنية. ويمكن التفكير فى المزيد من الأمثلة التى لها مكونات أخرى كهدف رئيسى، غير أن هذا المثال المتخصص يكفى بالتأكيد لإتمام ما سبق من شروح لمفهوم الكفاءة الجزئية (قارن العبارات الخاصة بنسبية ما يفهم تحت الإتقان الجزئى للغة).

6.2. عمليات تعلم اللغات

6.2.1. اكتساب أم تعلم؟

تستخدم الآن مفاهيم "اكتساب اللغة" و"تعلم اللغة" بطرق مختلفة. فكثيرون يستخدمون كل مفهوم منهما الواحد بدلا من الآخر، وآخرون يستخدمون أحدهما كمفهوم عام ويعطون للآخر دلالة أضيق. ويمكن بذلك استخدام مفهوم "اكتساب اللغة" كمفهوم عام أو قصره على ما يلى:

أ) تحليل لغة الدارسين من المتحدثين بغير اللغة الأم بواسطة النظريات الحديثة للنحو العالمى (على سبيل المثال "وضع المعايير"). والأمر يتعلق هنا دائما تقريبا بمجال من مجالات علم اللغة النفسى النظرى والذى يرتبط ارتباطا بسيطا أو لا يرتبط بالمرة بما يقوم به مدرسو اللغات الأجنبية خاصة وأن القواعد النحوية تعتبر لا يمكن إدراكها إلى حد كبير على مستوى الوعى الإنسانى.

ب) المعارف والقدرات المكتسبة بدون تدريس والتى تمكن الفرد من استخدام اللغة الأجنبية– سواء نتيجة اتصال مباشر بنصوص أو المشاركة المباشرة فى الأعمال الاتصالية.

يمكن استخدام مصطلح "تعلم اللغات" كمفهوم عام أوقد ينسحب على العمليات التى تكون فيها القدرة اللغوية نتيجة لعملية موجهة خاصة من خلال التعلم النظامى فى إطار مؤسسى.

ويبدو الآن أنه من غير الممكن أن نوحد المصطلحات خاصة أنه لا يوجد فى المقام الأول مفهوم عام يضم كل من "التعلم" و"الاكتساب" بالمفهوم الضيق لكل منهما.

على مستخدمى الإطار المرجعى أن يراعوا ويستبينوا التالى- ما كان ذلك مفيدا-:
- ما المعنى الذى يقصدونه من وراء استخدام كلا المفهومين. ويجب على قدر الإمكان الابتعاد عن الاستخدام الذى ينحرف عن المعانى المتفق عليه حاليا؟
على مستخدمى الإطار المرجعى بالإضافة إلى ذلك أن يراعوا ويستبينوا التالى ما كان ذلك مفيدا
- كيف يمكن إتاحة الفرص الخاصة باكتساب اللغة كما هو فى ب) والاستفادة منها؟

6.2.2. كيف يتعلم المتعلمون؟

6.2.2.1. لا يوجد إجماع عام يقوم على نتائج البحث العلمى حول الكيفية التى يتعلم بها المتعلمون، ولذلك لا يمكن أن يستند الإطار المرجعى على نظرية تعلم بعينها. ووفقا لرأى بعض المنظرين فإن قدرات الإنسان التى تستوعب المعلومات تكون من القوة بمكان لأن تكفى لتعرض شخص ما للغة مفهومة بشكل كاف لكى تمكنه من اكتساب هذه اللغة واستخدامها سواء على مستوى الاستقبال أو الإنتاج. كما يعتقدون أن عملية "الاكتساب" لا تخضع للمراقبة أو الفحص والتمحيص ولا يمكن دعمها من خلال التوجيه المقصود سواء من خلال طرق التدريس المتخصصة أو طرق التعلم. كما يرون أن المهمة الرئيسية للمعلم هى الاهتمام بتوفير بيئة محيطة ثرية لغويا على قدر الإمكان حيث يتم التعلم بدون شكل الدرس النظامى.

6.2.2.2. يعتقد آخرون أن المساهمة الفعالة فى عمليات التفاعل الاتصالى تشكل -هذا بالإضافة إلى المدخلات المفهومة(Input)- شرطا ضروريا وكافيا للتطور اللغوى. كما يرون التعليم أو التعلم التفصيلى للغة ما أمرا غير ضرورى. ووفقا للرأى المقابل فإن الدارسين الذين قد تعلموا القواعد النحوية الضرورية وحصيلة لغوية محددة يستطيعون أن يفهموا اللغة ويستخدموها بناء على خبرتهم فى الحياة وعلى إدراكهم العقلى السليم دون أن يكون التدريب على ذلك ضروريا. وبين هذين الاتجاهين المتقابلين يتبع معظم الدارسين والمعلمين التقليديين وكذلك المؤسسات التى يتعاونون معها ممارسات انتقائية تخلو من الإبداع: فهم يعلمون أن الدارسين لا يتعلمون بالضرورة ما يقوم المعلمون بتدريسه وأنهم يحتاجون إلى قدر هائل من المدخلات السياقية واللغوية المفهومة وكذلك إمكانات الاستخدام التفاعلى للغة. إلا أنهم يعترفون أيضا أنه يمكن تسهيل عملية التعلم الذى يتم خاصة فى الأجواء الاصطناعية فى داخل حجرة الدراسة عن طريق الجمع بين التعلم الواعى والتدريب الكافى، وبهذه الطريقة يفترض تقليص أو وقف توجيه الاهتمام الواعى إلى المهارات الفيزيقية فى التكلم والكتابة التى تتم على مستوى أدنى أو إلى الاهتمام بالتعبير الصحيح على المستوى الصرفى أو التركيبى ليتسع المجال بذلك أمام ذهن المتعلم للاهتمام بالاستراتيجيات الاتصالية التى تدور على مستوى أعلى. ويرى بعض المنظرين (وهم أقل بكثير عن ذى قبل) أن هذا الهدف يمكن تسهيل الوصول إليه عن طريق التدريبات التكرارية.

6.2.2.3 توجد بالطبع اختلافات كبيرة بين الدارسين تبعا للسن ونمط التعلم والخلفية الثقافية وذلك فيما يتعلق بالعناصر التى يستجيبون لها على أفضل وجه، وكذلك المدرسون ومنظمو الدورات التعليمية ... إلخ يختلفون فيما بينهم فى تقدير أهمية هذه العناصر فى الدرس تبعا للأهمية التى يضعونها لعوامل مثل الإنتاج فى مقابل الاستقبال، سلامة التعبير فى مقابل الطلاقة.

على مستخدمى الإطار المرجعى أن يراعوا ويستبينوا التالى- ما كان ذلك مفيدا-:
- ما هى النظريات الخاصة بتعلم اللغات التى يتبعونها وما هى النتائج المنهجية التى تترتب على ذلك؟

6.3. كيف يمكن أن يقوم المستخدمون المختلفون للإطار المرجعى بتسهيل عملية تعلم اللغات؟

من يهتم بتعليم وتعلم اللغات فإنه يقوم "بشراكة من أجل التعلم" تتكون من كثير من المتخصصين إلى جانب المعلمين

والدارسين المعنيين بشكل مباشر. وهذا الباب يتأمل الأدوار المختلفة التى تقوم بها كل مجموعة على حدة.

6.3.1. على المهتمين بالاختبارات والتأهيل أن يحددوا ما هى معايير التعلم اللازمة لكل شهادة وما هو المستوى الذى يجب الوصول إليه. وعليهم أن يتخذوا قرارات محددة حول ما هى المهام والأنشطة الاتصالية التى عليهم أن يوظفونها وما هى الموضوعات التى يتعين عليهم معالجتها وما هى صيغ الجمل والتعبيرات التصويرية والمفردات التى يتعين على المتقدمين للاختبار أن يتعرفوا عليها أو يستدعوها وما هى المعارف والمهارات الحضارية الاجتماعية التى يجب أن يتم اختبارها. ومن المحتمل أن يكون من غير المهم بالنسبة لهم ما هى العمليات التى يتم من خلالها تعلم واكتساب المعارف اللغوية باستثناء التأثيرات المرتجعة الإيجابية أو السلبية المتعلقة بإجراءات الاختبارات الخاصة بهم على عملية تعلم اللغة.

6.3.2. يمكن أن تركز الهيئات على الوصف الدقيق لأهداف التعلم عند تطوير وصياغة المناهج والخطط التعليمية. ومن الممكن هنا تحديد أهداف على مستوى أعلى فحسب، أى مهام وموضوعات وكفاءات اتصالية ... إلخ. إلا أنه يمكنهم أيضا أن يحددوا بشكل أكثر تفصيلا (ولكنه لا يتعين ذلك عليهم) ما يلزم من حصيلة لغوية ومضامين نحوية ورصيد من الوظائف / من المفاهيم حتى يستطيع المتعلمون تنفيذ المهام ومعالجة الموضوعات. وللهيئات الاختيار فى أن تقوم بوضع مبادئ ملزمة أو أن تقدم اقتراحات حول الوسائل التعليمية التى يتعين استخدامها وما هى مراحل التعلم التى يجب أن يمر بها المتعلمون.

6.3.3. يستطيع مؤلفو الكتب الدراسية والمسئولون عن تطوير الدورات التعليمية –إذا ما أرادوا– أن يصيغوا أهدافهم بالنظر إلى المهام الاتصالية التى يجب على الدارسين القيام بها أو بالنظر إلى الكفاءات والاستراتيجيات التى يجب عليهم تطويرها. غير أنه يتعين عليهم فى جميع الأحوال اتخاذ قرارات محددة وتفصيلية حول اختيار وتتابع النصوص والأنشطة والحصيلة اللغوية والمضامين النحوية التى من المقرر أن يواجهها المتعلمون. وبالإضافة إلى ذلك فإنه يتوقع منهم إرشادات مفصلة للحصة وللمهام والأنشطة الفردية التى من المقرر أن يقوم بها المتعلمون على أساس المادة التعليمية المقدمة لهم. ويكون لإنتاجهم تأثير كبير على العملية التعلمية والتعليمية وتعتمد بشكل قصرى على افتراضات قوية(والتى نادرا ما تذكر صراحة وغالبا ما تكون غير مختبرة بل يكون المسئول غير واعى بها) عن جوهر عملية التعلم.

6.3.4. يتولى المعلمون مهمة إتباع المبادئ الرسمية واستخدام الكتب الدراسية والمواد التعليمية (والتى يكون بإمكانهم أن يقوموا أحيانا بتحليلها وتقييمها واختيارها واستكمالها) ووضع الاختبارات وإجراءها وإعداد التلاميذ والطلاب للاختبار. كما يتعين عليهم أن يتخذوا القرارات فى سرعة حول أنشطة الدرس التى يمكنهم أن يضعوا خطوطها العريضة قبل ذلك ولكنهم يضطرون مرارا وتكرارا إلى تعديلها وذلك بالنظر إلى استجابات التلاميذ والطلاب التى لا يمكن توقعها من البداية. وينتظر من المعلمين أن يراقبوا دائما أوجه التقدم التى يحرزها التلاميذ أو الطلاب وأن يجدوا الطرق للتعرف على المشكلات التى تظهر عند التعلم ولتحليلها والتغلب عليها، وبالإضافة إلى ذلك فإنه من مهام المعلمين أيضا أن يواصلوا تطوير قدرات التعلم الفردية للتلاميذ للطلاب. والأمر يستلزم هنا أن يتفهم المعلمون تنوع عمليات التعلم. وهذا التفهم كثيرا ما يكون نتاجا لخبراتهم التى لا يكونون على وعى بها – بدلا من أن يكون نتيجة التأمل النظرى. وهذه هى المساهمة التى يمكن أن يقدمها البحث العلمى حول التعليم والتعلم وكذلك تدريب المعلمين "لشراكة من أجل التعلم".

6.3.5. وبالطبع فإنهم المتعلمون فى آخر الأمر الذين ينشغلون بعملية اكتساب اللغة وعمليات التعلم. إنهم هم الذين يتعين عليهم تطوير الكفاءات والاستراتيجيات (إذا لم يكونوا قد قاموا بذلك بالفعل) والقيام بالمهام والأنشطة والعمليات اللازمة لمشاركة فعالة فى الأحداث الاتصالية. إلا أن القليل منهم هم الذين يقومون بدور إيجابى فى التعلم ويقومون بالمبادرة لتخطيط وبناء وتنفيذ عملية التعلم. فالغالبية منهم يتعلمون سلبيا عن طريق إتباع التوجيهات وتنفيذ الأنشطة التى يحددها المعلمون والكتب الدراسية. إلا أنه بمجرد انتهاء الحصة شكلية التنظيم يجب أن يكون التعلم اللاحق ذاتيا، أى يوجهه المتعلم بنفسه.

ويمكن تدعيم التعلم الذاتى عندما ينظر إلى تعلم التعلم كمكون ثابت من مكونات تعلم اللغات حتى يصبح المتعلمون أكثر وعيا بشكل مستمر بطرق تعلمهم الخاصة وكذلك بالاختيارات الممكنة وما هو الاختيار الأكثر مناسبة لهم. وحتى فى داخل كل منظومة مؤسسية بعينها يصبح المتعلمون إذن أكثر قدرة على اختيار الأهداف والمواد التعليمية وطرق العمل المتوافقة مع احتياجاتهم الخاصة وحوافزهم وخصائصهم الشخصية ومواردهم. ونحن نتمنى أن يكون هذا الإطار المرجعى هو ومجموعة أدلة المستخدم المتخصصة مفيدا ليس فقط للمعلمين والمؤسسات المساندة لهم ولكن أيضا بشكل مباشر للدارسين حيث يساعدهم على أن يكونوا أكثر وعيا بالاختيارات المتاحة لهم وعلى التعبير عن قراراتهم بشكل أفضل.

6.4. بعض الاختيارات المنهجية فيما يخص تعلم وتعليم اللغات الحديثة

كان الشغل الشاغل لهذا الإطار المرجعى حتى الآن هو تطوير نموذج شامل لاستخدام اللغة ولمستخدمى اللغة. وقد أكدنا فى أثناء ذلك مرارا وتكرارا على أهمية مختلف مكونات هذا النموذج لتعليم وتعلم اللغات وتقييم المعارف اللغوية. وقد كانت مضامين وأهداف تعلم اللغات الأجنبية هى مرتكز هذا الاهتمام، وقد تم تلخيص ذلك بشكل مختصر فى البابين 6.1 و6.2. إلا أنه يتعين على أى إطار مرجعى للتعلم والتعليم والتقييم أن يعالج قضايا مناهج التدريس لأن مستخدميه سوف يرغبون بالتأكيد فى طرح قراراتهم الخاصة بالمناهج داخل إطار عام وفى الاتصال مع الآخرين. ويقوم الفصل السادس بمهمة وضع مثل هذا الإطار.

وبالطبع فإن المعايير التى تسرى على هذا الفصل هى نفس المعايير التى تسرى على الفصول الأخرى. ويتعين هنا وصف طرق تعلم اللغات الأجنبية وتعليمها وصفا شاملا، ويجب هنا عرض جميع الاختيارات بشكل واضح وبشفافية دون تأييد لطريقة محددة ودون أى قدر من التعصب والجمود. ومن مبادئ مجلس أوروبا الأساسية فيما يخص المناهج أن يتم توظيف تلك الطرق التى تعرف بأنها الأكثر فعالية لتعليم وتعلم وبحث اللغات للوصول إلى الأهداف التى تم الاتفاق عليها بالنظر إلى احتياجات الدارسين الأفراد فى سياقهم الاجتماعى. وتتعلق فعالية تحقيق ذلك بالحافز والخصائص الشخصية للمتعلم من جهة وبالموارد البشرية والمادية التى يمكن توظيفها من جهة أخرى. إن الالتزام بهذا المبدأ الأساسى يؤدى بالضرورة إلى الوصول إلى عدد كبير من الأهداف وعدد أكبر من الطرق والمواد التعليمية.

يتم الآن تعلم وتعليم اللغات الحديثة بطرق مختلفة تماما. ومنذ سنوات كثيرة يدعم مجلس أوروبا منحى يقوم على الاحتياجات الاتصالية للدارسين وكذلك على استخدام مواد وطرق تعليمية يستطيع المتعلمون عن طريقها تحقيق هذه الاحتياجات والتى تتناسب مع مميزاتهم الخاصة بوصفهم متعلمين. وكما أوضحنا فى باب 2.3.2 وفى مواقع أخرى فإنه بالرغم من ذلك ليست مهمة الإطار المرجعى أن يؤيد طريقة محددة لتعليم اللغات – بل يهدف أكثر من ذلك إلى تقديم اختيارات متعددة. أما التبادل الشامل للمعلومات حول هذه الاختيارات وكذلك تبادل الخبرات فيجب أن ينبع من الممارسة العملية. وهنا يمكن أن نذكر فقط بعض الاختيارات التى يمكن استنباطها من طرق قائمة بالفعل، ونرجو مستخدمى الإطار المرجعى أن يقوموا بأنفسهم بسد الفجوات بمساعدة معرفتهم الشخصية وخبراتهم. ويوجد مجموعة من أدلة المستخدمين.

فى حالة وجود بعض الممارسين المقتنعين تماما أن الأهداف الموضوعة للدارسين الذين يتحملون مسئوليتهم يمكن الوصول إليها بشكل أكثر كفاءة بطرق أخرى غير تلك التى يتبناها مجلس أوروبا فإننا نرجوهم أن يعلمونا ويعلموا الآخرين بهذه الطرق والأهداف. ويمكن أن يسهم هذا فى فهم أفضل للتنوع المعقد فى مجال تعلم وتعليم اللغات أو يمكن أن يؤدى إلى نقاش متجدد، ذلك الذى نفضله دائما عن الإتباع غير الواعى للتفكير التقليدى الجامد.

6.4.1. مناحى عامة

كيف يجب أن يتعلم المتعلمون لغة ثانية أو لغة أجنبية بشكل عام؟ هل يمكن الاستفادة من واحدة أو أكثر من الإمكانات التالية؟

أ) عن طريق الاتصال المباشر بالاستخدام الأصلى للغة الأجنبية بطريقة أو أكثر من الطرق التالية:

- من خلال التفاعل (وجها لوجه) مع أصحاب اللغة.
- من خلال الاستماع إلى المحادثات.
- من خلال الاستماع إلى المذياع أو سماع التسجيلات ... إلخ.
- من خلال مشاهدة التليفزيون ومشاهدة شرائط الفيديو ... إلخ.
- من خلال قراءة النصوص المكتوبة الأصلية التى لم يتم تبسيطها أو تغييرها (الجرائد، المجلات، القصص، الروايات، اللافتات الإرشادية العامة ... إلخ).
- من خلال استخدام برامج الكمبيوتر ومشغل الأقراص المدمجة ... إلخ.
- من خلال المشاركة فى مؤتمرات الكمبيوتر من خلال شبكة الإنترنت أو خارجها.
- من خلال المشاركة فى دورات فى فروع أخرى تستخدم اللغة الأجنبية كلغة تدريس.

ب) من خلال الاتصال المباشر بالنصوص الشفهية أو المكتوبة باللغة الأجنبية المنتقاة خصيصا لذلك ("مدخلات مفهومة").

جـ) من خلال المشاركة بشكل مباشر فى التفاعل الاتصالى الأصلى باللغة الأجنبية، على سبيل المثال محادثة مع طرف محادثة متمكن.

د) من خلال المشاركة بشكل مباشر فى مهام اتصالية باللغة الأجنبية تم بناءها وتطويرها خصيصا لذلك ("مخرجات مفهومة").

هـ) ذاتيا عن طريق التعلم الذاتى (الموجه) بإتباع أهداف تعلم حددها المتعلم نفسه وتم الاتفاق عليها وباستخدام الوسائل التعليمية المتاحة.

و) من خلال التوليف بين الشرح والتفسير وتدريبات وتطبيقات التكرار وتستخدم اللغة الأم كلغة للتفاهم فى داخل الحصة أو كلغة شارحة.

ز) من خلال الجمع بين الأنشطة كما هو فى جـ) إلا أن اللغة الأجنبية تستخدم هنا لجميع الأغراض فى الفصل.

حـ) من خلال أى شكل من أشكال الجمع بين الأنشطة المذكورة أعلاه بداية من جـ) حيث يتناقص استخدام اللغة الأم بشكل مستمر ويرتفع عدد المهام الاتصالية والنصوص الأصلية المكتوبة والشفهية ويلعب التعلم الذاتى دورا متزايدا باستمرار.

ط) من خلال الجمع بين النقاط المذكورة أعلاه والأنشطة التعليمية التى يقوم بعض التلاميذ أو مجموعات منهم بمساعدة المعلمين بتخطيطها وتنفيذها وتقييمها والتفاوض حول التفاعل لتلبية احتياجات مختلف الدارسين... إلخ.

على مستخدمى الإطار المرجعى أن يراعوا ويستبينوا التالى - ما إذا كان مفيدا -:
- ما هو المنحى المنهجى الذى يتبعونه عامة، هل هو منحى من المناحى التى سبق ذكرها أم غيره؟

6.4.2. وتمثل كل من أدوار المعلمين والدارسين والوسائل التعليمية إحدى النقاط الهامة.

6.4.2.1. ما هو المقدار من وقت الدرس الذى يجب أن يخصص للأنشطة التالية؟

أ) الشرح والتفسير الذى يوجهه المعلم للفصل كله.

ب) متابعة السؤال والإجابة للفصل كله (وهنا يجب أن نفرق بين الأسئلة الخاصة بالنص، أسئلة الإحالة وأسئلة الامتحانات).

جـ) العمل فى جماعة أو العمل الثنائى.

د) العمل الفردى.

6.4.2.2 يجب أن يكون المعلمون على وعى بحقيقة أن سلوكهم يعكس وجهات نظرهم وقدراتهم ويشكل مكونا هاما للغاية من مكونات البيئة المحيطة بتعلم اللغات واكتسابها. فهم يمثلون قدوة يحاكيها التلاميذ عند استخدامهم اللغة بعد ذلك أو عندما يصبحون معلمين فى المستقبل. ما هى الأهمية التى تحظى بها الخصائص والقدرات التالية؟

أ) قدرات المعلمين فى المجال التعليمى.

ب) قدرتهم على توجيه الأحداث ومراقبتها داخل الفصل.

جـ) قدرتهم على ممارسة البحث فى الدرس (البحث الإجرائى) والتعبير عن الخبرات.

د) الأسلوب التدريسى الخاص بالمعلمين.

هـ) معارفهم وقداتهم فى مجال الاختبار والتقييم والتقويم.

و) معارفهم حول الخلفيات الحضارية الاجتماعية وقدرتهم على توصيل ذلك.

ز) وجهات نظرهم وقدراتهم فى المجال المتداخل حضاريا.

حـ) تفهمهم للقيمة الجمالية للأدب وقدرتهم على توصيل ذلك للتلاميذ.

ط) قدرتهم على تنظيم التعلم الفردى فى الفصول التى تضم تلاميذ ذوى نمط تعليمى مختلف وقدرات مختلفة.

كيف يمكن تطوير الخصائص والقدرات ذات الصلة على أكمل وجه؟

ما الذى يجب أن يقوم به المعلم أثناء العمل الفردى أو العمل الثنائى أو العمل الجماعى؟

أ) الإشراف والحفاظ على النظام فقط.

ب) التجول فى الفصل لمراقبة العمل.

جـ) الاستعداد دائما للإجابة على الاستشارات الفردية.

د) القيام بدور المراقب والمساعد الذى يتقبل ملاحظات التلاميذ حول ما تعلموه والذى يستجيب لذلك، وإلى جانب المراقبة والإجابة عن التساؤلات يقوم أيضا بالتنسيق بين أنشطة التلاميذ.

6.4.2.3 ما مدى المطالب التى تطرح على الدارسين أو ينتظر منهم تحقيقها فيما يتعلق بالتالى:

أ) أن يتبعوا جميع التوجيهات خاصة توجيهات المعلم بنظام والتزام وألا يتحدثوا إلا عندما يوجه إليهم السؤال.

ب) أن يشاركوا فى العملية التعليمية بشكل فعال وذلك عن طريق الاتفاق مع المعلم والتلاميذ الآخرين حول الأهداف والطرق المنهجية وأن يبدوا فى أثناء ذلك استعدادا لقبول الحلول الوسط، وأيضا عن طريق أن يقوم المتعلمون بالتدريس والتقييم المتبادل لبعضهم البعض وأن يصبحوا من خلال ذلك أكثر استقلالا.

جـ) أن يستخدموا المواد الدراسية المخصصة للتعلم الذاتى بشكل مستقل وأن يقوموا بتقييم أدائهم ذاتيا.

د) أن يتنافسوا مع بعضهم البعض؟

6.4.2.4 كيف يمكن توظيف الوسائل التعليمية الحديثة (شرائط الكاسيت وشرائط الفيديو، الكمبيوتر ... إلخ)؟

أ) لا يجب توظيفها مطلقا.

ب) للعرض والتكرار للفصل كله.

جـ) كما تستخدم فى معمل لغات أو معمل فيديو أو كمبيوتر.

د) للتعلم الذاتى الفردى.

هـ) كأساس للعمل الجماعى (المناقشة، التفاوض، الألعاب التى يتعاون فيها المشتركون أو يتنافسون مع بعضهم البعض ... إلخ).

و) فى شبكة كمبيوتر دولية للمدارس والفصول وفرادى الدارسين.

على مستخدمى الإطار المرجعى أن يراعوا ويستبينوا التالى – ما إذا كان مفيدا –:

–ما هو الدور وما هى المسئولية التى يتحملها كل من المعلم والمتعلم فى تنظيم وتوجيه وتنفيذ وتقييم عملية تعلم اللغة؟

– كيف يتم توظيف الوسائل التعليمية؟

6.4.3 ما هو الدور الذى يجب أن تلعبه النصوص فيما يخص تعلم وتعليم اللغات الأجنبية؟

6.4.3.1 كيف يمكن أو كيف ينبغى أن يتعلم المتعلمون من النصوص المنطوقة أو المكتوبة (قارن 4.6)؟

أ) من خلال الاتصال المباشر بالنصوص.

ب) من خلال الاتصال المباشر بالنصوص غير أنه يراعى هنا أن المادة اللغوية الجديدة تفهم عن طريق السياق اللفظى والمعلومات الإضافية البصرية ... إلخ.

جـ) من خلال الاتصال ويتم مراقبة فهم النص والتأكد منه من خلال الأسئلة والأجوبة فى اللغة الأجنبية وأسئلة الاختيار من متعدد والتوصيل بالصور ... إلخ.

د) كما هو الحال فى ت) ولكن نضيف عنصرا من العناصر التالية:

- اختبارات الفهم باللغة الأم.
- الشروح فى اللغة الأم.
- الشروح باللغة الأجنبية (بما فى ذلك ما قد يستلزمه الأمر من ترجمة).
- ترجمة النص إلى اللغة الأم من قبل التلاميذ أو الطلاب بشكل منهجى.
- الأنشطة التى تمهد للفهم السماعى أو فهم النصوص المكتوبة، أنشطة الفهم السماعى فى المجموعة ... إلخ.

6.4.3.2 ما هى صفات النصوص المكتوبة أو المنطوقة التى تقدم للطلاب؟

أ) أصلية، أى أنها أنتجت لأغراض اتصالية دون أن ترتبط بتدريس اللغات، على سبيل المثال:

- نصوص أصلية غير مطوعة تقابل الدارسين عند الاستخدام المباشر للغة (الجرائد اليومية، المجلات، برامج التليفزيون أو الإذاعة ... إلخ).
- نصوص أصلية تم انتقاءها وترتيبها ترتيبا تدريجيا وتطويعها لتناسب خصيصا خبرات واهتمامات الدارسين وسماتهم الشخصية.

ب) نصوص تم وضعها خصيصا للاستخدام فى تعليم اللغات الأجنبية، على سبيل المثال:

- نصوص تشبه النصوص الأصلية (على سبيل المثال مواد تعليمية للفهم السماعى كتبت خصيصا لهذا الغرض ويؤديها ممثلون).
- نصوص وضعت لتعطى أمثلة سياقية للمضامين اللغوية التى ينبغى تعلمها (على سبيل المثال فى وحدة دراسية محددة).
- جمل مفردة لأغراض التدريب (النطق، النحو ... إلخ).
- الإرشادات والشروح ... إلخ. فى الكتب الدراسية وطبيعة المهام فى الاختبارات والامتحانات واللغة التى يستخدمها المعلمون فى الدرس (التوجيهات، الشروح، توجيه ومراقبة الأحداث فى الفصل... إلخ). يمكن

اعتبار ذلك نمطا من أنماط النصوص قائما بذاته. هل هى صديقة للمتعلم؟ ما مدى مراعاة أن تكون صديقة للمتعلم فيما يتعلق بالمضامين والصياغة والعرض؟

6.4.3.3 ما مدى ضرورة أن يقوم المتعلمون بإنتاج النصوص بأنفسهم وليس بمعالجتها فقط؟

فيما يتعلق بإنتاج النصوص هناك الاختيارات التالية وغيرها:

أ) **النصوص المنطوقة:**

- قراءة النصوص المكتوبة بصوت عال.
- الإجابة الشفهية عن أسئلة داخل أحد التمارين.
- تسميع النصوص التى يحفظها المتعلمون (النصوص المسرحية، القصائد ... إلخ).
- التدريبات فى شكل عمل ثنائى وعمل فى مجموعة.
- المشاركة بالحديث فى المناقشات الرسمية وغير الرسمية.
- المحادثة الحرة (محادثة داخل الفصل أو محادثة بين التلاميذ).
- العرض، المحاضرة المكتوبة، المحاضرة الشفهية.

ب) **النصوص المكتوبة:**

- إملاء بعض الفقرات.
- التدريبات الكتابية.
- المقالات.
- الترجمة.
- التقارير الكتابية.
- العمل فى مشروع.
- خطابات لأصدقاء المراسلة.
- الفاكس أو البريد الإلكترونى.

6.4.3.4 ما مدى إمكانية أن يستطيع المتعلمون أن يفرقوا بين أنماط النصوص وذلك على المستوى الاستقبالى والإنتاجى والتفاعلى وأن يطوروا أساليب مختلفة وفقا للحاجة خاصة بالاستماع والقراءة والنطق والكتابة وأن يتصرفوا فى أثناء ذلك بوصفهم أفراد وبوصفهم أعضاء فى مجموعة (على سبيل المثال من خلال تبادل الأفكار والتفسيرات فى أثناء استقبال النصوص وصياغتها)؟ كيف يمكن أن نساند الدارسين فى ذلك؟

على مستخدمى الإطار المرجعى أن يراعوا ويستبينوا التالى –ما إذا كان مفيدا–:

ما هى القيمة التى تحظى بها النصوص المكتوبة والمنطوقة فى برنامجهم التعلمى التعليمى وفى التدريبات التى تهدف للتحليل واستنباط النتائج، على سبيل المثال:

– ما هى المبادئ التى يتم على أساسها اختيار النصوص وتطويعها أو تأليفها وترتيبها وعرضها؟

– هل يتم ترتيب النصوص ترتيبا تدريجيا من الناحية اللغوية؟

– هل ينتظر من المتعلمين أن يستطيعوا أن يفرقوا بين أنماط النصوص وأن يطوروا أساليب مختلفة للسماع والقراءة وفقا لنمط النص، وأن ينتبهوا لجميع التفاصيل والعوامل الخاصة أو الأفكار الرئيسية عند السماع أو القراءة. وهل تقدم المساعدة للمتعلمين فى أثناء ذلك؟

6.4.4 ما المقدار الذى ينتظر من الدارسين أو يطلب منهم فيما يتعلق بالتعلم من خلال المهام والأنشطة الاتصالية (قارن فقرة 4.4)، وذلك من خلال:

أ) المشاركة فى الأنشطة التلقائية.

ب) المشاركة فى المهام والأنشطة التى تخطط بالنظر إلى النمط، الأهداف، المدخلات، النتائج، الأدوار والأنشطة الخاصة بالمشاركين.

جـ) المشاركة ليس فقط فى المهام وإنما أيضا فى تخطيط هذه المهام والتحليل والتقييم التابع لذلك.

د) كما هو فى ت) لكن يضاف إلى ذلك التوعية الصريحة بأهداف وخصائص وتراكيب المهام والمتطلبات التى توجه لدور المشاركين ... إلخ؟

6.4.5 هل يمكن اعتبار قدرة المتعلم على استخدام الاستراتيجيات الاتصالية (قارن فقرة 4.4) يمكن انتقالها من اللغة الأم أو أنه يتم تدعيمها بواحدة من الطرق التالية؟

أ) من خلال خلق المواقف وتحديد المهام الاتصالية (على سبيل المثال لعب الأدوار والمحاكاة)، التى تتطلب توظيف استراتيجيات للتخطيط والتنفيذ والتقييم والتصحيح (الإصلاحات).

ب) كما هو فى أ) ولكن تستخدم تكنيكيات للتوعية (على سبيل المثال رسم وتحليل لعب الأدوار والمحاكاة).

جـ) كما هو فى أ) ولكن مع العمل بمبدأ أن الدارسين يركزون على سلوك استراتيجى واضح بعينه وفقا للحاجة ويتصرفون بناء على ذلك.

على مستخدمى الإطار المرجعى أن يراعوا ويستبينوا التالى – ما إذا كان مفيدا–:
– ما هى القيمة التى تحظى بها الأنشطة والمهام والاستراتيجيات الاتصالية فيما يتعلق ببرنامج تعلم وتعليم اللغات؟

6.4.6 الكفاءات العامة (قارن باب 5.1) يمكن تطويرها بطرق مختلفة.

6.4.6.1 لا يعنى تعلم لغة جديدة فيما يخص المعرفة بالعالم المحيط أن يبدأ المرء من الصفر. فيمكن أن نعتبر كثير من المعارف الضرورية –إذا لم يكن أغلبها– موجود بالفعل لدى المتعلم. إلا أن الأمر يتعلق هنا بأكثر من مجرد تعلم كلمات جديدة لمضامين معروفة بالرغم انه من المدهش أن نرى كيف أن منظومة المفاهيم العامة والمتخصصة المقترحة فى مستوى ثريسهولد قد أثبتت أنها مناسبة وملائمة لعشرين لغة أوروبية– من بينهم لغات من عائلات لغوية مختلفة. ويستلزم الأمر هنا قدرة جيدة على التقييم للإجابة عن بعض الأسئلة مثل: هل تتضمن اللغة التى يجب تعلمها أو اختبار مستوى تمكن الطالب منها قدرا من المعرفة بالعالم المحيط يفوق مستوى نضج الدارسين أو يكون خارج نطاق خبراتهم ككبار؟ فإذا كان الأمر كذلك فلا يمكن اعتبار وجود المعرفة بالعالم المحيط لدى الدارسين منذ البداية أمرا بديهيا. وينبغى ألا يهرب المرء من مواجهة المشكلة، ففى الحالات التى تستخدم فيها لغة أخرى غير اللغة الأم كلغة للدراسة فى المدارس والجامعات (وأيضا فى تعلم اللغة الأم ذاتها) تكون المضامين المتخصصة وكذلك اللغة المستخدمة جديدة. وفى الماضى حاولت بعض كتب تعلم اللغات مثل كتاب "العالم فى صور" Orbis pictus للتربوى التشيكى الشهير كومنيوس[1] –وهو كتاب يرجع إلى القرن السابع عشر– أن يكون تعلم اللغات بطريقة توصل للشباب نظرة بنيوية للعالم.

1 - ولد كومينوس فى عام 1592 فى جمهورية التشيك الحالية وتوفى فى عام 1670 فى هولندا. كان مدرسا وتربويا وكاتبا مشهورا. ألف العديد من الأعمال، منها Orbis pictus (World in pictures) الذى كان له أثر طويل الأجل على تعليم الصغار وأدى فيما بعد إلى استخدام الوسائل السمعية والبصرية فى الفصل. كما ألف كتابا مدرسيا موجها لكل من المعلم والتلميذ تحت عنوان "باب مفتوح للغات" Porte ouverte des Langues تناول فيه كيفية تعليم اللغة للصغار.(المترجمة)

6.4.6.2 يبدو الأمر مختلفا بالنظر إلى المعرفة الحضارية الاجتماعية وتطوير المهارات الخاصة بمجال تداخل الحضارات. فيبدو أن شعوب أوروبا لها حضارة مشتركة فى بعض المجالات، إلا أنه توجد اختلافات كبيرة فى مجالات أخرى، ليس بين مختلف الدول فحسب، وإنما أيضا بين الأقاليم والطبقات الاجتماعية والمجموعات العرقية وبين الرجال والنساء ... إلخ. فينبغى أن يعتنى بعرض الحضارة الهدف عرضا دقيقا للغاية، كذلك اختيار الجماعة أو الجماعات الاجتماعية التى من المقرر أن يتم التركيز عليها. فهل مازال من المناسب اليوم أن نستخدم النماذج النمطية رائعة الجمال والتى تكون عادة لها جذور قديمة فولكلورية كما نجدها فى كتب الأطفال المصورة (الأحذية الخشبية وطواحين الهواء فى هولندا، البيوت الصغيرة ذات الأسطح من القش والمداخل التى تحيط بها الورود فى انجلترا)؟ فهى تطلق العنان للخيال وقد تشكل بذلك حافزا للتعلم خاصة للصغار. وعادة ما تتطابق هذه النماذج النمطية مع الصورة الذاتية لهذا البلد ويتم تقديمها وتدعيمها فى المهرجانات. فإذا كان الأمر كذلك فيمكن عرض هذه النماذج النمطية من هذه الوجهة. إلا أنها ليس لها أدنى تشابه مع الحياة اليومية للجزء الأكبر من السكان. وهنا يجب أن نصل إلى العلاقة الصحيحة بالنظر إلى الهدف التعليمى الأعلى، ألا وهو تطوير الكفاءة متعددة الحضارات لدى الدارسين.

6.4.6.3 كيف يمكن بناء على ذلك معالجة الكفاءات العامة غير المتخصصة باللغة فى دورات تعليم اللغات؟

أ) هل ننطلق من أن هذه الكفاءات موجودة بالفعل أو أنه قد تم تطويرها بشكل كاف فى موضع آخر (على سبيل المثال فى تخصصات دراسية أخرى تدرس باللغة الأم) حتى يمكن اعتبارها مقوما فى محاضرات اللغات الأجنبية؟

ب) هل ينبغى معالجتها بشكل تلقائى عند ظهور مشكلات متعلقة بها؟

جـ) هل ينبغى تطويرها عن طريق اختيار ووضع النصوص التى تعبر عن مجالات علمية وحقائق جديدة؟

د) هل ينبغى توصيل هذه الكفاءات للدارسين عن طريق دورات أو كتب متخصصة تعالج موضوعات عن البلاد 1) فى اللغة الأم، 2) فى اللغة الأجنبية؟

هـ) هل ينبغى توصيلها من خلال المكون المتداخل حضاريا الذى يهدف إلى التوعية بالخلفيات القائمة على الخبرة والخلفيات الإدراكية والحضارية الاجتماعية للدارسين وأصحاب اللغة؟

و) هل يفترض توصيلها عن طريق تبادل الأدوار أو المحاكاة؟

ز) هل يفترض توصيلها من خلال تدريس المواد الدراسية اعتمادا على اللغة الأجنبية؟

ص) هل يفترض توصيلها من خلال الاتصال المباشر بأصحاب اللغة الأم وبالنصوص الأصلية؟

6.4.6.4 بالنظر إلى الكفاءات الشخصية يمكننا أن:

أ) نتجاهل الخصائص الشخصية والدوافع ووجهات النظر والمعتقدات الخاصة بالدارسين لأنها أمور شخصية.

ب) نراعى هذه العوامل عند تصميم ومراقبة عملية التعلم.

جـ) نراعيها كهدف من أهداف برنامج التعلم.

على مستخدمى الإطار المرجعى أن يراعوا ويستبينوا التالى- ما إذا كان مفيدا-:

- أى من الوسائل والطرق المذكورة أعلاه (أو غيرها) يتم توظيفها لتطوير الكفاءات العامة؟
- ما الاختلافات التى تحدث عندما يتم أ) تناول المهارات العملية كمادة للنقاش، ب) يتم التدرب عليها، جـ) يتم عرضها من خلال بعض التصرفات مصحوبة باللغة أو د) يتم تدريسها باللغة الهدف كلغة للدراسة؟

6.4.6.5 فيما يتعلق بالقدرة على التعلم يمكن للدارسين أن يطوروا مهارات التعلم لديهم ومهارات تحرى الحلول وكذلك تحمل المسئولية عن أدائهم فى عملية التعلم (قارن فقرة 5.1.4) كما يلى:

أ) بوصفها تأثيرا جانبيا لعملية تعليم وتعلم اللغات دون تخطيط متخصص أو دراسة.

ب) عن طريق نقل مسئولية التعلم من المعلمين إلى التلاميذ أو الطلاب وتشجيعهم على أن يفكروا بتأمل فى عمليات التعلم ونقل خبراتهم إلى غيرهم من الدارسين.

جـ) عن طريق جعل الدارسين بشكل منهجى واعين بعمليات التعلم والتعليم التى يشاركون فيها.

د) عن طريق إشراك الدارسين فى تجربة مختلف الاختيارات المنهجية المتاحة.

هـ) عن طريق جعل الدارسين قادرين على التعرف على الأسلوب الإدراكى الخاص بهم وتحفيزهم على تطوير استراتيجيات تعلم خاصة بهم متوافقة مع ذلك.

على مستخدمى الإطار المرجعى أن يراعوا ويستبينوا التالى- ما إذا كان مفيدا-:

- ما هى الخطوات التى يتخذوها لدعم تطور التلاميذ والطلاب إلى متعلمى ومستخدمى لغة مسئولين عن أنفسهم ومستقلين؟

6.4.7 إن تطوير الكفاءات اللغوية للدارسين هو جانب رئيسى ولا يمكن الاستغناء عنه فى تعلم اللغة الأجنبية. كيف يمكن دعم هذه الكفاءة على الوجه الأكمل فيما يتعلق بالحصيلة اللغوية، النحو، النطق وقواعد الكتابة الصحيحة؟

6.4.7.1 **كيف يعمل المتعلمون على توسيع نطاق الحصيلة اللغوية الخاصة بهم؟**

أ) من خلال الاتصال بالكلمات والتعبيرات الثابتة التى تستخدم فى النصوص الأصلية المكتوبة والمنطوقة؟

ب) عن طريق قيام المتعلم بطرح الأسئلة أو البحث فى القاموس ... إلخ إذا كانت بعض المهام والأنشطة الاتصالية تتطلب ذلك.

جـ) من خلال الادماج فى سياقات محددة، على سبيل المثال النصوص فى الكتب الدراسية التى يتبعها التدريبات والتطبيقات.

د) من خلال إدخال كلمات جديدة مصحوبة بدعامات بصرية (الصور، تعبيرات الجسد وتعبيرات الوجه، الأعمال أو الأشياء).

هـ) عن طريق حفظ قوائم كلمات ثنائية اللغة ... إلخ.

و) من خلال البحث فى الحقول اللفظية وإعداد "خرائط ذهنية" ... إلخ.

ز) من خلال استخدام قواميس أحادية وثنائية اللغة وقواميس متخصصة وغير ذلك من المراجع.

حـ) من خلال الشرح والتدريب على التراكيب المعجمية (على سبيل المثال بناء الكلمة، الكلمات المركبة. المتلازمات اللفظية، الأفعال عديدة الأجزاء، التعبيرات التصويرية ... إلخ).

ط) من خلال دراسة نظامية للتقسيمات المتمايزة للسمات الدلالية فى اللغة الأم واللغة الأجنبية(علم الدلالة المقارن).

على مستخدمى الإطار المرجعى أن يراعوا ويستبينوا التالى- ما إذا كان مفيدا-:

- كيف يمكن إدخال الألفاظ الجديدة (الشكل والمعنى) وكيف يمكن للتلاميذ والطلاب تعلمها؟

6.4.7.2 إن كم الحصيلة اللغوية ونطاقها والتمكن منها هى مقاييس هامة لاكتساب اللغة وبذلك مقاييس هامة لتقييم الكفاءة اللغوية للدارسين ولتخطيط تعلم وتعليم اللغات.

على مستخدمى الإطار المرجعى أن يراعوا ويستبينوا التالى – ما إذا كان مفيدا–:
– ما هو قدر الحصيلة اللغوية (أى عدد الكلمات والتعبيرات الثابتة) التى ينبغى أن تكون لدى المتعلمين وكيف يمكن إعدادهم لذلك وما المطالب التى توجه إليهم فى هذا الصدد؟
– ما هو نطاق الحصيلة اللغوية (أى مجالات الحياة والموضوعات التى تغطيها) التى ينبغى أن تكون لدى المتعلمين وما النطاق الذى يجب إعدادهم له وما المطالب التى توجه إليهم؟
– ما هى درجة الإتقان التى ينبغى أن يصل إليها المتعلمون فيما يخص الحصيلة اللغوية وكيف يمكن إعدادهم فى هذا المجال وما المطالب التى توجه إليهم؟
– ما مقدار التفرقة فيما يخص الحصيلة اللغوية بين التعلم للتعرف والفهم والتعلم للتنشيط وللإنتاج اللغوى؟
– كيف يمكن توظيف تكنيكيات استنباط المعنى وكيف يمكن تدعيم تطويرها؟

6.4.7.3 اختيار الحصيلة اللغوية

عند إعداد الاختبارات والمواد التعليمية فإنه يجب أن نقرر ما هى الكلمات التى نريد استيعابها. أما عند وضع المناهج والخطط التعليمية فإن ذلك لا يتعين أن يحدث بالضرورة، غير أننا نستطيع أن نضع بعض المبادئ التى تكفل الشفافية والترابط فى العروض التعليمية. توجد مختلف الاختيارات:

- اختيار الكلمات والتراكيب الاصطلاحية الهامة أ) فى الموضوعات اللازمة للدارسين للقيام بالمهام الاتصالية ذات الصلة، ب) التى تتضمن الفروق الحضارية والقيم والمعتقدات الهامة لجماعة أو جماعات فى المجتمع والتى يتم تدريس لغتها.
- تطبيق مبادئ الإحصاء اللغوى لاختيار أكثر الكلمات شيوعا سواء فى إحصاءات كبيرة للكلمات العامة أو إحصاءات للكلمات فى موضوعات متخصصة.
- اختيار النصوص المكتوبة أو المنطوقة (الأصلية) وتعليم وتعلم كل الكلمات التى ترد فيها.
- لا يوجد تخطيط مسبق لتطور الحصيلة اللغوية، بل يأخذ الأمر شكل التطور العضوى استجابة لاحتياجات الدارسين الخاصة بالمهام الاتصالية.

على مستخدمى الإطار المرجعى أن يراعوا ويستبينوا التالى– ما إذا كان مفيدا–:
– ما هى معايير اختيار الحصيلة اللغوية؟

6.4.7.4 تعد الكفاءة النحوية، أى القدرة على تركيب الجمل لتوصيل المعانى مكونا رئيسيا من مكونات الكفاءة الاتصالية. ولذلك فإن معظم المهتمين بتخطيط وتعليم واختبار مستوى اللغة (وليس جميعهم) يهتمون اهتماما بالغا بكيفية ممارسة عملية التعلم لتطوير هذه القدرة. وهذا يتضمن فى الغالب اختيار وترتيب المادة اللغوية والإدخال التدريجى لها والتدرب عليها. وفى البداية تستخدم الجمل القصيرة عادة والتى تتكون من جملة واحدة تتكون مكوناتها بدورها من كلمة واحدة (على سبيل المثال Johanna ist glücklich). وفى النهاية يتم إدخال جمل معقدة تتكون من جمل جزئية عديدة لا تخضع لتقييد معين فيما يخص العدد والطول والتركيب. ولكن هذا لا يعنى ألا تقدم مادة لغوية معقدة من الناحية التحليلية فى مرحلة سابقة بوصفها صيغة ثابتة (لفظ / وحدة معجمية) أو إطار ثابت لإدخال اللكسيمات (Könnte ich bitte ... haben?) أو ككلمات نص أغنية معروفة عالميا.

(Ich weiß nicht, was soll es bedeuten, dass ich so traurig bin).

6.4.7.5. **إن التماسك الداخلى ليس هو المبدأ المنظم الوحيد الذى يجب مراعاته:**

أ) يجب مراعاة الاستخدام الاتصالى للتصنيفات النحوية، أى دورها كممثل للمفاهيم العامة. فهل ينبغى على سبيل المثال أن يتبع المتعلمون تدرجا معينا لا يستطيعون عن طريقه بعد عامين من دراسة اللغة أن يتحدثوا عن وقائع فى الماضى؟

ب) تلعب العوامل المقارنة دورا كبيرا فى تحديد المادة التعليمية ولعلاقة السعر بالخدمة المقدمة لمختلف التتابعات الممكنة. وهكذا تشكل الجمل الجانبية الألمانية على سبيل المثال مشكلات كبيرة خاصة بترتيب الكلمات بالنسبة للدارسين الفرنسيين والإنجليز أكثر من تلك التى تمثلها للدارسين الهولنديين. ومن ناحية أخرى فإن المتحدثين بلغات لها علاقات وثيقة ببعضها البعض، على سبيل المثال الألمانية/الهولندية، التشيكية/السلوفاكية يميلون إلى ترجمة كلمة بكلمة بشكل آلى.

جـ) يمكن تقسيم النصوص الأصلية المنطوقة والمكتوبة تقسيما تدرجيا إلى حد ما وفقا لدرجة الصعوبة النحوية، غير أنها قد تقدم للدارسين تراكيب جديدة وربما أيضا بعض التصنيفات التى يستطيع المتعلمون الأكثر ذكاء اكتسابها للاستخدام الإيجابى قبل غيرها من التراكيب الأقل صعوبة.

د) كما أن المراحل المتتالية للاكتساب الطبيعى للغة عند الأطفال فى اللغة الأم يمكن مراعاتها عند تخطيط تطوير مستوى اللغة الأجنبية.

إن الإطار المرجعى لا يحل محل كتب النحو ولا يقدم ترتيبا صارما يجب إتباعه (بالرغم من أن المقاييس التدرجية قد تتضمن اختيارات وبذلك بعض الترتيبات المتتالية العالمية)، إلا أنه يقدم إطارا للقرارات التى يتخذها الممارسون ويرغبون فى إعلام الآخرين بها.

6.4.7.6 إن الجملة بشكل عام تمثل محور الوصف النحوى. إلا أنه توجد بعض العلاقات التى تتعدى حدود الجملة (على سبيل المثال الإحالة العائدية إلى مذكور سابق: استخدام الضمائر وبديل الفعل، استخدام الظرف الجملة ... إلخ). والتى يمكن اعتبارها مكونا من مكونات الكفاءة اللغوية أكثر منها مكونا من مكونات الكفاءة البرجماتية.

(Da hinten steht Peter.-ja, ich sehe ihn./ Aber das ist doch Stefan!).

على مستخدمى الإطار المرجعى أن يراعوا ويستبينوا التالى - ما إذا كان مفيدا-:

- ما هو أساس اختيار وتدرج العناصر والتصنيفات والتراكيب والعمليات والعلاقات النحوية؟
- كيف يتم توصيل معانيها للمتعلمين؟
- ما الدور الذى يلعبه النحو المقارن بالنسبة لتعلم وتعليم اللغات؟
- ما مدى أهمية نطاق القدرة التعبيرية والطلاقة والاستخدام السليم فيما يتعلق بتركيب الجملة؟
- ما هى درجة الوعى التى يفترض أن تكون لدى المتعلمين فيما يتعلق بالقواعد النحوية المتعلقة بـ أ) اللغة الأم، ب) اللغة المستهدفة، جـ)الفرق بين كلتا اللغتين؟

6.4.7.7 **يستطيع المتعلمون ويجب عليهم أن يطوروا كفاءتهم النحوية بالطرق التالية:**

أ) بطريقة استقرائية من خلال الاتصال المباشر بمادة نحوية جديدة يجدها المتعلمون فى النصوص الأصلية.

ب) بطريقة استقرائية من خلال دمج الجديد من العناصر والتصنيفات والأقسام والتراكيب والقواعد النحوية ... إلخ فى نصوص أعدت خصيصا لتوضيح الشكل والوظيفة والمعنى الخاص بها.

جـ) كما هو فى ب) ويعقبها شروح وتدريبات خاصة بالشكل.

د) عن طريق تقديم المعايير الشكلية والجداول الخاصة بالقوالب الشكلية ... إلخ يعقبها شروح فى لغة اصطلاحية

مناسبة (لغة تستخدم فى وصف اللغات الأخرى) فى اللغة الأجنبية أو اللغة الأم والتدريبات المنصبة على الشكل.

هـ) عن طريق الاستنباط وعند اللزوم الصياغة الجديدة لفرضيات المتعلم ... إلخ.

6.4.7.8 يمكن توظيف أنماط التدريبات التالية عند التعرض للتدريبات المنصبة على الشكل:

أ) النصوص ذات الفراغات، تدريبات على شكل "أكمل".

ب) بناء جمل وفقا لنموذج.

جـ) تدريبات الاختيار من متعدد.

د) تدريبات التحويل (على سبيل المثال مفرد/جمع، مضارع/ماضى، مبنى للمعلوم، مبنى للمجهول ... إلخ).

هـ) الربط بين الجمل (على سبيل المثال جمل الصلة، المركبات الظرفية والاسمية ... إلخ).

و) ترجمة بعض نماذج الجمل من اللغة الأم إلى اللغة الأجنبية.

ز) الأسئلة والإجابات باستخدام تراكيب محددة.

حـ) تدريبات ذات توجه نحوى تهدف إلى تحقيق الطلاقة فى الحديث.

على مستخدمى الإطار المرجعى أن يراعوا ويستبينوا التالى- ما إذا كان مفيدا-:

- كيف أ) يتم تحليل وتتابع وتقديم التراكيب النحوية للمتعلمين، ب) يتعلمها هؤلاء؟
- كيف ووفق أى معايير يتم توصيل المعانى المعجمية والنحوية والبرجماتية للمتعلمين فى اللغة الأجنبية وكيف يستنبطونها مرة أخرى، على سبيل المثال عن طريق الترجمة من وإلى اللغة الأم، من خلال التعريفات والشروح ... إلخ فى اللغة الثانية ومن خلال استنباط المعنى من السياق؟

6.4.7.9 - النطق

كيف يمكن أو ينبغى على الدارسين أن يحسّنوا قدرتهم على نطق اللغة؟

أ) عن طريق الاتصال بالمقولات الأصلية المنطوقة.

ب) فى مجموعة من خلال محاكاة.

- المعلم.
- تسجيلات على شرائط كاسيت لأصحاب اللغة.
- تسجيلات على شرائط فيديو لأصحاب اللغة.

جـ) من خلال العمل الفردى فى معمل اللغات.

د) عن طريق قراءة النصوص ذات السمات الصوتية الخاصة قراءة بصوت عال.

هـ) عن طريق تدريب الأذن وتدريبات النطق.

و) كما هو فى ث) وجـ) ولكن تكتب النصوص بالكتابة الصوتية.

ز) من خلال التدريب التفصيلى والشامل لمهارات النطق (قارن باب 5.2.1.4).

حـ) من خلال تعلم الأعراف التى تحكم النطق السليم للكلمات (أى كيف تنطق القوالب المكتوبة).

ط) من خلال الجمع بين ما ذكر أعلاه من طرق مختلفة.

6.4.7.10. قواعد الإملاء

يستطيع المتعلمون أن يتقنوا نظام كتابة لغة ما بالطرق التالية:

1) من خلال النقل من اللغة الأم.
2) من خلال الاتصال بالنصوص الأصلية المكتوبة:
2.1) النصوص المطبوعة.
2.2) النصوص المكتوبة بالآلة الكاتبة.
2.3) النصوص المكتوبة بخط اليد.
3) من خلال حفظ أبجدية اللغة بالقيم الصوتية المطابقة لها (على سبيل المثال الأبجدية الرومانية أو السريلية.أو اليونانية إذا كانت اللغة الأولى تستخدم أبجدية أخرى) وكذلك علامات التشكيل وعلامات الجملة.
4) من خلال التدرب على الكتابة (بما فى ذلك الخط السريلى والخط الغوطى ... إلخ). ومراعاة الأعراف التى تحكم خط اليد فى بلد ما.
5) من خلال حفظ صيغ الكلمات (بشكل فردى أو باستخدام قواعد الكتابة السليمة) وقواعد استخدام العلامات.
6) عن طريق الإملاء.

على مستخدمى الإطار المرجعى أن يراعوا ويستبينوا التالى- ما إذا كان مفيدا-:
- كيف يتم توصيل القوالب الصوتية والهجائية للكلمات والجمل ... إلخ. إلى المتعلمين وكيف يتعلمها هؤلاء.

6.4.8 **هل ينبغى أن نفترض أن تطوير الكفاءة اللغوية الاجتماعية للدارسين (قارن 5.2.2) ينتقل من خبرات الدارسين فى الحياة الاجتماعية أم ينبغى أن نعمل على دعم هذه الكفاءة:**

أ) من خلال الاتصال باللغة الأصلية التى تستخدم فى موقف اجتماعى ما استخداما مناسبا.
ب) من خلال اختيار أو وضع نصوص توضح الفروق اللغوية الاجتماعية بين المجتمع الأصلى والمجتمع الذى تستخدم فيه اللغة الهدف فى شكل مقارن.
جـ) من خلال الإشارة إلى الفروق اللغوية الاجتماعية وشرحها ومناقشتها أينما تظهر.
د) من خلال تصحيح الأخطاء، أى التقييم والتحليل والشرح للأخطاء التى تظهر وذكر الشكل الصحيح.
هـ) بوصفها جزءا من مكون لغوى اجتماعى شامل فى المحاضرات عند تعلم لغة أجنبية حديثة؟

6.4.9 **هل علينا أن ننطلق من أن الكفاءة البرجماتية للدارسين (قارن 5.2.3) تنتقل من التعليم/ التربية والخبرات العامة فى اللغة الأم؟ أم أنه ينبغى تطويرها عن طريق:**

أ) الارتفاع المتزايد لدرجة تعقيد تركيب الخطاب والنطاق الوظيفى للنصوص التى تقدم للدارسين.
ب) مطالبة الدارسين بإنتاج نصوص أكثر تعقيدا بشكل متزايد عن طريق قيامهم بترجمة نصوص تزداد درجة تعقيدها باستمرار من اللغة الأم إلى اللغة الأجنبية.
جـ) قيام الدارسين بمهام اتصالية تتطلب نطاقا وظيفيا أكبر وإتباع نماذج المحادثة اللفظية.
د) العمل على توعية الدارسين (التحليل، الشرح، المصطلحات ... إلخ). بالإضافة إلى الأنشطة العملية.
هـ) التعليم الواضح والتدريب على الوظائف ونماذج المحادثة وتراكيب الخطاب؟

على مستخدمى الإطار المرجعى أن يراعوا ويستبينوا التالى – ما إذا كان مفيدا–:

– إلى أى مدى يمكن افتراض وجود الكفاءات اللغوية الاجتماعية والبرجماتية أو تركها للتطور الطبيعى؟

– ما هى الطرق والتقنيات التى ينبغى تطبيقها لدعم تطوير هذه الكفاءات فى الحالات التى يصبح فيها ذلك أمرا ضروريا أو مناسبا؟

6.5. أخطاء الكفاءة وأخطاء الأداء اللغوى

إن أخطاء الكفاءة (errors) هى مظهر من مظاهر "لغات الدارسين "، أى مظهر من مظاهر الأشكال المتنوعة المبسطة أو المشوهة للغة المستهدفة. وعندما يرتكب المتعلمون أخطاء من هذا النوع فإن أداءهم اللغوى يتطابق مع كفاءتهم التى تنحرف عن معايير اللغة الأجنبية. أما أخطاء الأداء اللغوى(mistakes) فإنها تظهر عند الاستخدام اللغوى الفعلى عندما لا يوظف مستخدمو اللغة أو المتعلمون (وكذلك أصحاب اللغة) كفاءتهم بشكل سليم.

6.5.1. يمكن أن ننظر للأخطاء من وجهات نظر مختلفة، على سبيل المثال:

أ) تعد أخطاء الكفاءة وأخطاء الأداء اللغوى دليلا على أن هناك شئ لم يتم تعلمه.

ب) تعد أخطاء الكفاءة وأخطاء الأداء اللغوى دليلا على عدم كفاءة المحاضرات.

جـ) تعد أخطاء الكفاءة وأخطاء الأداء اللغوى دليلا على أن الدارسين لديهم الرغبة فى الاتصال بالرغم من المخاطرة.

د) أخطاء الكفاءة هى نتاج مؤقت لايمكن تجنبه للغة الدارسين التى تتطور باستمرار، أما أخطاء الأداء اللغوى فهى لا يمكن تجنبها مطلقا فى كافة أشكال الاستخدام اللغوى، حتى لدى أصحاب اللغة أنفسهم.

6.5.2. يمكن اتخاذ الإجراءات التالية عند ظهور أخطاء الكفاءة وأخطاء الأداء اللغوى:

أ) يجب أن يقوم المعلم بتصحيح جميع أخطاء الكفاءة وأخطاء الأداء اللغوى.

ب) يجب دفع الدارسين إلى التصحيح المتبادل الفورى بشكل منظم لتجنب الأخطاء.

جـ) يجب تقييد جميع الأخطاء ثم تصحيحها عندما لا يكون ذلك معطلا للعملية الاتصالية (على سبيل المثال عن طريق الفصل بين تطور الاستخدام السليم وتطور الطلاقة فى الحديث).

د) ينبغى ألا نكتفى بتصحيح الأخطاء وإنما أن نقوم بتحليلها وتوضيحها فى وقت ما.

هـ) ينبغى عدم الالتفات للأخطاء التى تعد مجرد زلات، أما الأخطاء المنهجية فيجب استبعادها.

و) ينبغى ألا نقوم بتصحيح الأخطاء إلا إذا كانت تعوق عملية الاتصال.

ز) ينبغى تقبل الأخطاء باعتبارها جزء من الكفاءة الانتقالية فى لغة الدارسين وعدم الالتفات إليها.

6.5.3. كيف نستفيد من ملاحظة وتحليل أخطاء الدارسين:

أ) عند تصميم عملية التعلم المستقبلى سواء على مستوى العمل الفردى أو العمل فى مجموعات.

ب) عند التخطيط للدورات ووضع المادة التعليمية.

جـ) عند تقويم وتقييم عمليات التعلم والتعليم، على سبيل المثال:

- هل يتم تقييم الدارسين فى أغلب الأحوال بالنظر إلى أخطاء الكفاءة وأخطاء الأداء اللغوى التى تحدث عند القيام بالمهام الاتصالية؟
- وإذا لم يكن الأمر كذلك، فما هى المعايير الأخرى التى تستخدم لتقييم النجاح اللغوى المتعلم؟
- هل يتم تقدير أهمية أخطاء الكفاءة وأخطاء الأداء اللغوى، وإذا كانت الإجابة بنعم، فما هى المعايير لذلك؟
- ما هى الأهمية النسبية للأخطاء فى المجالات التالية؟
- النطق.

- قواعد الإملاء.
- الحصيلة اللغوية.
- علم الصرف.
- التركيب.
- الاستخدام اللغوى.
- المحتوى الحضارى الاجتماعى.

على مستخدمى الإطار المرجعى أن يراعوا ويستبينوا التالى – ما إذا كان مفيدا–:

– ما موقفهم تجاه أخطاء الكفاءة وأخطاء الأداء اللغوى وكيف يواجهونها وهل تسرى نفس المعايير أو معايير متمايزة بالنسبة لأخطاء الكفاءة وأخطاء الأداء اللغوى ذات الطبيعة التالية:

– أخطاء النطق.
– أخطاء إملائية.
– الأخطاء المعجمية.
– الأخطاء الصرفية.
– أخطاء التركيب.
– أخطاء على المستوى اللغوى الاجتماعى أو الحضارى الاجتماعى.
– أخطاء برجماتية.

الفصل السابع

دور المهام الاتصالية فى تعلم اللغات الأجنبية وتدريسها

7.1. وصف المهام الاتصالية

تعتبر المهام الاتصالية من مميزات الحياة اليومية فى المجالات الخاصة والعامة والمهنية، وكذلك فى مجال التعليم. يتضمن آداء أحد المهام الاتصالية التفعيل الاستراتيجى لكفاءات خاصة بغرض تحقيق مجموعة من المقاصد السلوكية محددة الهدف والنتيجة فى داخل مجال حياتى بعينه (انظر الفقرة 4.1). كما ستوضح الأمثلة الآتية فإن المهام الاتصالية قد تتمايز فى جوهرها تميزا واضحا وقد تحتوى على فعاليات لغوية متمايزة النطاق، ومن ذلك: الإبداعى (الرسم، كتابة القصص)، المهارى (إصلاح شىء ما أو تركيبه)، حل المشكلات (الألغاز المصورة، الكلمات المتقاطعة)، معاملات روتينية، تحليل دور ما فى مسرحية، المشاركة فى نقاش ما، إلقاء محاضرة، تخطيط مجموعة من التصرفات، قراءة رسالة إلكترونية والرد عليها، ... إلخ. وقد تكون المهمة الاتصالية بسيطة للغاية أو معقدة تمام التعقيد (على سبيل المثال التعامل مع عديد من الرسوم البيانية والتعليمات المترابطة مع بعضها البعض، وتركيب جهاز غير مألوف معقد. كما قد تحتوى مهمة اتصالية معينة عددا متباينا من الخطوات أو المهام الجزئية المتشابكة بحيث يكون أحيانا من الصعوبة بمكان وضع تعريف واضح لحدود مهمة اتصالية ما.

يعتبر الاتصال مكوّنا جوهريا لمهام يعنى المشاركون فيها بالتفاعل والإنتاج والاستقبال أو الترجمة، أو بتوليفة من مجالين أو ثلاثة من هذه المجالات، ومن ذلك على سبيل المثال الاتصال المتفاعل مع موظف ما وملأ إحدى الاستمارات، قراءة تقرير ومناقشته مع الزملاء لتحديد طريقة ما للتعامل معه، إتباع تعليمات مكتوبة لتركيب شىء ما، وإذا ما كان أحد الأشخاص يتابع ما يحدث أو يساعدك فيه أن تسأله المعونة أو أن تطلب منه أن يصف ما يجرى ويعطى تعليقا عليه، إعداد محاضرة عامة (مكتوبة) وإلقاءها، الترجمة الشفهية بشكل غير رسمى لأحد الزائرين، .... إلخ.

تلعب المهام الاتصالية الشبيهة دورا عظيما فى كثير من المقررات الدراسية، الكتب التعليمية، المواقف التعليمية والاختبارات، وإن اتخذت عادة لأغراض التعليم والاختبارات شكلا متغيرا. يتم اختيار هذه "المهام المنسحبة على الواقع"، "المهام المستهدفة" أو "المهام التى لها وظيفة العينة" على أساس احتياجات الدارسين خارج الفصل الدراسى، وهى احتياجات قد تتعلق بالمجال الخاص أو العام أو ببعض ما قد يستدعيه المجال المهنى أو التعليمى من متطلبات أكثر خصوصية.

ثمة أشكال أخرى من المهام الاتصالية فى الحصة تتمتع بطبيعة "تعليمية" وتستند على الطبيعة الاجتماعية والتفاعلية وكذلك على مباشرية الموقف التعليمى الذى يكون فيه الدارسون على استعداد للمشاركة فى الموقف التعليمى الافتراضى ولقبول أن يتم استخدام اللغة المستهدفة بدلا من اللغة الأم الأكثر سهولة وطبيعية له لتنفيذ مهام مرتكزة على المحتوى. وهذه المهام التعليمية لا ترتبط بالمهام "الواقعية" والاحتياجات التعليمية إلا ارتباطا غير مباشر وهى تهدف إلى تطوير كفاءة اتصالية استنادا على فرضيات ومعارف تخص العلميات الدراسية على وجه العموم وتحصيل اللغات على وجه الخصوص. تهدف المهام الاتصالية التعليمية (خلافا للتمرينات التى يحتل فيها التدريب الخارج عن السياق النصى على بعض الصيغ مكان الصدارة) إلى إشراك الدارسين إشراكا فاعلا فى اتصال مُجدى، والمهام الاتصالية لها ارتباطاتها (فى مكان وزمان الموقف التعليمى)، هى تحدى يمكن التغلب عليه مع ذلك (إذا ما تم توفيق المهام، طالما كان ذلك ضروريا)، وتؤدى

إلى نتائج ملموسة (وربما أيضا لنتائج لا تظهر أثارها على الفور). وقد تحتوى المهام من مثل هذا النوع مهاما جزئية تتخطى حدود الاتصال ذاته أو ما يعرف بـ"ما وراء الاتصال" (metacommunicative)، أى الاتصال عبر تنفيذ المهمة أو عبر اللغة المستعلمة فى أثناءه. ومن ضمن ذلك أن يشارك الدارسون فى اختيار المهمة وأدائها وتقييمها، وهو الأمر الذى يصبح عادة فى موقف تعلم اللغة مكوّنا جوهريا من مكونات المهمة ذاتها.

والمهام الاتصالية فى أثناء الدرس، سواء عكست استعمالا "حقيقيا" للغة أم كانت فى جوهرها ذات طبيعة "تعليمية" فهى تصبح اتصالية بقدر ما تطلب من الدراسين فهم المحتويات، والوصول لصياغة لها والتعبير عنها بغرض الوصول إلى هدف اتصالى. إن ثقل المهمة الاتصالية يتمثل فى أدائها بنجاح وبالتالى يحتل مستوى المحتوى مكان الصدارة، فى الوقت الذى يحقق الدارسون مقاصدهم الاتصالية. وفى حال المهام التى طورت خصيصا لتعلم أو تعليم اللغات فإن الأمر يتعلق مع ذلك بالمضامين وكذلك بالطريقة التى يفهم من خلالها المحتويات ويعبر عنها ويتم التوصل لصياغة لها. عند الاختيار العام للمهام الاتصالية وتتابعها لا بد من الموازنة بشكل متغير دائما بين الأهمية التى يتم إيلاءها للمحتوى وللشكل وبين الأهمية التى تخص الطلاقة والصحة بحيث يمكن مراعاة تنفيذ المهمة وكذلك عملية تعلم اللغة بشكل سهل وملائم.

7.2. تنفيذ المهام الاتصالية

بالنظر إلى تنفيذ المهام الاتصالية بمفهومها التربوى فإنه من الضرورى مراعاة الاعتبارات الآتية: كفاءات الدارسين وما يرتبط بها من الشروط والقيود الخاصة بمهمة معينة (التى يمكن تغييرها لتنويع درجة صعوبة المهام فى الدرس) وكذلك التضافر الاستراتيجى لكفاءات الدارسين مع مؤشرات المهام فى أثناء آداء إحدى المهام.

7.2.1. الكفاءات

تتطلب المهام مع اختلاف نوعها تفعيل طائفة كاملة من كفاءات عامة ملائمة، ومنها على سبيل المثال المعرفة بالعالم المحيط والخبرات المرتبطة به، المعرفة الاجتماعية الحضارية (بالنظر إلى حياة المجتمع الذى يتم فيه تحدث اللغة الأجنبية، وإلى الفروق الجوهرية بين الممارسات والقيم والتصورات فى هذا المجتمع وفى مجتمع الدراس نفسه)، المهارات مثل المهارات المتداخلة حضاريا (للوساطة بين الحضارتين)، مهارات التعلم، وكذلك مهارات الحياة اليومية (انظر الفقرة 5.1). لآداء مهمة اتصالية –سواء تعلقت بموقف "واقعى" أو موقف تدريسى أو اختبارى– يوظف مستعمل اللغة أو الدارس كفاءات لغوية اتصالية أيضا (لغوية، اجتماعية لغوية ومعارف ومهارات برجماتية. انظر الفقرة 5.2). إضافة إلى ذلك تؤثر الشخصية الفردية والتصورات الخاصة بدارس اللغة أو بمستخدمها فى تنفيذ إحدى المهام.

يسهل التفعيل السابق لكفاءات الدارسين إنجاز مهمة ما بنجاح. وفى هذا الإطار فإنه يمكن على سبيل المثال فى مرحلة البداية لمهمة ما والتى يتم فيها صياغة المشكلة أو تحديد الهدف إتاحة العناصر اللغوية الضرورية أو لفت الأنظار إليها، أو أن تُستغل المعارف السابقة والخبرات المعاشة سابقا لتفعيل أنماط مناسبة. وثمة إمكانية أخرى تتمثل فى تشجيع الدارسين على تخطيط المهمة بأنفسهم أو التدرب عليها إعتمادا على الذات. وبهذه الطريقة يتقلص حمل الآداء فى تنفيذ آداء مهمة ما وتقييمها بحيث يمكن للدارسين أن يتنبهوا بشكل أكبر إلى مشاكل غير منتظرة قد تطرأ تخص المحتوى و/ أو الشكل. وبهذا يتصاعد احتمال تأدية المهمة بشكل ناجح كما ونوعا.

7.2.2. شروط وقيود

لا يتأثر تنفيذ مهمة ما بكفاءات وخصائص الدارسين / مستعملى اللغة فحسب، بل يتعلق بمجموعة من الشروط والقيود المتعلقة بالمهمة ذاتها حيث يمكن لهذه الشروط والقيود أن تختلف من مهمة لأخرى. يمكن للدارسين ومؤلفى الكتب

الدراسية التحكم فى عديد من العناصر لمواءمة درجة الصعوبة لأعلى أو لأسفل.

يمكن أن تصمم مهام الفهم بحيث يقدم لكل الدارسين نفس المدخل اللغوى(Input) وبحيث تختلف النتائج المتوقعة مع ذلك بالنظر إلى الكم (كمية المعلومات المطلوبة) أو الكيف (المستوى المتوقع للتنفيذ). وكبديل يمكن للنص المُدخل أن يحتوى كميات مختلفة من المعلومات أو درجات مختلفة من التعقيد الخاص بالمحتوى و/ أو التركيب. كما يمكن دعم الدارسين بتقديم كميات مختلفة من الوسائل المساعدة (مواد بصرية، كلمات مفتاحية، مقترحات يهمس بها للدارسين، أشكال توضيحية، رسوم بيانية). يمكن اختيار النص المدخل بناء على صلته بالدارسين (الحافز) أو لأسباب ليست لها علاقة مباشرة بالدارسين. يمكن السماح للدارسين بتكرار قراءة نص أو سماعه حسب مقتضى الحال أو أيضا وضع إطار زمنى محدد. يمكن للإجابة المطلوبة أو رد الفعل المطلوب أن يكون بسيطا للغاية (على سبيل المثال رفع اليد) أو صعبا (على سبيل المثال صياغة نص جديد). أما فى حالات المهام التفاعلية والمنتجة فإن الشروط التى يجب تنفيذ المهمة فى إطارها تختلف لرفع درجة صعوبة المهمة أو خفضها. يمكن تنويع العناصر الآتى ذكرها – من بين عناصر أخرى -: طول زمن الإعداد والتنفيذ، مدة التفاعل أو الإنتاج، درجة التنبؤ (أوعدم التنبؤ) بحدوث شىء ما، حجم وشكل المساعدة المقدمة، ... إلخ.

7.2.3. استراتيجيات

إن تنفيذ مهمة اتصالية ما عملية معقدة ويتطلب هذا التنفيذ لذلك التناغم الاستراتيجى لطائفة كاملة من كفاءات الدارسين والعناصر المتعلقة بالمهام. يستجيب مستعمل اللغة أو الدارس لمطالب مهمة ما عندما يفعل تلك الاستراتيجيات العامة والاتصالية التى بها يستطيع أداء كل مهمة بأفضل شكل، حيث يقوم مستعمل اللغة أو الدارس بطبيعة الحال بتطويع وتقنين وفلترة المدخل، والأهداف وكذلك الشروط والقيود المتعلقة بالمهمة لمواءمتها بمصادره الخاصة ومقاصده وأسلوب التعلم الخاص به (فى أحد مواقف تعلم اللغة).

يختار ويوازن ويفعّل وينسق مستعمل اللغة/ الدارس فى أثناء تنفيذ المهمة الاتصالية الملائم من عناصر الكفاءات المطلوبة لتخطيط وتنفيذ وتقييم و(ما كان ذلك ضروريا) تقويم المهمة لتحقيق المقصد الاتصالى المبتغى بشكل مؤثر. تمثل الاستراتيجيات (ذات الطبيعة العامة وكذا الاتصالية) همزة وصل جوهرية بين مختلف كفاءات الدارس (أكانت فطرية أم مكتسبة) وبين الأداء الناجح لمهمة ما. (انظر الفقرة 4.4 و4.5).

7.3. درجات صعوبة المهام الاتصالية

إذا ما نظرنا إلى تنفيذ المهام الاتصالية فى سياقاتها التربوية فإنه يجب مراعاة الجوانب الآتية: كفاءات الدارسين والشروط والقيود الضرورية لتنفيذ مهمة بعينها (والتى يمكن تغييرها لتنويع درجة صعوبة المهام فى الدرس) وكذلك التناغم الاستراتيجى بين كفاءات الدارسين ومؤشرات المهام فى أثناء تأدية مهمة ما.

يمكن مع اختلاف الأشخاص أن تؤدى نفس المهمة الاتصالية بشكل مختلف. وعليه فإن الصعوبة التى تمثلها المهمة لدارس ما والاستراتيجيات التى يستخدمها لأداء مطالب المهمة هى نتيجة لعديد من عناصر مترابطة، والتى تنجم من ناحية عن الكفاءات (العامة والاتصالية) والخصائص الفردية لشخصية الدارس ومن ناحية أخرى عن الظروف والقيود الخاصة التى يتم فى إطارها تنفيذ المهمة. ولهذا فإنه لا يمكن التنبؤ بشكل قاطع بمدى سهولة وصعوبة مهمة ما، على الأقل القليل بالنسبة لدارس بعينه. وعليه فإنه من الضرورى فى مواقف تعلم اللغة أن يتم اختبار إلى مدى يمكن دمج عناصر المرونة والتمايز فى تطوير وتنفيذ مهمة ما.

بالرغم من المشاكل التى تصاحب تحديد درجة صعوبة مهمة اتصالية ما فلا بد أن يسير اختيار وتنويع المهام حسب

مبادئ معينة وأن يكونا مترابطين للاستفادة من خبرات الدارسين بشكل فعال. ومثل هذا التوجه يراعى الكفاءات الخاصة للدارسين وكذلك العناصر التى تؤثر فى صعوبة مهمة ما، وهو ما يعنى أيضا أن مؤشر المهام يتنوع لمواءمة المهمة مع احتياجات وقدرات الدارس.

ولذلك فإنه يجب مراعاة درجات صعوبة المهام الاتصالية من وجهات النظر الآتية:

- كفاءات وخصائص مستعملى اللغة/ الدارسين، بما فيها مقاصدهم أنفسهم وأساليب تعلمهم أنفسهم.
- شروط وقيود المهام التى يمكن أن تؤثر فى أداء مستعملى اللغة/ الدارسين فى أثناء تنفيذ مهمة ما والتى يمكن موائمتها فى موقف ما لتعلم اللغة مع كفاءات وخصائص الدارسين.

7.3.1. كفاءات وخصائص الدارسين

ترتبط مختلف الكفاءات لدارس ما ارتباطا وثيقا مع خصائصه الفردية، الإدراكية، الوجدانية واللغوية، وهى الخصائص التى يجب مراعاتها عند تحديد الصعوبة المحتملة لمهمة ما خاصة بدارس بعينه.

7.3.1.1. عناصر إدراكية

الإحاطة بالمهمة: يتناقص الحمل الإدراكى ويصبح أداء المهمة بنجاح أكثر سهولة كلما زاد إلمام الدارس بالجوانب الآتية:

- طراز المهمة وما يرتبط بها من مجريات.
- الموضوع أو الموضوعات.
- نوع النص (جنس النص).
- أنماط التصرف المعنية (النصوص والأطر): يريح وجود أنماط لا واعية أو "روتينية" الدارس بحيث يستطيع أن يهب مجهوداته لجوانب تنفيذ المهمة بشكل أقوى أو يساعد وجود هذه الأشكال الدارس فى التنبؤ بمضمون النص وبناءه.
- معلومات خلفية ضرورية (التى يفترض وجودها عند المتحدث أو عند مؤلف النص).
- معرفة اجتماعية حضارية ذات صلة، ومنها على سبيل المثال الصيغ اللغوية المناسبة للسياق، إحالات على جوانب ذات هوية وطنية أو حضارية، والفروق الواضحة بين حضارة المتعلم وحضارة اللغة المستهدفة (انظر الفقرة 5.1.1.2) وكذلك الوعى المتداخل حضاريا (انظر الفقرة 5.1.1.3).
- المهارات: يتوقف أداء مهمة ما على مدى امتلاك الدارس للمهارات الآتية – من بين مهارات أخرى –:
- المهارات التنظيمية ومهارات الاتصال مع الآخرين والتى تكون ضرورية لتنفيذ مختلف خطوات المهمة.
- مهارات واستراتيجيات التعلم التى تسهل أداء المهمة، ومن بينها أيضا أداء مهمة ما بالرغم من نقص الوسائل اللغوية. اكتشاف شيئا ما للنفس، تخطيط ومراقبة تنفيذ المهمة.
- المهارات المتداخلة حضاريا (انظر الفقرة 5.1.2.2)، بما فيها القدرة التعامل مع المعانى الضمنية فى خطاب أهل اللغة الأجنبية.
- القدرة على إنجاز المتطلبات الخاصة بالطاقة الاستيعابية: تطرح مهمة ما على الدارسين متطلبات قد تزيد أو تنقص بحسب قدرته.
- على التعامل مع مختلف الخطوات المعنية، المباشرة أو المجردة، أو مع "العمليات الإدراكية".
- على التنبه إلى المتطلبات الخاصة بالقدرة الاستيعابية (نطاق التفكير "المتصل") والتى تتطلبها المهمة، وعلى تنسيق مختلف الخطوات مع بعضها البعض (أو ربط مهام متقاربة مع بعضها البعض بالرغم من اختلافها).

7.3.1.2. العناصر الوجدانية

احترام الذات: يمكن لصورة إيجابية عن الذات وغياب المعوقات أن يسهم فى آداء ناجح لمهمة اتصالية ما حيث يكون لدى الدارسين الثقة المطلوبة فى النفس لكى يصروا على تنفيذ المهمة، وهو ما قد يحدث على سبيل المثال حينما يتولى الدارسون –عند الحاجة– توجيه العملية التفاعيلية (ومن مثال ذلك أن يقوم بمقاطعة أحد لتوضيح أمر ما أو لتوجيه عملية الفهم، حينما يكون هناك الاستعداد للدخول فى مغامرة أو لمواصلة القراءة أو للاستماع بالرغم من وجود مشاكل فى الفهم أو استيعاب المعانى، ... إلخ). يمكن أن تتأثر درجة المعوق من بكل موقف بعينه أو بمهمة بعينها.

المشاركة والتحفيز: تزيد مشاركة الدارسين من احتمال الآداء الناجح لمهمة اتصالية ما. إن وجود درجة عالية من الدافعية –التى تعود إلى اهتمام الدارس بالمهمة أو شعوره بأنها قريبة الصلة منه على سبيل المثال فى علاقاتها باحتياجاته فى الحياة "الواقعية" أو بالنظر إلى حل مهمة أخرى متعلقة بها (ترابط المهام)– يدعم مشاركة الدارسين. ويمكن للحافز الخارجى أن يلعب دورا أيضا على سبيل المثال فى حال وجود ضغط خارجى لآداء المهمة بنجاح (ومن ذلك حصد الثناء أو حفظ ماء الوجه أو نتيجة لموقف تنافسى).

الحالة النفسية: تؤثر الحالة البدنية والعاطفية للدارس فى تنفيذه لمهمة اتصالية ما (فدارس يقظ هادئ الأعصاب يمكن أن يدرس بشكل أفضل ويتصرف بنجاح أكبر من دارس مرهق وعصبى).

المعتقدات: تؤثر العناصر الآتية –من بين عناصر أخرى– فى صعوبة المهام التى تقدم للدارس معارف وخبرات اجتماعية حضارية جديدة: اهتمام الدارسين بما هو غريب وانفتاحه على ما هو غريب، استعداد الدارسين لتقبل فكرة أن منظورهم لحضارتهم هم ومنظومتهم القيمية نسبية، استعدادهم للقيام بدور "الوسيط الحضارى" بين الحضارة الذاتية والحضارة الأجنبية ولحل سوء الفهم المتعلق بتداخل الحضارات والأزمات الناجمة عن تداخل الحضارات.

7.3.1.3. عناصر لغوية

يعتبر مستوى تطور الوسائل اللغوية للدارسين أحد العوامل المهمة حينما يتعلق الأمر بتحديد ملائمة مهمة ما أو تهيئة مؤشر المهام بشكل صائب. يشمل هذا العامل المعارف الخاصة بالقواعد النحوية، بالحصيلة اللغوية، النطقيات (الفونولجيا) وقواعد الإملاء وإجادة هذه العوامل التى هى ضرورية لتنفيذ المهمة، أى الوسائل اللغوية ومنها على سبيل المثال نطاقها العام، صحة القواعد النحوية والمفردات، ولكن أيضا جوانب الاستخدام اللغوى مثل طلاقة التحدث، المرونه، الترابط المنطقى، الملائمة والدقة.

قد تكون مهمة اتصالية ما معقدة لغويا ومع ذلك سهلة من الناحية الإدراكية أو العكس بالعكس. وعليه فإنه من الممكن فى أثناء اختيار مهام ما لأهداف تربوية تعويض قيمة عامل من العوامل بآخر (بالرغم من أنه فى أحد المواقف الواقعية قد تكون الاستجابة الملائمة لمهمة إدراكية معقدة أيضا معقدة تمام التعقيد من الناحية اللغوية). على الدارسين فى أثناء تنفيذ المهام أن يُعنوا بالمضمون وبالشكل على حد سواء. وفى الحالات التى لا يُضطر فيها الدارسون إلى الاهتمام المفرط بالنواحى الشكلية فإنه يُتاح للدارسين مصادر أكثر لمراعاة النواحى الإدراكية. وعكس تلك الحال قد يكون أيضا محتمل الحدوث. يريح وجود معارف "روتينية" نمطية الشكل الدارسين بحيث يتفاعلوا مع المحتوى ويركزوا فى أثناء ممارسة أنشطة تفعالية وتلقائية بشكل أقوى على الاستخدام الصحيح لصيغ يجيدونها بشكل أضعف من غيرها. تعتبر قدرة الدارس على تعويض ثغرات موجودة فى كفاءته اللغوية عاملا مهما عند التنفيذ الناجح للمهام بالنسبة لكل الأنشطة. (أنظر الاستراتيجيات الاتصالية، الفقرة 4.4).

7.3.2. شروط وقيود المهام الاتصالية

بالنظر إلى الشروط والقيود التى يتم فى إطارها تنفيذ المهام الاتصالية حجرة الدراسة فإنه يمكن تنويع عوامل عديدة، كل على حدة طبقا للأنشطة التالية:

- التفاعل والإنتاج.
- الاستقبال.

7.3.2.1. التفاعل والانتاج

تؤثر الشروط والقيود التالية فى صعوبة المهام التفاعلية والانتاجية

- المعينات.
- الوقت.
- الهدف.
- التنبؤ.
- شروط مادية.
- المشاركون.

المعينات

يمكن تقليص صعوبة المهمة عبر توفير معلومات ملائمة عن خصائص السياق وعبر وجود معينات لغوية:

- **نطاق السياقات المتاحة:** يتم تسهيل آداء مهمة ما عن طريق توفير معلومات وافرة ذات صلة عن المشاركين، الأدوار، المضمون، الأهداف، الموقف (بما فى ذلك من عناصر بصرية) وعن طريق توجيهات أو إرشادات ذات صلة، واضحة الصياغة وملائمة.
- **نطاق المعينات اللغوية:** فى أثناء القيام بأنشطة تفعالية يساعد التدرب المنهجى على مهمة ما أو تنفيذ مهمة موازية فى أثناء المرحلة التحضيرية وتوفير وسائل المساعدة اللغوية (الكلمات المفتاحية ... إلخ) فى خلق التوقعات وفى تفعيل المعارف السابقة أو الخبرات السابقة وكذلك فى تفعيل الأنماط المكتسبة. أما النشاطات الانتاجية التى لا يوجد دواعى لتنفيذها مباشرة فإنها تصبح بطبيعة الحال أكثر سهولة عن طريق توفير المصادر ومنها على سبيل المثال المراجع، النماذج المناسبة وعن طريق الدعم الذى يقدمه المشاركون الآخرون.

الزمن

كلما قل الزمن المتاح لتحضير وتنفيذ مهمة ما كلما كانت المهمة غالبا أكثر تعقيدا. يجب مراعاة النواحى الزمنية الآتية – من بين نواحى أخرى يجب مراعاتها –:

- الزمن المتاح للتحضير، أى إلى مدى يكون التخطيط أو التدريب المنهجى ممكنا: عند حدوث اتصال تلقائى فإن التحضير الواعى لا يكون ممكنا، وعليه فإن الأداء الناجح للمهمة يتطلب اللجوء لاستراتيجيات بشكل متطور وغير واعى. أما فى الحالات الأخرى فإن الدارس يكون تحت ضغط وقت أقل ويمكنه بالتالى اللجوء لاستراتيجيات ذات صلة بشكل أكثر وعيا، على سبيل المثال عندما يكون من الممكن التنبؤ بنماذج الاتصال بشكل كبير أو تكون نماذج الاتصال محددة من قبل، ومن أمثلة ذلك العمليات الروتينية، ولكن أيضا عندما يتاح وقت كاف لتخطيط، تنفيذ، تقييم وتسجيل نص ما، كما هو الحال عادة مع المهام التفاعلية التى لا تتطلب استجابة فورية (التراسل عبر الخطابات) أو مع المهام الإنتاجية المنطوقة غير المباشرة أو المهام الإنتاجية التحريرية.
- **الزمن المتاح للتنفيذ**: كلما ازدادت درجة إلحاح حدث اتصالى ما و/ أو نقص الزمن المتاح لأداء المهمة كلما زاد فى حالة الاتصال التلقائى الضغط فى أثناء تنفيذ المهمة. ومع ذلك فإنه يمكن لبعض المهام غير التلقائية التفاعلية أو الإنتاجية أن تمارس نوعا من ضغط الوقت، ومن أمثلة ذلك تحديد موعد لتسليم النص الواجب إعداده، حيث يتناقص عن طريق ذلك مجددا الوقت المتاح للتخطيط، للتنفيذ، للتقييم وللتقويم.
- **طول المحادثات**: عادة ما تكون المحادثات الطويلة عند حدوث اتصال تلقائى (على سبيل المثال حكى حدوته ما) أكثر تعقيدا من المحادثات القصيرة.
- **مدة المهمة**: إذا تم تثبيت العوامل الإدراكية وشروط التنفيذ يكون تفاعل تلقائى طويل المدة، مهمة (مركبة) ذات خطوات متعددة أو تخطيط وتنفيذ نص منطوق أو مكتوب طويل المدة غالبا أكثر تعقيدا من مهمة مماثلة ذات مدة أقصر.

الهدف

كلما اقتضى الأمر التفاوض بشكل أكبر لتحقيق هدف أو أهداف مهمة ما كلما زادت غالبا صعوبة المهمة. علاوة على ذلك يرتبط قبول تحقيق مهمة مختلفة النوع وملائمة فى ذات الوقت بمدى مشاركة المدرسين والدارسين فى توقعاتهم بالنظر إلى نتائج المهمة.

- **الاتفاق والاختلاف على هدف المهمة أو أهداف المهمة**: عادة ما ينجم عند القيام بمهمة تفعالية اختلاف الهدف "إرهاق اتصالى" أكبر من هدف متفق عليه، فالأهداف المختلف عليها تتطلب وصول المشاركين لنتيجة وحيدة متفق عليها (على سبيل المثال الاتفاق على طريقة إجرائية محددة)، وهو الأمر الذى قد يجلب معه حدوث مفاوضات موسعة عندما يتم تبادل معلومات بعينها تكون ضرورية لأداء المهمة بشكل ناجح. كما أن الأهداف المختلف عليها لا تحتوى نتيجة وحيدة بعينها مقصودة (على سبيل المثال تبادل بسيط للآراء).
- **موقف الدارسين والمدرسين من الأهداف**: يمكن لوعى المدرسين والدارسين بامكانية اختلاف النتائج وامكانية قبولها بالرغم من ذلك (على النقيض من السعى –غير الواعى ربما– من جانب الدارسين لتحقيق نتيجة وحيدة "صائبة") أن يؤثر فى تنفيذ المهمة.

التنبؤ

غالبا ما يُزيد التغير المتكرر فى مؤشرات المهام عند تنفيذ مهمة ما المتطلبات التى تطرح على المشاركين فى الحديث.

- فى أثناء أداء مهمة تفعالية يرغم إدخال عنصر غير متوقع (حدث، ملابسات، معلومات، مشاركين) الدارسين على تفعيل استراتيجيات ذات صلة للتعامل مع ديناميكية الموقف الجديد الأكثر تعقيدا. عند أداء مهمة إنتاجية قد يكون تطوير نص "ديناميكى" (على سبيل المثال قصة تتغير شخوصها ومشاهدها ومستويات الحكى الزمنية فيها تغيرا مستديما) أكثر تعقيدا من انتاج نص "استاتيكى" (على سبيل المثال وصف شىء ما فقد أو سرق).

شروط مادية

يمكن للضوضاء أن تسبب صعوبة فى استيعاب المدخل اللغوى عند حدوث عملية تفعالية:

- **التشويش**: يمكن للأصوات الموجودة فى الخلفية أو خطوط تليفونية سيئة أن تجعل على سبيل المثال من الضرورى للمشاركين الرجوع إلى معلومات سابقة على شكل معارف نمطية، اللجوء لتقنيات الاستنتاج ... إلخ لسد "ثغرات" فى الرسالة اللغوية.

المشاركون

إذا ما نظرنا إلى الشروط التى تؤثر فى سهولة أو صعوبة المهام "الواقعية" التفاعلية فهناك بالإضافة إلى المؤشرات المذكورة عاليه عدة عوامل أُخر تخص الدارسين يجب مراعاتها على الرغم من كونها عادة غير قابلة للتغيير.

- الاستعداد للتعاون مع المشاركين فى الحديث: يُسهّل التفهم من جانب المشارك فى الحديث الاتصال الناجح حينما يترك دفة التفاعل لدرجة ما لمستعمل اللغة / الدارسين، على سبيل المثال عن طريق التفاوض وقبول تغير الأهداف ومن خلال تسهيل عملية الفهم، على سبيل المثال حينما يستجيب لرغبة الطرف الآخر فى التحدث بشكل أبطأ، فى تكرار شىء ما أوفى شرح شىء ما.
- خصائص لغة المشاركين فى الحديث: على سبيل المثال سرعة التحدث، اللكنة، الوضوح، الترابط المنطقى.
- مشاهدة المشاركين فى الحديث (فى أثناء حدوث تفاعل مباشر يسهّل وجود خصائص شبه لغوية مصاحبة الاتصال).
- الكفاءات العامة والاتصالية للمشاركين فى الحديث، بما فى ذلك السلوك (درجة الإلمام بأعراف جماعة لغوية بعينها) وتوافر المعلومات عن الموضوع محل الدراسة.

7.3.2.2 الاستقبال

تؤثر الشروط والقيود التالية فى صعوبة مهام الفهم.

- معينات فى تأدية المهمة.
- خصائص النص.
- نوع الاستجابة المطلوبة.

معينات على تأدية المهمة

يمكن لتوفير المعينات على اختلاف أنواعها أن تقلص ما قد يطرأ من صعوبة فى نص ما: وعليه فإنه يمكن للمرحلة التحضيرية أن تخدم التوجيه وتفعيل المعارف السابقة. كما أن توجيهات واضحة ومحددة تحيل من حدوث ما قد يطرأ من بلبلة، كما يتيح العمل فى مجموعات صغيرة الفرصة للدارسين للتعاون والمساعدة المتبادلة.

- **المرحلة التحضيرية:** يتقلص عبء الاستيعاب وبالتالى صعوبة مهمة ما حينما يتم تحفيز التوقعات، توفير معلومات خلفية ضرورية، تفعيل المعارف الموجودة على شكل أنماط وحينما يتم تنقية مشاكل لغوية بعينها فى المرحلة التى تسبق مباشرة الاستماع الفعلى والمشاهدة والقراءة الفعلتين. كما يتلقى الدارسون دعما للسياق عبر الأسئلة المصاحبة لنص ما (والتى توضع لذلك على النحو الأمثل قبل أو فوق النص المكتوب) وعن طريق المثيرات الموجهة من أمثال العناصر البصرية، الأشكال الكروكية، العناوين ... إلخ.
- **طبيعة المهام:** تقلل التوجيهات غير المعقدة، ذات الصلة والوفيرة (لا معلومات زائدة عن الحد ولا شحيحة للغاية) من خطر حدوث البلبلة بخصوص مسار وأهداف مهمة ما.
- **العمل فى مجموعات صغيرة:** يؤدى العمل فى مجموعات صغيرة مع دارسين بعينهم، لاسيما ضعيفى الأداء منهم —ولكن مع غير هؤلاء أيضا— المتمثل فى الاستماع المشترك والقراءة المشتركة إلى تأدية مهمة ما بشكل أكثر نجاحا عن العمل الفردى حيث يتشارك الدارسون بهذه الطريقة عبء الاستيعاب وحيث يمكنهم أن يتلقوا فيما يخص عملية فهمهم العون وتغذية مرتجعة من الدارسين معهم.

خصائص النص

عند بحث امكانية استخدام نص ما لدارس بعينة أو لمجموعة من الدارسين يجب مراعاة العوامل الآتية: التعقيد اللغوى، نوع النص، بنية الخطاب، الظواهر المباشرة، طول النص وارتباطه بالدارس / بالدارسين.

- **التعقيد اللغوى:** يستهلك تركيب معقد للجملة تعقيدا شديدا مصادر اليقظة لدى الدارسين التى قد تتاح فى غير ذلك لاستيعاب جوانب تخص المحتوى. ومن أمثلة ذلك الجمل الطويلة التى تحتوى عديدا من الجمل الفرعية، مكونات مبتورة السياق، نفى متعدد، مجالات مرجعية متعددة المعانى، استعمال بدايات الكلمات والعبارات الإشارية بدون ذكر سابق واضح المعنى (السابق ذكره) أو مرجعيات واضحة (المرجعية). غير أن التبسيط النحوى للنصوص الأصلية بشكل كبير للغاية قد يكون له نفس تأثير رفع درجة الصعوبة (لاختفاء التزيّد، المثيرات الموجهة للمعانى ... إلخ).
- **نوع النص:** إذا كان جنس النص والمجال الحياتى (وكذلك ما يتم افتراض وجوده من خلفية معرفية والمعرفة الاجتماعية الحضارية) مألوفة للدارس فإن هذا يساعده فى التنبؤ بتركيب النص ومحتواه وفهمهما. كما أن هذا الأمر يلعب دوره سواء أكان النص محسوسا أم مجردا: إن المحسوس من الوصف، من التعليمات أو الحكايات (لاسيما إذا تم توليفها بوسائل مساعدة بصرية ملائمة) هو غالبا اقل صعوبة من نقاش أو تفسير مجردين على سبيل المثال.
- **بنية الخطاب:** يتقلص ما فى استيعاب المعلومات من تعقيد من خلال العوامل التالية: ترابط النص والبناء الواضح (على سبيل المثال الترتيب الزمنى، إبراز النقاط الرئيسية وعرضها بشكل واضح قبل مناقشة النقاط بالتفصيل)، معلومات مباشرة بدلا من معلومات ضمنية، غياب المعلومات المتناقضة والمفاجئة.
- **ظواهر محسوسة وشروط مادية:** تطرح النصوص المكتوبة والمنطوقة بطبيعة الحال متطلبات متمايزة على الدارسين حيث يجب استيعاب المعلومات فى النصوص المنطوقة فى الزمن الفعلى. إضافة إلى ذلك فإن الضوضاء والتشوهات والتشويش (على سبيل المثال استقبال إذاعى أو تليفزيونى سيء أو خط يد سيء / غير واضح تصعّب من الفهم. وفى حالة التسجيل الصوتى للنصوص التى تحتوى عددا كبيرا من المتحدثين ذات الأصوات متشابهة الجرس فإنه من الصعب حينئذ تحديد وفهم فرادى المتحدثين. وهناك عوامل أخرى تصعّب من الإصغاء / المشاهدة فى تركيز وهى التحدث فى ذات الوقت، الخفض الصوتى، نبر مجهول، سرعة التحدث، صوت أحادى النغمة، ضعف حدة الصوت، ... إلخ.
- **طول النص:** مع تشابه الموضوع يكون النص القصير عموما أقل تعقيدا من النص الطويل. والسبب فى ذلك هو أن فى حالة النص الطويل يجب استيعاب معلومات أكثر ويتزايد الحمل على الذاكرة وخطر التعب والتشتت (لاسيما فى حالة الدارسين صغار السن). من ناحية أخرى فقد يكون النص الطويل غير المكثف تكثيفا شديدا والذى يحتوى على تزيّد واضح أسهل من نص قصير مكثف يحتوى ذات المعلومات.
- **الصلة بالدارس:** يسهم الحافز القوى المتمثل فى الرغبة فى فهم شيء ما انطلاقا من الاهتمام الشخصى بالمحتوى فى الحفاظ على مساعى الفهم من جانب الدارسين (بالرغم من أن هذا الحافز لا يجعل الفهم بالضرورة سهلا من تلقاء نفسه). إن ظهور مفردات نادرة يرفع عموما من صعوبة النص. من ناحية أخرى قد يكون نص ما ذو حصيلة لغوية متخصصة حول موضوع معروف وذات صلة أقل صعوبة للمتخصص فى هذا المجال من نص ذى مفردات فضفاضة وطبيعة عامة. أضف إلى ذلك أنه يستطيع التعامل مع مثل هذا النص بثقة فى النفس أكبر.

إذا ما شُجع الدارسين على استحضار ما لديهم من معارف شخصية وتصورات وآراء فى أثناء تأدية مهمة فهم ما فإن هذا قد يعلى من قدر الحافزية والثقة بالنفس لديهم وقد يفعّل ما لديهم من كفاءات لغوية مرتبطة بالنص. كما أن تبطين مهمة فهم ما فى مهمة اتصالية أخرى قد تعلى من المهمة قدرا وعليه قد تدعم مشاركة الدارسين.

الاستجابة أو الإجابة المطلوبة

بالرغم من النص قد يكون صعبا نوعا ما إلا أنه من الممكن تغيير نوع الاستجابة التى تتطلبها مهمة ما مطروحة لتوفيقها مع كفاءات والخصائص الشخصية للدارسين. وقد يرتبط تصميم المهمة بما إذا كان الهدف يتمثل فى تحسين مهارات الاستقبال أو اختبارها. وبالتالى قد يتمايز نوع الاستجابة المطلوبة تمايزا كبيرا كما يظهر ذلك أيضا من النماذج العديدة لمهام الفهم.

قد تتطلب مهمة فهم ما فهما كونيا أو انتقائيا أو فهم تفصيلات مهمة. وتتطلب مهام بعينها من القارئ/ المستمع أن يظهر أنه قد فهم المعلومات الرئيسية التى يعبر عنها فى نص ما بوضوح. وهناك مهام أخرى تتطلب توظيف القدرة على الاستنتاج. قد تنسحب مهمة ما على كامل النص أو أن يكون مبنيا بحيث يختص السؤال بوحدات أصغر أكثر وضوحا (على سبيل المثال سؤال لكل فقرة من النص) وبالتالى يقلل السؤال الأداء المطلوب من الذاكرة.

قد يتعلق الأمر فى أثناء حدوث استجابة ما غير لفظية (استجابة لا يمكن تقديرها على الإطلاق خارجيا أو تصرف بسيط مثل وضع علامة على صورة ما) أو إجابة لغوية (ذات طبيعة منطوقة أو مكتوبة). وهو الأمر الذى قد يتضمن تحديد وإعادة إنتاج معلومات فى نص ما لغرض ما أو قد يتطلب على سبيل المثال أن يُكمل الدارس النص أو أن ينتج نصا جديدا فى إطار مهام إنتاجية أو تفعالية متعلقة بالنص.

يتنوع الزمن المتاح للاستجابة أو الإجابة لرفع درجة صعوبة المهمة أو خفضها. وكلما أتيح للمستمع أو للقارئ مزيد من الوقت للاستماع للنص أو قراءته مرة أخرى كلما كان فهمه له أقرب للحدوث وكلما كان لديه فرصة أكبر لتوظيف طائفة من الاستراتيجيات للتغلب على الصعوبات الناشئة فى أثناء فهم النص.

على مستخدمى الإطار المرجعى أن يراعوا ويستبينوا التالى – ما إذا كان مفيدا –:

- ما هى المبادئ التى يختارون على أساسها مهام "واقعية" أو "تعليمية" لأهدافهم، بما فى ذلك من ملائمة مختلف نماذج المهام فى مواقف تدريسية بعينها.
- المحكات التى على أساسها يتم اختيار المهام التى (أولا) تخدم غرض الدارسين وتكون ذات أهمية بالنسبة لهم، (ثانيا) التى تمثل هدفا معقدا ومع ذلك واقعيا وقابلا للتحقيق، (ثالثا) تُشرك الدارس بأكبر قدر ممكن و(رابعا) التى تفسح مجالا لمختلف التفسيرات والنتائج من جانب الدارسين.
- ما هى العلاقة بين المهام المرتكزة على المعنى فى المقام الأول وبين خبرات الدارسين التى تركز بصفة خاصة على الأشكال بحيث يكون من المستطاع توجيه اهتمام الدارسين على كلا الجانبين بشكل متواتر ويعود عليهم بالفائدة، وبالأحرى فى إطار منحى متوازن لتنمية صحة اللغة وطلاقتها.
- كيف يمكن مراعاة الدور المركزى للاستراتيجيات التى يستطيع من خلالها الدارسون أن يربطوا بين كفاءاتهم وبين تنفيذ المهمة فى أثناء الأداء الناجح لمهام صعبة فى إطار مختلف الشروط والقيود. (قارن الفقرة 4.4).
- كيف يمكن تسهيل الأداء الناجح للمهام وللدراسة (بما فى ذلك تفعيل كفاءات الدارسين الموجودة بالفعل فى أثناء مرحلة من مراحل التحضير).
- ما هى المحكات والخيارت التى يتم على أساسها اختيار المهام وكيف يمكن تحديد مؤشرات المهام بشكل مرن لمواءمة درجة الصعوبة مع كفاءات الدارسين المختلفة الآخذة فى التطور ومع تنوع خصائص الدارسين (القدرات، الحافز، الاحتياجات، الاهتمام).
- كيف يمكن مراعاة درجة الصعوبة لمهمة ما عند تقييم أداءها الناجح وعند التقييم (الذاتى) للكفاءات الاتصالية لدارس ما (قارن الفصل التاسع).

الفصل الثامن

التنوع اللغوى والمنهج الدراسى

8.1. تعريف وتأملات مبدئية

يصف المصطلح الكفاءة متعددة اللغات والحضارات القدرة على استخدام اللغات بغرض الاتصال والمشاركة فى التفاعل المتداخل حضاريا بحيث يفهم الإنسان على أنه كائن فاعل مجتمعى يمتلك كفاءات – متمايزة الدرجة – فى عديد من اللغات وخبرات فى حضارات متعددة. غير أن هذا الأمر لا يفهم على أنه تراكم طبقى أو تواجد لكفاءات منعزلة بجانب بعضها البعض، بل فى المقام الأول على أنه كفاءة مركبة أو حتى مختلطة يمكن للمستخدم الرجوع إليها.

يصف المنحى التقليدى تعلم اللغات الأجنبية بأنه إضافة بالزيادة لبعض مكونات كفاءة الاتصال بلغة أجنبية إلى الكفاءة الاتصالية فى اللغة الأم. غير أن مفهوم الكفاءة متعددة اللغات والحضارات تميل إلى الآتى:

- الابتعاد عن الفرضية السائدة من أن اللغة الأولى واللغة الثانية منفصلتان حتى لو كانتا متوازنتين. وهو ما يحدث حينما ينظر إلى التعدد اللغوىعلى أنه حالة لها صفة القاعدة، وإلى ثنائية اللغة على العكس من ذلك على أنه حالة خاصة من حالات التعدد اللغوى.
- النظر فى أن الإنسان لا يمتلك جمعا من كفاءات الاتصال المستقلة المنفصلة عن بعضها البعض حسب اللغات التى يعرفها، بل أنه يمتلك فى المقام الأول كفاءة وحيدة متعددة اللغات والحضارات تحتوى النطاق الكامل للغات المتاحة للإنسان.
- التأكيد على الأبعاد متعددة الحضارة لهذه الكفاءة المتنوعة بدون الافتراض قسرا أن تنمية القدرة على الارتباط بالحضارات الأخرى لا بد أن ترتبط سويا بتنمية القدرة اللغوية على الاتصال.

غير أنه من الممكن القيام بملاحظة عامة تربط بين مختلف مكونات دراسة اللغات ووسائلها المنفصلة عن بعضها البعض. عادة ما يكون هناك ميل فى حصة اللغات الأجنبية فى المدرسة للتأكيد على الأهداف التعليمية التى تخص إما الكفاءة العامة للإنسان (خاصة فى المدرسة الابتدائية) أو الكفاءة اللغوية الاتصالية (خاصة لدى الأطفال والشباب ما بين عمر الحادية عشر والسادسة عشر) فى حين يصاغ فى الدورات الدراسية للكبار (الدارسين أو العاملين) أهداف تعليمية فى شكل أنشطة لغوية بعينها أوكفاءة وظيفية فى مجال حياتى بعينة. إن التأكيد على تركيب وتنمية الكفاءة فى الحالة الأولى وعلى أفضل إعداد للأنشطة التى تخص التصرف الناجح فى سياق بعينه فى الحالة الثانية يمكن تفسيرهما انطلاقا من تمايز مهام التربية المدرسية العامة فى المرحلة الابتدائية أو فى التعليم المهنى وفى التعليم المستمر. غير أن الإطار المرجعى العام لا يعالج هذا الأمر على أنه تناقض بل هو يساعد فى تنسيق طرق التعامل المختلفة مع بعضها البعض مظهرا أنها يجب أن تكون فى واقع الأمر متكاملة.

8.2. إمكانات تشكيل المنهج الدراسى

8.2.1. التنويع فى مفهوم عام

ثمة ثلاثة مبادئ تحدد النقاش حول المنهج الدراسى بالنظر إلى الإطار المرجعى الأوروبى العام.

- يقول المبدأ الأول بأن النقاش حول المنهج الدراسى يجب أن يتم بالتوافق مع الهدف الرئيسى المتمثل فى دعم التعددية اللغوية والتنوع اللغوى، وهو ما يعنى أن يتم مراجعة التدريس والدراسة لكل لغة دائما فى سياق مجموع المعروض اللغوى لقطاع تعليمى ما وكذلك أيضا بالنظر إلى الوسائل التى قد يرغب الدارسون فى اختيارها عبر مدة زمنية طويلة لتنمية طائفة كبيرة من المهارات اللغوية.
- المبدأ الثانى يرى أن التنويع –خاصة فى النظام المدرسى- لا يمكن أن يتحقق إلا إذا تم مراعاة النفقات والمنافع للنظام سويا بحيث يتم تجنب تكرار غير ضرورى وتخلق إمكانات لضغط النفقات عبر أنظمة أكبر (تأثير التعاضد) ودعم نقل المهارات الذى يتحقق من خلال التنوع اللغوى. إذا كان هناك على سبيل المثال نظام تعليمى يسمح للتلاميذ بدراسة لغتين أجنبيتين فى فترة زمنية محددة من قبل من ضمن موادها الدراسية ويقدم إمكانية اختيار دراسة لغة ثالثة فإنه ليس هناك حاجة قسرية لأن تكون الأهداف وما يرتبط بها من تدريج فى كل لغة من هذه اللغات ذات الشىء (على سبيل المثال ليس هناك أى حاجة على الإطلاق لوضع الإعداد للتفاعل الوظيفى لأغراض اتصالية فى بداية الدورة الدراسية مرة أخرى، كما ليس هناك حاجة للتأكيد مرة أخرى على استراتيجيات الدراسة).
- لذلك يقول المبدأ الثالث بأن التأملات والإجراءات الخاصة بالمناهج الدراسية لا يجب أن تقتصر على منهج دراسى منعزل خاص بكل لغة على حدة، ولا كذلك على منهج دراسى متكامل لعديد من اللغات (الفرادى)، بل عليها فى المقام الأول أن تركز على دور عديد من اللغات فى التربية اللغوية العامة التى لا تلعب فيها المعارف اللغوية والمهارات سويا مع القدرة على الدراسة دورا بعينه فى لغة بعينها، بل أيضا أن تكون لها وظيفة عرْضية (أى مرورا بكل اللغات الأخرى) أو وظيفة قابلة للتطبيق على كل اللغات.

8.2.2. مبادئ جزئية ومستعرضة

تُنقل المعارف والمهارات –خاصة بين اللغات "المتقاربة" وبين غير المتقاربة أيضا– عبر شكل من أشكال التسامى. أما ما يتعلق بالمنهج الدراسى فإنه من الواجب إبراز الآتى:

- أن كل معرفة باللغة هى دائما جزئية مهما كانت هذه اللغة تحمل طبيعة "اللغة الأم"، فهى دائما غير مكتملة وهى غير متطورة وكاملة عند الإنسان المتوسط كما هو الحال مع "المتحدث (باللغة الأم) القدوة" المثالى. أضف إلى ذلك أنه لا يوجد إنسان يتقن مختلف مكونات لغة ما على نفس الدرجة (على سبيل المثال المهارات الشفوية والتحريرية، أو الفهم والترجمة مقارنة بالمهارات الإنتاجية).
- أن كل معرفة جزئية تتضمن أكثر مما يبدو فى الظاهر: فعلى سبيل المثال لتحقيق الهدف "المحدود" المتمثل فى القيام فى لغة أجنبية بعينها بفهم أفضل لنصوص متخصصة حول موضوعات مألوفة فلا بد من اكتساب معارف ومهارات يمكن أيضا استخدامها لأغراض أخرى. غير أن هذه "التأثيرات الجانبية" تخدم فى المقام الأول الدارسين ولا تقع مسئوليتها على عاتق الذين يخططون منهجا دراسيا.
- أن الذين يدرسون لغة ما يعرفون أيضا معرفة جمة عن لغات أخرى دون أن يكونوا واعين بذلك فى كل حال. يتسبب دراسة لغات إضافية بشكل عام فى تفعيل هذه المعرفة ويؤدى إلى وعى لغوى أكبر. وهذا الأمر هو أحد العوامل الذى يجب أن يوضع فى الحسبان بدلا من الادعاء الكاذب بعدم وجوده.

تفتح هذه المبادئ والتأملات الباب أمام كثير من إمكانات الاختيار عند إعداد المنهج الدراسى وعند تحديد درجات التصعيد الدراسى غير أنها لربما تشجع فى ذات الوقت على السعى من أجل الوصول لمبادئ تتميز بالشفافية والترابط المنطقى حينما يتم استظهار الخيارات وإصدار القرارات. وفى هذه العملية بالذات يمكن للإطار المرجعى أن يكون نافعا أيما نفع.

8.3. مخططات لسيناريوهات المنهج الدراسى

8.3.1. المناهج الدراسية وتنويع أهداف الدراسة

يتضح من السابق ذكره عاليه أن كل من المكونات الرئيسية والثانوية للنموذج المقترح تفتح إمكانات للاختيار حينما يتم انتقاءها كأهداف دراسة مهمة. وهذه الإمكانات تخص مناحى المحتوى وإجراءات لدعم الدراسة الناجحة. وعليه فإنه من غير المهم أبدا على سبيل المثال ما إذا كان الأمر يتعلق "بالمهارات" (كفاءات عامة لفرادى الدارسين / مستخدمى اللغة) أو "بالمكون الاجتماعى اللغوى" (ضمن الكفاءة اللغوية الاتصالية) أو باستراتيجيات أو بالفهم (فى قسم الأنشطة الاتصالية) فالسؤال الذى يطرح نفسه دائما هو ما هى المكونات (وبالأحرى تلك المذكورة فى المجالات المتمايزة تماما من الأقسام المقترحة فى الإطار المرجعى) التى يعول عليها منهج دراسى ما تعويلا كبيرا (أو أيضا لا يعول عليها). وقد ينظر لهذه المكونات فى سياقات متمايزة بعينها على أنها هدف، وسيلة لغاية ما أو كمقوم من المقومات. يمكن على الأقل تحديد ومراعاة أسئلة عن البنية الداخلية المختارة لكل مكوّن من هذه المكونات –حتى لو لم يتم معالجتها بشكل مفصل وليته يحدث– (على سبيل المثال: أية مكونات جزئية يجب انتقاءها من المكون الاجتماعى اللغوى؟ كيف يتم تحديد الأقسام الفرعية فى داخل الاستراتيجيات؟ ألخ) وعن محكات التدريج داخل الإطار الزمنى (على سبيل المثال: كيف يمكن ترتيب النماذج المختلفة لأنشطة الفهم ترتيبا متعاقبا؟). إن الفقرات القادمة من هذا الكتاب هى دعوة للقارئ أن ينظر إلى هذا الأمر على أنه الاتجاه الذى يمكن له السير فيه لمناقشة الأسئلة وتدبر الخيارات ذات الصلة بموقفه الخاص.

إن هذه الرؤية الموسعة هى أكثر ملائمة إذا ما اعتنقنا الرأى الذى يلقى قبولا عاما من أن اختيار وترتيب الأهداف يمكن أن يتنوع تنوعا كبيرا بالنسبة لدراسى اللغات طبقا للسياق والمجموعة المستهدفة والمستوى المنشود. علاوة على ذلك فإنه من الضرورى التأكيد على أن الأهداف بدورها قد تتنوع لنفس النوع من المجموعة المستهدفة فى نفس السياق وفى نفس المستوى بصرف النظر أيضا عن العادات والحدود التى يضعها النظام التعليمى.

يتضح هذا الأمر بوضوح من خلال النقاش الدائر حول حصة اللغات الأجنبية فى المدرسة الابتدائية حيث يوجد فروق كبيرة واختلافات كثيرة فى الرأى (على المستوى الوطنى أو حتى على المستوى الإقليمى داخل بلد ما) بشأن تعريف الأهداف الأولية، "الجزئية" قسرا، التى يجب تحديدها لمثل هذا النوع من الحصص. هل على التلاميذ أن يدرسوا بعض المعارف الأساسية الضرورية لنظام اللغة الأجنبية (المكونات اللغوية)؟ هل عليهم أن ينموا وعيا باللغة (أى فى المقام الأول معارف لغوية عامة)، مهارات وكفاءات شخصية؟ هل عليهم أن يكونوا أكثر حيادية تجاه اللغة الأم وحضارتها أو عليهم أن يشعروا بانتماء أكبر إليهما؟ هل عليهم أن ينموا ثقة بالنفس حينما يكوّنون خبرة إيجابية بأنهم يستطيعون دراسة لغة أخرى؟ هل يسمح لهم باللعب باللغة الأجنبية وأن يألفوها (لاسيما الخصائص الصوتية والإيقاعية المميزة لها)، على سبيل المثال عن طريق ألعاب الأطفال المقفاة القائمة على خروج المغلوب من اللعبة والأغانى؟ ومن البديهى أنه من الممكن تربية مختلف الزهور فى حديقة واحدة وأن كثير من الأهداف يمكن ربطها ببعضها البعض من ناحية وبأهداف أخرى من ناحية أخرى وتطويعها داخل منهج دراسى ما. وبالرغم من كل ذلك فإنه من الواجب التأكيد على أن الاختيار وتحديد ثقل الأهداف والمضامين وترتيبها ووسائل التقييم فى أثناء وضع منهج ما يرتبط ارتباطا وثيقا بالكيفية التى تم بها تحليل كل مكون من المكونات المُعَرّفة.

تعنى هذه التأملات ضمنيا.

- أنه بمرور الوقت الذى يتم فيه دراسة لغة يمكن أن تشهد أهداف الدراسة استمرارية وأنه من الممكن مع ذلك أيضا تعديل هذه الأهداف ومواءمة تتابعها مع الأولويات الذاتية، وهو الأمر الذى ينطبق أيضا على المدارس.

- أنه يمكن فى المنهج الدراسى المنسحب على عديد من اللغات أن تتشابه أو تختلف الأهداف والمقررات الدراسية لمختلف اللغات.
- أنه من الممكن أن تختلف المناحى اختلافا جذريا، ومع ذلك فإنه من الممكن أن يتمتع كل منحى بالشفافية والترابط المنطقى بالنظر إلى ما تم انتقاءه من خيارات وبقابليته للتفسير رجوعا إلى الإطار المرجعى.
- أنه من الممكن أن تتضمن التأملات الخاصة بالمنهج الدراسى السؤال الخاص بالسيناريوهات المحتملة لتنمية الكفاءات متعددة اللغات والحضارات وكذلك الخاص بالدور الذى تلعبه المدرسة فى هذا.

8.3.2. سيناريوهات لمناهج دراسية متمايزة: بعض الأمثلة

فى التوضيح السريع القادم لخيارات أو لتنويعات السيناريوهات سيعُرض إجمالا نموذجان لتنظيم المنهج الدراسى (أو نموذجان للقرارات الخاصة بالمنهج الدراسى) لنظام مدرسى بعينه منطلقين فى ذلك –كما اقترحنا عاليه– من لغتين أجنبيتين حديثتين لا يتم التدريس بهما غالبا (نحن نتبع فيما سيأتى ذكره العرف السائد من وصف لغة التدريس على أنها "اللغة الأم" بالرغم من أن كلنا يعرف أن لغة التدريس فى أوروبا ذاتها قلما تكون هى اللغة الأم للتلاميذ): تبدأ إحدى اللغات فى المدرسة الابتدائية (لغة أجنبية أولى، والأخرى فى المرحلة الثانوية (لغة أجنبية ثانية، وأخرى ثالثة ستكون متاحة كمادة اختيارية فى المرحلة الثانوية الثانية.

فى هذه الأمثلة سيكون هناك فرق بين المرحلة الأساسية، المرحلة الثانوية الأولى والمرحلة الثانوية الثانية وهو الأمر الذى لا يتطابق مع كل أنظمة التعليم الوطنية. غير أن البرامج التى سنطرحها على سبيل التوضيح يمكن إعادة صياغتها وتطبيقها بسهولة حتى على سياقات يكون فيها عدد اللغات المتاحة مقيدة بشكل أقل أو تدرس فيها اللغة الأجنبية الأولى فى مرحلة متأخرة عن المرحلة الأساسية. ومن يستطيع فعل ما هو أكثر يستطيع أيضا فى أخر الأمر فعل ما هو أقل! والبدائل المطروحة هنا تشمل المعروض التدريسى لثلاث لغات أجنبية. يشكل لغتان متاحتان فى معروض تدريسى متعدد الأوجه جزءا من المنهج الإلزامى، أما اللغة الثالثة فتقدم كمادة اختيارية إضافية أو بديلا عن مواد اختيارية أخرى. وهذا الأمر يبدو لنا الإمكانية الواقعية من بين الإمكانيات المتنوعة ويضع أساسا جيدا لتوضيح أطروحتنا. والأطروحة الأساسية لنا تتمثل فى أنه من الممكن تصور سيناريوهات عديدة لسياق بعينه، كما أنه من الممكن وجود اختلافات محلية. ومنطلقنا فى كل حال هو أنه سيتم الاهتمام بشكل كاف بالترابط المنطقى العام وببنية كل خيار من الخيارات.

السيناريو الأول

المرحلة الأساسية (المدرسة الابتدائية)

تبدأ اللغة الأجنبية الأولى فى المدرسة الابتدائية بحيث يكون الهدف الذى له مكان الصدارة هو الوعى اللغوى(language awareness)،أى تطوير حس مرهف باللغات ووعى لغوى عام (بحيث يخلق ارتباطات بين اللغة الأم أو بين لغات أخرى موجودة فى محيط الفصل الدراسى أو فيه. يتعلق الأمر هنا بأهداف جزئية، وخاصة فى مجال الكفاءات الفردية العامة – (اكتشاف التنوع اللغوى والحضارى والاعتراف بهذين التنوع من خلال المدرسة، القيام بالخطوات الأولى للابتعاد عن المركزية العرقية، نسبية الهوية اللغوية والحضارية للدارس نفسه والتأكيد عليها فى ذات الوقت، الانتباه للغة الجسد والإيماءات، نواحى الجرس الصوتى والموسيقى والإيقاع، تكوين الخبرات بالأبعاد المادية والجمالية لعناصر بعينها فى لغات أخرى) – كما يتعلق الأمر بعلاقة هذه العناصر باللكفاءة الاتصالية، ومع ذلك دون القيام بمحاولة تنمية هذه الكفاءة الخاصة سواء أكانت هذه المحاولة ذات شكل بنائى داخلى أم ظاهرى.

المرحلة الثانوية الأولى

يتم مواصلة دراسة اللغة الأجنبية الأولى، غير أنه يشدد من الآن فصاعدا على التنمية المرحلية للكفاءة الاتصالية (بأبعادها اللغوية والاجتماعية اللغوية والبرجماتية)، مع المراعاة الكاملة لما تم تحقيقه فى المدرسة الابتدائية فى مجال إرهاف الحس اللغوى والوعى اللغوى.

أما اللغة الأجنبية الثانية (التى لم تدرس فى المدرسة الابتدائية) فلا تبدأ على أية حال من الصفر، فهى تبنى أيضا على ما تم القيام به فى المدرسة الابتدائية انطلاقا من اللغة الأجنبية الأولى أو انسحابا عليها، فى حين يتم فى ذات الوقت متابعة أهداف الدراسة التى تتغير مقارنة بأهداف الدراسة الخاصة باللغة الأجنبية الأولى تغيرا بسيطا (على سبيل المثال حينما تكون لأنشطة الفهم أولوية على الأنشطة الإنتاجية).

المرحلة الثانوية الثانية

إذا أردنا متابعة هذا السيناريو فكريا فإنه يجدر بنا أن نراعى الآتى:

- من المتصور تقليص زمن حصة اللغة الأجنبية الأولى واستخدام اللغة الأجنبية الأولى من حين لآخر أو بشكل منتظم كلغة تدريس فى مادة أخرى (فى أثناء الدراسة فى مجال تخصصى /مادة تخصصية أو فى الحصة ثنائية اللغة).
- من الممكن مواصلة التأكيد على فهم النصوص باللغة الأجنبية الثانية بحيث يتم التركيز بشكل خاص على أنماط نصوص مختلفة وبنى خطاب مختلفة وتوفيق هذا العمل مع تم معرفته فى اللغة الأم من قبل أو ما يتم معالجته فى اللحظة الراهنة. فى ذات الوقت يتم توظيف المهارات التى تم دراستها فى اللغة الأجنبية الأولى.
- أخيرا يمكن أن يطلب فى بادئ الأمر من الدارسين الذين يدرسون لغة أجنبية ثالثة كمادة اختيارية الاشتراك فى نقاشات حول الدراسة واستراتيجيات التعلم التى لهم خبرة بها، وهو الأمر الذى قد يشجعهم على العمل باستقلالية والرجوع لمواد موجودة فى مركز دراسة اللغات والمساهمة من جانبهم فى إعداد برنامج عمل للمجموعة أو لبعض الأفراد يساعدهم على تحقيق الأهداف التى وضعتها المجموعة أو المؤسسة.

السيناريو الثانى

المرحلة الابتدائية (المدرسة الابتدائية)

تبدأ الحصة باللغة الأجنبية الأولى فى المدرسة الابتدائية بحيث يرتكز الثقل على الاتصال الشفوى البسيط وعلى محتويات لغوية واضحة التعريف (بهدف البدء بتكوين عنصر لغوى أساسى، وخاصة فى مجال الصوتيات والنحو، مع دعم التفاعل الأساسى الشفوى فى الفصل فى ذات الوقت).

المرحلة الثانوية الأولى

فى اللغة الأجنبية الأولى واللغة الأجنبية الثانية (فى توقيت البدء بتدريسهما) وفى اللغة الأم يتم استغلال بعض الوقت لمراجعة وسائل وتقنيات التعلم التى حددت تدريس اللغة الأجنبية الأولى والتى حددت أيضا بشكل منفصل تدريس اللغة الأم. وهدف ذلك هو زيادة الوعى اللغوى فى هذه المرحلة وتنمية الحس لدى الدارسين بكيفية التعامل مع اللغات والأنشطة اللغوية.

أما بالنسبة للغة الأجنبية الأولى فيستمر منهج التعليم والتعلم "العادى" حتى نهاية المرحلة الثانوية الأولى فى استهداف تنمية مختلف المهارات. غير أنه يجب استكمال هذا المنهج على مسافات منتظمة عن طريق مراحل للإعادة وعبر نقاشات تنسحب على وسائل ومواد التعلم والتعليم بحيث يتماشى هذا الأمر مع التمايز المتزايد فى خصائص مختلف التلاميذ وتوقعاتهم واهتماماتهم.

فى اللغة الأجنبية الثانية يمكن فى هذا التوقيت التركيز بشكل خاص على العناصر الاجتماعية الحضارية وعلى العناصر الاجتماعية اللغوية التى يعيها الإنسان بينما تتزايد ألفته مع وسائل الإعلام (الصحف والمجلات، الإذاعة والتليفزيون). وهذا الأمر يجب أيضا ألا يتم بمعزل عن الحصة التى تدار باللغة الأم ويجب أن يبنى على ما تم تحقيقه فى اللغة الأجنبية الأولى. وفى هذا السيناريو من المنهج الدراسى يتم مواصلة تدريس اللغة الأجنبية الثانية حتى نهاية المرحلة الثانوية الأولى وهى أهم مكان لإدارة النقاشات بخصوص الحضارة وتداخل الحضارات بدعم من ما تم من اتصال باللغات الأخرى للمنهج الدراسى بحيث تكون بؤرة الاهتمام هى النصوص المستخدمة فى وسائل الإعلام. يمكن فى هذه المرحلة توظيف الخبرات الناجمة عن التبادل الدولى المرتكزة على العلاقات المتداخلة حضاريا. كما يجب أيضا إدخال مواد أخرى فى دائرة التأملات (على سبيل المثال التاريخ والجغرافيا) التى قد تسهم فى فتح الطريق أمام التأملات بشأن التعددية الحضارية.

المرحلة الثانوية الثانية

يتم مواصلة تدريس اللغة الأجنبية الأولى واللغة الأجنبية الثانية بنفس الطريقة ولكن مع متطلبات مركبة وعالية المستوى بشكل أكبر. أما الدارسون الذين يختارون لغة أجنبية ثالثة فلعلهم يفعلون ذلك فى المقام الأول لأغراض "مهنية" وربما يجدر أن يرتبط تعلمهم للغات بالمواد التى تُدرس فى القسم ذى المرتكزات المهنية أو بالقسم الذى يمهد للدراسة المستقبلية (على سبيل المثال تهيئتهم للغة التجارة، الاقتصاد أو التكنولوجيا).

من الجدير بالذكر هنا أنه قد يحدث فى النموذج الثانى كما هو الحال فى النموذج الأول أن تكون المحصلة النهائية لتعددية اللغات والحضارات لدى الدارس "غير متساوية":

- قد يحدث تنوع فى درجة إجادة اللغات التى تشكل الكفاءة متعددة اللغة.
- قد تتطور الجوانب الحضارية فى مختلف اللغات بشكل غير متساوى.
- ليس من الصحيح بالضرورة ما يقال من أن اللغات التى يتم فيها التركيز بشكل أكبر على الجانب اللغوى تتطور فيها الكفاءة الحضارية أيضا بأفضل شكل ممكن.
- يتم دمج الكفاءات "الجزئية" بالمفهوم الذى تم وصفه عاليه.

من الجدير بالذكر إضافة إلى ذلك أنه يجب فى كل الأحوال أن يتم فى أثناء تدريس كل اللغات فى نقطة زمنية ما ترك وقت للتفكر فى الوسائل التى يتم بها تعليم الدارسين وفى وطرائق التعلم التى استقروا عليها، وهو ما يعنى أنه يجب أن يكون هناك فى كل منهج دراسى مدرسى مساحات حرة للتنمية التدريجية "لوعى تعلمى" ولإدخال نوع ما من التربية اللغوية العامة تسمح للدارسين فى تطوير رقابة متعلقة بما وراء الإدراك (metakognitiv) بالنظر إلى ما لهم أنفسهم من كفاءات واستراتيجيات. يربط الدارسون هذه الكفاءات والاستراتيجيات أيضا بغيرها من كفاءات واستراتيجيات محتملة، وبالأحرى بالأنشطة الاتصالية التى يخضعون لها من أجل أداء مهام فى مجالات حياتية بعينها.

بكلمات أخرى فإنه أحد الأهداف من وراء وضع المنهج بصرف النظر عن خصوصية المنهج هو أيضا خلق حس مرهف لدى

الدارسين للأقسام المختلفة وعلاقاتها الديناميكية المنعكسة بها على النحو الذى تعرض لها الإطار المرجعى بالوصف.

8.4. التقييم والمدرسة، التعلم خارج المدرسة ومواصلة التعلم

إذا كان المنهج الدراسى يعرف بأنه وصف الطرق التى يجب على الدارسين أن يقطعوه فى تتالى من خبرات التعلم فى داخل وفى خارج المؤسسة الدراسية فإن هذا يعنى أن المنهج الدراسى لا ينتهى بترك المدرسة بل أنه يتواصل بعد ذلك بشكل أو بآخر فى عملية دراسة مستمرة مدى الحياة.

بهذا المنظور فإن المنهج الدراسى –بوصفة مؤسسة– يُضطلع بمهمة تنمية الكفاءة متعددة اللغات والحضارات بحيث تتكون فى نهاية مرحلة الدراسة المدرسية ملامح مختلفة من الدارسين ترتبط بفرادى الأشخاص وبالطرق التى قطعوها. ومن الواضح أن هذه الكفاءة ليست جامدة، فالخبرات اللاحقة الشخصية والمهنية التى يحصّلها كل كائن اجتماعى فاعل والاتجاه الذى يختاره لحياته تسهم فى تفتح هذه الكفاءة وتغير تركيبة هذه الكفاءة عبر مزيد من التطورات والتحولات وإعادة ترتيب الأولويات. وهنا يلعب تعلم الكبار ومواصلة التعلم –فضلا عن عوامل أخرى– دورا ما. ثمة ثلاث وجهات نظر يجب مراعاتها فى هذا السياق.

8.4.1. مكان المنهج الدراسى المدرسى

إذا ما انطلقنا من الفكرة القائلة بأن المرحلة الدراسية لا تقتصر فقط على المدرسة ولا تنتهى بنهايتها فأنه يجدر بنا أن نتقبل أيضا أنه من الممكن تشكيل كفاءة متعددة اللغة والحضارات قبل المدرسة بالفعل ومواصلة تطوير هذه الكفاءة بجوار المدرسة، وهو الأمر الذى يحدث عبر طرائق تسير موازية لطرائق التطور المدرسى، بالأحرى من خلال الخبرات والتعلم المكتسبتين داخل الأسرة، من خلال التاريخ ومن خلال الاتصال بين الأجيال، من خلال السفر، الترحال، الهجرة و–بمفهوم عام جدا– من خلال الانتماء لمحيط متعدد اللغات والحضارات أو من خلال التحرك من محيط إلى محيط آخر، ولكن أيضا من خلال القراءة ومن خلال وسائل الإعلام.

بالرغم من أن كل هذا واضح للعيان إلا أن المدارس بعيدة بعدا كبيرا من مراعاة هذه الحقائق. ولذلك فإنه من معينات الأمور النظر إلى المنهج الدراسى المدرسى على أنه جزء من منهج دراسى أكبر كثيرا، ومع ذلك على أنه جزء له أيضا الوظائف التالية تجاه الدارسين:

- تعريفهم بكيفية الدخول فى عالم حاشد من المنطلقات يتسم بالتمايز والتعددية اللغوية والحضارية (من خلال طرائق التعلم التى تم تناولها بالعرض إلماعا فى السيناريوهين المذكورين عاليه).
- نقل وعى أكثر عمقا ومعلومات أكثر وعى.

8.4.2. الحافظة اللغوية وتكوين الملمح

ينتج عن ذلك أنه يجب أن تقييم المعارف والمهارات والاعتراف بقيمتها بحيث يتم إشراك الظروف المحيطة بتطور الكفاءات والمهارات وبتطور الخبرات. إن تطوير حافظة لغوية أوروبية تمثل خطوة مهمة فى هذا الاتجاه، فهى تمكّن الإنسان من الحفاظ على مختلف جوانب مسيرتهم الدراسية اللغوية والتعريف بها وتشكيلها بحيث لا تتضمن كل الشهادات الصادرة رسميا التى حصل عليها الإنسان فى خلال مسيرته لتعلم لغة بعينها فحسب، بل أن توثق أيضا الخبرات غير الرسمية المشتملة على ما له من اتصال بلغات وحضارات أخرى.

ومع ذلك فإنه من المفيد للتأكيد على العلاقة بين المنهج الدراسى داخل وخارج المدرسة القيام –عند تقبيم المعارف اللغوية فى نهاية المرحلة الثانوية– محاولة تقدير قيمة الكفاءة متعددة اللغات والحضارات بشكلها الرسمى التى هى عليه

وربما رسم ملامح ختامية عامة لها تراعى التوليفات المتمايزة بدلا من الانطلاق من مستوى مرحلى يتم تحديده من البداية للغة بعينها –أو أيضا لعديد من اللغات– كأساس للتقييم.

يمكن للاعتراف "الرسمى" بالكفاءات الجزئية أن يكون خطوة فى هذا الاتجاه (ولربما كان من المفيد أن تتقدم نظم التأهيل الدولية المهمة الصفوف فى تحقيق مثل هذا المنحنى حينما تقوم على سبيل المثال بتقييم المهارات الأربع المتمثلة فى فهم النصوص المكتوبة والسمعية، التحدث والكتابة بشكل منفصل وليس مجموعهم الكلى كما هو الحال دائما وأبدا). ولربما كان من المفيد أيضا أن يتم وضع مهارة التعامل مع لغات وحضارات مختلفة فى الحسبان والاعتراف بدورها. إن أمثلة النقل اللغوى (كما تم تعريفها فى هذا الكتاب) التى يجب أيضا أن تلعب دورا فى تقييم القدرة على التعامل مع رصيد متعدد اللغات والحضارات هى: الترجمة (أو التلخيص) من لغة أجنبية ثانية إلى لغة أجنبية أولى، الاشتراك فى نقاشات متعددة اللغات أو تفسير ظاهرة حضارية بالنظر إلى حضارة أخرى.

8.4.3. منحى متعدد الأبعاد والوحدات

يستهدف هذا الفصل توجيه الاهتمام إلى النظرة المتغيرة أو على الأقل على التعقيد التركيبى المتنامى فى وضع المنهج وإلى ما يترتب عليه من آثار بالنسبة للتقييم ومنح الشهادات. وإنه لمن المهم بمكان أن يتم تحديد مستويات فيما يتعلق بالمحتوى وبالتدريج، وهو ما يمكن أن يحدث بالنظر إلى مكوّن أولى وحيد (على سبيل المثال لغويا أو معنويا/ وظيفيا) أو بالنظر إلى دعم التقدم فى كافة أبعاد لغة بعينها. غير أنه من المهم على نفس الدرجة التمييز بشكل واضح بين مكونات المنهج الدراسى متعدد الأبعاد (بحيث يتم مراعاة مختلف أبعاد الإطار المرجعى) وبحيث يتم وضع اختلافات فى وسائل التقييم. وبهذا فإن العمل يتجه ناحية تعددية الوحدات سواء فى التعلم أو منح الشهادات. يسمح بحدوث كلا الأمرين أن يكون هناك تنمية متزامنة (أى فى توقيت بعينه فى طريق التعلم) أو تنمية متعلقة بالتطور التاريخى (عن طريق مستويات متمايزة فى طريق الدراسة) واعتراف بقيمة الكفاءات متعددة اللغات والحضارات ذات "الهندسة المتغيرة" (أى أن تكون مكونات ومركبات الكفاءات عند دارسين مختلفين متمايزة، وأن تتغير أيضا مع نفس الدارس مع مرور الوقت).

يمكن فى بعض التوقيتات فى أثناء المرحلة المدرسية إدخال بعض الوحدات الدراسية الشاملة لعدة مواد ولغات إلى المنهج الدراسى المدرسى كما تم وصف ذلك عاليه باختصار فى السيناريوهين. ويمكن لمثل هذه الوحدات الدراسية الشاملة لعدة لغات أن تتناول بالعرض وسائل دراسية مختلفة ومصادر مختلفة، أنواع مختلفة من النفع للبيئة المحيطة خارج المدرسة أو كيفية التعامل مع أوجه سوء الفهم فى العلاقات المتداخلة حضاريا، وهى بذلك قد تمنح الخيارات الكامنة فى المنهج الدراسى ترابطا منطقيا عاما وشفافية وربما تحسن البنية العامة للمنهج الدراسى دون أن يؤثر ذلك سلبا فى فرادى المواد.

علاوة على ذلك سيمكّن منحى تأهيلى متخذ شكل وحدات دراسية من تقييم خاص للقدرات على الإدارة المتعلقة بتعددية اللغات والحضارات الموصوفة عاليه، وهو تقييم يمكن أن يحدث فى وحدة دراسية يتم إعدادها حسب الحاجة.

يبدو لنا تعددية الأبعاد وقابلية توظيف الوحدات الدراسية بهذا الشكل على أنهما مصطلحان مفتاحان لبناء أساس معقول لتنويع لغوى فى المنهج الدراسى وعند التقييم. تسمح بنية الإطار المرجعى –بالرجوع إلى ما تم طرحه من أقسام– بفتح دروب أمام تنظيم قائم على الوحدات الدراسية ومتعدد الأبعاد. غير أنه لا يمكن تحقيق النجاح إلا إذا تم تنفيذ مشروعات وتجارب فى المدارس وفى غيرها من السياقات المختلفة.

على مستخدمى الإطار المرجعى أن يراعوا ويستبينوا التالى—ما إذا كان مفيدا—:

- هل كان لدى الدارسين المعنيين خبرات سابقة بالتنوع اللغوى والحضارى وما كان نوعها؟
- هل الدارسون فى وضع يسمح لهم حقا بالتعامل فى مختلف الجماعات اللغوية والحضارية حتى لو لم يتم هذا إلا على مستوى أساسى؟ كيف تتوزع هذه الكفاءة على سياقات الاستعمال اللغوى والأنشطة اللغوية وإلى مدى تتمايز هذه الكفاءة طبقا للسياق الاستخدام اللغوى؟
- ما هى الخبرات ذات التنوع اللغوى والحضارى التى كوّنها الدارسون فى فترة تعلمهم للغة (على سبيل المثال بالتوازى مع ذهابهم لمؤسسة تعليمية ما وخارجها)؟
- كيف يمكن البناء على هذه الخبرة فى المرحلة الدراسية؟
- ما هى أكثر أنواع أهداف المقاصد الدراسية فى فترة زمنية معينة من عملية تنمية كفاءة متعددة اللغات والحضارات ملائمة للدارسين (انظر الفقرة 7.2) بحيث يتم —كما هو مأمول— مراعاة شخصيتهم، توقعاتهم واهتماماتهم، خططهم واحتياجاتهم وكذلك مرحلتهم الدراسية الحالية والمصادر المتاحة؟
- كيف يمكن تشجيع الدارسين المعنيين على مقاومة تشتيت قدراتهم وإقامة علاقة فعالة بين مختلف المكونات المتعلقة بكفاءة متعددة اللغات والحضارات وخاصة إذا كانت العلاقة فى طور التكوين؟ كيف يمكن توجيه الأنظار بشكل خاص إلى المعارف والمهارات الموجودة لدى الدارس القابلة للتطبيق وذات الطبيعة المستعرضة واستغلالهما؟
- ما هى الكفاءات الجزئية التى يمكن أن تثرى كفاءات الدارسين الموجودة؟ أى من الكفاءات الجزئية تكمل الكفاءات الموجودة وتمنحها تمايزها النهائى؟ ما هى صفات الكفاءات الموجودة ولأى غرض هى مفيدة؟
- كيف يمكن —بشكل يتسم بالترابط المنطقى— دمج تعلم لغة ما أو حضارة ما فى المنهج الدراسى الكلى الذى يمكن فيه مواصلة تنمية الخبرات المتعلقة بعديد من اللغات والحضارات؟
- ما هى الخيارات وأشكال التمايز فى سيناريوهات المنهج الدراسى المتاحة لتحقيق تطوير كفاءة جديدة متنوعة لبعض الدارسين؟ أى آثار تآزر يمكن تصور وجودها ويمكن تحقيقها إذا اقتضى الأمر فى الحالين؟
- أى من أشكال تنظيم التعلم (على سبيل المثال منحى قائم على الوحدات الدراسية) ربما تكون مناسبة للتأثير إيجابيا على تصميم طرائق التعلم المتعلقة بالدارسين المعنيين؟
- أى من مناحى التقويم أو التقييم تمكّن من مراعاة كفاءات جزئية والكفاءة المتنوعة متعددة اللغات والحضارات لدى الدارس والمساعدة على الاعتراف بما تستحقها هذه الكفاءات من تقدير؟

الفصل التاسع

التقييم

9.1. مقدمة

سيستخدم المصطلح "التقييم" (بالإنجليزية assessment) فى هذا الفصل فى المقام الأول بمفهوم "الحكم على كفاءة أحد مستخدمى اللغة"، أى أيضا بمفهوم "قياس الأداء". بالرغم من أن كل الاختبارات اللغوية تمثل شكلا من أشكال التقييم، ولكن هناك طائفة من إجراءات التقييم (على سبيل المثال قوائم الملاحظة فى التقييم المستمر، الملاحظة غير الرسمية عن طريق المدرسين) لا نظن أنه من الممكن أن توصف بالاختبار. أما "التقويم" فهو مصطلح يتخطى حدود "التقييم". وكل تقييم يمثل شكلا من أشكال التقويم، ولكن فى منهج لغوى ما يتم علاوة على الكفاءة اللغوية لدى الدارسين تقويم أشياء أخرى كثيرة – على سبيل المثال أوجه النجاح المتحققة مع وسائل أو مواد بعينها، نوع وجودة النصوص وأشكال الخطاب المنتجة بشكل حقيقى فى أثناء المنهج، رضاء الدارسين / المدرسين، فعالية الحصة ... إلخ. يتناول هذا الفصل بالعرض لـ"التقييم" وليس للقضايا الأكثر عمومية المتعلقة بتقويم المنهج.

هناك ثلاثة مناحى رئيسية ينظر إليها تقليديا على أنها الأساس لكل نقاش حول إجراءات التقييم: الصدق، الثبات والملاءمة. من المفيد لتأملاتنا فى هذا الفصل أن نعطى نظرة عامة عن معنى هذه المصطلحات، عن علاقاتها ببعضها البعض وعن أهميتها للإطار المرجعى العام.

الصلاحية هو المفهوم الذى يتناولة الإطار المرجعى بالعرض بشكل خاص. لا يمكن أن يطلق على أى اختبار وإجراء تقييمى أنه "صالح" إلا بالمقدار الذى يمكننا أن نتثبت عن طريقه من أن المفترض المقاس فعليا هو نفسه الذى يجب أن يقاس فى السياق المعنى ومن أن المعلومة المكتسبة ما هى إلا صورة دقيقة من كفاءة الدارس المعنى.

أما الثبات على العكس من ذلك فهو مصطلح فنى ويعنى فى جوهره المقياس الذى يمكن عن طريقه تحقيق نفس الترتيب بين المرشحين فى آداءين منفصلين (سواء فعليا أم محاكاةً) لنفس الاختبار.

أما ما هو أكثر أهمية فى الممارسة العملية من الثبات هو دقة القرارات المتخذة المتعلقة بمعيار قياسى ما. إذا تم تقييم النتائج على أنها "ناجح / راسب" أو على أنها "المستوى المرحلى B1+ /B1 /A2+" فإلى أى مدى هذه القرارات دقيقة؟ ترتبط دقة قرار ما بطبيعة الحال بصلاحية المعيار المعنى (المستوى المرحلى B1) فى السياق المعنى. ولكنها ترتبط أيضا بصدق المعايير المستخدمة لهذه القرارات، وأيضا بصلاحية الإجراءات التى تم بواسطتها تطوير هذه المعايير.

تتعالق إذن نتائج تقييم نفس المهارة فى منظمتين مختلفتين أو فى منطقتين أولا إذا بنيا فى أثناء تقييم نفس المهارة قراراتهما على معايير تنسحب على نفس المعايير القياسية، ثانيا إذا كانت هذه المعايير القياسية فى حد ذاتها صالحة ومتلائمة مع كلا السياقين وثالثا إذا تم تفسير المعايير القياسية فى أثناء وضع مهام الاختبار وفى أثناء تفسير الأداء بشكل ثابت. وعادة ما توصف العلاقة بين اختبارين يستهدفان قياس نفس المكون بـ"صلاحية الانطباق". يرتبط هذا المفهوم فى بادئ الأمر بداهة مع الصدق لأن الاختبارات التى لا تتميز بمصداقية لا يمكن أن تتعالق مع بعضها البعض. أما ما هو أهم من ذلك فهى درجة التطابق بين الاختبارين بالنظر إلى ما يتم قياسه وإلى كيفية تفسير الأداء، وهذان السؤالان بالذات هما محور الإطار المرجعى الأوروبى العام. تعطى الفقرة القادمة لمحة عامة عن أهم ثلاث إمكانيات لاستخدام الإطار المرجعى:

1. بغرض الوصف الدقيق لمضمون الاختبارات والامتحانات (ما يتم قياسه).
2. لتحديد المعايير التى بمساعدتها يمكن تقرير عما إذا كان تم تحقيق هدف التعلم أم لا (كيف يؤول آداء ما).
3. لوصف مستوى الكفاءة للاختبارات والامتحانات التى عقدت من قبل التى يمكن من خلالها عقد مقارنة بينها بعيدا عن اختلاف أنظمة التأهيل (كيف يمكن عقد المقارنات).

تنسحب هذه النقاط بشكل متمايز على أنواع مختلفة من التقييم، فهناك كثير من أنواع وتقاليد مختلفة للتقييم، وسيكون من الخطأ أن نظن أنه لا يوجد سوى منحى بعينه (مثلا امتحان مركزى) يتفوق بقيمته التطبيقية حتما على منحى آخر (مثلا التقييم بواسطة المدرسين). تكمن أكبر قيمة لنظام يعتمد معايير قياسية مشتركة –كما هو الحال مع المستويات المرجعية العامة للإطار المرجعى– فى واقع الأمر فى أن هذا النظام يمكّن من التنسيق بين مختلف أشكال التقييم.

تشرح الفقرة الثالثة من هذا الفصل إمكانيات الاختيار بين مختلف نماذج التقييم فى شكل الأزواج المتناقضة. يتم فى كل الأحوال تعريف المصطلحات ومناقشة ما يرتبط بها من مزايا وعيوب بالنظر إلى أغراض التقييم فى مختلف السياقات التطبيقية. كما يعرض بالتفصيل إلى الأثار التبادلية المترتبة على استخدام هذا الخيار أو ذاك. سيتم علاوة على ذلك إيضاح ما للإطار المرجعى من أهمية بالنسبة لأى نظام أو إجراءات للتقييم.

إلى ذلك يجب أن يتمتع أى نظام أو إجراءات للتقييم بالجانب العملى لكى يكونا ملاءمين. تعتبر الملاءمة جانبا مهما فيما يتعلق باختبارات الآداء اللغوى، فالممتحنون والمصححون يعملون تحت ضغط الوقت ولا يرون سوى جزء محدود من الآداء اللغوى. أضف إلى ذلك أن لعدد تصنيفات التى يمكن أن يستخدموها كمعايير حدودا مقيدة. بالرغم من أن الإطار المرجعى يحاول أن يطرح نقاطا مرجعية إلا أنه لا يقدم أدوات تقييم عملية، فالإطار المرجعى عليه أن يكون شاملا، أما مستخدميه على العكس من ذلك فعليهم أن ينتقوا. يمكن للانتقاء أن يتحقق معه أن يقرر مستخدمه اختيار طريقة أسهل تضم فيها تصنيفات أتت فى الإطار المرجعى منفصلة. وعليه فإن التصنيفات المستخدمة فى الطائفة من الأمثلة المذكورة فى الفصلين الرابع والخامس عادة ما تكون أسهل من التصنيفات وتمثيلاتها اللغوية الموجودة فى النص نفسه. تعالج الفقرة الأخيرة من هذا الفصل هذه القضية وتقدم بعض الأمثلة.

9.2. الإطار المرجعى بوصفه وسيلة مساعدة للتقييم والاختبار

9.2.1. الوصف المضمونى للاختبارات والامتحانات

فى حالة وضع إرشادات اختبار ما لتقييم مرتكز على الاتصال يمكن الاستعانة بوصف "استخدام اللغة ومستخدمى اللغة" المذكور فى الفصل الرابع، لاسيما الفقرة 4.4 عن "النشاطات الاتصالية". بشكل متزايد بدأنا نتفهم أن تقييم صالح يتطلب اختبار نطاق من نماذج الخطاب ذات الصلة. يمكن لاختبار تم تطويره من فترة قصيرة أن يوضح هذه الفكرة بالنظر إلى مهارة التحدث. فهناك فى بادئ الأمر حديث مُحاكى له وظيفة "مرحلة التسخين". يلى ذلك حديث غير رسمى حول بعض المواضيع الراهنة يصيغ فيها دارس المرحلة العليا رأيه. يلى ذلك مرحلة العملية المتبادلة التى يجلس فيها المشاركون أمامه أو يتحدثون مع بعضهم البعض تليفونيا والتى تستهدف استقصاء بعض المعلومات. يلى ذلك مرحلة الإنتاج المستندة على تقرير تحريرى حيث يصف الدارس مجاله المتخصص وخططه. فى النهاية يحدث تعاون مرتكز عل الهدف، أى مهمة يتحتم على الدارسين فيها أن يصلوا لاتفاق فى الرأى.

ان التصنيفات التى يستخدمها الإطار المرجعى للنشاطات الاتصالية هى:

	التفاعل (تلقائى، تبديل متكرر فى المتحدثين)	الإنتاج (مُعد، وحدات حديث طويلة)
شفهى	المحادثة نقاش غير رسمى تعاون مرتكز على الهدف	وصف المجال التخصصى
تحريري		تقرير / وصف (المجال التخصصى)

يمكن لمستخدم الإطار المرجعى أن يستعين فى أثناء صياغة تفاصيل وصف اختبار ما (الفقرة 4.1) المتعلقة بـ"سياق الاستخدام اللغوى" (مجالات حياتية/ إدارات، الشروط والقيود، السياق الذهنى)، الفقرة 4.6 المتعلقة بـ"النصوص" والفصل السابع المتعلق بـ"دور المهام الاتصالية فى تعلم وتعليم اللغات"، لاسيما الفقرة 7.3 المتعلقة بـ"درجات صعوبة المهام الاتصالية". الفقرة 5.2 المتعلقة بـ"الكفاءات اللغوية الاتصالية" فتمثل أساسا متعلق بالمضمون لوضع المهام الاختبارية ومراحل اختبار ما للمهارات الشفهية التى يمكن بمساعدتها استخراج شواهد للكفاءات اللغوية، اللغوية الاجتماعية والبرجماتية ذات الصلة.

يمثل نظام وصف الأهداف التعليمية على المستوى الذى وضعه مجلس الاتحاد الأوروبى لما يزيد عن 20 لغة أوروبية المعروف بمستوى ثريسهولد (Threshold Level) (انظر الملحوظات فى البيلوجرافيا الخاصة بالفصل الخامس) وتلك على المستويات المطروحة فى واى ستيدج (Waystage) ومستوى فانتيدج (Vantage) للغة الإنجليزية وللمكافئات أيضا التى يجرى تطويرها للغات ومستويات أخرى استكمالا للوثيقة الرئيسة للإطار المرجعى. وهى تقدم أمثلة مفصلة على مستوى إضافى يمكن الاستناد إليه فى وضع الاختبارات فى المستويات A1، A2، B1 وB2.

9.2.2. معايير لتحقيق هدف من أهداف التعلم

تعتبر المقاييس مصدرا لتطوير مقاييس التقييم التى يمكن بمساعدتها تقرير عما إذا كان هدف بعينه من أهداف التعلم قد تم تحقيقيه. يمكن للمصنفات أن تساعد فى صياغة مبادئ المستندة عليها المقاييس، بحيث يمكن أن يكون مستوى عام ذو كفاءة لغوية عامة هو الهدف الذى يمكن تسميته بالمستوى المرجعى العام (على سبيل المثال B1). غير أن هذا الهدف قد يكون أيضا توليفة خاصة من النشاطات، المهارات والكفاءات، كما تم مناقشة ذلك فى الفقرة 6.1.4 عن "الكفاءات الجزئية وتمايز أهداف التعليم/ أهداف التعلم بالنظر إلى الإطار المرجعى". يمكن عرض ملامح مثل هذه الأهداف التعلمية القائمة على شكل الوحدات فى نظام محدد من التصنيفات على مستويات متمايزة، كما هو الحال فى الجدول رقم 2.

عند مناقشة إمكانيات استخدام المصنفات فإنه من المهم التمييز بين:

1. مصنفات للأنشطة الاتصالية التى أتى ذكرها فى الفصل الرابع.
2. مصنفات لجوانب إجادة اللغة المنسحبة على كفاءات بعينها كما هو الحال فى الفصل الخامس.

المصنفات المذكورة تحت رقم 1 ملائمة تماما للتقييم بواسطة المدرسين أو للتقييم الذاتى بالنظر إلى المهام المرتبطة بالواقع. إن مثل هذا التقييم بواسطة المدرسين أو التقييم الذاتى تتم على أساس صورة مفصلة للمهارات اللغوية لدى الدارسين، تلك المهارات التى تكونت فى مسار الدورة الدراسية المعنية. لهذه الأشكال من التقييم جاذبية لأنها تساعد فى

توجيه اهتمام الدارسين والمدرسين على حد سواء إلى منحنى مرتكز على التصرف.

غير أنه عادة لا ينصح باللجوء إلى المصنفات المتعلقة بـ"الأنشطة الاتصالية" فى كتالوج المحكات الخاص بالممتحنين والمصححين إذا ما كان مقررا على هؤلاء أن يحددوا مستوى الأداء فى اختبار بعينه خاص بالتحدث والكتابة على مستوى مرجعى بعينه تم تحققيه. يكمن السبب فى هذا أن تقييم الكفاءة اللغوية لا ينسحب فى المقام الأول على أداء منفرد بعينه بل أساسا على محاولة لتقييم كفاءة قابلة للتعميم لا يمثل هذا الأداء بعينه سوى قرينة عليه. ربما يكون هناك أسباب تربوية منطقية للتركيز على النجاح فى أثناء أداء نشاط ما كما هو الحال بشكل خاص مع المبتدئين صغار السن (المستويانA1، A2). مثل هذه النتائج غير قابلة للتعميم إلا بمقدار قليل، غير أن قابلية النتائج للتعميم لا تحتل حتى فى المراحل المبكرة لتعلم اللغات الأجنبية دائما مكان الصدارة.

يؤكد هذا الأمر حقيقة أن التقييم قد يكون له كثير من الوظائف المتمايزة، وما هو ملائم لغرض بعينه قد لا يلائم غرضا آخرا.

9.2.2.1. مصنفات المهام الاتصالية

يمكن استخدام مصنفات المهام الاتصالية (الفصل الرابع) عند تقييم مرتكز على الأهداف التعلمية بثلاثة أشكال مختلفة.

1. **عند وضع المهام:** كما عُرض عاليه فى الفقرة 9.2.1 تساعد مقاييس المهام الاتصالية فى تعريف الإرشادات الخاصة بوضع المهام الاختبارية.
2. **عند التغذية المرتجعة:** يمكن لمقاييس الأنشطة الاتصالية أن تفيد أيضا إفادة عظيمة فى التغذية المرتجعة المتعلقة بالنتائج. عادة ما يهتم مستخدمو أحد منتجات نظام التعليم والاختبارات، على سبيل المثال أرباب العمل، بالنتائج العامة بشكل أكبر من الملامح التفصيلية للكفاءة.
3. **عند التقييم الذاتى أو التقييم بواسطة المدرسين:** يمكن لمصنفات المهام الاتصالية أخيرا أن تستخدم أيضا بطريقة متنوعة عند التقييم الذاتى أو التقييم بواسطة المدرسين، كما توضح ذلك الأمثلة الآتية:

- **قوائم الملاحظة:** لغرض التقييم المستمر أو التقييم الكمى فى نهاية الدورة الدراسية. يمكن حصر المصنفات الخاصة بمستوى معين فى قائمة. يمكن أيضا كبديل "تصنيف تشريحى" لمضمون مصنف ما. وعليه فأنه يمكن تصنيف المصنف "يستطيع طلب معلومات عن الشخص ويستطيع إعطاء معلومات عن الشخص" تشريحيا فى المكونات الضمنية "أستطيع أن أقدم نفسى، أستطيع أن أقول أين أسكن، أستطيع أن أقول عنوانى بالألمانية/ بالفرنسية/...، أستطيع أن أقول ما عمرى ... إلخ، و: استطيع أن أسأل أحدا عن اسمه، أستطيع أن أسأل أحدا أين يسكن، و: أستطيع أن أسأل أحدا عن عمره ... إلخ.
- **الكشف:** يمكن لغرض التقييم المستمر أو التقييم التجميعى فى نهاية الدورة إعداد ملامح للتقييم على كشف يتضمن بنودا منتقاة يتم تعريفها فى مستويات مختلفة (+B1، B2، +B2) (على سبيل المثال المحادثة، النقاش، تبادل المعلومات).

فى السنوات العشر الأخيرة شاع استعمال المصنفات على هذا النحو بشكل متزايد يوما بعد يوم. وقد أظهرت الخبرة أن الثبات الذى يستطيع به المدرسون والدارسين تفسير المصنفات يتحسن إذا لم تصف المصنفات ماهية ما يستطيع الدارسون فعله فحسب، بل أيضا مدى جودة هذه الاستطاعة.

9.2.2.2 المصنفات الخاصة بجوانب إجادة اللغة بالنسبة لكفاءات بعينها

يمكن استخدام المصنفات الخاصة بجوانب الكفاءة اللغوية عند التقييم المرتكز على الأهداف التعلمية بطريقتين مختلفتين.

1. **التقييم الذاتى أو التقييم بواسطة المدرسين:** حينما تكون المصنفات عبارات موجبة مستقلة فحينئذ يمكن إدارجها

فى قوائم الملاحظة الخاصة بالتقييم الذاتى وبالتقييم بواسطة المدرسين. غير أن أحد نقاط الضعف لمعظم المقاييس الموجودة أنه عادة ما يتم صياغة المصنفات فى المستويات الدنيا بشكل سلبى وفى المجال المتوسط للمقاييس بشكل معيارى المرجع. وهى عادة لا تقوم سوى بتميزات لفظية محضة حينما لا تفعل شيئا سوى استبدال كلمة أو كلمتين فى توصيفات متقاربة من بعضها البعض لا تقول خارج سياق نصية المقاييس المعنية الشىء الكثير. سُيناقش فى عجالة فى الملحق A كيف يمكن تجنب هذه المشاكل عند تطوير المصنفات.

2. **تقييم الأداء**: من الواضح تماما أنه يمكن استخدام مقاييس المصنفات فى جوانب الكفاءة المذكورة فى الفصل الخامس كنقاط انطلاق لتنمية معايير التقييم فى المقام الأول. يمكن لمثل هذه المصنفات أن تساعد فى وضع إطار مرجعى عام للمجموعات المعنية من الممتحنين والمصححين حينما تحول هذه المصنفات الانطباعات الشخصية غير المنهجية إلى أحكام مدروسة.

هناك من ناحية المبدأ ثلاث طرق ممكنة لعرض المصنفات من ناحية استعمالها كمعايير للتقييم:

- أولا يمكن تقديم المصنفات على شكل المقياس حيث يتم عادة توليف المصنفات لبنود مختلفة فى عبارة عامة لكل مستوى. يعتبر هذا الأمر منحى واسع الانتشار.
- ثانيا يمكن تقديم المصنفات على شكل قائمة الملاحظة، عادة كقائمة فى كل مستوى ذات صلة، حيث يتم عادة تجميع المصنفات فى عناوين (أى حسب البنود). عادة لا يتم استعمال قوائم الملاحظة فى الامتحانات الشفهية.
- ثالثا يمكن تقديم المصنفات على شكل السجل ذى البنود المنتقاة، من الناحية المبدئية على شكل نظام يتضمن مقاييس متوازية لفرادى البنود. يمكّن هذا المنحى فى وضع صورة تشخيصية. غير أنه مع ذلك حدود لعدد المصنفات التى يمكن أن يستخدمها الممتحنون والمصححون.

هناك طريقتان واضحتا التمايز يمكن بهما إعداد سجل ذى مقاييس فرعية:

- **مقياس الكفاءة اللغوية**: يتم إعداد سجل تقويمى يعرف مستويات مناسبة لبنود بعينها، على سبيل المثال بنود من المستوى A2 حتى B2. يتم التقييم فى هذه المستويات مباشرة، وإذا لزم الأمر باستخدام مزيد من التقسيمات الفرعية، على سبيل المثال بواسطة علامة زائد أو علامة عشرية لمزيد من التمييز إذا كان هذا مرغوبا فيه. بهذه الطريقة قد يكون من الممكن إعطاء الطلبة الأفضل شهادة بتحقيق المستوى B1+، أو B1+ أو B1،8، حتى لو كان اختبار الأداء معدا للمستوى B1 وحتى لو لم يصل أى من الدارسين إلى المستوى B2.
- **مقاييس التقييم الخاصة بالامتحانات**: يتم انتقاء مصنف لكل بند ذى الصلة أو يتم تعريفه. يصف المصنف المستوى المعيارى المرغوب فيه لاجتياز الامتحان أو المعيار المطلوب لوحدة دراسية معينة أو امتحان خاص بهذا البند. يتم بعد ذلك تسمية المصنف بـ"ناجح" أو "4" بحيث ينسحب المقياس بشكل معيارى المرجع على هذا المستوى المعيارى (أداء ضعيف جدا = "5"، أداء ممتاز = "1"). يمكن أن تتكون الصياغات الخاصة بـ"1" و"5" من مصنفات أخرى تم اكتسابها أو تطويعها من المستويات المجاورة للمقياس فى الفقرات ذات الصلة من الفصل الخامس. كما يمكن صياغة المصنف بحيث ينسحب أيضا على الصياغة النصية للمصنف الذى تم تعريفه على أنه "4".

9.2.3. نماذج التقييم

يُفترض أن تسهّل المستويات المرجعية العامة وصف مستويات الكفاءة التى تتحقق فى الأنظمة التأهيلية القائمة وبهذا أن تسهل المقارنة بين مختلف الأنظمة. هناك فى الكتب الخاصة بتقنيات القياس خمس طرق تقليدية للربط بين أشكال التقييم المنفصلة: (1) المقارنة، (2) المعايرة، (3) الرقابة الإحصائية، (4) تقييم الأداء المقارن = مقارنه المعايير القياسية

لأنظمة مختلفة من خلال أمثلة مختارة)، (5) التقنيين العام بواسطة الاتفاق فى الرأى.

الطرق الثلاث الأولى تقليدية: (1) يتم انتاج رؤى بديلة لنفس الاختبار (المساوة)، (2) إحالة نتائج الاختبارات المختلفة على مقياس واحد مشترك (المعايرة)، (3) التنقية الحسابية للتمايز فى درجة الصعوبة أو صرامة الممتحنين (الامتحان الإحصائى).

تتضمن التقنيتان الأخيرتان (4) أن تُقارن الأعمال فى علاقتها بالتعريفات والأمثلة المقننة أو (5) أن يُبنى فى أثناء النقاشات فهم مشترك (إيجاد معايير قياسية مشتركة). يتمثل أحد مقاصد الإطار المرجعى فى مساندة تلك العملية الخاصة ببناء فهم مشترك. لهذا السبب تم لهذا الغرض تطوير وتقنين المقاييس والمصنفات المتاحة هنا بطريقة منهجية صارمة، حيث يغلب فى العلوم التربوية وصف هذا المنحى بـ"التقييم المرتكز على المعايير القياسية". وهناك اتفاق فى الرأى أن تطوير منحى مرتكز على معيار قياسى يحتاج لوقت طويل لأن المشاركين فى الطريقة لا يكتسبون إحساسا بمعنى معايير قياسية بعينها إلا من خلال عملية بيان وتبادل للأراء.

هناك أسباب وجيهة تدعو للقول أن هذا المنحى بما فيه من طاقات كامنة هو أفضل طريقة للربط بين العلاقات لأنه يشمل تطويرا لتفسير مشترك للمُفتَرض الدراسى، كما يشمل تحقيق الصدق لهذا التفسير. يكمن السبب الرئيس لصعوبة إحالة أوجه تقييم الأداء اللغوى إلى بعضها البعض –بالرغم من كل الحيل الإحصائية للطرائق التقليدية– هو أن الامتحانات عادة ما تغطى أشياء مختلفة تماما حتى لو كانت تسعى لتغطية نفس المجالات. وهو الأمر الذى يعود إلى حد ما إلى (أ) نقص فى تكوين المفهوم ونقص تفعيل وظائف المفترض الدراسى وإلى حد ما إلى (ب) الآثار المرتبطة بوسيلة الاختبار.

يقدم الإطار المرجعى محاولة متعمقة لحل هذه المشكلة الأساسية التى لها الأولوية فى دراسة اللغات الحديثة فى سياق أوروبى. فى الفصول من 4 إلى 7 عُرض لنظام وصفى حاول أن يجلى المفاهيم الخاصة بالاستخدام اللغوى، بالكفاءات وبعمليات الدراسة والتدريس بطريقة مرتكزة على الممارسة العملية، وهو الأمر الذى سيساعد كل الشركاء فى تفعيل وظائف المقدرة اللغوية الاتصالية التى نود دعمها.

تكون مقاييس المصنفات سجلا تصوريا يمكن استخدامه من أجل:

1. إحالة الأنظمة الوطنية والمؤسساتية بمساعدة الإطار المرجعى إلى بعضها البعض.
2. تسجيل مقاصد بعض الامتحانات والوحدات الدراسية للمسار بمساعدة مقاييس المستويات المرجعية .

يقدم الملحق A للقارئ نظرة عامة عن الوسائل المستخدمة فى تطوير المصنفات ويظهر مرجعيتها فى مقاييس الإطار المرجعى.

ينضمن دليل الممتحنين الذى أعدته ألته (ALTE) (الوثيقة CC-Lang (96) 10 rev) ارشادات ومعينات مفصلة لكيفية تفعيل وظائف المفترضات فى الاختبارات وكيفية تجنب التشوهات غير الضرورية من خلال تأثيرات وسائل الاختبار.

9.3. نماذج التقييم

يمكن عرض طائفة من التمايزات المهمة فى علاقاتها بالتقييم. لا تغطى القائمة التالية كل الاحتمالات بأى من حال من الأحوال. كما أنه من غير المهم إذا كان المصطلح الوارد فى القائمة على يمين أو على يسار الصفحة.

الجدول رقم 7: نماذج التقييم

	امتحان الأهلية	اختبار المستوى اللغوى
	(تقييم الأهلية)	(التقييم التحصيلى)
1	تقييم مَنْسُوبٌ لمَحَكٌ	تقويم معيارى المرجع
2	تقييم مَنْسُوبٌ لمَحَكٌ على متواصلة	تقييم مَنْسُوبٌ لمَحَكٌ عند تعلم محدد الهدف (تعلم الاتقان)
3	تقييم عند نقطة محددة	تقييم مستمر
4	تقييم تجميعى	تقييم تكوينى
5	تقييم غير مباشر	تقييم مباشر
6	تقييم معرفى	تقييم الأداء
7	تقييم موضوعى	تقييم غير موضوعى
8	تدريج من خلال قائمة مل احظة	تدريج على مقياس
9	حكم موجه	تقييم انطباعى
10	تقييم تحليلى	تقييم عام
11	تقييم طبقا لبنود متعددة	تقييم طبقا لبند وحيد
12	تقييم ذاتى	تقييم بواسطة الأخرين
13		

9.3.1 اختبار المستوى اللغوى / اختبار الأهلية

يفحص اختبار المستوى اللغوى(الاختبار التحصيلى) ما إذا كانت تحققت أهداف بعينها، كما أنه يفحص أيضا ما تم تدريسه. وهو بهذا ينسحب على ما تم عمله فى أسبوع، فى فصل دراسى، على الكتاب الدراسى أو المقرر الدراسى. يرتكز اختبار المستوى اللغوى على المستوى اللغوى فى المسار وهو بهذا يمثل منظورا داخليا.

أما اختبار الأهلية (اختبار مُحدد، اختبار الأداء) فيفحص على العكس من ذلك ما يستطيعه الدارس أو يعرفه حينما يطبق موضوع دراسى فى "الحياة الفعلية". يمثل هذا النوع من التقييم منظورا خارجيا.

يميل المدرسون ميلا أكبر للاهتمام باختبار المستوى اللغوى(قياس آداء منسحب على الحصة) للحصول على تغذية مرتجعة لحصتهم –عادة ما يهتم أرباب العمل والمؤسسات التعليمية الحكومية والدارسون الكبار اهتماما أكبر بتقييم الكفاءة اللغوية– أى تقييم ما يستطيع الشخص القيام به فى اللحظة الآنية. ميزة اختبار المستوى اللغوى يتمثل فى أنه أقرب لخبرات الدارسين، أما ميزة امتحانات الأهلية فتتمثل فى أنه يمكن بمساعدته أن يحدد كل شخص موقف الدارسين وفى أن نتائجه شفافة.

فى حالة الاختبارات الاتصالية فى سياق تدريسى / دراسى مرتكز على الحاجات يجب أن يكون الفارق بين اختبار المستوى اللغوى(المرتكز على محتوى الحصة) وامتحان الأهلية (المرتكز على نطاق القدرات فى "الحياة الفعلية" فى الأحوال المثالية ضئيلا. على قدر ما يفحص اختبار المستوى اللغوى الاستخدام اللغوى العملى فى المواقف ذات الصلة وبقدر ما يستهدف تقديم صورة متوازنة لكفاءة آخذة فى التطور فهو على نفس القدر يركز على الإحاطة بالكفاءة (مثله فى ذلك مثل امتحان الأهلية). على قدر ما يتكون امتحان الأهلية من مهام لغوية واتصالية تستند على مقرر تدريسى شفاف وذات صلة وتعطى الدارسين الفرصة لإظهار ما حققوه فهو بنفس القدر يراقب ما تم تعلمه فى الحصة (مثله فى ذلك مثل امتحان المستوى اللغوى).

تنسحب مقاييس مصنفات الأمثلة على تقييم الكفاءة اللغوية (أى على امتحانات الأهلية)، أى على متواصلة[1] القدرات عند تطبيق اللغة فى سياقات واقعية. تمت مناقشة أهمية امتحانات المسار الختامية كوسيلة لدعم الدارسة فى الفصل السادس.

9.3.2. التقييم المرتكز على المعيار / التقييم المرتكز على المحك

التقييم المعيارى (الارتكاز على مجموعة مرجعية) يعطى ترتيبا للدارسين، ويتم تقييم أوجه أداءهم بالنسبة للدارسين الآخرين فى المجموعة.

التقييم المرتكز على المحك هو رد فعل مضاد للتقييم المرتكز على المعيار، حيث لا يُقيَّم الدارس إلا من منظور قدرته فى مجال بعينه، بصرف النظر عن قدرات الدارسين الآخرين.

قد ينسحب الارتكاز على المعيار أو المجموعة المعيارية على الفصل (أنت الثامن عشر) أو على مجموعة مرجعية سكانية ("أنت رقم 21567 فى الترتيب، أنت من بين أول 14%)، أو على مجموعة الدارسين الذين يؤدون اختبارا. فى هذه الحالة الأخيرة يتم تنقية القيم الخام لنتائج الاختبار إلى حد ما إحصائيا لتقديم نتيجة "عادلة" حينما يتم رسم منحى توزيع نتائج الاختبار على منحنى الأعوام الماضية للحفاظ على معيار قياسى وللتأكد من أن نفس عدد الدارسين يحقق تقديرات حيدة كل عام بصرف النظر عن صعوبة الاختبار وقدرات التلاميذ. عادة ما يستعمل مثل هذا التقييم المرتكز على المعيار فى اختبارات تحديد المستوى التى يتم على أساسها تكوين الفصول.

يتطلب التقييم المرتكز على المعيار عرض متواصلة الكفاءة اللغوية (رأسيا) وعرض نطاق المجالات الحياتية ذات الصلة (أفقيا) بحيث يمكن وضع النتائج الفردية فى اختبار بعينه بالنظر إلى النطاق الكلى للمحكات. يتضمن ذلك (أ) تحديد مجالات حياتية ذات صلة يتم تغطيتها فى اختبار فردى و(ب) تحديد قيم فارقة، أى مجموع النقاط اللازمة فى اختبار ما لتحقيق معيار قياسى محدد للأداء.

يتم استخراج المقاييس المتضمنة مصنفات أمثلة من العبارات المنسحبة على المحكات الخاصة بفئات النظام الوصفى. تمثل المستويات المرجعية العامة نظاما لمعايير قياسية عامة.

9.3.3 التقييم المرتكز على المحك عند الدراسة محددة الهدف /التقييم المرتكز على المحك فى متواصلة

فى حالة المنحى القائم على تقييم التعلم محدد الهدف (التعلم الإتقانى) بشكل مرتكز على المحك تُحدد "كفاءة دُنيا" وحيدة أو "قيمة ناقدة" أو "قيمة فارقة" لتقسيم الدارسين طبقا للمحك "تحقق الهدف الدراسى" و"لم يتحقق الهدف الدراسى" دون مراعاة الفروق فى الجودة فى علاقتها بتحقق الهدف الدراسى.

أما المنحى القائم على التقييم على متواصلة ارتكازا على المحك فيعنى إحالة القدرات الفردية على متواصلة معرّفة لكل درجات القدرة ذات الصلة فى المجال المطروح.

هناك بالفعل مناحى مختلفة للتقييم المرتكز على المحك تفسر معظمها هذا المنحى إما أساسا على أنه "تعلم محدد الهدف" أو أساسا على أنه منسحب على متواصلة محكية. وقد قادت المساواة المحضة الخاطئة للتقييم المرتكز على المحك بـ"التعلم محدد الهدف" إلى لغط كبير، فالمنحى "محدد الهدف" يقيم أوجه الأداء المنسحبة على محتوى المسار أو الوحدة الدراسية، وهو لا يأبه كثيرا بوضع الوحدة الدراسية (والنجاح الدراسى المنشود منها) على متواصلة الكفاءات.

يتمثل البديل لهذا المنحى فى إحالة نتائج كل اختبار إلى متواصلة كفاءات ذات صلة، عادة من خلال طائفة من درجات الجودة. وفى هذه الحالة فإن المتواصلة هى "المحك"، هى الواقع الخارجى الذى يضمن أن يكون لنتائج الاختبار أهميتها.

---

1 - المتواصلة (Kontinuum, continuum) فى الفيزياء هو المجال الذى تترابط فيه كل قيم أى وحدة فيزيائية بشكل تام متواصل. والعلاقة التشبيهية هنا واضحة. (المترجم).

يمكن إقامة الجسر المرجعى لهذا المحك الخارجى من خلال تحليل المقاييس (على سبيل المثال نموذج راش) للربط بين نتائج كل الاختبارات ببعضها البعض وبالتالى لتحقيق تغذية مرتجعة مباشرة للنتائج على مقياس عام.

يمكن استخدام الإطار المرجعى سواء فى منحى "محدد الهدف" أو فى منحى "متواصل". يمكن الربط بين مقاييس المستويات المرجعية المستخدمة فى منحى مستمر وبين المستوى المرجعى العام. أما الهدف المفترض تحقيقه فى منحى "محدد الهدف" فيمكن تسجيله فى سجل التصنيفات والمستويات المرحلية الذى يقدمه الإطار المرجعى.

9.3.4. التقييم المستمر / التقييم عند نقطة ثابتة

التقييم المستمر هو تقييم أوجه الأداء فى الفصل، أوجه الأداء لدى العمال وفى المشاريع فى أثناء مسار كامل، وذلك بواسطة المدرسين وإذا لزم الأمر بواسطة الدارسين. وعليه فإن التقدير النهائى يعكس المسار الكلى / كامل العام الدراسى / الفصل الدراسى.

يتم الحديث عن التقييم عند نقطة ثابتة (قياس الانجاز فى نقطة زمنية ثابتة) عندما يتم اعطاء التقديرات و/أو اتخاذ قرارات على أساس امتحان أو غيره من أشكال التقييم التى تعقد فى يوم بعينه (عادة فى نهاية المسار أو بدايته). أما ما حدث قبل ذلك فغير ذى صلة، فالحاسم هو ما يستطيع الشخص فعله فى اللحظة الآنية فحسب.

عادة ما ينظر إلى قياس الأداء على أنه شىء يحدث فى لحظات محددة خارج المسار لاتخاذ القرارات. أما التقييم المستمر على العكس من ذلك فيدمج فى الحصة ويسهم بشكل تراكمى فى التقييم فى نهاية المسار. يمكن للتقييم المستمر أن يحدث –بصرف النظر عن التقديرات الخاصة بالواجبات المنزلية والاختبارات القصيرة التى تقيس من حين لآخر أو بشكل دورى النجاح الدراسى والتى يفترض لها جميعا أن تدعم العملية الدراسية– حينما يتم ملأ قوائم ملاحظة أو سجلات تقويم بواسطة المدرسين و/ أو الدارسين، أو حينما يتم يقييم طائفة من المهام الموصوفة بدقة أو حينما يتم تقييم نظامى للأعمال التى أوديت فى الحصة و/ أو من خلال وضع حافظة عمل تتضمن تجارب عملية، إذا لزم الأمر فى صيغ تمهيدية و/ أو مراحل مختلفة من المسار.

لكلا المنحيين مزايا وعيوب. التقييم عند نقطة ثابتة يؤكد أن الأشخاص لا يزالون يتقنون أشياء تعود ربما لسنتين مضتا فى المقرر التدريسى. غير أنه يقود أيضا إلى خبرات مرعبة بالامتحانات ويحابى لنماذج بعينها من الدارسين. أما التقييم المستمر فيسمح بمراعاة ما يتمتع به دارس ما من إبداعية وغيرها من نقاط القوة. غير أنه يتوقف بدرجة كبيرة على قدرة المدرسين على الموضوعية. وهو ما يحيل فى الحالة المتطرفة حياة الدارسين لاختبار لا ينتهى وحياة المدرسين إلى كابوس بيروقراطى.

يمكن لقوائم الملاحظة المتضمنة عبارات تنسحب على المحك وتصف القدرات فى علاقتها بالأنشطة الاتصالية (الفصل الرابع) أن تكون مفيدة فى التعلم المستمر. يمكن استخدام مقاييس التقييم التى تطويرها فى علاقاتها بمصنفات جوانب الكفاءة (الفصل الخامس) لاعطاء تقديرات فى حالة التقييم عند نقطة ثابتة أو قياس الأداء.

9.3.5. التقويم التكوينى (البنائى) / التقويم التجميعى

فى حالة التقويم التكوينى (التقويم المصاحب للمسار) (الرقابة على التقدم الدراسى) يتم بشكل مستمر تجميع معلومات عن أوجه التقدم الدراسى، عن نقاط القوة وعن نقاط الضعف والتى يمكن أن يرجع إليها المدرسون فى مخططاتهم للمسار وأن يشركوا دارسيهم أيضا فى أوجه التغذية المرتجعة المرتبطة بها. عادة ما يستخدم التقييم التكوينى بمعناه الشامل ويتضمن معلومات مستخرجة من الاستبيانات والاستشارات غير قابلة للقياس كمّا.

يدمج التقويم التجميعى النجاح الدراسى فى نهاية المسار فى تقييم واحد، ولا يتعلق الأمر هنا بالضرورة بتقييم الكفاءة بمفهوم امتحان الأهلية. إن أوجه التقييم التجميعى عادة ما ترتكز بالفعل على المحك، تتم عند نقطة ثابتة وتنسحب على المسار.

تكمن قوة التقييم التكوينى فى أنه يهدف لتحسين الدراسة، أما نقطة الضعف المصاحب للمسار فتتمثل بالفعل فى تلك الاستعارة القادمة من تكنولوجيا المعلومات "التغذية المرتجعة": فالتغذية المرتجعة لا تعمل إلا إذا كان المتلقى فى وضع يسمح له (أ) بملاحظة شيء ما، أى أن يكون يقظا وذا حافزية وأن يكون محيطا بالشكل الذى تصب فيه المعلومة، (ب) بأن يتلقى شيئا، أى لا يُغرق بالمعلومات، بل أن يكون لديه استراتيجية لتلقى هذه المعلومات وتنظيمها وإحالتها على نفسه، (جـ) بان يفسر، أى أن يكون لديه ما يكفى من معلومات قبلية وأن يكون لديه وعى لغوى ملائم لها لفهم بيت القصيد، ولكى لا يلجأ لأفعال مناهضة للإنتاجية، و(د) أن يدمج المعلومات، أى يكون لديه الوقت والتوجه والوسائل المعينة اللازمة لتدبر المعلومات الجديدة وادماجها وتذكرها لاحقا. يعنى هذا الأمر ضمنيا تقرير المصير الذى يفترض من ناحية أن يتم التهيئة لدراسة ذاتية التحديد ولإجراءات ولعمليات الرقابة على الدراسة فى حد ذاتها ولمختلف أنواع التفاعل مع أوجه التغذية المرتجعة.

يعرف مثل هذا التدريب المشكل للوعى بـ"التقييم التشكيلى" (évaluation formatrice). يمكن استخدام عدد كبير من التقنيات لتشكيل الوعى هذا، إلا أنه هناك مبدأ أساسى فى كل هذا، ألا وهو مقارنة الانطباع الذاتى (على سبيل المثال ما يُعلم فى قائمة الملاحظة على أنه "أستطيع هذا") بالواقع (على سبيل المثال حينما يتم الاستماع فعلا لمثل هذه المادة اللغوية بالشكل التى وردت عليه فى قائمة الملاحظة واختبار عما إذا كانت هذه المادة اللغوية مفهومة). يربط ديالانج (DIALANG) التقييم الذاتى بالأداء الاختبارى بهذا الشكل. ثمة تقنية أخرى مهمة تتمثل فى مناقشة عينات العمل –سواء أكانت نماذج أو عينات من قبل الدارسين– وتطوير لغة اصطلاحية لقضايا الجودة والتى يمكن بمساعدتها فحص نقاط القوة والضعف فى العمل وصياغة "تعاقدات دراسية" للتعلم الذاتى.

عادة ما يعتبر التقييم التشكيلى أو التشخيصى مفصلا بشكل كبير فى علاقته بالظواهر أو المهارات اللغوية التى تم تعليمها من فترة قصيرة أو التى يفترض معالجتها قريبا. بالنسبة للتقييم التشخيصى فإن قوائم الدلائل المذكورة فى الفقرة 5.2 تتسم بعمومية أكبر من أن يمكن استخدامها فى الواقع العملى. لذلك فإنه من الضرورى الرجوع إلى أوجه محددة لوصف أهداف التعلم (على سبيل المثال واى ستيتج Waystage، ثريسهولد Treshold). أما سجلات المصنفات الخاصة بمختلف جوانب الكفاءة فى مختلف المستويات (الفصل الرابع) فيمكن أن تكون مفيدة للتغذية المرتجعة التشكيلية عند فحص مهارة التحدث.

لاشك أن المستويات المرجعية العامة هى الأكثر ارتباطا للتقييم (التجميعى). ومع ذلك فإنه من الممكن أيضا أن تكون التغذية المرتجعة القادمة من تقييم تجميعى تشخيصية وبالتالى تشكيلية كما يتضح ذلك من مشروع ديالانج (DIALANG - Projekt).

9.3.6. التقييم المباشر/ غير المباشر

ينسحب التقييم المباشر على ما يقوم به الدارس فى المستويات العليا بشكل فعلى. فعندما تناقش على سبيل المثال مجموعة صغيرة شيئا ما فإن المُقيّم يلاحظ الأداء ويقارنه بسجل المحكات، يُرجع أوجه الأداء إلى أكثر البنود مناسبة فى السجل ويعطى تقييما.

أما التقييم غير المباشر فيستخدم على العكس من ذلك اختبارا الذى يكون عادة تحريرا لفحص الكفاءات والمهارات الموجودة فى أداء ما.

يقتصر التقييم المباشر بشكل مبدئى على التحدث، الكتابة والاستماع فى المواقف التفاعلية إذ إنه يستحيل ملاحظة الأنشطة الاستقبالية بشكل مباشر، فلا يمكن تقييم فهم النصوص على سبيل المثال إلا بشكل غير مباشر حينما يجعل الدارسين يقدمون أدلة على الفهم حينما يؤشرون على خانات، يكملون جملا، يجيبون على أسئلة ... إلخ. يمكن تقييم نطاق الوسائل اللغوية وامتلاك ناصيتها إما بشكل مباشر حينما يتم تحديد مدى مطابقتها لمحكات بعينها أو بشكل غير مباشر

حينما يتم تفسير أو تعميم الإجابات من خلال مهام اختبارية. تعتبر المقابلة اختبارا مباشرا تقليديا ويعتبر امتحان التكملة اختبارا غير مباشر تقليديا.

يمكن الاستعانة بالمصنفات التى تعرف مختلف جوانب الكفاءة على مختلف المستويات (الفصل الخامس) لتطوير محكات التقييم للاختبارات المباشرة. تساعد المؤشرات المذكورة فى الفصل الرابع فى انتقاء موضوعى للموضوعات، للنصوص والمهام الخاصة بالاختبارات المباشرة المتعلقة بالمهارات الإنتاجية والخاصة بالاختبارات غير المباشرة المتعلقة بفهم النصوص المكتوبة والسمعية. أما المؤشرات المذكورة فى الفصل الخامس فيمكن أن تساعد بشكل إضافى فى التحديد الموضوعى للكفاءات المفتاحية اللغوية التى يجب مراعاتها عند إجراء اختبار غير مباشر للمعارف اللغوية وكذلك فى تحديد الكفاءات المفتاحية البرجماتية، اللغوية الاجتماعية واللغوية التى يجب التركيز عليها عند صياغة الهمام الخاصة بالاختبارات المتعلقة بأربع المهارات.

9.3.7. تقييم الأداء / تقييم المعارف

عند تقييم الأداء يُطلب من الدارسين أن يقدموا فى اختبار مباشر أمثلة شفهية أو تحريرية من انتاجهم اللغوى.

عند تقييم المعارف يُطلب من الدارسين أن يحلوا مهاما قد تنتمى لنطاق واسع من نماذج المهام وهى مهام يفترض أن تقدم إثباتا لمحيط معارفهم اللغوية وإجادتهم للوسائل اللغوية.

يستحيل للأسف اختبار الكفاءات بشكل مباشر، وكل ما يمكن فعله هو الاستناد على نطاق من أمثلة الأداء بحيث يكون هذا النطاق هو المنطلق لمحاولة استخلاص استناجات عمومية عن الكفاءة، فالكفاءة لا تتضح إلا عند الاستخدام. بهذا المفهوم لا تفعل الاختبارات شيئا سوى تقييم الأداء بالرغم من محاولة استخلاص استنتاجات عن الكفاءة الموجودة فى نفس الوقت.

تتطلب المقابلة مع ذلك مقدارا أكبر من "الأداء" من إكمال الفراغات وإكمال الفراغات يتطلب مجددا مقدارا أكبر من "الأداء" من مهمة "اختيار من متعدد". فى مثل هذه العبارات يتم استخدام كلمة "أداء" لوصف "الإنتاج اللغوى". أما المصطلح "اختبار الأداء" فيستخدم كلمة "الأداء" بمعنى مقيد، حيث يقصد هنا بوجه عام إنتاج لغوى ذى صلة فى سياق أصلى (إلى حد ما) ولسياق مهنى أو تعليمى المرجع عادة. عند استخدام غير دقيق تماما لمصطلح "اختبار الأداء" قد يُوصف به أيضا إجراءات الاختبار الشفهى طالما إنها سمحت باستخلاص استنتاجات أكثر شمولا عن كفاءة الدارسين من الأداء فى نطاق من نماذج الخطاب التى يُرى أنها ذات صلة بسياقات الدراسة واحتياجات الدارسين. تسعى بعض الاختبارات إلى خلق التوازن بين تقييم الأداء وتقييم المعارف داخل النظام اللغوى، بينما لا تسعى اختبارات أخرى إلى فعل هذا.

إن هذا التفرقة تماثل تلك التى بين الاختبارات المباشرة وغير المباشرة. لذلك يمكن استخدام الإطار المرجعى بشكل مماثل أيضا. علاوة على ذلك تقدم أوجه وصف أهداف التعلم الصادرة من مجلس الاتحاد الأوروبى لمختلف المستويات (واى ستيدج Waystage، مستوى ثريسهولد Threshold Level، مستوى فانتيدج Vantage Level) للغات المتاحة لائحة مفصلة لعناصر المعارف اللغوية الخاصة باللغة المستهدفة.

9.3.8 التقييم غير الموضوعى / التقييم الموضوعى

التقييم غير الموضوعى هو الحكم الصادر من الممتحن، ويقصد به عادة الحكم على جودة المنتج اللغوى. أما التقييم الموضوعى فهو استبعاد اللاموضوعية، ويقصد به عادة اختبار غير مباشر لا يسمح فيه سوى بإجابة واحدة صحيحة لكل عنصر اختبارى، على سبيل المثال اختبار من متعدد. غير أن قضية اللاموضوعية / الموضوعية هى أعقد من ذلك بكثير، فعادة ما توصف الاختبارات غير المباشرة على أنها "اختبارات موضوعية" إذا استعمل المصحح مفتاحا قاطعا لتحديد ما إذا كانت الإجابة مقبولة أم مرفوضة ولعد الإجابات الصحيحة بعد ذلك وبهذا للوصول إلى نتيجة. بعض نماذج الاختبارات

تدفع بهذه العملية خطوة إلى الأمام عندما لا تسمح سوى بإجابة وحيدة صحيحة لكل سؤال (على سبيل المثال اختيار من متعدد واختبار سى (C-Test) الذى تتطور لهذا السبب من اختبار التكملة، وعادة ما يتم استخدام تصحيح آلى لتجنب أخطاء المصححين. غير أنه يتم فى واقع الأمر تعظيم مبالغ فيه لموضوعية الاختبارات التى توصف بهذا المفهوم على أنها "موضوعية"، حيث أن شخص ما كان قد قرر أن يقتصر فى التقييم على تقنيات تسمح برقابة أفضل على الموقف الاختبارى (وهو قرار غير موضوعى فى حد ذاته يمكن أن يعارضه أشخاص آخرون). بعد ذلك كتب شخص ما دليل الاختبار وربما كتب ألّف شخص آخر عناصر الاختبار محاولا توظيف نقطة بعينها من نقاط دليل الاختبار، ثم قام مجددا شخص آخر بانتقاء عناصر لهذا الاختبار من مجموع كل العناصر المتاحة. ولذلك فقد يكون من الأفضل وصف هذه الاختبارات على أنها اختبارات "مصححة موضوعيا" لأن كل القرارات الأخرى الصادرة تتضمن عنصرا غير موضوعى.

عند اجراء تقنيات قياس مباشرة (اختبار الأداء) يتم ترتيب الدارسين بشكل عام بناء على حكم غير موضوعى، وهو ما يعنى أن تقرير جودة أداء الدارسين يتم بشكل غير موضوعى حينما يتم مراعاة عوامل ذات صلة والرجوع إلى خطوط عريضة أو محكات بعينها وكذلك إلى بعض الخبرات. إن ميزة مثل هذا المنحى غير الموضوعى تنجم من أن اللغة والاتصال ظاهرتان معقدتان تمام التعقيد وأنهما لا يكاد يكون من الممكن تفتيتهما إلى أصغر أجزائهما وأنهما ليسا مجرد مجموع هذه الأجزاء. عادة ما يكون من الصعوبة بمكان تحديد ما يختبره سؤال ما بشكل دقيق. ولذلك فإنه من الصعوبة بمكان إعداد أسئلة الاختبار وفق جوانب محددة للكفاءة أو للأداء كما قد يبدو من الوهلة الأولى.

ومع ذلك تفرض العدالة علينا أن يكون كل تقييم موضوعيا على قدر الإمكان، بحيث يتم تقليص تأثيرات التقييمات الشخصية عند اتخاذ القرارات غير الموضوعية الخاصة بانتقاء محتويات وجودة الأداء إلى الحد الأدنى، وخاصة إذا كان الأمر يتعلق بتقييم ختامى، حيث أنه عادة ما يستخدم شخص ثالث نتائج الامتحانات لاتخاذ قرارات بشأن مستقبل من تم تقييمه (المُقَيم).

يمكن الحد من التقييم غير الموضوعى من خلال الإجراءات التالية على سبيل المثال وفى نفس الوقت يمكن من خلالها إعلاء دور الصدق والثبات:

- تطوير تعليمات تقييمية متعلقة بالمحتوى، على سبيل المثال استنادا على إطار مرجعى للسياق المعنى.
- الاستناد على قرارات مشتركة عند اختيار المحتوى و/ أو تقييم أوجه الأداء.
- استخدام تقنيات معيارية محددة لكيفية أداء الاختبار.
- إتاحة مفاتيح تقييمية ملزمة للاختبارات غير المباشرة والاستناد فى الأحكام الخاصة بالاختبارات غير المباشرة على محكات محددة واضحة التعريف.
- دعم التقييم المتعدد و/ أو موازنة عوامل مختلفة.
- تقديم تدريب ملائم خاص بإرشادات التقييم.
- مراقبة جودة أوجه تقييم الأداء (الصدق، الثبات) من خلال تحليل لبيانات الامتحان.

كما عرض لذلك فى بداية الفقرة فإن أولى الخطوات فى اتجاه تقليل اللاموضوعية على كافة مستويات إجراءات التقييم يتمثل فى خلق فهم مشترك للمفترض المعنى، أى إطار مرجعى مشترك. يحاول الإطار المرجعى أن يتيح مثل هذا الأساس لوصف المحتوى ومصدرا لتطوير محكات دقيقة التعريف محددة للاختبارات المباشرة.

9.3.9. الترتيب على مقياس / الترتيب من خلال قائمة ملاحظة

يعنى الترتيب على مقياس أن يتم تحديد ما إذا كان شخص ما موجود على مستوى بعينه أو درجة بعينها على مقياس متكون من عديد من تلك المستويات أو الدرجات.

يعنى الترتيب من خلال قائمة ملاحظة تقييم شخص ما على قائمة من الجوانب ذات الصلة بمستوى بعينه أو بوحدة دراسية بعينها.

عند "الترتيب على مقياس" يتم التركيز على وضع الشخص المراد ترتيبه على متوالية من الدرجات، بحيث يكون اتجاه الرؤية رأسيا: ما هى الدرجة التى عليها الشخص على المقياس؟ يجب توضيح أهمية مختلف المستويات / الدرجات من خلال مصنفات المقياس. يمكن أن يكون هناك عديد من المقاييس لبنود مختلفة وهذه البنود يمكن عرضها ربما فى صفحة أو فى عدة صفحات كسجل. يمكن أن يكون هناك تعريف لكل مستوى منفرد أو درجة منفردة أو تعريف واحد لكل درجتين أو لكل درجة قصوى أو دنيا ومتوسطة.

تعتبر قائمة الملاحظة بديلا لذلك بحيث يتم التركيز على إظهار ما تم تغطيته من أمور جوهرية، أى أن يكون المنظور أفقيا: كم من محتوى وحدة دراسية تعلمها الدارس بنجاح؟ يمكن إعداد قائمة الملاحظة كقائمة متكونة من نقاط مختلفة، أى ما يشبه الاستبيان. غير أن قائمة الملاحظة قد تتخذ شكل الدائرة أو أى شكل آخر. قد يكون هناك أسئلة تقريرية بنعم أو لا، أما إمكانيات الإجابات فيمكن أن تكون أكثر تمايزا وأن تشمل تدريجا (على سبيل المثال من 0 – 4) بحيث يكون هناك وصف للدرجات وبحيث يكون هناك –ما أمكن ذلك– أيضا تعريفات توضح كيفية تفسير فرادى الموصوفات.

بما أن مصنفات الأمثلة تمثل عبارات مستقلة مرتكزة على المحك تم معايرتها على المستويات المعنية فإنه يمكن استخدامها على حد سواء كمصدر لوضع قائمة ملاحظة لدرجة بعينها (وهو ما حدث فى بعض نسخ الحافظة اللغوية) أو لوضع مقاييس أو سجلات تقييمية تشمل كل الدرجات ذات الصلة كما تم عرضها فى الفصل الثالث، وبالأحرى للتقييم الذاتى الموجود فى الجدول رقم 2 وللتقييم بواسطة الممتحنين الموجود فى الجدول رقم 3.

9.3.10. التقييم الانطباعى / الحكم الموجه

الانطباع: هو حكم غير موضوعى تماما تم إصداره بناء على الخبرة بأوجه أداء الدارسين فى الحصة دون الرجوع إلى محكات محددة خاصة بامتحان بعينه.

الحكم الموجه: هو حكم يتم فيه تقليص اللاموضوعية لدى كل مُقيِّم بعينه حينما يسد ما لديه من ثغرات ناشئة عن الانطباعات من خلال تقييم واعى منسحب على محكات محددة.

يُقصد بالانطباع هنا الحالة التى يقوم فيها المدرسون أو الدارسون بإصدار الأحكام بناء على خبراتهم المحضة بأوجه الأداء فى الحصة، أو بالواجبات المنزلية ... إلخ. كثير من أشكال التوكيد غير الموضوعى، خاصة فى التقييم المستمر، تتمثل فى الرؤية الشخصية المستندة على انطباع عام مكتسب من خلال التأملات أو التذكر، ربما بعد مراقبة الشخص المعنى عبر فترة زمنية ممتدة بعينها مراقبة واعية. تعمل كثير من الأنظمة المدرسية بهذا الشكل.

أما المصطلح "الحكم الموجه" فيستخدم هنا لوصف موقف يتحول فيه الانطباع العام –من خلال الاستعانة بتقييم فاحص لهذا الانطباع– إلى حكم مدروس. يفترض مثل هذا المنحى (أ) وجود سؤال اختبارى شكلى وإجراءات تقييم و/أو (ب) وجود نظام لتعريف المحكات يمايز بين مختلف النتائج أو التقديرات و(جـ) وجود شكل من أشكال تدريب الممتحنين والمصححين. إذا ما تم خلق إطار مرجعى عام للمجموعة المعنية من الممتحنين والمصححين بهذه الطريقة فإن ميزة الحكم الموجه يكمن فى زيادة اتساق الأحكام بشكل حاسم. وهو ما يكون عليه الأمر خاصة عندما تتاح المعايير القياسية أو النقاط المرجعية على شكل أمثلة للإنتاج اللغوى وكذلك عندما تتاح روابط ثابتة مع أنظمة أخرى. يؤكد أهمية مثل هذا التوجية حقيقة أن الأبحاث فى فروع العلم الأخرى قد أظهرت مرارا وتكرارا أن الانحرافات فى التقييم الناجمة عن تمايز صرامة فرادى المُقيِّمين بدون تدريب الممتحنين يمكن أن تكون بنفس ضخامة تمايزات مهارات الدارسين الفعلية

بحيث تكاد تكون النتائج متروكة للصدفة تماما.

يمكن الاستعانة بمقاييس المصنفات الخاصة بالمستويات المرجعية العامة لإتاحة نظام من المحكات محددة التعريف كما تم وصف ذلك عاليه فى (ب)، أو لتمثل المعايير القياسية المعبر عنها بالمحكات القائمة فى علاقاتها –أى المعايير القياسية– بالمستويات العامة. وربما سيكون من الضرورى فى المستقبل أيضا إتاحة أمثلة مرجعية للإنتاج اللغوى على مختلف المستويات المرجعية كمعين فى تدريب الممتحنين.

9.3.11. التقييم العام / التقييم التحليلى

يقود التقييم الكلى إلى إصدار حكم تركيبى شامل. يوازن المقيّم بشكل حدسى عديدا من الجوانب.

أما التقييم التحليلى فينظر إلى الجوانب المختلفة كل على حدة.

يمكن التمييز هنا على مستويين: (أ) بالنظر إلى ما يفترض تقييمه، و(ب) بالنظر إلى كيفية الوصول إلى مستوى مرحلى ما، أو مستوى تقديرى ما أو مجموع درجات. يوجد أحيانا أنظمة تربط ما بين المنحى التحليلى فى مستوى بمنحى عام فى مستوى آخر.

أ. **ما هو المفترض تقييمه:** بعض المناحى تقييم بند شامل مثل "التحدث" أو "التفاعل" مخصص له مجموع درجات أو تقدير ما. بعض المناحى الأخرى، الأقرب لأن تكون تحليلية، تطالب المقّيمين بأن يضعوا لعدد من جوانب الإنتاج اللغوى المختلفة مجموع درجات/ تقديرات مختلفة. وهناك بعض الأنظمة الأخرى تطالب المقّيمين أن يحددوا انطباعا شاملا وأن يحللوه من خلال بنود مختلفة وأن يصلوا فى آخر الأمر لحكم شامل متوازن. تتمثل ميزة البنود المختلفة لأى منحى تحليلى هو أنها تشجع المقّيمين على الملاحظة الدقيقة. علاوة على ذلك فإنها تتيح للمقّيمين على إختلافهم لغة اصطلاحية للنتائج المتحققة وفى نفس الوقت فإنها تتيح لغة اصطلاحية للتغذية المرتجعة موجهة للدارسين. أما عيب هذا المنحى (هناك طائفة كاملة من الشواهد على هذا العيب) فيتمثل فى أن المقّيمين لا يستطيعون دائما الفصل بين فرادى البنود والحكم العام. علاوة على ذلك فإنهم يكونون متعرضون من البداية لحمل إدراكى زائد قوامه 4 أو 5 بنود أو يزيد.

ب. **حساب النتائج:** بعض المناحى تربط بشكل عام بين الإنتاج اللغوى الملاحظ وبين المصنفات على مقياس تقييمى، سواء أكان هذا المقياس عام (مقياس شامل) أو تحليلى (من 3 إلى 6 بنود فى سجل). مثل هذه المناحى لا تتطلب مراجعة الحساب، فالنتائج توضع كأعداد بسيطة أو "كرقم تليفون" توزيعا على بنود عديدة. بعض المناحى الأخرى، الأقرب لأن تكون تحليلية، تعطى درجة وحيدة لعدد معين من النقاط وتجمعها بعد ذلك بحيث ينتج إجمالى للدرجات يتم تحويله حسابيا إلى تقدير وحيد. المميز لهذا المنحى هو أنه يتم موازنة البنود، أى ما يعنى ألا يكون لفرادى البنود دائما نفس العدد من النقاط.

9.3.12. التقييم (لعديد من المهام) من خلال بند واحد أو التقييم (لمهمة واحدة) من خلال بنود عديدة

التقييم (لمهمة واحدة) من خلال عديد من البنود هو مهمة اختبارية واحدة (قد تتكون من مراحل مختلفة) لتوليد أوجه خطاب متمايزة (كما عُرض لذلك عاليه فى الفقرة 9.2.1) يتم فيه تقييم الإنتاج اللغوى فى علاقته ببنود متعددة فى سجل تقييمى واحد – كما هو الحال فى المنحى التحليلى الذى تم وصفه فى الفقرة 9.3.11).

التقييم (لعديد من المهام) من خلال بند واحد (شامل) هو تقييم منعزل لطائفة من فرادى المهام (عادة تبادل الأدوار مع الدارسين الآخرين أو المدرس) يتم تقييمها بقيمة عامة بسيطة من النقاط على مقياس مرقوم مثل 0 – 3 أو 1 – 4.

يعتبر التقييم من خلال بند شامل إمكانية لكبح جماح ما يظهر عند إجراء تقييم لمهمة واحدة من خلال بنود عديدة من

ميل نتائج بند ما إلى التأثير على نتائج بند آخر. فى المستويات الأدنى يتم التركيز أساسا على تحقيق المهمة ويتمثل مقصد التقييم فى التأشير فى قائمة الملاحظة على ما يستطيع الدارس القيام به، وهو الأمر الذى لا يتم استنادا على مجرد الانطباع البسيط بل على يد المدرسين والدارسين استنادا على التقييم الفعلى للإنتاج اللغوى. وكلما كان الدارسون أكثر تقدما كلما كانت الإمكانية أكبر بتصميم المهام بشكل يسمح باستقراء جوانب خاصة من الكفاءة اللغوية عند أداء هذه المهام. يتم تسجيل النتائج على شكل ملمح تقييمى.

تقدم المقاييس الخاصة بمختلف بنود الكفاءة اللغوية التى أدمجت فى متن الفصل الخامس أفكارا لتطوير سجلات لتقييم فرادى المهام من خلال بنود عديدة. ولأن المُقيّمين لا يمكنهم سوى التعامل مع عدد صغير من البنود لا بد اللجوء للحلول الوسط. إن صياغة النماذج ذات الصلة بلأنشطة الاتصالية المذكورة فى الفقرة 4.4 والقائمة الخاصة بمختلف الأشكال المتعلقة بالكفاءة الوظيفية المذكورة فى الفقرة 5.2.3.2 يمكن أن تساعد فى انتقاء المهام الملائمة للتقييم المستند على بند واحد شامل.

9.3.13. التقييم الخارجى / التقييم الذاتى

التقييم بواسطة الآخرين: يقوم المدرسون أو الممتحنون بالتقييم.

التقييم الذاتى: يقوم الشخص بتقييم كفاءته ذاتيا.

يمكن إشراك الدارسين فى كثير من إجراءات التقييم التى أوجزت عاليه. تظهر نتائج البحوث أن التقييم الذاتى يمكن أن يكون تكملة فعالة للاختبارات وللتقييم بواسطة المدرسين شريطة ألا يتعلق الأمر "بعملية رفيعة المستوى" (على سبيل المثال القبول فى دورة دراسية من عدمه). تزداد دقة التقييم الذاتى (أ) عندما ينسحب التقييم على وصف دقيق للمعايير القياسية الخاصة بالكفاءة اللغوية و/ أو (ب) عندما ينسحب التقييم على خبرة مباشرة. قد تكون هذه الخبرة مهمة اختبارية. كما يمكن أيضا فى غالب الظن زيادة دقة التقييم الذاتى بتدريب الدارسين عليه. يمكن للعلاقة المتبادلة بين مثل هذا التقييم الذاتى المنظم قاعديا وبين أوجه التقييم بواسطة المدرسين والاختبارات أن تكون على نفس الدرجة العالية التى بين العلاقات المتبادلة الخاصة بأوجه التقييم (درجة الصدق التلازمى) التى تتم بواسطة مدرسين مختلفين التى وبين اختبارات مختلفة وكذلك بين أوجه التقييم بواسطة المدرسين والاختبارات.

أما أكبر أهمية للتقييم الذاتى فتتمثل فى كونها وسيلة للحافزية وللتعلم الواعى: وعليه فإنه يمكن أن يساعد الدارسين فى تعلم تقدير نقاط القوة لديهم بشكل صحيح، فى معرفة نقاط الضعف لديهم وفى تشكيل التعلم بشكل أكثر فعالية.

على مستخدمى الإطار المرجعى أن يراعوا ويستبينوا التالى –ما إذا كان مفيدا–:

- أى من أشكال التقييم والامتحان المذكورة عاليه.
  - لها أهمية خاصة بالنسبة لاحتياجات الدراسين فى نظامهم الخاص بهم.
  - أقربها مطابقة للثقافة التربوية فى البيئة المحيطة بهم وأقربها للتنفيذ فيها.
  - أكثرها نفعا للدارسين فى مواصلة تعليم للمدرسين وذلك من منظور التغذية المرتجعة (أثر رجع الصدى).
- بأى شكل يتم التعامل بشكل متوازن مع تقييم الأداء (مرتكز على المدرسة، مرتكز على التعلم) ومع تقييم الكفاءة اللغوية (فى علاقتها بالعالم الحقيقى، مرتكز على النتيجة) ويتم استكمالهما؟ إلى أى مدى يتم –بجانب تقييم الكفاءة اللغوية– تقييم الأداء أيضا؟
- إلى أى مدى يتم تقييم نتائج الدارسين تبعا للمعايير القياسية والمحكات التى تم تعريفهما (الارتكاز على المحك) وإلى أى مدى يتم منح التقديرات والتقييمات ارتباطا بالفصل الموجود فيه الدارس (الارتكاز على المعيار، الارتكاز على المجموعات المرجعية)؟
- إلى أى مدى .
  - يُعلم الدارسون بالمعايير القياسية القائمة (على سبيل المثال من خلال المصنفات المشتركة، أمثلة من الإنتاج اللغوى)؟
  - ينبه الدارسون على أن يوّعوا أنفسهم بنطاق تقنيات التقييم الممكنة؟
  - يُدرب الدارسون على تطبيق هذه التقنيات وعلى تقييمها؟
- إلى أى مدى يكون مرغوبا ومجديا تطوير منحى متكامل لـ(أ) التقييم المستمر للأعمال داخل المسار ولـ(ب) التقييم عند نقطة ثابتة فى علاقته بالمعايير القياسية وتعريفات المحكات ذات الصلة؟
- إلى أى مدى يكون التقييم الذاتى بواسطة الدارسين مرغوبا فيه ومجديا، وبالأحرى فى ظل استعمال وصف محدد التعريف لمهام وجوانب الكفاءة اللغوية على مستويات مختلفة وفى ظل توظيف المصنفات، على سبيل المثال لتقييم مهام عديدة؟
- ما هى صلة الخواص والمقاييس الواردة فى الإطار المرجعى بسياقك أنت، وكيف يمكن استكمالها وصقلها؟

تم عرض تصورين لسجلات التقييم الخاصة بالتقييم الذاتى وبالممتحنين والمصححين فى الجدولين 2 و3 من الفصل الثالث. يتمثل الفرق الأبرز بين التصورين –بصرف النظر عن الصياغة "استطيع أن..." أو "يستطيع أن..."– فى أن الجدول رقم 2 يركز على الأنشطة الاتصالية، بينما يركز الجدول رقم 3 فى المقابل على الجوانب العامة للكفاءة التى تزداد وضوحا ووضوحا فى الأداء الشفهى. غير أنه من الممكن بسهولة وضع تصور لشكل مبسط من الجدول رقم 3 لغرض التقييم الذاتى. تظهر لنا الخبرة أن الدارسين الكبار على أقل تقدير يكونون فى وضع يسمح لهم أن يحددوا نوعيا ما لديهم أنفسهم من كفاءة.

9.4. التقييم العملى ونظام إصطلاحى

تعتبر المقاييس المذكورة فى مواضع مختلفة من الفصلين الرابع والخامس أمثلة لنظام من فئات مبسطة تنسحب على النموذج الوصفى الأشمل الذى عرض له فى متن الفصل الرابع. ومع ذلك فإنه لم يكن مقصودا هنا أن على كل شخص عند التطبيق الفعلى لمنحى تقييمى ما أو لتقنية تقييمية ما استخدام كل المقاييس فى كل المستويات، حيث يجد المُقيّمون صعوبة فى التماشى مع عدد كبير من الفئات. أضف إلى ذلك أنه ربما يكون النطاق الكلى للمستويات المذكورة فى السياق المعنى غير ذى صلة، فهدف هذا النظام أساسا هو تقديم وسيلة لخلق مرجعيات.

بصرف النظر عن التقنية المستخدمة فإن كل نظام عملى للتقييم لا بد أن يقلص عدد الفئات المتاحة إلى كم مقبول. من المعروف عامة أن أكثر من 4 أو 5 أقسام تؤدى حتما إلى حمل إدراكى زائد وأن 7 أقسام تمثل من المنظور النفسى الحد الأعلى. فلا بد إذن من الانتقاء. إذا كان ينظر –فى حالة تقييم الأداء الشفهى– إلى استراتيجيات التفاعل على أنها الجانب الجوهرى فى الاتصال وإذا كان ينظر إليها على أنها فى نفس الوقت ذات أهمية كبيرة لتقييم الأداء الشفهى فإن مقاييس

الأمثلة تتضمن 14 أقسام كمية ذات صلة لتقييم الأداء الشفهى.

تبادل المتحدثين.

التعاون.

الاستيضاح.

الطلاقة.

المرونة.

الترابط المنطقى.

تطوير الموضوعات.

الدقة.

الكفاءة اللغوية الإجتماعية.

نطاق الوسائل اللغوية (عام).

نطاق الحصيلة اللغوية.

صحة القواعد النحوية.

إجادة الحصيلة اللغوية

إجادة النطق والنبر.

كما هو واضح فإنه من الممكن إدراج المصنفات الخاصة بكثير من تلك الخصائص فى قائمة ملاحظة عامة. ومع ذلك فإن 14 قسما تعتبر عددا كبيرا أيما كبر لتقييم إنتاج لغوى ما. لذلك فإنه من غير المتصور بالنسبة لكل منحى عملى أن يتم استخدام قائمة بهذه القائمة إلا انتقائيا، بحيث يتم تجميع الخصائص، إعادة تسميتها وتقليصها إلى مجموعة أصغر من محكات التقييم تفى باحتياجات الدارسين المعنيين وبمتطلبات المهمة الاختبارية وكذلك بأسلوب المفهوم التعليمى الذى يتم فى إطاره التقييم. أما المحكات الناتجة فيمكن موازنتها على نفس القدر من الأهمية، أما بعض العوامل التى تلعب دورا حاسما فى مهمة ما فيمكن موازنتها بشكل أقوى.

تظهر الأمثلة الأربعة التالية طرائق لتنفيذ ذلك عمليا: الأمثلة الثلاث الأولى هى أمثلة لاستخدام الأقسام القائمة فى أنظمة التقييم كمحكات اختبار. أما المثال الرابع فيظهر كيف تم تجميع المصنفات الواردة فى الإطار المرجعى وإعادة صياغتها لإتاحة سجل تقييم لغرض محدد بعينه ولمناسبة محددة بعينها.

1 - : **المثال رقم 1**

Cambridge Certificate in Advanced English (CAE), Paper 5: Bewertungsskriterien 1991

شهادة كمبريدج فى اللغة الإنجليزية المتقدمة (CAE)، الورقة الخامسة:
محكات التقييم 1991

غيرها من الأقسام	مقاييس الأمثلة	محكات الاختبار
	الطلاقة	الطلاقة
	نطاق الوسائل اللغوية نطاق الحصيلة اللغوية صحة القواعد النحوية اتقان الحصيلة اللغوية	الدقة والنطاق
	اتقان النظام الصوتى	النطق
الأداء الناجح للمهمة المساندة من قبل شركاء الحديث	الترابط المنطقى الملائمة الاجتماعية اللغوية	انجاز المهمة
حجم وسهولة الحديث	تبديل المتحدثين التعاون تطوير الموضوعات	الاتصال التفاعلى

ملحوظة بشأن "غيرها من الأقسام"

تم التحدث فى مقاييس الأمثلة فى الفقرة "الأنشطة الاتصالية" الحديث عن الأداء الناجح للمهام فى علاقتها بالنشاط المعنى. تم إدراج نطاق وسهولة الحديث فى هذه المقاييس تحت "الطلاقة". أما محاولة كتابة تعريف للمحكات الخاصة بـ"المساندة الضرورية من قبل شركاء الحديث" ومعايرتها على أساس تطبيقى لدمجها فى مجموعة المقاييس فلم تكلل بالنجاح.

2 - : **المثال رقم 2**

International Certificate Conference (ICC):
Certificate in English for Business Purposes, Test 2: Business Conversation (1987)

مؤتمر الشهادة الدولية (ICC):
شهادة الإنجليزية للأغراض التجارية، الاختبار رقم 2: المحادثة التجارية (1987)

غيرها من الأقسام	مقاييس الأمثلة	محكات الاختبار
الأداء الناجح للمهمة.	الملائمة الاجتماعية اللغوية. صحة القواعد النحوية. اتقان الحصيلة اللغوية.	المقياس رقم 1 (غير مسمى).
	تبديل المتحثين. التعاون. الملائمة الاجتماعية اللغوية.	المقياس رقم 2 (استخدام وسائل الخطاب للبدء بالمحادثة والابقاء عليها مستمرة.

3 - : المثال رقم 3

المراكز الأوروبية – تقييم آداء تفاعلى فى داخل مجموعة صغيرة (راديو) (1987)
غيرها من الأقسام

Eurocentres–

مقاييس الأمثلة	محكات الاختبار
نطاق الوسائل اللغوية	النطاق
نطاق الحصيلة اللغوية	
صحة القواعد النحوية	الدقة
اتقان الحصيلة اللغوية	
الملائمة الاجتماعية اللغوية	
الطلاقة	نوع الإنتاج
اتقان النطق والتنغيم	
تبديل المتحدثين	التفاعل
التعاون	

4 - : المثال رقم 4

السياق: تم قياس مصنفات الأمثلة فى أحد المشاريع السويسرية المشروحة فى الملحق أ. بعد انتهاء المشروع البحثى تم دعوة المدرسين المشاركين فيه لعرض النتائج وللبدء فى سويسرا بمرحلة تجريبية مع الحافظة اللغوية الأوروبية. كان هناك فى المؤتمر موضوعان نقاشيان: (أ) ضرورة إحالة قوائم الملاحظة لغرض التقييم المستمر والتقييم الذاتى إلى إطار مرجعى عام و(ب) كيفية استخدام المصنفات المُقاسة فى المشروع لأغراض تقييم مختلفة. كجزء من هذا النقاش تم تقييم تسجيلى فيديو لبعض الدارسين فى سجل التقييم المعروض هنا فى الجدول رقم 3 من الفصل الثالث. يحتوى السجل مجموعة منتقاة من مصنفات الأمثلة التى تم توليفها ومعالجتها.

فى إطار مشروع من مشروعات الصندوق الوطنى السويسرى لدعم البحث العلمى: تقييم أوجه الأداء الشفهى فى مزيد من الأقسام
تسجيلات الفيديو (1996)

مقاييس الأمثلة	محكات الاختبار
نطاق الوسائل اللغوية	النطاق
نطاق الحصيلة اللغوية	
صحة القواعد النحوية	الصحة
إجادة الحصيلة اللغوية	
الطلاقة	الطلاقة
التفاعل (عموما)	التفاعل
تغيير المتحدثين	
التعاون	

تقوم مؤسسات مختلفة يدرس بها دارسون مختلفون بتبسيط وانتقاء وتوليف خصائص متعلقة بأنواع مختلفة من التقييم فى سياقات مختلفة بأشكال مختلفة. وعليه فإن القائمة رقم 14 لا يمكن اعتبار طولها مبالغا فيه، وهى ربما لا تستطيع تقديم كل التنويعات التى ربما يمكن اختيارها ولذلك فإنه لا يزال من الحتمى توسيعها حتى تكون شاملة بالفعل.

على مستخدمى الإطار المرجعى أن يراعوا ويستبينوا التالى –ما إذاكان مفيدا–:

- بأى طريقة يتم فى نظامهم الدراسى تبسيط الأقسام النظرية وتفعيل عملياتها؟
- إلى أى مدى يتم إحالة العوامل الرئيسة المستخدمة فى نظامهم الدراسى كمحكات تقييم إلى نظام الأقسام الوارد فى الفصل الخامس وإلى مقاييس الأمثلة الواردة، على افتراض أنها يتم صياغتها فى ظل مراعاة سياقات استخدامية محددة ومؤامتها على الظروف المحلية.

ببليوجرافيا شاملة

تحوى المراجع التالية إسهامات ذات أهمية لفقرات عديدة للإطار المرجعى:

Bussmann, H. (1996) Routledge dictionary of language and linguistics.London, Routledge.

Byram, M. (im Druck) The Routledge encyclopedia of language teaching and learning. London, Routledge.

Clapham, C.; Corson, D. (eds). (1998) Encyclopedia of language and education. Dordrecht, Kluwer.

Crystal, D. (ed). (1987) The Cambridge encyclopedia of language. Cambridge, CUP.

Galisson, R.; Coste, D. (eds). (1976) Dictionnaire de didactique des languages. Paris, Hachette.

Johnson, K. (1997) Encyclopedic dictionary of applied linguistics. Oxford, Blackwell.

Richards, J.C.; Platt, J.; Platt, H. (1993) Longman dictionary of language teaching and applied linguistics. London, Longman.

Spolsky, B. (ed). (1999) Concise encyclopedia of educational linguistics. Amsterdam, Elsevier

تعد الأعمال التالية ذات أهمية للفصل المندرجة تحته:

الفصل الأول

Council of Europe (1992) Transparency and coherence in language learning in Europe: Objectives, evaluation, certification. (Report edited by B. North of a Symposium held in Rüschlikon 1991). Strasbourg, Council of Europe.

* Council of Europe (1997) European language portfolio: proposals for development. Strasbourg, Council of Europe.

* Council of Europe (1982) Recommendation no. R(82)18 of the Committee of Ministers to member States concerning modern languages. Appendix A to Girard & Trim (1988).

* Council of Europe (1997) Language learning for European citizenship: final report of the Project. Strasbourg, Council of Europe.

* Council of Europe (1982) Recommendation no. R(98)6 of the Committee of Ministers to Member States concerning modern languages. Strasbourg, Council of Europe.

* Girard, D.; Trim, J.L.M. (eds). (1988) Project no. 12 'Learning and teaching modern languages for communication': Final Report of the Project Group (activities 1982-87). Strasbourg, Council of Europe.

* Gorosch, M.; Pottier, B.; Riddy, D.C. (1967) Modern languages and the world today. Modern languages in Europe, 3. Strasbourg, AIDELA in cooperation with the Council of Europe.

* Malmberg, P. (1989) Towards a better language teaching: a presentation of the Council of Europe's language projects. Uppsala, University of Uppsala Inservice Training Department.

حتى الآن صدرت الكتب التالية ضمن نمط "مستوى ثريسهولد".

Baldegger, M.; Müller, M.; Schneider, G. in Zusammenarbeit mit Näf, A. (1980) Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache. Berlin, Langenscheidt.
Belart, M.; Rancé, L. (1991) Nivell Llindar per a escolars (8-14 anys). Gener, Generalitat de Catalunya.
Castaleiro, J.M.; Meira, A.; Pascoal, J. (1988) Nivel limiar (para o ensino/aprendizagem do Portugues como lingua segunda/lingua estrangeira). Strasbourg, Council of Europe.
Coste, D.; Courtillon, J.; Ferenczi, V.; Martins-Baltar, M.; Papo, E. (1976) Un niveau-seuil. Paris, Hatier.
Dannerfjord, T. (1983) Et taerskelniveau for dansk - Appendix - Annexe - Appendiks. Strasbourg, Council of Europe.
Efstathiadis, S. (ed). (1998) Katofli gia ta nea Ellenika. Strasbourg, Council of Europe.
Ehala, M.; Liiv, S.; Saarso, K.; Vare, S.; Õispuu, J. (1997) Eesti keele suhtluslävi. Strasbourg, Council of Europe.
van Ek, J.A. (1977) The Threshold Level for modern language learning in schools. London Longman.
van Ek, J.A.; Trim, J.L.M. (1991) Threshold Level 1990. Cambridge, CUP.
van Ek, J.A.; Trim, J.L.M. (1991) Waystage 1990. Cambridge, CUP.
van Ek, J.A.; Trim, J.L.M. (1997) Vantage Level. Strasbourg, Council of Europe (erscheint Ende 2000 bei CUP).
Galli de'Paratesi, N. (1981) Livello soglia per l'insegnamento dell' italiano come lingua straniera. Strasbourg, Council of Europe.
Grinberga, I.; Martinsone, G.; Piese, V.; Veisberg, A.; Zuicena, I. (1997) Latviešu valodas prasmes limenis. Strasbourg, Council of Europe.
Jessen, J. (1983) Et taerskelniveau for dansk. Strasbourg, Council of Europe.
Jones, G.E.; Hughes, M.; Jones, D. (1996) Y lefel drothwy: ar gyfer y gymraeg. Strasbourg, Council of Europe.
Kallas, E. (1990) Yatabi lebaaniyyi: un ' livello sogla' per l'insegnamento/apprendimento dell' arabo libanese nell' universitá italiana. Venezia, Cafoscarina.
King, A. (ed). (1988) Atalase Maila. Strasbourg, Council of Europe.
Mas, M.; Melcion, J.; Rosanas, R.; Vergé, M.H. (1992) Nivell llindar per a la llengua catalana. Barcelona, Generalitat de Catalunya.
Mifsud, M.; Borg, A.J. (1997) Fuq l-ghatba tal-Malti. Strasbourg, Council of Europe.
Narbutas E.; Pribušauskaite, J.; Ramoniene, M.; Skapiene, S.; Vilkiene, L. (1997) Slenkstis. Strasbourg, Council of Europe.
Porcher, L. (ed). (1980) Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes (option travailleurs migrants): Un niveau-seuil intermediaire. Strasbourg, Council of Europe.
Porcher, L.; Huart, M.; Mariet, F. (1982) Adaptation de 'Un niveau-seuil' pour des contextes scolaires. Guide d'emploi. Paris, Hatier.
Pushkin Russian Language Institute and Moscow Linguistic University (1966) Porogoviy uroveny russkiy yazik. Strasbourg, Council of Europe.
Salgado, X.A.F.; Romero, H.M.; Moruxa, M.P. (1993) Nivel soleira lingua galega. Strasbourg, Council of Europe.
Sandström, B. (ed). (1981) Tröskelnivå: förslag till innehåll och metod i den grundläggande utbildningen i svenska för vuxna invandrare. Stockholm, Skolöverstyrelsen.
Slagter, P.J. (1979) Un nivel umbral. Strasbourg, Council of Europe.
Svanes, B.; Hagen, J.E.; Manne, G.; Svindland, A.S. (1987) Et terskelnivå for norsk. Strasbourg, Council of Europe.
Wynants, A. (1985) Drempelniveau: nederlands als vreemde taal. Strasbourg, Council of Europe.

Hest, E. van; Oud-de Glas, M. (1990) A survey of techniques used in the diagnosis and analysis of foreign language needs in industry. Brussels, Lingua.
Lüdi, G.; Py, B. (1986) Etre bilingue. Bern, Lang.
Lynch, P.; Stevens, A.; Sands, E.P. (1993) The language audit. Milton Keynes, Open University.
Porcher, L. et al. (1982) Identification des besoins langagiers de travailleurs migrants en France. Strasbourg, Council of Europe.
Richterich, R. (ed). (1983) Case studies in identifying language needs. Oxford, Pergamon.
Richterich, R. (1985) Objectifs d'apprentissage et besoins langagiers. Col. F. Paris, Hachette.
Richterich, R.; Chancerel, J.-L. (1980) Identifying the needs of adults learning a foreign language. Oxford, Pergamon.
Richterich, R.; Chancerel, J.-L. (1981) L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère. Paris, Hatier.
Trim, J.L.M. (1980) Developing a Unit/Credit scheme of adult language learning. Oxford, Pergamon.
Trim, J.L.M.; Richterich, R.; van Ek, J.A.; Wilkins, D.A. (1980) Systems development in adult language learning. Oxford, Pergamon.
Trim, J.L.M. (1980) Developing a Unit/Credit scheme of adult language learning. Oxford, Pergamon.
*Trim, J.L.M.; Holec, H.; Coste, D.; Porcher, L. (eds). (1984) Towards a more comprehensive framework for the definition of language learning objectives. Vol I Analytical summaries of the preliminary studies. Vol I, preliminary studies. (contributions in English and French). Strasbourg, Council of Europe.
Widdowson, H.G. (1989) 'Knowledge of Language and Ability for Use'. Applied Linguistics 10/2, 128-137.
Wilkins, D.A. (1972) Linguistics in language teaching. London, Edward Arnold.

الفصل الثالث

van Ek, J.A. (1985 - 86) Objectives for foreign language learning: vol. I Scope, vol. II Levels. Strasbourg, Council of Europe.
North, B. (2000) The Development of a Common Reference Scale of Language Proficiency. New York, Peter Lang
North, B.; Schneider, G. (1998): 'Scaling Descriptors for Language Proficiency Scales'. Language Testing 15/2: 217-262.
North, B. (1994) Perspectives on language proficiency and aspects of competence: a reference paper discussing issues in defining categories and levels. Strasbourg, Council of Europe.
Schneider, G.; North, B. (2000) Fremdsprachen können - was heisst das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit. Chur/Zürich, Verlag Rüegger AG.

Bygate, M. (1987) Speaking. Oxford, OUP.
Canale, M.; Swain, M. (1981) 'A theoretical framework for communicative competence'. In Palmer, A.S.; Groot, P.G.; Trosper, S.A. (eds). The construct validation of tests of communicative competence. Washington, DC, TESOL.
Carter, R.; Lang, M.N. (1991) Teaching literature. London, Longman.
Davies, A. (1989): 'Communicative Competence as Language Use'. Applied Linguistics 10/2, 157-170.
Denes, P.B.; Pinson, E.N. (1993) The Speech chain: the physics and biology of spoken language. 2nd. edition. New York, Freeman.
Faerch, C.; Kasper, G. (eds). (1983) Strategies in interlanguage communication. London, Longman.
Firth, J.R. (1964) The tongues of men and Speech,. London, OUP.
Fitzpatrick, A. (1994) Competence for vocationally oriented language learning: descriptive parameters, organisation and assessment. Doc. CC-LANG (94)6. Strasbourg, Council of Europe.
Fry, D.B. (1977) Homo loquens. Cambridge CUP.
Hagège, C. (1985) L'homme des paroles. Paris, Fayard.
*Holec, H.; Little, D.; Richterich, R. (1996) Strategies in language learning and use. Strasbourg, Council of Europe.
Kerbrat-Orecchioli, C. (1990,1994) Les interactions verbales (3 vols). Paris, Colins.
Laver, J.; Hutcheson, S. (1972) Communication in face-to-face interaction. Harmondsworth, Penguin.
Levelt, W.J.M. (1993) Speaking: from intention to articulation. Cambridge, Mass, MIT.
Lindsay, P.H.; Norman, D.A. (1977) Human information processing. New York, Academic Press.
Martins-Baltar, M.; Boutgain, D.; Coste, D.; Ferenczi, V.; Mochet, M.-A. (1979) L'écrit et les écrits: problèmes d'analyse et considérations didactiques. Paris, Hatier.
Swales, J.M. (1990) Genre analysis: English in academic and research settings. Cambridge, CUP.

Allport, G. (1979) The Nature of Prejudice. Reading MA, Addison-Wesley.
Austin, J.L. (1962) How to do things with words. Oxford, OUP.
Cruttenden, A. (1986) Intonation. Cambridge,CUP.
Crystal, D. (1969) Prosodic systems and intonation in English. Cambridge, CUP.
Furnham, A.; Bochner, S. (1986) Culture Shock: psychological reactions in unfamiliar environments. London, Methuen.
Gardner, R.C. (1985) Social psychology and second language learning: the role of attitude and motivation. London, Edward Arnold.
Grice, H.P. (1975) 'Logic and conversation'. In Cole, P.; Morgan, J.L.(eds). Speech acts. New York, Academic Press, 41-58.
Gumperz, J.J. (1971) Language in social groups. Stamford, Stamford University Press.
Gumperz, J.J.; Hymes, D. (1972) Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication. New York, Holt, Rinehart & Wiston.
Hatch, E.; Brown, C. (1995) Vocabulary, semantics and language education. Cambridge, CUP.
Hawkins, E.W. (1987) Awareness of language: an introduction. revised edn. Cambridge, CUP.
Hymes, D. (1974) Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
Hymes, D. (1972) 'On communicative competence'. In Pride & Holmes (1972).
Hymes, D. (1984) Vers la compétence de communication. Paris, Hatier.
Kingdon, R. (1958) The groundwork of English intonation. London, Longman.
Knapp-Potthoff, A.; Liedke, M. (eds). (1997) Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit. Munich: iudicium verlag
Labov, W. (1972) Sociolinguistic patterns. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
Lehrer, A. (1974) Semantic fields and lexical structure. London & Amsterdam.
Levinson, S.C. (1983) Pragmatics. Cambridge, CUP.
Lyons, J. (1977) Semantics.vols I & II. Cambridge, CUP.
Mandelbaum, D.G. (1949) Selected writings of Edward Sapir. Berkeley, University of California Press.
Matthews, P.H. (1974) Morphology: an introduction to the theory of word-structure. Cambridge, CUP.
Matthews, P.H. (1981) Syntax. Cambridge, CUP.
Neuner, G. (1988) A socio-cultural framework for communicative teaching and learning of foreign languages at the school level. Doc. CC-GP12(87)24. Strasbourg, Council of Europe.
O'Connor, J.D.; Arnold, G.F. (1973) The intonation of colloquial English. 2nd. edn. London, Longman.
O'Connor, J.D. (1973) Phonetics. Harmondsworth, Penguin.
Pride, J.B.; Holmes, J. (eds). (1972) Sociolinguistics. Harmondsworth, Penguin.
Rehbein, J. (1977) Komplexes Handeln: Elemente zur Handlungstheorie der Sprache. Stuttgart, Metzler.
Robinson, G.L.N. (1985) Crosscultural Understanding. Oxford: Pergamon.
Robinson, W.P. (1972) Language and social behaviour. Harmondsworth, Penguin.
Roulet, E. (1972) Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues. Paris, Nathan.
Sapir, E. (1921) Language. New York, Harcourt Brace.
Searle, J.R. (1969) Speech acts: an essay in the philosophy of language. Cambridge, CUP.
Searle, J.R. (1976) 'The classification of illocutionary acts'. Language in society, vol.51, no.1, 1-24.
Trudgill, P. (1983) Sociolinguistics. 2nd. edn. Harmondsworth, Penguin.
Ullmann, S. (1962) Semantics: an introduction to the science of meaning. Oxford, Blackwell.
Wells, J.C.; Colson, G. (1971) Practical phonetics. Bath, Pitman.
Widdowson, H.G. (1992) Practical stylistics: an approach to poetry. Oxford, OUP.
Wray, A. (1999) 'Formulaic language in learners and native speakers'. Language teaching 32,4. Cambridge, CUP.
Wunderlich, D. (ed). (1972) Linguistische Pragmatik. Frankfurt, Athenäum.
Zarate, G. (1986) Enseigner une culture étrangère. Paris, Hachette.
Zarate, G. (1993) Représentations de l'étranger et didactique des langues. Paris, Hachette.

Berthoud, A.-C. (ed). (1996) 'Acquisition des compétences discursives dans un contexte plurilingue'. Bulletin Suisse de linguistique appliquée. VALS/ASLA 64.
Berthoud, A.-C.; Py, B. (1993) Des linguistes et des enseignants. Maîtrise et acquisition des langues secondes. Bern, Lang.
Besse, H.; Porquier, R. (1984) Grammaire et didactique des langues. Collection L.A.L. Paris, Hatier.
Bloom, B.S. (1956) Taxonomy of educational objectives. London, Longman.
Bloom, B.S. (1976) Human characteristics and school learning. New York, McGraw.
Broeder, P. (ed). (1988) Processes in the developing lexicon. Vol. III of Final Report of the European Science Foundation Project ' Second language acquisition by adult immigrants'. Strasbourg, Tilburg & Göteborg, ESF.
Brumfit, C. (1984) Communicative Methodology in Language Teaching. The roles of fluency and accuracy. Cambridge. CUP.
Brumfit, C. (1987) 'Concepts and Categories in Language Teaching Methodology'. AILA Review 4, 25-31.
Brumfit, C. & Johnson, K (eds). (1979) The communicative approach to language teaching. Oxford, OUP.
Byram, M. (1997) Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon, Multilingual Matters.
Byram, M. (1989) Cultural Studies and Foreign Language Education. Clevedon, Multilingual Matters.
Byram, M. (1997), Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon, Multilingual Matters.
Byram, M.; Zarate, G.; Neuner, G. (1997) Sociocultural competences in foreign language teaching and learning. Strasbourg, Council of Europe.
Callamand, M. (1981) Méthodologie de la prononciation. Paris, CLE International.
Canale, M.; Swain, M. (1980) 'Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing'. Applied linguistics vol. 1, no.1.
Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instuction publique (ed). (1998) Enseignement des langues étrangères - Recherche dans le domaine des langues et pratique de l'enseignement des langues étrangères. Dossier 52. Berne, CDIP.
Cormon, F. (1992) L'enseignement des langues. Paris, Chronique sociale.
Coste, D. (1997) 'Eduquer pour une Europe des langues et des cultures'. Etudes de linguistique appliquée 98.
*Coste, D.; Moore, D.; Zarate, G. (1997) Plurilingual and pluricultural competence. Strasbourg, Council of Europe.
*Girard, D. (ed). (1988) Selection and distribution of contents in language syllabuses. Strasbourg, Council of Europe.
*Porcher, L. (1980) Reflections on language needs in the school. Strasbourg, Council of Europe.
Cunningsworth, A. (1984) Evaluating and selecting EFL materials. London, Heinemann.
Dalgallian, G.; Lieutaud, S.; Weiss, F. (1981) Pour un nouvel enseignement des langues. Paris, CLE.
Dickinson, L. (1987) Self-instruction in language learning. Cambridge, CUP.
Gaotrac, L. (1987) Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère. Collection L.A.L. Paris, Hatier.
Gardner, R.C.; MacIntyre, P.D. (1992-3) 'A student's contribution to second language learning': Part I 'cognitive variables' & Part II 'affective variables'. Language teaching. Vol. 25 no. 4 & vol. 26 no 1.
Girard, D. (1995) Enseigner les langues: méthodes et pratiques. Paris, Bordas.
Grauberg, W. (1997) The elements of foreign language teaching. Clevedon, Multilingual matters.
Hameline, D. (1979) Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue. Paris, E.S.F.
Hawkins, E.W. (1987) Modern languages in the curriculum, revised edn. Cambridge, CUP.
Hill, J. (1986) Literature in language teaching. London, McMillan.
Holec, H. (1982) Autonomie et apprentissage des langues étrangères. Paris, Hatier.
Holec, H. (1981) Autonomy and foreign language learning. Oxford, Pergamon.

*Holec, H. (ed) (1988) Autonomy and self-directed learning: present fields of application (with contributions in English and French). Strasbourg, Council of Europe.
Komenský, J.A. (Comenius) (1658) Orbis sensualium pictus. Nürnberg.
Kramsch, C. (1993) Context and Culture in Language Teaching. Oxford, OUP.
Krashen, S.D. (1982) Principles and practice of second language acquisition. Oxford, Pergamon
Krashen, S.D.; Terrell, T.D. (1983) The natural approach: language acquisition in the classroom. Oxford, Pergamon.
Little, D.; Devitt, S.; Singleton, D. (1988) Authentic texts in foreign language teaching: theory and practice. Dublin, Authentik.
MacKay, W.F. (1965) Language teaching analysis. London, Longman.
McDonough, S.H. (1981) Psychology in foreign language teaching. London, Allen & Unwin.
Melde, W. (1987) Zur Integration von Landeskunde und Kommunikation im Fremdsprachenunterricht Tübingen, Gunter Narr Verlag
Pêcheur, J.; Viguer, G. (eds) (1995) Méthodes et méthodologies. Col. Recherches et applications. Paris, Le français dans le monde.
Piepho, H.E. (1974) Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel. Limburg, Frankonius.
Porcher, L. (ed). (1992) Les auto-apprentissages. Col. Recherches et applications. Paris, Le français dans le monde.
Py, B. (ed). (1994) 'L'acquisition d'une langue seconde. Quelques développements récents'. Bulletin suisse de linguistique appliquée. VALS/ASLA.
Rampillon, U.; Zimmermann, G. (eds). (1997) Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen. Ismaning, Hueber.
Savignon, S.J. (1983) Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Reading (Mass)., Addison-Wesley.
*Sheils, J. (1988) Communication in the modern language classroom. Strasbourg, Council of Europe (also available in German, Russian and Lithuanian).
Schmidt, R.W. (1990) 'The Role of Consciousness in Second Language Learning'. Applied Linguistics 11/2, 129-158.
Skehan, P. (1987) Individual differences in second language learning. London, Arnold.
Spolsky, B. (1989) Conditions for second language learning. Oxford, OUP.
Stern, H.H. (1983) Fundamental concepts of language teaching. Oxford, OUP.
Stern, H.H.; A.Weinrib (1977) 'Foreign languages for younger children: trends and assessment'. Language Teaching and Linguistics: Abstracts 10, 5 - 25.
The British Council (1978) The teaching of comprehension. London, British Council.
Trim, J.L.M. (1991) 'Criteria for the evaluation of classroom-based materials for the learning and teaching of languages for communication'. In Grebing, R. Grenzenloses Sprachenlernen. Festschrift für Reinhold Freudenstein. Berlin, Cornelsen.
Williams, E. (1984) Reading in the language classroom. London, McMillan.

الفصل السابع

Jones, K. (1982) Simulations in language teaching. Cambridge, CUP.
Nunan, D. (1989) Designing tasks for the communicative classroom. Cambridge, CUP.
Yule, G. (1997) Referential communication tasks. Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum.

Breen, M.P. (1987) 'Contemporary paradigms in syllabus design', Parts I & II. Language Teaching, vol. 20 nos.2 & 3, p.81-92 & 157-174.
Burstall, C.; Jamieson, M.; Cohen, S.; Hargreaves, M. (1974) Primary French in the balance. Slough, NFER.
Clark, J.L. (1987) Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning. Oxford, OUP.
*Coste, D. (ed) (1983) Contributions à une rénovation de l'apprentissage et de l'enseignement des languages. Quelques expériences en cours en Europe. Paris, Hatier
Coste, D.; Lehman, D. (1995) 'Langues et curriculum. Contenus, programmes et parcours'. Etudes de linguistique appliquée, 98.
Damen, L. (1987) Culture Learning: the Fifth Dimension in the Language Classroom. Reading, Mass: Addison Wesley
Fitzpatrick, A. (1994) Competence for vocationally oriented language learning: descriptive parameters, organisation and assessment. Doc. CC-LANG (94) 6. Strasbourg, Council of Europe.
Johnson, K. (1982) Communicative syllabus design and methodology. Oxford, Pergamon.
Labrie, C. (1983) La construction de la Communauté européenne. Paris, Champion.
Roulet, E. (1980) Langue maternelle et langue seconde. Vers une pédagogie intégrée. Col. L.A'L' Paris, Hatier.
*Wilkins, D. (1987) The educational value of foreign language learning. Doc. CC-GP(87)10. Strasbourg, Council of Europe.
Munby, J. (1972) Communicative syllabus design. Cambridge, CUP.
Nunan, D. (1988) The learner-centred curriculum: a study in second language teaching. Cambridge, CUP.
Schneider, G.; North, B.; Koch, L. (2000) Europäisches Sprachenportfolio - Version für Jugendliche und Erwachsene. (Ed. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren - EDK), Bern, BLMV (existiert auch in einer französischen, italienischen und englischen Fassung). Online: http//www.sprachenportfolio.ch.
Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK (1995) Mehrsprachiges Land - mehrsprachige Schulen. 7. Schweizerisches Forum Langue 2. Dossier 33. Bern, EDK.
Wilkins, D.A. (1976) Notional syllabuses. Oxford, OUP.
Vigner,G. (ed). (1996) 'Promotion, réforme des langues et systèmes éducatifs'. Etudes de linguistique appliquée, 103.

Alderson, J.C.; Clapham, C.; Wall, D. (1995) Language Test Construction and Evaluation. Cambridge, CUP.
Alderson, J.C. (2000) Assessing Reading. Cambridge Language Assessment Series. Cambridge, CUP.
ALTE Members (eds). (1998) The multilingual glossary of language testing terms (Studies in language testing 6). Cambridge, CUP.
Bachman, L.F. (1990) Fundamental considerations in language testing. Oxford, OUP.
Brindley, G. (1989) Assessing Achievement in the Learner-Centred Curriculum. NCELTR Research Series (National Centre for English Language Teaching and Research). Sydney, Macquarie University.
Coste, D.; Moore, D. (eds). (1992) 'Autour de l'évaluation de l'oral'. Bulletin CILA 55.
Douglas, D. (2000) Assessing Languages for Specific Purposes. Cambridge Language Assessment Series. Cambridge, CUP.
Lado, R. (1961) Language testing: the construction and use of foreign language tests. London, Longman.
Lussier, D. (1992) Evaluer les apprentissages dans une approche communicative. Col. F. Paris, Hachette
Monnerie-Goarin, A.; Lescure, R. (eds). 'Evaluation et certifications en langue étrangère'. Recherches et applications. Numéro spécial. Le français dans le monde, août-septembre 1993.
Oskarsson, M. (1980) Approaches to self-assessment in foreign language learning. Oxford, Pergamon.
Oskarsson, M. (1984) Self-assessment of foreign language skills: a survey of research and development work. Strasbourg, Council of Europe.
Reid J. (2000) Assessing Vocabulary. Cambridge Language Assessment Series, Cambridge: CUP.
Tagliante, C. (ed). (1991) L'évaluation. Paris, CLE International.

الملحـــق أ

تطوير مصنفات الكفاءة اللغوية

يتناول هذا الملحق الأوجه التقنية لتوصيف مستويات الكفاءة اللغوية. حيث يعالج معايير صياغة المصنفات. ثم يعرض لمناهج مختلفة لتطور المقاييس المتدرجة، ويعقب ذلك ببليوجرافيا تحوى تعليقات وحواشى لتنهى هذا الملحق.

صياغة المصنفات

إن الخبرات الخاصة بوضع المقاييس المتدرجة والتى تكونت من خلال اختبارات اللغة، إلى جانب نظرية وضع المقاييس فى الحقل المتسع لعلم النفس التطبيقى، وكذلك أفضلية القائمين بالتدريس عند إشراكهم فى عمليات الاستشارات (على سبيل المثال النظم المتدرجة للأهداف التعليمية فى بريطانيا أو فى المشروع السويسرى) كل هذه الأمور ساعدت فى وضع النقاط التالية لتطوير المصنفات .

- **صياغات إيجابية:** يمكن أن نلحظ دائماً فى مقاييس الكفاءات الموجهة بحسب التقييم، ومقاييس التقييم فى الاختبارات أنها تستخدم فى بعض البيانات بالمستويات الدنيا صياغات سلبية. حيث يصعب فى تلك المستويات الدنيا للكفاءة اللغوية إبداء الرأى فيما يمكن للدارسين فعله، أكثر من القول بما لا يمكنهم فعله. أما الصياغات الإيجابية فتكون مرغوبة فى المقام الأول عندما يتطلب الأمر أن تستخدم مستويات الكفاءة كأهداف تعليمية وليس فقط لتكون آداة لاختبار الدارسين وانتقاء المرشحين. كما أنه يمكن أحياناً صياغة نفس المسألة بشكل سلبى وإيجابى على حد سواء. على سبيل المثال فيما يختص "بتنويعات الوسائل اللغوية".

إيجابياً	سلبياً
- يتمتع بمجموعة كبيرة من الوسائل اللغوية الأولية والاستراتيجيات مما يمكنه / يمكنها من التعامل مع مواقف الحياة اليومية التى يمكن التكهن بها (المستوى الثالث للمراكز الأوروبية أو يروسنتر: شهادة إتمام الدراسة). - مجموعة أولية منوعة من الوسائل اللغوية والاستراتيجيات التى تكفى لمعظم متطلبات الحياة اليومية، ولكنها تستلزم فى العادة توليفات فيما يختص بتحقيق الفرص من الحديث ويحتم البحث عن مفردات (المستوى الثالث للمراكز الأوروبية: جدول التقييم).	- يتمتع بمجموعة محدودة من الوسائل اللغوية، يتطلب دوماً بدايات جديدة عند الصياغات ويستلزم البحث عن مفردات (ESU المستوى الثالث). - كفاءة لغوية محدودة ينتج عنها تقطع متكرر وسوء منهم فى المواقف غير الروتينية (المستوى الفنلندى الثانى). - ينقطع التواصل، حيث تعوق الحدود اللغوية درجة إبلاغ المضمون (ESU المستوى الثالث).
- تتركز الحصيلة اللغوية فى مجالات مثل الأمسور الأوليـة، والأمـاكـن ومسميات عـلاقـات الـقـرابـة الأكـثـر تـكـراراً (ACTFL Novice). - يخرج سلسلة من الكلمات المحفوظة عن ظهر قلب إلى جانب تعبيرات متميزة، ويمكنه التعرف عليها. (Trim 1978 لمستوى ا).	- لا يتمتع سوى بحصيلة لغوية محدودة (المستوى اللغوى الهولندى الأول). - مجموعة محددة من الكلمات والتغييرات تعوق توصيل الخواطر والأفكار (جامعة جوتنبورج). - يمكنه إنتاج أقوال نمطية وقوائم (ACTFL Novice).
- يمكنه إنتاج تعبيرات من الحياة اليومية لإشباع حاجات بسيطة ذات طبيعة محددة (فى مجال التحيات، والمعلومات وخلافه) (إلفيرى Elviri، مستوى ميلانو، 1 1986).	- لا يتوافر لديه سوى تنويعه لغوية أولية، ويظهر علامات قليلة جداً لإتقان اللغة وظيفياً أو لا يظهر أية علامات على الإطلاق (المستوى الأول من ESU).

جدول رقم 1 (أ) – صياغات إيجابية وسلبية

من شأن تفادى الصياغات السلبية أن يصبح أمراً معقداً بسبب وجود مواصفات تراكمية للكفاءة اللغوية التواصلية. وينطبق هنا المبدأ القائل بأنه: "كلما كان أقل كلما كان أفضل". ويعد أوضح مثال على ذلك هو ما يطلق عليه أحياناً "الاستقلالية"، أى المعيار الذى يكون الدارسون فيه مستقلين أ) عن التكيف اللغوى للشريك فى الحوار، ب) عن إمكانيات طلب الإيضاح، جـ) وعن إمكانيات تلقى المساعدة عند صياغة ما يرغبون فى قوله. ويمكن وضع تلك النقاط فى الاعتبار فى أغلب الأحيان بإضافة شروط إلى مصنف مصاغ إيجابياً، مثل:

يمكنه الفهم بوجه عام عندما يوجه إليه الحديث باللغة القياسية وحول أمور مألوفة، شريطة أن يمكنه من حين لآخر طلب تكرار المقولة أو إعادة صياغتها.

يمكنه فهم ما يقال فى حوارات الحياة اليومية البسيطة على أن يقال ببطء وبوضوح وبشكل مباشر، وبشرط أن يبذل المتحدث مجهوداً ليساعده على الفهم.

أو:

يمكنه التفاهم بسهولة نسبية فى مواقف مركبة وحوارات قصيرة طالما أن شريكه فى الحوار يساعده إذا استلزم الأمر.

– **التحديد/الوضوح**: يجب أن تصف المصنفات مهام محددة و/أو درجات مهارات محددة عند أداء المهام. وهنا يجب وضع أمرين محل اعتبار. أولاً يجب ألا يحتوى المصنف على أى غموض مثل "يمكنه استخدام تنويعه من الاستراتيجيات المناسبة". فما هو المقصود بالاستراتيجية؟ مناسب إلى أى مدى؟ كيف نفسر مفهوم كلمة "تنويعة"؟ حيث تكمن مشكلة المصنفات الغامضة فى أنها قد تبدو أحياناً غاية فى الجودة ولكن الحقيقة التى مفادها أنه يمكن قبولها بسهولة من شأنها أن تخفى بين طياتها إمكانية أن يفسرها كل فرد بشكل مغاير. ثانياً أنه هناك مبدأ منذ أربعين عام يقول بأن الفروق بين درجات المقاييس لا ينبغى أن ترتبط باستبدال تدريجات مثل "بعض" أو "عدة" فالدرجة التالية والأعلى بـ"كثير" أو "أغلب"، أو كلمات مثل "منتشر إلى حد ما" بـ"منتشر كثيراً"، وكذلك "متوسط" بـ"جيد". إذ يجب أن تكون الفروق حقيقية وليست لفظية فحسب. وهكذا يمكن أن تظل هناك فراغات قائمة، حيث لا يمكن الوصول إلى فروق ملموسة.

– **الوضوح**: يجب أن تتميز المصنفات بالشفافية – ولا تحمل عبء اللغة الملحنة أو المصطلح عليها. حيث يثبت أحياناً وضع مصنف يبدو قوى التعبير فى شكل مصنف أقل تعبيراً عند التخلى عن الملاحنة واللغة المصطلح عليها، بغض النظر عن إمكانية أن يشكل ذلك عائقاً للفهم. كما ينبغى أن تصاغ المصنفات فى سياق نحوى بسيط ويكون لها تركيب منطقى واضح.

– **الإيجاز**: هناك اتجاهان مختلفان للتفكير فى هذا الصدد. يرتبط أحدهما بالقياسات الإجمالية، ولاسيما تلك المستخدمة فى الولايات المتحدة واستراليا، حيث تجرى هنا المحاولة لصياغة فقرات أكثر طولاً تغطى بشكل مفهوم تلك الملامح التى تعد جوهرية. كما تبلغ هذه القياس ات درجة التحديد / والوضوح من خلال سرد قائمة ضخمة من شأنها الوصول إلى صورة مفصلة يمكن لمن يقيمونها بوصفهم دارسين نمطيين أن يدركونها على المستوى المعنى، مما يجعلها مصادر غنية للغاية للتوصيف. إلا أن ذلك المبدأ به عيبان: أولهما أنه لا يوجد إنسان "نمطى" بالفعل. حيث أن الملامح الفردية تطرأ فى تراكيب متباينة مع بعضها البعض. ثانيهما: أنه لا يمكن لأحد أن يستند أثناء عملية التقييم بشكل واقعى على مصنف واحد يتكون من أكثر من جملتين أو يكون أطول من جملة تحوى جملتين جزئيتين. ويبدو أن القائمين بالتدريس يفضلون المصنفات القصيرة. وفى المشروع الذى طورت من خلاله مصنفات على سبيل الأمثلة، اتخذ القائمون بالتدريس اتجاهاً نحو رفض المصنفات أو تقسيمها، ولا سيما تلك التى يزداد طولها عن 25 كلمة (أى حوالى سطرين فى حجم الكتابة العادى).

– **الاستقلالية**: تنطوى المصنفات الموجزة على ميزتين أخرتين، الأولى هى أنه من المحتمل أن تلك المصنفات

تصف سلوكاً يمكن أن نقول عنه: "نعم، يستطيع هذا الشخص فعل ذلك". وبالتالى يمكن للمصنفات الموجزة والمحددة والموجودة فى قوائم الفحص والمراجعة أو كشوف الاستبيان أن يستخدمها القائمون بالتدريس و/ أو تطبق التقييم الذاتى بوصفها معايير مستقلة عن بعضها البعض. فإذا كان أحد المصنفات يتمتع بخاصية كونه قادر على أن يكون مستقل بذاته ودون دعم من كلمات دالة أومصنفات أخرى فهذه إشارة إلى أنه يمكنه أن يشكل هدف تعليمى منفرد فى حد ذاته وأن أهميته ومعناه لا تتوقف على صياغة مصنفات أخرى فى المقياس المتدرج. وهو ما يفتح الطريق أمام سلسلة من إمكانيات الاستخدام فى حالة وجود أشكال مختلفة للتقييم (قارن الفصل التاسع).

على مستخدمى الإطار المرجعى أن يراعوا ويستبينوا التالى – ما إذا كان مفيداً–:.

- أى من المعايير التى ورد ذكرها أكثر أهمية، وأية معايير أخرى يمكن استخدامها حرفياً أو ضمنياً فى سياقها ؟
- إلى أى مدى يعد تحقيق الصياغات المستخدمة فى نظامها لمعايير مثل تلك التى سقناها أمراً مرغوب فيه أو يمكن تنفيذه؟

طرق تطوير المقاييس

إذا كان هناك تتابعاً من المستويات فإن ذلك يشترط أن يكون هناك ترتيب لأمور محددة ضمن درجة مستوى واحدة أفضل من أمور أخرى، وأن يخص توصيف مستوى مهارى معين بدرجة أفضل مما يخص مستوى آخر. مما يعنى بدوره استخدام عملية تدريج واحدة بصفة مستمرة. وهناك عدة طرق محتملة، يمكن بمساعدتها إدراج مواصفات كفاءة لغوية تحت مستويات مختلفة. أما المناهج والطرق المتاحة فيمكن تقسيمها إلى ثلاث مجموعات: الطرق الحدسية والطرق النوعية والثالثة الكمية. إن أغلب المقاييس المستخدمة اليوم للكفاءة اللغوية إلى جانب نظم أخرى من درجات المستويات ثم تطويرها بواسطة أحد الطرق الحدسية بالمجموعة الأولى. ويفضل التأليف بين المبادئ الثلاث بشكل تكميلى فى عملية تراكمية. حيث تتطلب الطرق النوعية التهيأة الحدسية واختبار للمادة إلى جانب التفسير الحدسى للنتائج. لذلك طبقت توليفة من المبادئ الحدسية والنوعية والكمية عند تطوير المستويات المرجعية العامة.

عند استخدام الطرق النوعية والكمية نجد منطلقين محتملين:

مصنفات أو عينات التحصيل

المصنفات بوصفها منطلق: يجب الانطلاق من التفكير فيما هو مطلوب توصيفه، ثم كتابة نماذج مصنفات للفئات المعنية أو جمعها ومعالجتها، تلك التى تستخدم بوصفها مدخل لغوى فى المرحلة النوعية. إن الطرق الرابعة والتاسعة، أى الأول والأخير فى مجموعة العملية النوعية ونزولاً، تشكل أمثلة على هذا المبدأ. فهى مناسبة تماماً لتطوير مصنفات لفئات متعلقة بالمناهج مثل الأنشطة اللغوية التواصلية. إلا أنه يمكن استخدامها لتطوير مصنفات لأوجه الكفاءة. وهناك ميزة للبداية بفئات ومصنفات، ولاسيما إمكانية تحديد مجال سريان نظرى معتدل.

عينات التحصيل بوصفها منطلق: إن البديل هنا والذى لا يمكن استخدامه سوى لتطوير مصنفات لتقييم التحصيل يكمن فى البداية بعينات تمثل مستوى التحصيل (نوعى). إن الطرق الخامسة والثامنة هى تنويعات لهذا التصور. وعلى صعيد آخر يمكن أن نطلب من المقيمين أن يحكموا على العينات ثم نستخدم طريقة إحصائية معتدلة لنتحقق من ماهية التصورات المفاتيحية التى توجه قرارات المقيمين (كمى). والطرق العاشرة والحادية عشر هى أمثلة على هذا المبدأ. حيث أن ميزة تحليل عينات التحصيل تكمن فى إمكانية التوصل إلى توصيفات شديدة التحديد وتستند على بيانات.

إن الطريقة الثانية عشر والأخيرة هى الوحيدة التى تساعد على تدريج المصنفات بالمفهوم الحسابى. وكانت هذه هى الطريقة التى طورت على أساسها المستويات المرجعية العامة وأمثلة المصنفات إلحاقاً بالطرق (حدسية) و8، و9 (نوعية). إلا أن الطريقة

الإحصائية ذاتها يمكن استخدامها بعد تحديد مقياس متدرج لإجازة استخدامه بشكل عملى وللتحقق من ضرورة مراجعته.

الطرق الحدسية

لا تتطلب هذه الطرق أى جمع تركيبى منظم للمعلومات، بل تحتاج فقط إلى تفسير الخبرات والتجارب بحسب مبادئ معينة.

رقم (1) **الخبراء**: يُكلفون بكتابة مقياس متدرج، وهو ما يمكن أن يحدث عموماً استناداً إلى المقاييس الموجودة بالفعل أو على وثائق منهجية أو مواد مصدرية أخرى ذات صلة. ويتم ذلك فى أفضل الصور بعد إجراء تحليل لاحتياجات المجموعة المستهدفة المعينة. ويمكن بعد ذلك تجريب هذه المقاييس ومراجعتها، ويفضل إشراك المغذين بالمعلومات فى ذلك.

رقم (2) **اللجنة**: مثل الخبراء، ولكن هنا يشارك فريق تطوير مصغر إلى جانب مجموعة أكبر من المستشارين، الذى يعلقون على النماذج الناتجة. ويعمل هؤلاء المستشارون حدسياً معتمدين فى ذلك على خبراتهم و/أو على المقارنات مع الدارسين أو على عينات التحصيل. ناقش كل من جيبس Gipps (1994) وسكارينو Scarino (1996، 1997) نقاط ضعف المقاييس المنهجية بالنسبة لتعلم اللغات الحديثة فى المرحلة الثانوية، مثلما عملت من قبل لجان من هذا النوع فى بريطانيا واستراليا على توسيعها.

رقم (3) **المعتمد على الخبرة**: مثل اللجنة، ولكن تجرى هذه العملية داخل مؤسسة ما أو فى سياق تقييم خاص لتمتد وتتجاوز زمن محدد، وهكذا ينشأ "إجماع داخلى" وهو قلب مجموعة أخرى تشكل نواة لخلق فهم مشترك للمستويات والمعايير. ويمكن أن يلى ذلك إجراء تجارب منظمة والاستفادة من المردودات لتعديل الصياغات. ومن شأن مجموعات المقيمين أن تناقش القدرات والتحصيل بناء على التعريفات وكذلك يمكن مناقشة تلك التعريفات بدورها اعتماداً على عينات التحصيل. وهذه هى الإجراءات التقليدية التى تطورت على أساسها مقاييس الكفاءات (ويلدز Wilds 1975، إنجرام Ingram 1985، ليسكن – جاسبارو Liskin-Gasparo 1984، لوى Lowe 1985، 1986).

الطرق النوعية

يندرج ضمن إطار هذه الطرق التالى ذكرها تشكيل مجموعات عمل مصغرة من مقدمى المعلومات وكذلك تفسير يميل إلى كونه نوعى عن أن يكون إحصائى للمعلومات المكتسبة.

رقم (4) **تصورات مفاتيحية**: صياغة: بمجرد تواجد نموذج لمقياس يسهل تقسيمه ورجاء مقدمى المعلومات الذين يجب أن يكونوا نمطيين بالنسبة لمستخدمى المقياس المستقبليين بالآتى: أ) وضع التعريفات فى ترتيب يعتبرونه هم صحيح، ب) إعلان قراراتهم ثم جـ) تحديد المفاهيم والتصورات المفاتيحية التى ساعدتم أو تسببت لهم فى بلبلة وذلك عندما يتم تغطية الاختلافات القائمة بين ترتيبهم والترتيب المستهدف. إلا أن هذه العملية يمكن تعديلها باستبعاد أحد المستويات أحياناً والمطالبة باستطلاع كيفية إشارة وجود الفجوة بين مستويين إلى غياب مستوى كامل بينهما، وذلك على سبيل المهمة الإضافية. وقد تم تحديد مقاييس التمييز الخاصة بالمراكز الأوروبية Eurocentres بهذه الطريقة.

رقم (5) **مفاهيم مفاتيحية**: التحصيل: تلحق المصنفات بقدرات نمطية على درجات المستويات لضمان الترابط بين ما تم وصفه وما حدث بالفعل. ويستعين القائمون بالتدريس بمعظم الأوراق التحضيرية لاختبارات كامبريدج خلال تلك العملية، التى يتم من خلالها مقارنة النص الكائن فى المقاييس بتقييم بعض أعمال الاختبارات بعينها. وقد طورت مصنفات (النظام الدولى لاختبارات اللغة IELTS) عندما طُلب من مجموعة من المقيمين ذوى الخبرة تحديد عينة من "الاختبارات المفاتيحية" لكل مستوى والاتفاق على "الملامح المفاتيحية" لكل من هذه

الامتحانات. والملامح التى تعد مميزة للمستويات المختلفة يتم تحديدها من خلال محادثات ومناقشات لتعالج فى شكل مصنفات (ألدرسون Alderson 1991، شوهامى إى آل Shohamy et al. 1992).

رقم (6) **الملامح الرئيسية (الخاصية الأولية)**: القدرات (عادة التحريرية) يضعها بعض مقدمى المعلومات فى ترتيب متدرج، ليتم تصفية مقياس عام. أما المبدأ الذى صنفت أعمال الامتحانات على أساسه بالفعل، فقد تم تحديده وتوصيفه بحسب كل مستوى. مع مراعاة إبراز تلك الملامح التى تظهر عند مستويات معينة على وجه الخصوص. كما توصف كذلك الملامح التى تحدد الترتيب (موليس Mullis 1980). وهناك شكل سائد فى هذه الطريقة ولاسيما عدم تصنيف أمثلة الأداء بحسب الترتيب ولكن فى مجموعات. كما أنه هناك أيضاً تنويعه متعددة الأبعاد ومثيرة للاهتمام لهذا المنحنى الكلاسيكى. حيث تتحدد فى المقام الأول الملامح الأكثر أهمية من خلال تعريف الملامح المفاتيحية (رقم 5 سابقاً). ثم تصنف العينات منفصلة بحسب كل ملمح. حتى نصل فى النهاية إلى مقياس تحليلى لأكثر من ملمح multi trait scale بدلاً من مقياس إجمالى يخص أحد الملامح الرئيسية.

رقم (7) **القرار الثنائى**: من بين تنويعات طريقة الخاصية الأولية يندرج تصنيف العينات الممثلة بحسب المستويات فى مجموعات. ثم يتم التعرف على الملامح المفاتيحية (مثل رقم 5) فى محادثة تتركز على الحدود بين المستويات. ويلى ذلك صياغة ذلك الملمح المعنى فى شكل استبيان قصير للمعايير، تكون الإجابة على أسئلته إما بنعم أم لا. حتى ينشأ مقياس متشعب يحوى إمكانيات اختيار ثنائية. مما يمنح المقيمين نظام للحساب يمكنهم الاستعانه به أثناء اتخاذهم القرارات (أبشور وترنر Upshur&Turner 1995).

رقم (8) **الأحكام المقارنة**: تتناقش مجموعات حول اثنين من عمليات التحصيل لتثبت أيهما أكثر خصوصية ولماذا. وهكذا يتم التعرف على الطبقات داخل اللغة البينية للمقيمين وكذلك على الملامح الرئيسية لكل من المستويات. تلك الملامح التى يمكن صياغتها فيما بعد بوصفها مصنفات (بوليت وموراى Pollitt&Murray 1996).

رقم (9) **مهام التصنيف**: عندما تتواجد تصميمات للمصنفات يمكن أن نطلب من مقدمى المعلومات تصنيفها فى مجموعات كل بحسب الدرجة التى يجب أن نضعها أو بحسب المستويات. كذلك يمكن أن نطلب من مقدمى المعلومات التعليق على المصنفات واستكمالها و/أو رفضها وذكر تلك الواضحة والمفيدة والهامة وما إلى ذلك. إن مجمع المصنفات الذى يعتمد عليه نظام أمثلة مقاييس تم تطويره ومعالجته بهذه الطريقة (سميث وكندال Smith&Kendall 1963، نورث North 1996/2000).

الطرق الكمية

تتطلب هذه الطرق كم هائل من التحليلات الإحصائية وتفسير حذر للنتائج.

رقم (10) **تحليلات التمييز**: فى البداية توضع مجموعة من عينات التحصيل التى تم تقييمها بالفعل (يفضل من خلال فريق) رهن تحليل جدلى. ويحدد التحليل النوعى ظهور ملامح نوعية مختلفة ويحددها. وهكذا يتم تنفيذ تحليل ارتدادى متعدد لتحديد ماهية الملامح التى تم التعرف عليها والتى كان لها أهمية فى التقييم الذى وصل إليه المحكمين. ثم يتم إدراج هذه الملامح المفاتيحية فى صياغة مصنفات لكل مستوى (فالشر Fulcher 1996).

رقم (11) **التدريج متعدد الأبعاد**: رغم هذه التسمية تعد هذه طريقة توصيف لتعريف الملامح المفاتيحية والمسميات بينها. يتم تقييم مستوى التحصيل بواسطة مقياس متدرج تحليلى له عدة فئات وتوضح نتائج عملية التحليل هذه أى من الفئات هى الحاسمة والتى تسهم فى تحديد أحد المستويات، وهى تفضى إلى رسم بيانى يوضح مدى التقارب أو التباعد بين الفئات المختلفة بعضها البعض. لذلك فهى تعد طريقة بحث يمكن بواسطتها تحديد المعايير الرئيسية

وإثبات صلاحيتها (شالوب – دينجيل Chaloub-Deville 1995).

رقم (12) **نظرية التجاوب بالوحدة (IRT) أو تحليل لاتنت تريت** Latent Trait: تقدم هذه النظرية مجموعة من نماذج القياس. ويعد نموذج راش Rasch هو النموذج الأكثر مباشرة وثباتاً وقد سمى باسم عالم الرياضيات الدنماركى جورج راش. كما أن نظرية تجاوب الوحدة هى استكمال لتطور يعتمد على نظرية الاحتمالات وتستخدم فى المقام الأول تحديد درجة صعوبة المسائل الفردية فى الاختبارات داخل بنك الوحدات. وهكذا يتمتع الدارسون من المتقدمين بفرص كبيرة لتقديم إجابة صحيحة على سؤال أساسى، فى حين أن الدارسين المبتدئين فرصهم محدودة فى الإجابة على مسألة صعبة. وقد أصبحت هذه الحقيقة البسيطة بمثابة طريقة قياس لدى نموذج راش، يمكن استخدامها من أجل وضع بند على نفس الدرجة فى مقياس متدرج. ويمكن لتطور آخر لهذا المنحنى أن يستخدم معايرة لتدريج مصنفات القدرات التواصلية ومعايرة بنود الاختبار. كما يمكن إضافة اختبارت مختلفة أو استبيانات للرأى إلى سلسلة مستفيضة فى واحدة من تحليلات راش وذلك باستخدام بنود أنكر Ankeritems التى تشترك مع تلك العناصر التى تحاذى بعضها البعض (التظليل الرمادى). وبهذه الطريقة يمكن تحديد الاختبارات أو الاستبيانات على مجموعات معينة ولكنها تظل مرتبطة بمقياس واحد مشترك. إلا أنه ينبغى التعامل بحذر أثناء هذه العملية لأن نموذج راش يحرف أفضل النتائج وأقلها فى ذلك الاختبار.

اختبار أ	اختبار ب	اختبار جـ

يتميز تحليل راش بأنه بإمكانه تقديم معيار ليس مرتبط بالعينات والمقاييس، وهو ما يعنى تقسيم غير مرتبط بالعينات والاختبارات والاستبيانات المستخدمة فى التحليل. الذى يوفر كذلك تقييمات للمقاييس يمكن أن تظل ثابتة فى مجموعات مستقبلية شريطة أن تسرى مجموعات التجريب المستقبلية على أنها مجموعات جديدة داخل التعداد الإحصائى ذاته. ويمكن للتغيرات النظامية فى التقييمات مع مدار الوقت (على سبيل المثال بسبب تغيرات المنهج الدراسى أو تدريبات الاختبارات) أن توضع محل اعتبار فى تعديلات. كذلك يمكن أيضاً أن تقدر وتكيف التنويعات المنهجية النظامية بين أنماط الدارسين، وبالتالى أيضاً من أنماط المقيمين (رايت وماسترز 1982، Wright&Masters لينـاكر 1989 Linacre)

يمكن استخدام نموذج راش بطرق متعددة عند وضع مقاييس المصنفات:

1) حيث أن البيانات الخاصة بالطريقة النوعية أرقام 6، 7، 8 يمكن نقلها إلى مقياس حسابى بمساعدة نموذج راش.
2) يمكن كذلك تطوير اختبارات لتفعيل مصنفات الكفاءة فى بنود الاختبار. تلك البنود يمكن تصنيفها بمساعدة طريقة راش كما أن قراءات تلك التصنيفات والمعايير يمكن استخدامها لتوضيح مدى الصعوبة النسبية للمصنفات. (براون إى أل 1992 ،.Brown et al، كارول 1993 Carroll، ماسترز 1994 Masters، كيرش 1995 Kirsch كيرش وموزنتال 1995 Kirsch & Mosenthal).
3) يمكن أن يستخدم القائمون بالتدريس هذه المصنفات أثناء تقييمهم لأداء دارسيهم بوصفها بنود – أسئلة (هل يمكنه / يمكنها فعل ذلك ؟). وهكذا يمكن وضع المصنفات بنفس الطريقة ومباشرة على مقياس حسابى، مثلما هو الحال عند وضع بنود الاختبارات فى بنك للبنود.
4) وقد تم تطوير المقاييس ذات المصنفات فى الفصول الثالث والرابع والخامس بهذه الطريقة. كما استخدمت المشاريع الثلاثة المشروحة فى الملحقات ب وجـ ود منهاج راش لتقسيم المصنفات ووضع ترتيب للمقاييس المكتسبة.

وبالإضافة إلى الفائدة عن تطوير المقاييس فيمكن استخدام طريقة راش أيضاً لتحليل طريقة استخدام مستويات إحدى مقاييس التقييم على أرض الواقع. وهو الأمر الذى من شأنه المساعدة فى توضيح الصياغات غير الدقيقة وبالتالى الاستخدام القليل أو المكثف لأحد المستويات، ومن شأنه هكذا أن يعتبر أساس أو قاعدة للمراجعة. (دافيدسون Davidson 1992، ميلانكوفيتش Milanovic et al.، 1996، ستانسفيلد وكينيون Stansfield & Kenyon 1996، تيندال وكينيون Tyndall & Kenyon 1996).

على مستخدمى الإطار المرجعى أن يراعوا ويستبينوا التالى إذا كان مفيداً:

- إلى أى مدى يمكن للتقييمات / والدرجات المستخدمة فى نظمهم على أساس تعريفات مشتركة أن تصل إلى معنى مشترك؟
- أى المناهج والطرق الموصوفة أعلاه أو أى المناهج والطرق الأخرى يمكن استخدامها لتطوير مثل هذه التعريفات؟

الملحق ب

مقاييس الأمثلة ومصنفات الأمثلة

يتضمن هذا الملحق وصفا للمشروع السويسرى الذى تم فيه تطوير مصنفات الأمثلة للإطار المرجعى الأوروبى العام. فضلا عن ذلك سيتم عرض قائمة بالبنود التى تم قياسها مع الإشارة إلى صفحات الإطار المرجعى التى يمكن العثور على تلك المقاييس فيها. تم قياس المصنفات الناشئة عن هذا المشروع والتى تم استخدامها لتحديد مستويات الإطار المرجعى بمساعدة الطريقة رقم 12 جـ (نموذج راش) الذى عرض لخطوطه العريضة فى نهاية الملحق أ.

- المشروع البحثى السويسرى.
- المصنفات فى الإطار المرجعى.

المشروع البحثى السويسرى

النشأة والسياق

تم إعداد المقاييس ذوات المصنفات فى الفصل الثالث والرابع والخامس على أساس نتائج مشروع بحثى من مشاريع الصندوق الوطنى السويسرى لدعم البحث العلمى (SNF) الذى أُجرى فى ما بين الأعوام 1993 و1996. هذا المشروع هو مشروع لاحق للحلقة الدراسية التى عقدت فى مدينة روشليكون فى عام 1991. استهدفت الحلقة الدراسية تطوير موصوفات للكفاءة تتسم بالشفافية لمختلف نواحى النظام الوصفى للإطار المرجعى والتى قد تسهم أيضا لتطوير حافظة لغوية أوروبية. ركزت أولى الأبحاث من عام 1994 على التفاعل والإنتاج واقتصرت على الإنجليزية كلغة أجنبية وعلى التقييم بواسطة المدرسين. أما الدراسة الثانية من عام 1995 فكانت إعادة لأجزاء من الدراسة من عام 1994 مع إضافة مجال الاستقبال وتم النظر إلى الكفاءة فى الفرنسية والألمانية. كما أضيف إلى التقييم بواسطة المدرسين التقييم الذاتى والمعلومات المستقاة من الامتحانات (كمبردج، معهد جوته، ديلف / دالف).

شارك فى كلا الدراستين ما يقرب من 300 من المدرسين ونحو 2800 من الدارسين مثلوا 500 فصلا تقريبا. كان الدارسون مقسمين على المرحلة الثانوية الأولى والثانية، على التعليم المهنى وتعليم الكبار كالتالى:

	المرحلة الثانوية الأولى	المرحلة الثانوية الثانية	التعليم المهنى	تعليم الكبار
1994	35%	19%	15%	31%
1995	24%	31%	17%	28%

شارك فى هذا الأمر مدرسون من المناطق الألمانية والفرنسية والإيطالية والرومانية من سويسرا، غير أن الأعداد المتعلقة بالمناطق الإيطالية والرومانية كانت محدودة تماما. فى كلا العامين الذين أجرى فيهما التجارب قام ما يقرب من ربع المدرسين المشاركين بالتدريس بلغتهم الأم. قام المدرسون بملأ استمارات الاستبيان باللغة المتسهدفة. لذلك لم يستعمل فى عام 1994 سوى مصنفات باللغة الإنجليزية، أما فى عام 1995 فقد تم على العكس من ذلك إعداد مصنفات باللغة الإنجليزية والفرنسية والألمانية.

الطرائق

بدون الدخول فى تفصيلات مستفيضة فقد تم فى المشروع استخدام الطرائق الآتية:

المرحلة الحدسية:

1. تحليل مفصل لمقاييس الكفاءة اللغوية المتاحة للعامة ولتلك التى كانت متاحة عن طريق الاتصالات مع مجلس أوروبا. هناك قائمة بذلك فى نهاية هذا الملخص.
2. تفكيك المقاييس إلى عبارات منفردة بالنظر إلى البنود التى عُرج عليها فى الفصلين الرابع والخامس، وذلك بهدف الحصول على مخزون من المصنفات المصنفة والمعدة يمكن الانطلاق منه.

المرحلة النوعية:

3. تحليل التسجيلات الصوتية بالنظر إلى البنود التى استعملها المدرسون عند مناقشة ومقارنة الكفاءات اللغوية الخاصة بالدارسين التى كان من الممكن تمييزها فى تسجيلات الفيديو، وذلك بغرض التحقق من أن اللغة الاصطلاحية كما استخدمها الممارسون لها كانت ممثلة تمثيلا ملائما.
4. 32 ورشة عمل قام فيها المدرسون بتقسيم (أ) المصنفات إلى تلك البنود التى أرادوا أن يصفوها، (ب) أعطوا فيها أحكاما حول وضوح ودقة وارتباط الوصف و(جـ) قسموا المصنفات طبقا لمستوى الكفاءة.

المرحلة الكمية:

تقييم الدارسين الممثلين فى نهاية العام المدرسى على يد المدرسين مع الوضع فى الاعتبار أن طائفة من استمارات الاستبيان التى تم استخدامها كانت متداخلة مع بعضها البعض، وهى الاستمارات التى تم إعدادها من المصنفات التى ركز عليها المدرسين فى ورش العمل بأوضح وأدق شكل ممكن والتى وصفوها على أنها أكثرها ارتباطا. فى العام الأول تم استخدام مجموعة من 7 استمارات استبيان تحتوى كل منها على 50 مصنفا بغرض تغطية النطاق الكامل لكفاءة الدارسين بعد 80 ساعة من تدريس الإنجليزية وصولا إلى مرحلة المتحدثين المتقدمين.

5. فى العام الثانى تم استخدام مجموعة أخرى من 5 استمارات استبيان. بعد ذلك تم ربط كلا الدراستين بحيث يتم استخدام المصنفات مرة أخرى فى أغراض التفاعل الشفهى فى العام الثانى. تم تقييم الدارسين بالنظر إلى كل مصنف على مقياس من صفر إلى أربعة، تم فى هذا المقياس وصف شروط الأداء التى فى ظلها كان يمكن توقع تحقيق الدارسين للأداء الموصوف فى المصنف. أما كيفية تفسير المدرسين للمصنفات فقد تم تحليلها بمساعدة نموذج راش لمقاييس التقييم. استهدف هذا التحليل أمرين:

(أ) قياس "قيمة الصعوبة" لكل مصنف بعينه قياسا رياضيا.

(ب) تحديد تنوع مميز إحصائيا عند تفسير المصنف بالنظر إلى مختلف أقسام قطاع التربية، إلى مختلف المناطق اللغوية واللغات المستهدفة، بحيث يتم تحديد المصنفات التى أظهرت على اختلاف السياقات استقرارا عاليا فى القيم وبالتالى التى كان من الممكن استخدامها لتصميم المقاييس العامة التى تجمع بين المستويات المرجعية العامة.

6. تقييم أوجه الأداء لبعض الدارسين المسجلة بالفيديو فى الدراسة المذكورة على يد كل المدرسين المشاركين. كان هدف هذا التقييم هو الوصف الكمى للاختلافات فى صرامة المدرسين المشاركين حتى يمكن مراعاة مثل هذا التنوع فى صرامة التقييم عند إجراء تحديد نطاق أوجه الأداء فى قطاع التربية فى سويسرا.

مرحلة التفسير:

7. تمييز الحدود الفاصلة للمستويات على المقياس لإعداد نظام المستويات المرجعية العامة التى تم تقديمها فى الفصل الثالث. الجمع بين هذه المستويات فى مقياس عام (الجدول رقم 1)، سجل للتقييم الذاتى يتضمن وصفا للأنشطة اللغوية (الجدول رقم 2) وسجل لتقييم أوجه الأداء يصف مختلف نواحى الكفاءة اللغوية الاتصالية (الجدول رقم 3).
8. التعريف بمقاييس الأمثلة فى الفصلين الرابع والخامس للأقسام التى اتضح أنها قابلة للقياس.
9. موائمة المصنفات فى قالب التقييم الذاتى بغرض إعداد النسخة التجريبية السويسرية من الحافظة اللغوية الأوروبية. يتضمن هذا الشكل الآتى: (أ) سجلا للتقييم الذاتى لمهارة فهم النصوص السمعية، التحدث، التفاعل الشفهى، الإنتاج الشفهى وكذلك الكتابة (الجدول رقم 2)، (ب) قائمة ملاحظة للتقييم الذاتى لكل مستوى من المستويات المرجعية العامة.
10. مؤتمر ختامى تم فيه تقديم النتائج، مناقشة الخبرات المتولدة من الحافظة اللغوية وتعريف المدرسين على المستويات المرجعية العامة.

النتائج

يصعب قياس المصنفات المتعلقة بمختلف المهارات وبمختلف أنواع الكفاءات (اللغوية، البرجماتية والاجتماعية الحضارية) عندما يطرح السؤال حول إمكانية احتواء هذه الخصائص المتمايزة فى بُعد مقياسى وحيد. وهذه المشكلة لم يكن المتسبب فيها أو المرتبط بها نموذج راش بل هى أساسا مشكلة تخص كل التحليلات الإحصائية. ومع ذلك فإن نموذج راش أقلهم "تفهما" للمشاكل الطارئة. فبيانات الاختبارات وأوجه التقييم بواسطة المدرسين والتقييم الذاتى تسلك فى هذا الأمر سلوكا متمايزا تمام التمايز. أظهرت بعض البنود فى هذا المشروع عند تقييمها بواسطة المدرسين نجاحا أقل ولذلك اقتضى الأمر استبعادها من التحليل لضمان دقة النتائج. من بين البنود التى كانت موجودة فى المخزون الأصلى للمصنفات وتم استبعادها هى الآتية:

(أ) الكفاءة الاجتماعية الحضارية

المصنفات التى لا تصف سوى الكفاءة الاجتماعية الحضارية والكفاءة الاجتماعية اللغوية. من غير الواضح إلى أى مدى نشأت هذه المشكلة من خلال، (أ) أن هذا الأمر هو مفترض مفصول عن الكفاءة اللغوية، (ب) أن المصنفات التى تم تعيينها فى ورش العمل على أنها تسبب مشكلة كانت مبهمة إلى حد ما أو (جـ) أن المدرسين كان رد فعلهم متأرجح لافتقداهم المعرفة اللازمة الموجودة لدى دارسيهم. امتدت هذه المشكلة أيضا على المصنفات المتعلقة بالقدرة على قراءة وفهم النصوص الروائية.

(ب) مهنيا

المصنفات التى طلب من الدارسين فى إطارها إصدار تخمينات بشأن بعض الأنشطة (التى كانت فى مجملها مهنيةَ) التى لم يتاح لهم ملاحظتها بشكل مباشر فى الفصل ومنها على سبيل المثال التحدث عبر الهاتف، المشاركة فى النقاشات، إلقاء محاضرة، كتابة التقارير والمقالات والمراسلات الرسمية. وهذا ما كان عليه الأمر بالرغم من أن مجالات تعليم الكبار والتعليم المهنى كانت ممثلة تمثيلا جيدا.

(جـ) مفاهيم سلبية

المصنفات الواقعة فى إطار ضرورة التبسيط والتكرار أو الاستيضاح وهو ما يعد ضمنا فى الحالين مفاهيم سلبية. مثل هذه التوجهات السلبية كانت تؤدى وظائفها بشكل أفضل عندما كانت تظهر على شكل تحفظات فى حالة العبارات التى

كانت فى غير ذلك تصاغ صياغة إيجابية، ومن ذلك:

يستطيع إجمالا فهم عندما يتم معه الحديث معه/ معها بلغة نموذجية منطوقة بوضوح حول موضوعات مألوفة شريطة أن يتاح له/ لها من حين لآخر طلب إعادة مقولة ما أو صياغتها صياغة أخرى.

اتضح أن للقراءة عند هؤلاء المدرسين بُعدا مقياسيا خاصا مفصولا عن التفاعل والإنتاج الشفهى. ومع ذلك أتاح التصميم المتعلق باستقصاء البيانات من قياس مهارة القراءة بشكل منفرد وإحالة مقياس القراءة لاحقا على المقياس العام. لم تركز الدراسة على مهارة القراءة. تم تطوير المصنفات المتعلقة بمهارة القراءة الموجودة فى الفصل الرابع فى المقام الأول من المصنفات المتعلقة بمهارة الإنتاج الشفهى. ومع ذلك فإن الثبات العالى نسبيا فى قيم المقاييس للمصنفات المتعلقة بمهارة القراءة والكتابة فى الإطار المرجعى كما أكد عليها ديالانج وألته على حد سواء (قارن الملحقين جـ ود) تدل على أن المصنفات التى اختيرت لمهارتى القراءة والكتابة كانت فعالة بما يكفى.

ترتبط كل المضاعفات المصاحبة للبنود التى تم مناقشتها آنفا بمشكلة تحديد مقياس أحادية وتعددية البعد. تظهر تعددية البعد أيضا بشكل أكبر فى علاقتها بمجتمع الدارسين الذين تم وصف كفاءاتهم. كان هناك عدد من الحالات ارتبط فيها صعوبة مصنف من المصنفات بقسم بعينه من قطاع التعليم. وعليه يفترض القائمون بالتدريس المبتدئين من الكبار أن المهام الموجودة فى "الحياة الفعلية" أسهل عليهم بكثير من الدارسين الذين يبلغون من العمر أربعة عشر عاما. يبدو هذا الأمر من الناحية الحدسية معقولا. يعرف مثل هذا التنويع بـ"وظيفة العامل المتغير" (Differential Item Funktion) (DIF). كلما كان هذا ممكنا تم تجنب اللجوء للمصنفات التى أمكن ملاحظة خضوعها لوظيفة العامل المتغير عند إعداد ملخصات المستويات المرجعية العامة، كما هو الحال فى الجدولين رقم 1 و2 من الفصل الثالث. لم يكن هناك سوى قليل من التأثيرات المميزة فى علاقتها باللغات المستهدفة ولم يكن هناك أى تأثيرات على اللغة الأصلية فيما عدا أن المدرسين الناطقين باللغة الأصلية قد فسروا المصطلح "فهم" فى حالة الدارسين المتقدمين بشكل أكثر صرامة، لاسيما فى علاقته بالأدب.

التقويم

تم ترتيب مصنفات الأمثلة فى الفصلين الرابع والخامس إما (أ) على المستوى الذى تم فيه معايرة المصنف الأصلى فى الدراسة معايرة تجريبية أو (ب) كتابتها بحيث يتم دمج عناصر من المصنفات التى تم معايرتها على هذا المستوى مع بعضها البعض (كما هو الحال فى بعض بنود الإعلان، النداءات فى الأماكن العامة والتى لم يتناولها الاستقصاء الأصلى بالمعالجة) أو (جـ) اختيارها على أساس نتائج المرحلة النوعية (ورش العمل) أو (د) تأليفها فى أثناء مرحلة التفسير لسد ثغرة فى مقياس جزئى تم معايرته معايرة تجريبية. لا تكاد تخص هذه النقطة الأخيرة سوى المستوى C2 (التعلم الاتقانى) الذى لم تراعى فيه فى الدراسة سوى عدد قليل جدا من المصنفات.

دراسة متابعة

تبنى مشروع قامت به جامعة بازل فى الأعوام 1999 – 2000 مصنفات الإطار المرجعى المتعلقة بوسيلة من وسائل التقييم الذاتى عند بدء الدراسة. تم إضافة مصنفات للكفاءة الاجتماعية اللغوية ومصنفات لتدوين الملاحظات فى المواقف الجامعية. تم قياس المصنفات الجديدة فى علاقتها بمستويات الإطار المرجعى وذلك بمساعدة نفس الطريقة التى تم استخدامها فى المشروع الأصلى. تم إدخال هذه المصنفات فى هذه الطبعة من الإطار المرجعى. بلغت نسبة الارتباط بين قيم المقاييس الخاصة بالمصنفات الأصلية فى الإطار المرجعى وتلك المصنفات فى دراسة المتابعة هذه 0.899.

المراجع والمصادر

North, B. 1996/2000: The development of a common framework scale of language proficiency. PhD thesis, Thames Valley University. Reprinted 2000, New York, Peter Lang.

North, B. (من المتوقع صدوره قريبا): Developing descriptor scales of language proficiency for the CEF Common Reference Levels. In J.C. Alderson (ed). Case studies of the use of the Common European Framework. Council of Europe.

North, B. (من المتوقع صدوره قريبا): A CEF-based self-assessment tool for university entrance. In J.C. Alderson (ed). Case studies of the use of the Common European Framework. Council of Europe.

North, B. / Schneider, G. 1998: Scaling descriptors for language proficiency scales. Language Testing 15/2: 217-262.

Schneider, G. / North, B. 1999: "In anderen Sprachen kann ich" ...Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit. Bern/Aarau, NFP 33 / SKBF (تقرير تنفيذى).

المصنفات فى الإطار المرجعى

إضافة إلى الجداول التى لخصت فيها فى الفصل الثالث المستويات المرجعية العامة تم إدخال مصنفات الأمثلة فى الفصلين الرابع والخامس كما يلى:

الوثيقة ب 1

مقاييس الأمثلة فى الفصل الرابع: أنشطة اتصالية.

الاستقبال	شفهى (فهم النصوص السمعية عامة)	فهم الأحاديث بين الناطقين باللغة الأم. فهم بين حضور من الناس كمشاهد / كمستمع. فهم ما يعلن من أقوال، نداءات وتوجيهات. فهم برامج الإذاعة والتسجيلات الصوتية.
	سمعى بصرى	فهم برامج التليفزيون والأفلام.
	تحريرى (فهم النصوص عامة)	قراءة المراسلات وفهمها. قراءة موجهة. فهم المعلومات والحُجج. فهم التعليمات التحريرية.
التفاعل	شفهى (التفاعل الشفهى عامة)	فهم المتحاورين باللغة الأم. المحادثة. نقاش غير رسمى. مناقشات ومداولات رسمية. التعاون المرتكز على الهدف. معاملات: محادثات خدمية. تبادل المعلومات. مقابلات.
	تحريرى (التفاعل التحريرى عامة)	المراسلات. الملحوظات، التصريحات والاستمارات.
التفاعل	شفهى (الإنتاج الشفهى عامة)	حديث مترابط من طرف واحد: وصف الخبرات. حديث مترابط من طرف واحد: المُحاجة (على سبيل المثال فى نقاش ما). نداءات عامة، نداءات فى الأماكن العامة. الحديث أمام الجمهور.
	تحريرى (الإنتاج التحريرى عامة)	الكتابة الإبداعية. كتابة التقارير والمقالات.

الوثيقة ب 2

مقاييس الأمثلة فى الفصل الرابع: استراتيجيات اتصالية.

الاستقبال	تحديد الملحوظات والإحاطة بها.
التفاعل	تغيير المتحدثين.
	التعاون.
	طلب استيضاح شىء ما.
الإنتاج	التخطيط.
	التعويض.
	المراقبة والإصلاحات.

الوثيقة ب 3

مقاييس الأمثلة فى الفصل الرابع: التعامل مع النصوص

النص	تدوين الملاحظات (فى المحاضرات والندوات ... إلخ).
	معالجة النصوص.

الوثيقة ب 4

مقاييس الأمثلة فى الفصل الخامس: الكفاءة اللغوية الاتصالية

لغوي	**النطاق**	نطاق الوسائل اللغوية (عام).
		نطاق الحصيلة اللغوية.
	الإجادة	صحة القواعد النحوية.
		إجادة الحصيلة اللغوية.
		إجادة النطق والتنغيم.
		إجادة الإملاء.
اجتماعى لغوي		الملائمة من الناحية الاجتماعية اللغوية.
برجماتى		المرونة.
		تغيير المتحدثين.
		تطوير الموضوعات.
		الترابط المنطقى والتماسك.
		الدقة.
		الطلاقة (شفهى).

الوثيقة ب 5

الترابط المنطقى عند معايرة المصنفات.

الموضع الذى يظهر فيه محتويات بعينها فى مقياس ما هو مترابط منطقيا بدرجة عالية. يمكن تناول بعض الموضوعات كمثال. لم تراعى مصنفات خاصة بالموضوعات، غير أن المصنفات لمختلف البنود تنسحب على موضوعات ما بشكل أو بآخر. شملت أهم ثلاثة بنود وصف الخبرات، تبادل المعلومات ونطاق الوسائل اللغوية.

استنادا إلى الجدول التالى يمكن إجراء مقارنة لكيفية التعامل مع الموضوعات فى هذه المجالات الثلاثة. وبالرغم من أن محتوى ثلاث الجداول ليس واحدا فإن المقارنة تظهر درجة لا بأس بها من الترابط المنطقى يرمى بظلاله على مجمل نظام المصنفات التى تمت معايرتها. كان هدف تحليل مثل هذا النوع هو خلق أساس لمفترض من المصنفات المتعلقة ببنود لم يشملها الاستقصاء الأصلى (على سبيل المثال النداءات فى الأماكن العامة) والتى نشأت من توليف عناصر من مصنفات أخرى.

	وصف الخبرات
C2	
C1	– عرض واضح ومفصل لوقائع معقدة.
B2	
B1	– أهم التفاصيل لأحداث مفاجئة، على سبيل المثال حادثة. – حبكة كتاب أو فيلم ما. – الخبرات. – الاستجابة لكلا الأمرين. – الأحلام، الآمال والأمنيات. – رواية قصة ما.
A2	– الأشياء، الحيوانات الأليفة، الممتلكات. – الأحداث والأنشطة. – الأشياء التى يميل لها الإنسان/ التى ينفر منها. – الخطط والاتفاقات. – العادات والمشاغل اليومية. – الخبرة الشخصية. – الأشخاص والمظهر. – التعليم والمهنة. – الأماكن ومواقف الحياة.
A1	– أين يسكن الإنسان.

تبادل المعلومات

C2

C1

B2

B1 – كميات كبيرة من المعلومات التخصصية حول أمور مألوفة فى المجال التخصصى للدارس نفسه.

– وصف مفصل للاتجاهات.

A2 – شرح مبسط للاتجهات والتوجيهات.

– أنشطة أوقات الفراغ، العادات وأنشطة الحياة اليومية.

– الأنشطة الماضية.

– مبسط،، روتينى ومباشر.

– مقيد، العمل وأوقات الفراغ.

A1 – نحن والآخرون.

– فى المنزل.

– الوقت.

النطاق: المواقف

C2

C1

B2

B1 – معظم الموضوعات التى تخص الحياة اليومية، الأسرة، الهوايات والاهتمامات، العمل، السفر، الأحداث الراهنة.

A2 – معاملات الحياة اليومية الروتينية.

– المواقف والموضوعات المألوفة.

– مواقف الحياة اليومية ذات المضامين المتوقعة.

– احتياجات الحياة اليومية الأساسية.

– مواقف أساسية بسيطة متوقعة.

– احتياجات بسيطة مباشرة: معلومات عن الأشخاص، الروتين اليومى، السؤال عن معلومة.

A1

الوثيقة ب 6

مقاييس الكفاءة اللغوية التى تم الرجوع إليها

مقاييس عامة للكفاءة الشفهية (عام)

- Hofmann: Levels of Competence in Oral Communication 1974.
- University of London School Examination Board: Certificate of Attainment - Graded Tests 1987.
- Ontario ESL Oral Interaction Assessment Bands 1990.
- Finnish Nine Level Scale of Language Proficiency 1993.
- European Certificate of Attainment in Modern Languages 1993.

مقاييس لمختلف الأنشطة الاتصالية

- Trim: Possible Scale for a Unit/Credit Scheme: Social Skills 1978.
- North: European Language Portfolio Mock-up: Interaction Scales 1991.
- Eurocentres/ELTDU Scale of Business English 1991.
- Association of Language Testers in Europe, Bulletin 3, 1994.

مقاييس للمهارات الأربعة

- Foreign Service Institute Absolute Proficiency Ratings 1975.
- Wilkins: Proposals for Level Definitions for a Unit/Credit Scheme: Speaking 1978.
- Australian Second Language Proficiency Ratings 1982.
- American Council on the Teaching of Foreign Languages Proficiency Guidelines 1986.
- Elviri et al: Oral Expression 1986 (in Van Ek 1986).
- Interagency Language Roundtable Language Skill Level Descriptors 1991.
- English Speaking Union (ESU) Framework Project: 1989.
- Australian Migrant Education Program Scale (Listening only).

مقاييس التقييم للامتحانات الشفهية

- Dade County ESL Functional Levels 1978.
- Hebrew Oral Proficiency Rating Grid 1981.
- Carroll B.J. and Hall P.J Interview Scale 1985.
- Carroll B.J. Oral Interaction Assessment Scale 1980.
- International English Testing System (IELTS): Band Descriptors for the Speaking & Writing 1990.
- Goteborgs Univeritet: Oral Assessment Criteria.
- Fulcher: The Fluency Rating Scale 1993.

- University of Cambridge/Royal Society of Arts Certificates in Communicative Skills in English 1990.
- Royal Society of Arts Modern Languages Examinations: French 1989.
- English National Curriculum: Modern Languages 1991.
- Netherlands New Examinations Programme 1992.
- Eurocentres Scale of Language Proficiency 1993.
- British Languages Lead Body: National Language Standards 1993.

ملحق جـ

مقاييس ديالانج

يتضمن هذا الملحق وصفا لنظام ديالانج للتقييم اللغوى الذى يعتبر تطبيقا للإطار المرجعى الأوروبى العام لأغراض تشخيصية. تحتل ها هنا مكان الصدارة العناصر الاختبارية المتعلقة بالتقويم الذاتى التى يتم استخدامها فى هذا النظام وكذلك دراسة المعايرة التى تم إجراءها كجزء لتطوير النظام الخاص بهذه العناصر الاختبارية. مكون آخر فى العرض هنا هما مقياسان وصفيان مرتبطان ببعضهما البعض يستندان على الإطار المرجعى ويستخدمان لإعلام الدارسين بنتائج التشخيص ولشرحها لهم. تم قياس المصنفات فى هذا المشروع وتوفيقها طبقا للطريقة 12 جـ (نموذج راش) الذى عرض فى خطوطه العريضة فى ختام الملحق أ مع مستويات الإطار المرجعى.

مشروع ديالانج

نظام ديالانج للتقييم

ديالانج هو نظام للتقييم خاص بدارسى اللغة الذين يرغبون فى الحصول على معلومات تشخيصية حول كفاءتهم اللغوية. تم إجراء مشروع ديالانج بدعم مالى من المفوضية الأوروبية والإدارة العامة للتربية والثقافة (برنامج سقراط، لنجوا (اللسان) العملية د).

يتكون النظام من جزء للتقويم الذاتى، امتحان لغوى وتغذية مرتجعة متاحة بكل اللغات الأوروبية الأربعة عشرة: الدنماركية، الألمانية، الإنجليزية، الفنلندية، الفرنسية، اليونانية، الأيرلندية، الأيسلندية، الإيطالية، الهولندية، النرويجية، البرتغالية، السويدية والأسبانية. ديالانج متاح فى شبكة الإنترنت بالمجان.

يستند الإطار التقييمى لديالانج والمقاييس الوصفية المستعملة كأساس للتغذية المرتجعة بشكل مباشر على الإطار المرجعى الأوروبى العام. أما العناصر الاختبارية للتقويم الذاتى فى ديالانج فهى مأخوذة بشكل رئيس من الإطار المرجعى وتم ملاءمتها كلما اقتضى الأمر مع الاحتياجات الخاصة لنظام ديالانج.

أهداف ديالانج

المجموعة المستهدفة لديالانج هم الكبار الذين يريدون معرفة مستوى كفاءتهم اللغوية ويودون الحصول على تغذية مرتجعة فى علاقتها بنقاط القوة والضعف المتعلقة بهذه الكفاءة. كما أن النظام يقدم نصائح للدارسين بخصوص كيفية تحسينهم لمهارتهم اللغوية، ويحاول فضلا عن ذلك جعلهم دارسى لغة أكثر وعيا. لا يمنح النظام أى شهادات.

إن مستخدمى النظام هم فى المقام الأول فرادى الدارسين الذين يتعلمون اللغة ذاتيا أو فى دورات لتعليم اللغة. ومع ذلك سيجد مدرسو اللغة أن كثيرا من عناصر النظام ذات نفع لأغراضهم الذاتية.

إجراءات التقويم فى ديالانج

1. اختيار لغة العمل (هناك 14 لغة يمكن الاختيار من بينها).
2. التسجيل.
3. اختيار اللغة الذى سيعُقد فيها الاختبار (هناك 14 لغة يمكن الاختيار من بينها).
4. اختبار تحديد مستوى مستند على معارف الحصيلة اللغوية.

5. اختيار المهارة التى سيتم اختبارها (القراءة، فهم النصوص السمعية، الكتابة، الحصيلة اللغوية، القواعد).
6. التقويم الذاتى (للقراءة وفهم النصوص السمعية والكتابة فقط).
7. يعطى النظام تقويما مؤقتا للمهارات.
8. يتم اختيار اختبار ذى صعوبة ملائمة من النظام وتقديمه للمستخدم لأدائه.
9. تغذية مرتجعة.

عندما يقصد الدارسون النظام فإنهم يختارون فى بادئ الأمر اللغة التى يودون أن يتلقوا بها تعليمات العمل والتغذية المرتجعة. بعد التسجيل يقدم للدارسين اختبار لتحديد المستوى يُقدّر أيضا محيط حصيلتهم اللغوية. بعد اختيارهم للمهارة الذين يودون أن يختبروا فيها ولكن قبل أن يؤدوا الاختبار الذى تم اختياره يتلقى المستخدمون له طائفة من العناصر الاختبارية لتقويم الذات. تغطى هذه العناصر الاختبارية المتعلقة بالتقويم الذاتى المهارة التى تم اختيارها بشكل كامل وعلى الدارسين أن يقرروا عما إذا كان فى إمكانهم آداء كل نشاط موصوف فى العبارة من عدمه. أما فى المجالين الآخرين الذان يتم تقييمهما بواسطة ديالانج، أى الحصيلة اللغوية والقواعد، فليس هناك تقييم ذاتى لأنه لا يوجد فى الإطار المرجعى عناصر اختبارية لها يمكن أن تكون مصرا لهذه العناصر. بعد الاختبار يعرف الدارسون كجزء من التغذية المرتجعة ما إذا كان التقييم الذاتى لمستواهم ينحرف عن مستوى الكفاءة الذى عيّنه لهم النظام استنادا على آداءهم الجزئى. كما يُمكن للمستخدمين استنادا على تغذية مرتجعة لفظية من بحث المسببات المحتملة للانحراف بين التقييم الذاتى ونتائج الاختبار.

تم استخدام العناصر الاختبارية المتعلقة بالتقويم الذاتى فى نظام ديالانج لسببين. أولا: يُنظر إلى التقويم الذاتى بوصفه نشاطا متعلقا بتعلم اللغات مهما فى حد ذاته يهدف إلى دعم التعلم الذاتى وإعطاء الدارسين سيطرة أكبر على عمليتهم التعليمية وجعلهم دارسين أكثر وعيا.

الغرض الثانى من التقويم الذاتى فى نظام ديالانج هو "تقنى" فى المقام الأول، فالنظام يستخدم الاختبار لاستقصاء محيط المعارف المتعلقة بالحصيلة اللغوية ويستخدم نتائج اختبار التقويم الذاتى لتقويم قدرة الدارسين مقدما وتوجيهها بعد ذلك إلى الاختبار الذى يطابق درجة الصعوبة لقدرتهم أحسن مطابقة.

مقاييس ديالانج للتقويم الذاتى

المصادر

معظم العناصر الاختبارية للتقويم الذاتى المستخدمة فى ديالانج مأخوذة من النسخة الإنجليزية من الإطار المرجعى الأوروبى العام (النسخة المبدئية 2 من عام 1996)، ومن هذا المنظور فإن ديالانج يعتبر تطبيقا مباشرا للإطار المرجعى لأغراض التقييم.

تطوير نوعى

تحققت مجموعة العمل للتقويم الذاتى فى عام 1998 من كل العناصر الاختبارية فى الإطار المرجعى وانتقت تلك العناصر التى بدت لها أنها أكثرها تحديدا، وضوحا وبساطة، كما تم أيضا مراعاة نتائج نورث التجريبية (1996 / 2000) فى علاقاتها بالمصنفات. تم انتقاء ما يزيد عن مئة عنصر اختبارى خاصة بالقراءة وفهم النصوص السمعية والكتابة. إضافة إلى ذلك تم انتقاء عناصر اختبارية للتحدث. وبما أن التحدث ليس جزءا من نظام ديالانج الحالى لم ينظر إليها فى الدراسة المتعلقة بعنصر الصدق التى سيتم وصفها فى المواضع المتأخرة من هذا الكتاب ولذلك لم يتم عرضها فى هذا الملحق.

تم تغيير صياغة العناصر الاختبارية من "يستطيع" إلى "أنا أستطيع" لأن الهدف منها لم يكن استخدامها لأغراض التقييم بواسطة المدرسين، بل فى المقام الأول لأغراض التقويم الذاتى. تم تغيير بعض العناصر الاختبارية لمزيد من

التبسيط حتى تكون ملائمة للمستخدم المستهدف. كما تم تطوير عناصر جديدة التى لم يوجد لها فى الإطار المرجعى مادة كافية يمكن استخدامها (تم طباعة العناصر الاختبارية الجديدة فى الجداول بخط ثقيل). تم التحقق من كل العناصر الاختبارية بواسطة د/ بريان نورث، صاحب العناصر الاختبارية فى الإطار المرجعى وبواسطة مجموعة من أربعة خبراء فى مجال الاختبارات اللغوية وتدريس اللغة الأجنبية قبل أن يتم الاستقرار على صياغة النص النهائى.

الترجمة

لأن ديالانج نظام متعدد اللغات فقد تمت ترجمة العناصر الاختبارية للتقويم الذاتى من اللغة الإنجليزية إلى ثلاث عشرة لغة أخرى. تمت الترجمة طبقا لإجراء محدد. تم الاتفاق على الخطوط العريضة للترجمة ولمناقشة النتائج. كان وضوح النص المترجم للدارسين هو أهم معيار للجودة. فى بادئ الأمر تولى اثنان أو ثلاثة من الخبراء لكل لغة ترجمة العناصر الاختبارية كل على حدة إلى لغتهم الأم وتقابلوا بعدها لمناقشة الاختلافات وللوصول إلى اتفاق حول صياغة النص. تم تحويل الترجمات بعد ذلك إلى مجموعة العمل الخاصة بالتقويم الذاتى حيث كان لأعضائها ما يكفى من الكفاءة اللغوية للتحقق الإضافى من جودة الترجمة إلى اللغات التسعة. تم بعد ذلك الاتصال مرة أخرى بالمترجمين ومناقشة كل الأسئلة المتعلقة بالصياغات والاتفاق على التغييرات بشكل مشترك.

معايرة العناصر الاختبارية للتقويم الذاتى

حتى الآن أجرى مشروع ديالانج دراسة لمعايرة العناصر الاختبارية للتقويم الذاتى (المعايرة إجراء يتم بمساعدته تحديد درجة صعوبة العناصر الاختبارية ... إلخ بشكل إحصائى وصياغة مقياس منها). استندت المعايرة على عينة عشوائية من 304 شخصا محل اختبار (تصميم اختبارى كامل) أجرى عدد منهم اختبارات ديالانج باللغة الفنلندية. قُدمت لهم العناصر الاختبارية للتقويم الذاتى أما باللغة السويدية (250 من الأشخاص محل الاختبار كانت لغتهم الأم السويدية) أو باللغة الإنجليزية. إضافة إلى ذلك كان متاحا لمعظم الأشخاص محل الاختبار أن يرجعوا إلى النسخة الفنلندية من العناصر الاختبارية).

تم تحليل البيانات ببرنامج "أوبلم"(OPLM) (فيرهلست وال. 1985، فيرهلست وجلاس 1995) (Verhelst et al. 1985; Verhelst und Glass 1995). كانت نتائج التحليل ممتازة: أمكن وضع مقياس لما يزيد عن 90% من العناصر الاختبارية (أى أنها "ناسبت" النموذج الإحصائى المستخدم). كانت المقاييس الثلاثة للتقويم الذاتى التى تم تصميمها استنادا على معايرة العناصر الاختبارية متجانسة جدا كما أظهر ذلك المؤشرات المرتفعة للثبات (كرونباخس ألفا) (Cronbachs alpha): 91 بالنسبة للقراءة، 93 بالنسبة لفهم النصوص السمعية و94 بالنسبة للكتابة.

سيتم إجراء دراسات معايرة شبيهة طبقا لمنحى مجموعة العمل لتحليل البيانات عندما يتم وضع دراسات استطلاعية للغات الثلاثة عشرة الأخرى. وستظهر إلى أى مدى يمكن إعادة النتائج الممتازة للدراسة الأولى وإذا ما كان هناك ميل لأن تكون بعض العناصر الاختبارية لأغراض التقويم الذاتى أفضل استقرارا من غيرها.

بالرغم من أنه ليس أمامنا سوى دراسة وحيدة للمعايرة فإنه من المهم أن نقرر أنها تعطى معلومات عن جودة العناصر الاختبارية للتقويم الذاتى فى مقاييس ديالانج فى أكثر من لغة. وهى تفعل ذلك لأنه كان متاحا لمعظم الدارسين محل الاختبار عند ملئ الجزء الخاص بالتقويم الذاتى انتقاء أى نسخة يريدونها من النسخ الثلاثة (السويدية، الإنجليزية والفنلندية) أو حتى كل النسخ الثلاثة بالرغم من أن معظمهم اعتمدوا بلا شك على النسخة السويدية. يمكننا نتيجة لإجراء الترجمة الدقيق الذى تم أن نفترض واثقين أن العناصر الاختبارية للتقويم الذاتى فى كل اللغات فى مجملها متكافئة، وهو افتراض سيتم اختباره كجزء من دراسات المعايرة الأخرى. ثمة قرينة أخرى على جودة مقاييس ديالانج للتقويم الذاتى –وبالتالى على كل المقاييس الموجودة فى الإطار المرجعى– وجدتها د/ كافاتدييفا التى استقصت الارتباط بين قيم الصعوبة بين

العناصر الاختبارية فى هذه الدراسة وبين القيم لنفس العناصر الاختبارية التى بحثها نورث (1996 – 2000)، حيث وجدت أن الترابط مرتفع جدا (.83)، بل .897 عندما يتم استبعاد عنصر اختبارى أظهر سلوكا إحصائيا غير طبيعى.

تعرض الوثيقة جـ 1 العناصر الـ107 للتقويم الذاتى بالنسبة للقراءة وفهم النصوص السمعية والكتابة التى "كتب لها البقاء" من دراسة المعايرة المستندة على البيانات الفنلندية. العناصر الاختبارية فى كل جدول مرتبة طبقا للصعوبة بدءا من العناصر الاختبارية الأسهل وصولا إلى أصعبها. تم كتابة العناصر الاختبارية التى لم تؤخذ من الإطار المرجعى بخط ثقيل.

- مقاييس أخرى من مقاييس ديالانج المستندة على الإطار المرجعى الأوروبى العام.

بالإضافة إلى العناصر الاختبارية للتقويم الذاتى يستخدم ديالانج نظامين من المصنفات المَقِيسة التى تستند على الإطار المرجعى. تنسحب المقاييس على القراءة، الكتابة وفهم النصوص السمعية.

- النسخة الموجزة تصاحب نتيجة الاختبار.
- النسخة الأكثر تفصيلا هى جزء من التغذية المرتجعة الاستشارية.

النسخة الموجزة من المقاييس

يستخدم ديالانج مقاييس إجمالية مختصرة بالنسبة للقراءة، الكتابة وفهم النصوص السمعية لتغذية النتائج فى ديالانج تغذية مرتجعة. عندما يتلقى الدارسين تغذية مرتجعة بخصوص أداءهم يُذكر لهم نتيجة ما على مقياس الإطار المرجعى، من A1 حتى C2. يتم شرح أهمية هذه النتيجة بمساعدة المقاييس للتغذية المرتجعة. تم التأكد من صدق هذه المقاييس فى سياق نظام ديالانج عندما طلب من 12 من المُقيمين ذوى الخبرة تصنيف كل عنصر اختبارى فى اختبار ديالانج للغة الفنلندية فى مستوى من أحد ست مستويات. تم بعد ذلك استخدام تلك المعايير الإجمالية للتغذية المرتجعة بواسطة الخبراء لتصنيف كل عنصر فى اختبار ديالانج للغة الفنلندية فى مستوى من مستويات الإطار المرجعى. تستند المقاييس على ما هو موجود فى الإطار المرجعى، أما الموصوفات فقد تم تغييرها بعض الشىء، وهو ما حدث أيضا مع العناصر الاختبارية لأغراض التقويم الذاتى. سيُعرض لهذه المقاييس فى الوثيقة جـ 2.

التغذية المرتجعة الاستشارية

تستخدم الفقرة "التغذية المرتجعة الاستشارية" من نظام التقييم المقاييس التى تتضمن وصفا أكثر تفصيلا لكفاءة القراءة، الكتابة وفهم النصوص السمعية. تقدم الفقرة للمستخدمين أوجه عرض أكثر تفصيلا لما يستطيع الدارسون فعله باللغة فى هذه المستويات المهارية بشكل نمطى. كما يمكن للدارسين مقارنة وصف مستوى بعينه بالوصف المتعلق بوصف المستوى المجاور.تستند هذه المقاييس الأكثر تفصيلا بدورها على ما هو موجود فى الإطار المرجعى، غير أنه تم استكمال صياغة المصنفات بمساعدة فقرات أخرى فى الإطار المرجعى وبالرجوع إلى مصادر أخرى. سيُعرض لهذه المقاييس فى الوثيقة جـ 3.

يمكن للقراء المهتمين بنتائج الدراسات التجريبية التى تم الحديث عنها ها هنا فى الكتاب الذى ألفاه تاكالا وكافتانديف (قيد النشر). هناك مزيد من المعلومات حول النظام عموما وحول أوجه التغذية المرتجعة المتاحة عند هوهتا Huhta، لوما Luoma، أوسكارسن Oscarson، سايافارا Sajavaara، تاكلا Takala وتيسداله Teasdale (قيد النشر).

Huhta, A., S. Luoma, M. Oscarson, K. Sajavaara, S. Takala und A. Teasdale (قيد النشر). DIALANG – A Diagnostic Language Assessment System for Learners. In: J.C. Alderson (Ed).: Case Studies of the Use of the Common European Framework. Council of Europe.

North, B. (1996/2000). The Development of a Common Framework Scale of Language Proficiency Based on a Theory of Measurement. Dissertation. Thames Valley University. 2000 طبعة لاحقة: New York, Peter Lang.

Takala, S. und F. Kaftandjieva (قيد النشر). Council of Europe Scales of Language Proficiency: A Validation Study. In J.C. Alderson (Ed).: Case Studies of the Use of the Common European Framework. Council of Europe.

Verhelst, N., C. Glass, C. und H. Verstralen (1985). One-Parameter Logistic Model: OPLM. Arnhem: CITO.

Verhelst, N. und C. Glass (1995). The One-Parameter Logistic Model. In: G. Fisher und I. Molenaar (Eds).: Rasch Models: Foundations, Recent Developments and Applications. New York: Springer-Verlag. 215-237.

الوثيقة جـ 1

ديالانج: عناصر اختبارية للتقويم الذاتى.

المستوى فى الإطار المرجعى	القراءة
A1	أستطيع فهم الفكرة العامة الخاصة بنص معلوماتى بسيط والخاصة بوصف قصير بسيط، خاصة إذا كان يحتوى الوصف صورا تشرح النص. أستطيع نصوصا قصيرة جدا بسيطة تحتوى أسماء وكلمات معروفة وتعابير اصطلاحية أساسية عندما أقوم على سبيل المثال بقراءة أجزاء من النص مرة أخرى. أستطيع متابعة إرشادات قصيرة مكتوبة بشكل بسيط، خاصة إذا كانت تحتوى صورا. أستطيع تمييز أسماء وكلمات معروفة، تعبيرات اصطلاحية بسيطة جدا فى عبارات بسيطة فى أكثر مواقف الحياة اليومية تكرارا. أستطيع فهم العبارات القصيرة البسيطة على سبيل المثال فى البطاقات البريدية.
A2	أستطيع فهم النصوص القصيرة البسيطة التى تتضمن أكثر الكلمات استعمالا بما فى ذلك الكلمات المفهومة على مستوى العالم. أستطيع فهم النصوص القصيرة البسيطة المكتوبة بلغة الحياة اليومية. أستطيع فهم النصوص القصيرة البسيطة التى تنسحب على عملى. أستطيع استخلاص معلومات بعينها من مواد متعلقة بلغة الحياة اليومية مثل الإعلانات، النشرات، قوائم الطعام وجداول السفر. أستطيع فهم الخطابات الشخصية القصيرة البسيطة. أستطيع فهم الخطابات والفاكسات الروتينية النمطية حول وقائع معتادة. أستطيع فهم إرشادات الاستخدام لأشياء الحياة اليومية على سبيل المثال استخدام التليفون العمومى. أستطيع فهم اللوحات والعبارات المعتادة فى الأماكن العامة، مثلا فى الشارع، فى المطاعم ومحطات القطار أو فى مكان العمل.
B1	أستطيع فهم النصوص البسيطة التى تتطابق موضوعاتها مع اهتماماتى. أستطيع إيجاد وفهم المعلومات التى احتاجها فى مواد الحياة اليومية مثل الخطابات والمحررات الرسمية القصيرة. أستطيع إيجاد معلومة محددة احتاجها فى نص مطول أو فى عدة نصوص قصيرة التى احتاجها لإنجاز مهمة ما. أستطيع تمييز أهم النقاط فى المقالات الصحفية البسيطة التى تتناول موضوعات معتادة. أستطيع تمييز الاستنتاجات الجوهرية لحُجة مكتوبة بشكل مفهوم. أستطيع تمييز الخط العام لحُجة ما ولكنى لا أستطيع بالضرورة فهم كل تفاصيلها. أستطيع فهم وصف الأحداث والمشاعر والأمنيات فى الخطابات الشخصية فهما جيدا حتى أننى أستطيع تبادل الخطابات مع صديق أو أحد المعارف. أستطيع فهم إرشادات الاستخدام البسيطة الخاصة بالأجهزة المكتوبة بشكل مفهوم.
B2	أستطيع قراءة المراسلات التى تُعنى بالاهتمامات الشخصية وفهم أهم الأقوال بدون صعوبة كبيرة. أستطيع فهم النصوص التخصصية التى لا علاقة لها بمجالى التخصصى، شريطة أن استخدم القاموس للكشف عن المصطلحات التخصصية. أستطيع قراءة النصوص مختلفة النوع بسهولة نسبية بسرعة مختلفة وبطريقة مختلفة حسب مقصدى من قراءة النص وحسب نوع النص. أستطيع عند القراءة فهم حصيلة لغوية ضخمة ولكنى أجد أحيانا صعوبات فى بعض الكلمات والتعابير الاصطلاحية الأقل اعتيادية. أستطيع بسرعة استيعاب محتوى وأهمية كل من الأنباء والمقالات والتقارير التى تنتمى لنطاق واسع من المضامين المتخصصة لتقرير ما إذا كان الأمر يستحق معالجة أكثر دقة. أستطيع فهم المقالات والتقارير التى تُعنى بالمشكلات الراهنة والتى يمثل فيها مؤلفوها مواقف أو رؤى بعينها.
C1	كافة أشكال المراسلات بمساعدة القاموس من حين لأخر. أستطيع بدقة فهم الإرشادات الطويلة والمعقدة الخاصة بالأجهزة الجديدة أو بالإجراءات الجديدة حتى وإن كانت خارج مجال تخصصى إذا ما استطعت قراءة الفقرات الصعبة مرات عديدة.
C2	أستطيع فهم وتفسير الغالبية الساحقة من أشكال اللغة المكتوبة بما فى ذلك النصوص المكتوبة المجردة والنصوص المكتوبة التى تتميز من ناحية تركيبها بأنها معقدة وغارقة فى العامية، سواء أكانت تلك النصوص أدبية أم غير أدبية.

المستوى فى الإطار المرجعى	الكتابة
A1	أستطيع كتابة معلومات بسيطة إلى الأصدقاء. أستطيع وصف مكان سكنى. أستطيع كتابة بياناتى الشخصية فى الاستمارات. أستطيع كتابة عبارات وجملا بسيطة. أستطيع كتابة بطاقة بريدية قصيرة بسيطة. أستطيع كتابة خطابات ومعلومات قصيرة بمساعدة القاموس.
A2	أستطيع تقديم وصف قصير وبسيط للأحداث والأنشطة. أستطيع تأليف خطاب شخصى بسيط جدا أتقدم فيه بالشكر والاعتذار. أستطيع كتابة أخبار ومعلومات قصيرة بسيطة عن الحياة اليومية. أستطيع كتابة خطط واتفاقات. أستطيع كتابة أشياء محددة عن بعض الأشياء التى أميل إليها والتى أنفر منها. أستطيع الكتابة عن عائلتى، عن محيط حياتى، عن مسيرتى المدرسية وكذلك عن نشاطى المهنى الحالى أو الأخير. أستطيع الكتابة عن الأنشطة والخبرات الشخصية التى حدثت فى الماضى.
B1	أستطيع كتابة تقارير قصيرة جدا تتضمن معلومات عن الحياة اليومية وتعطى أسبابا لأشكال السلوك. أستطيع وصف الخبرات، المشاعر والأحداث وصفا تفصيليا فى خطابات شخصية. أستطيع وصف أهم التفصيلات لحدث مفاجئ، على سبيل المثال حادثة ما. أستطيع وصف الأحلام، الآمال والأمنيات. أستطيع على سبيل المثال عند حدوث مشاكل تلقى طلبات إحاطة وكتابة ملاحظات بخصوصها. أستطيع وصف حبكة كتاب أو فيلم ما وكذلك ردود فعلى. أستطيع بشكل قصير تبرير وشرح الآراء والخطط والأحداث تحريريا.
B2	أستطيع الموازنة بين مختلف الآراء وإمكانات الحل لمشكلة ما. أستطيع تلخيص المعلومات والبراهين من مصادر مختلفة. أستطيع تطوير سلسلة منطقية من الحُجج. أستطيع تخمين المسببات والتبعات والمواقف الافتراضية.
C1	أستطيع الاستفاضة فى وجهات النظر من خلال حُجج، مبررات وأمثلة مجدية إضافية والبرهنة على صحتها. أستطيع بناء نص حُججى بشكل منهجى وإبراز نقاط جوهرية فى أثناء ذلك وكذلك الإتيان بتفصيلات داعمة لا تخلو من الأهمية. أستطيع عرض الوقائع المعقدة تحريريا بشكل واضح ومفصل. (تخمين): أستطيع عادة الكتابة بدون الاستعانة بقاموس. (تخمين): أستطيع الكتابة بشكل جيد حتى أنه يكون من غير الضرورى مراجعة طريقتى فى التعبير إلا إذا كان الأمر يتعلق بمحرر هام.
C2	أستطيع التعبير عن نفسى تحريريا بشكل ناجح وملائم وجيد البناء بحيث يستطيع القارئ استيعاب النقاط الجوهرية بسهولة. أستطيع تأليف تقارير، مقالات صحفية ومقالات تتسم بالوضوح والانسيابية والتعقيد التى تعرض جميعها مضمونا ما أو تقدم تقييما ناقدا للمقترحات أو الأعمال الأدبية. (تخمين): أستطيع الكتابة بشكل جيد بحيث يكون من غير الضرورى مراجعة نصوصى على يد الناطقين باللغة الأم. (تخمين): أستطيع الكتابة بشكل جيد بحيث يكون من غير المستطاع تصحيح نصوصى بشكل جوهرى، ولا حتى من قبل مدرس يقوم بالتدريب خصيصا على الكتابة.

المستوى فى الإطار المرجعى	فهم النصوص السمعية
A1	أستطيع فهم عبارات الحياة اليومية المنسحبة على احتياجات بسيطة ومباشرة من احتياجات الحياة اليومية إذا نُطقت ببطء ووضوح وتكرار.
	أستطيع متابعة حديث إذا نُطق ببطء شديد وبوضوح وإذا كان هناك وقفات طويلة تسمح لى بفهم ما تم قوله.
	أستطيع فهم الأسئلة والتوجيهات ومتابعة الأوامر القصيرة والبسيطة.
	أستطيع فهم الأعداد، الأسعار والمواعيد.
	أستطيع الفهم بالقدر الذى يسمح لى بالتفاهم فى المواقف البسيطة الاعتيادية بدون مجهود كبير.
	أستطيع عادة تمييز موضوع محادثة ما تدور فى إطار محيطى الحياتى عندما تُدار المحادثة ببطء وبوضوح.
	أستطيع عادة فهم محادثات حول وقائع مألوفة تُدار بلغة نموذجية منطوقة بوضوح، حتى لو أقتضى الأمر منى فى الحياة اليومية الحقيقية أحيانا أن أطلب إعادة ما يقال أو صياغته بشكل آخر.
	أستطيع الفهم بالقدر الذى يسمح لى بأن أعبر عن نفسى تعبيرا يلائم احتياجات مباشرة فى الحياة اليومية شريطة أن يُدار الحديث بوضوح وببطء.
	أستطيع فهم العبارات الاصطلاحية والعبارات التى تمس الاحتياجات المباشرة.
	أستطيع أداء الأمور البسيطة فى المحال، فى مكاتب البريد أو البنوك.
	أستطيع فهم وصف الاتجهات البسيط إذا تعلق الأمر بكيفية الوصول سيرا على القدمين أو بوسائل المواصلات العامة من النقطة أ إلى النقطة ب.
	أستطيع فهم أهم المعلومات من التسجيلات الصوتية القصيرة التى تعالج موضوعات من الحياة اليومية المتوقعة عندما يكون النطق بطيئا وواضحا.
	أستطيع استخراج المعلومة الرئيسية من البرامج الإخبارية التليفزيونية التى تتحدث عن الأحداث، الحوادث ... إلخ عندما يكون التعليق مصحوبا بمواد بصرية.
	أستطيع استيعاب الأقوال الرئيسية الواردة فى الأخبار ونداءات الأماكن العامة القصيرة، الواضحة والبسيطة.
B1	أستطيع من السياق استيعاب معنى كلمات غير معروفة قد ترد من حين لآخر وفهم معنى الجملة عندما يكون الأمر يتعلق بموضوع معروف.
	أستطيع عادة متابعة النقطة الجوهرية من نقاش طويل يجرى حولى عندما يُدار النقاش بوضوح وبلغة نموذجية.
	أستطيع متابعة حديث من الحياة اليومية يُدار بطريقة واضحة حتى لو اقتضى الأمر منى فى الموقف الحقيقى أن أطلب أحيانا إعادة بعض الكلمات أو الجمل.
	أستطيع فهم معلومات بسيطة وموضوعية حول الموضوعات المألوفة من الحياة اليومية أو المهنية، كما أستطيع تمييز الأقوال العامة وكذلك التفاصيل التخصصية طالما كان النبر فى أثناء الحديث واضحا ومألوفا.
	أستطيع استخراج الأقوال العامة من الموضوعات المتعلقة بأحداث مألوفة دورية الحدوث عندما يتم الحديث بوضوح وبلغة نموذجية.
	أستطيع متابعة محاضرة أو حديث فى إطار مجالى التخصصى طالما كانت الموضوعات مألوفة بالنسبة لى والمحاضرة بسيطة وواضحة البناء.
	أستطيع فهم معلومات تكنولوجية بسيطة ومن ذلك على سبيل المثال دليل الاستخدام بالنسبة للأجهزة المستعملة فى الحياة اليومية.
	أستطيع غالبا فهم المحتوى المعلوماتى للمواد السمعية المسجلة أو المنقولة شريطة أن تتعلق بموضوعات مألوفة وأن يُدار الحديث إلى حد ما ببطء ووضوح.
	أستطيع متابعة كثير من الأفلام عندما تكون الصورة والحركة معبرة عن الحبكة بشكل جوهرى، عندما تُحكى قصة بسيطة والحديث يُدار بشكل واضح.
	أستطيع استيعاب المضامين الجوهرية فى البرامج المتعلقة بالموضوعات المألوفة أو بالموضوعات التى اهتم بها شخصيا عندما يتم الحديث إلى حد ما ببطء وبوضوح.

B2

أستطيع الفهم على وجه الدقة ما يقال لى بلغة نموذجية منطوقة حتى إذا كان هناك أصوات شوشرة فى الخلفية.
أستطيع فهم اللغة النموذجية المنطوقة بشكل حى أو بواسطة النقل الإعلامى سواء أكانت الموضوعات معروفة أم لا وهى الموضوعات التى يقابلها الإنسان عادة فى الحياة الشخصية، الأكاديمية أو المهنية. لا أجد بعض المشاكل إلا إذا كان فى الخلفية شوشرة شديدة أو كانت القواعد غير واضحة أو/ وعند استعمال التعبيرات الاصطلاحية.
أستطيع فهم الأقوال الرئيسة لمداخلات معقدة سواء المتعلقة بموضوعات ملموسة أو مجردة والمصاغة بلغة نموذجية بما فى ذلك النقاشات الفنية فى إطار مجالى التخصصى.
أستطيع متابعة محادثات طويلة والخطوط العريضة من حجج معقدة طالما كان الموضوع مألوفا بالنسبة لى إلى حد ما وطالما صرح المتحدث بمقصده من المحاضرة وبتوجهه فيها.
أستطيع متابعة النقاط الجوهرية من المحاضرات، المحادثات والتقارير وكذلك غيرها من المداخلات الشفهية التى تتميز بترتيب معقد فى الأفكار ولغة معقدة.
أستطيع فهم النداءات والأقوال ذات المضمون المباشر والمجرد، المنطوقة بلغة نموذجية وبسرعة طبيعية.
أستطيع فهم غالبية التحقيقات الإذاعية والغالبية الساحقة من التسجيلات الصوتية والنقل الصوتى باللغة الفصحى وتمييز حالة المتحدث الشعورية والنغمة الصوتية له ... إلخ فى أثناء الاستماع.
أستطيع باللغة الفصحى فهم غالبية الأخبار التليفزيونية والبرامج المتعلقة بموضوعات راهنة مثل الأفلام الوثائقية، المقابلات الحية، البرامج الحوارية، المسرحيات وغالبية الأفلام
أستطيع متابعة محاضرة أو حديث فى إطار مجالى التخصصى طالما كانت المداخلة واضحة الإلقاء.

C1

أستطيع متابعة الحديث المحتدم بين المتحدثين باللغة الأم.
أستطيع الفهم بالمقدار الذى يسمح لى بمتابعة أحاديث طويلة متعلقة بموضوعات مجردة ومعقدة تتجاوز نطاق مجالى التخصصى. ومع ذلك فإنى أضطر من حين لآخر لأن أسأل بعدها عن بعض التفاصيل، خاصة إذا كان النبر غير مألوف بالنسبة لى.
أستطيع فهم كثير من العبارات الاصطلاحية والتعبيرات العامية وتمييز التغيير الحادث فى المستوى الأسلوبى.
أستطيع متابعة المداخلات الشفهية الطويلة، حتى لو لم تكن واضحة البناء وكانت الارتباطات الفكرية قد اتخذت مجرد شكل التلميح ولم يصرح بها تصريحا مباشرا.
يسهل على متابعة غالبية المحاضرات، والمناقشات والمناقشات الجدلية.
أستطيع استخلاص معلومات محددة من النداءات العامة المتسمة برداءة الصوت.
أستطيع فهم معلومات تقنية معقدة ومن ذلك دليل الاستخدام للمنتجات وللخدمات المألوفة ووصف لهما.
أستطيع فهم مختلف التسجيلات السمعية حتى ولو لم تكن معظم المداخلات الشفهية باللغة النموذجية وأستطيع تمييز التفاصيل الدقيقة بما فى ذلك المعتقدات الضمنية للمتحدثين والعلاقات التى تربطهم ببعضهم البعض.
أستطيع متابعة الأفلام التى تتضمن مقدارا عاليا من اللغة العامية والتعبيرات الاصطلاحية.

C2

أستطيع متابعة المحاضرات التخصصية والمحاضرات التى تُوظف فيها بدرجة عالية اللغة العامية والخصوصيات الإقليمية اللغوية أو المصطلحات الأجنبية.

الوثيقة جـ 2

(النسخة الموجزة) للمقاييس العامة المتعلقة بالتغذية المرتجعة لنتائج ديالانج.

المستوى فى الإطار المرجعى	القراءة
A1	تظهر نتيجة اختبارك أنك فى المستوى A1 أو تحته على مقياس مجلس أوروبا. فى هذه المرحلة يمكن فهم جمل بسيطة جدا، على سبيل المثال الجمل فى العلامات الإرشادية، اللوحات أو الكتالوجات.
A2	تظهر نتيجة اختبارك أنك فى فهم النصوص المكتوبة فى المستوى A2 على مقياس مجلس أوروبا. فى هذا المستوى يمكن فهم نصوص بسيطة جدا. يمكن العثور فى نصوص الحياة اليومية البسيطة على معلومات يجرى البحث عنها بعينها، ومن ذلك على سبيل المثال الإعلانات، المنشورات، قوائم الطعام وجداول السفر، ويمكن فهم خطاب شخصية قصيرة مكتوبة بلغة بسيطة.
B1	تظهر نتيجة اختبارك أنك فى فهم النصوص المكتوبة فى المستوى B1 على مقياس مجلس أوروبا. فى هذا المستوى يمكن فهم نصوص تتضمن لغة الحياة اليومية أو الوظيفية. يمكن فهم الخطابات الشخصية التى يصف فيها كاتبها أحداثا أو مشاعر أو أمنيات.
B2	تظهر نتيجة اختبارك أنك فى فهم النصوص المكتوبة فى المستوى B2 على مقياس مجلس أوروبا. فى هذه المرحلة يمكن فهم المقالات والتقارير المتعلقة بموضوعات راهنة عندما يربط المؤلف بين مشكلة ما ووجهة نظر معينة أو يعبر من منظور بعينه. يمكن فهم غالبية القصص القصيرة والروايات المعروفة.
C1	تظهر نتيجة اختبارك أنك فى فهم النصوص المكتوبة فى المستوى C1 على مقياس مجلس أوروبا. يمكن فى هذه المرحلة فهم نصوص تخصصية طويلة معقدة ونصوص أدبية وكذلك التمييز بين الاختلافات الأسلوبية. يمكن فهم اللغة المتخصصة الموجودة فى المقالات وإرشادات الاستخدام التقنية، حتى لو كانت لا تنتمى للمجال التخصصى للدارس.
C2	تظهر نتيجة اختبارك أنك فى فهم النصوص المكتوبة فى المستوى C2 على مقياس مجلس أوروبا. فى هذه المرحلة يمكن بلا مشاكل قراءة الغالبية الساحقة من النصوص، بما فى ذلك النصوص المجردة والنصوص المتضمنة كلمات صعبة وتراكيب نحوية ومنها على سبيل المثال إرشادات الاستخدام، المقالات أو مجالات الموضوعات الخاصة أو النصوص الأدبية.

المستوى فى الإطار المرجعى	الكتابة
A1	تظهر نتيجة اختبارك أنك فى مجال الكتابة فى المستوى A1 على مقياس مجلس أوروبا. فى هذه المرحلة يمكنك كتابة البطاقات البريدية القصيرة البسيطة لإرسال التحيات من المكان الذى تقضى فيه الأجازة. يمكنك ملأ الاستمارات المتضمنة بيانات شخصية ومن ذلك على سبيل المثال كتابة الاسم، الجنسية والعنوان فى استمارة التسجيل فى الفندق.
A2	تظهر نتيجة اختبارك أنك فى مجال الكتابة فى المستوى A1 على مقياس مجلس أوروبا. فى هذه المرحلة يمكنك كتابة ملحوظات وأخبار قصيرة بسيطة تمس أمور واحتياجات الحياة اليومية. يمكنك كتابة خطاب شخصى بسيط جدا، على سبيل المثال لتقديم الشكر لشخص ما.
B1	تظهر نتيجة اختبارك أنك فى مجال الكتابة فى المستوى B1 على مقياس مجلس أوروبا. فى هذه المرحلة يمكنك كتابة نصوص بسيطة حول موضوعات مألوفة أو حول موضوعات تهتم بها اهتماما شخصيا. يمكنك كتابة خطابات شخصية ووصف الخبرات والانطباعات فى داخلها.
B2	تظهر نتيجة اختبارك أنك فى مجال الكتابة فى المستوى B2 على مقياس مجلس أوروبا. فى هذه المرحلة يمكنك تأليف نصوص واضحة البناء مفصلة حول كثير من الموضوعات التى تهتم بها اهتماما شخصيا. يمكنك كتابة مقال أو تقرير تستطيع فيه نقل المعلومات وعرض الحجج التى تقف مع وجهة نظر بعينها أو ضدها. يمكنك كتابة خطابات تبرز فيها ما للأحداث والخبرات من أهمية لشخصك.
C1	تظهر نتيجة اختبارك أنك فى مجال الكتابة فى المستوى C1 على مقياس مجلس أوروبا. فى هذه المرحلة يمكنك تأليف نصوص واضحة وجيدة البناء وعرض مواقفك الشخصية بشكل مسهب. يمكنك فى الخطابات، المقالات والتقارير عرض رأيك فى مجالات معقدة من المواضيع وإبراز النقاط التى تبدو لك على أنها الأهم. يمكنك التعامل مع أنواع مختلفة من النصوص وانتهاج أسلوب شخصى أكثر رصانة يلائم جمهور القراء المستهدفين فى أثناء هذا التعامل.
C2	تظهر نتيجة اختبارك أنك فى مجال الكتابة فى المستوى C2 على مقياس مجلس أوروبا. فى هذه المرحلة يمكنك الكتابة بأسلوب واضح، انسيابى وملائم. يمكنك كتابة خطابات، تقارير ومقالات معقدة بشكل يساعد القارئ على استيعاب النقاط الهامة وتذكرها فيما بعد. يمكنك تأليف ملخصات ومناقشة نصوص تخصصية أو نصوص أدبية.

المستوى فى الإطار المرجعى	فهم النصوص السمعية
A1	تظهر نتيجة اختبارك أنك فى مجال النصوص السمعية فى المستوى A1 على مقياس مجلس أوروبا. فى هذه المرحلة يمكنك فهم جمل بسيطة جدا عن نفسك، عن معارفك أو عن الأمور المحيطة بك عندما يتم الحديث ببطء وبوضوح.
A2	تظهر نتيجة اختبارك أنك فى مجال النصوص السمعية فى المستوى A2 على مقياس مجلس أوروبا. فى هذه المرحلة يمكنك فهم أقوال وأكثر الكلمات استعمالا عن الأمور التى تهمك شخصيا، على سبيل المثال معلومات بسيطة جدا عن شخصك وأسرتك، عن التسوق أو عن الوظيفة. يمكنك استخلاص الأمور الجوهرية من الأخبار والنداءات العامة القصيرة، الواضحة والبسيطة.
B1	تظهر نتيجة اختبارك أنك فى مجال فهم النصوص السمعية فى المستوى B1 على مقياس مجلس أوروبا. فى هذه المرحلة يمكنك فهم النقاط الجوهرية من الأحاديث المنطوقة باللغة الفصحى عن أمور مألوفة مثل العمل، المدرسة، أوقات الفراغ ... إلخ. يمكنك فهم الأمور الجوهرية فى برامج التليفزيون والإذاعة المتعلقة بالأحداث اليومية وكذلك البرامج المتعلقة بالموضوعات الشخصية أو الموضوعات المهنية، شريطة أن تكون اللغة إلى حد ما بطيئة وواضحة.
B2	تظهر نتيجة اختبارك أنك فى مجال فهم النصوص السمعية فى المستوى B2 على مقياس مجلس أوروبا. فى هذه المرحلة يمكنك فهم المحاضرات والخطب الطويلة وكذلك متابعة مجموعات من الحُجج شريطة أن يكون الموضوع مألوفا إلى حد ما. يمكن فهم غالبية الأنباء التليفزيونية والبرامج حول الأحداث اليومية.
C1	تظهر نتيجة اختبارك أنك فى مجال فهم النصوص السمعية فى المستوى C1 على مقياس مجلس أوروبا. فى هذه المرحلة يمكن فهم اللغة المنطوقة، حتى لو لم تكن واضحة البناء وحتى لو كانت الذهنيات والأفكار معبرا عنها تعبيرا غير صريح. يمكن فهم البرامج التليفزيونية والأفلام بلا أى مجهود يُذكر.
C2	تظهر نتيجة اختبارك أنك فى مجال فهم النصوص السمعية فى المستوى C2 على مقياس مجلس أوروبا. فى هذه المرحلة يمكن فهم كل أشكال اللغة المكتوبة بصرف النظر عن أكان هذا "فى الشارع" أم فى وسائل الإعلام. إذا كان هناك وقت للتعود على النبر فإنه من الممكن أيضا فهم الناطق باللغة الأم عندما يتكلم بسرعة.

الوثيقة جـ 3

مقاييس ديالانج المتعلقة بالتغذية المرتجعة الاستشارية فى مجال فهم النصوص المكتوبة

فهم النصوص المكتوبة

	النصوص التى أفهمها	ما أفهمه بشكل مباشر	مقومات وقيود
A1	نصوص قصيرة بسيطة، لاسيما الموصوفات القصيرة البسيطة التى تحتوى على صور. التعليمات القصيرة المكتوبة بشكل بسيط، على سبيل المثال ملحوظات بسيطة وبطاقات بريدية بسيطة.	الأسماء، الكلمات والتعبيرات الاصطلاحية المألوفة.	من الضرورى إعادة قراءة فقرات من النص.
A2	نصوص عن موضوعات مألوفة ومباشرة. نصوص قصيرة بسيطة، على سبيل المثال المراسلات اليومية الخطابات الشخصية وخطابات العمل والفاكسات، غالبية اليافطات، النصوص الإعلانية ودليل المهن.	نصوص قصيرة بسيطة. أستطيع العثور على معلومات محددة فى النصوص البسيطة المتعلقة بالحياة اليومية.	فى المقام الأول لغة الحياة اليومية والنصوص التى تمس عمل الدارس نفسه.
B1	نصوص تخصصية واضحة البناء تنسحب على مجالات اهتماماتى. نصوص الحياة اليومية على سبيل المثال الخطابات، المنشورات والمنشورات الدعائية، الوثائق الرسمية مقالات صحفية واضحة البناء عن موضوعات مألوفة ووصف الوقائع / الأحداث. نصوص حُججية مكتوبة بشكل واضح. خطابات شخصية تعبر عن المشاعر والأمنيات. إرشادات استخدام مكتوبة بوضوح وواضحة البناء.	حُجج واضحة البناء، ومع ذلك ليس بالضرورة بالنسبة فى كل تفصيلة منها أستطيع أيضا البحث عن المعلومات الأساسية فى نص من نصوص الحياة اليومية. أستطيع البحث عن معلومات محددة فى نص طويل أو عدة نصوص طويلة.	أستطيع فهم الحُجج والاستنتاجات ذات البناء الواضح التى ترد فى النصوص البسيطة.
B2	مراسلات ترتبط بمجال اهتمامى. نصوص طويلة سواء أكانت نصوص تخصصية خارج نطاق مجال اهتماماتى أم نصوص شديدة التخصص تمثل أحد مرتكزات اهتماماتى. المقالات والتقارير حول المشاكل الراهنة التى تكتب من منظور بعينه.	تدعيم الفهم عن طريق حصيلة لغوية قرائية عريضة فعالة، هناك بعض الصعوبات فى حالة التعبيرات والعبارات الأقل استعمالا وفى حالة اللغة التخصصية. فهم عام للمراسلات فى نطاق تخصصى وفهم المقالات التخصصية خارج نطاق مجال اهتماماتى (باستعمال القاموس). أستطيع تمييز وفهم المعلومات، الأفكار والآراء فى النصوص شديدة التخصص الواقعة فى نطاق معارفى. أستطيع استخلاص تفاصيل ذات صلة من النصوص الطويلة.	نطاق النصوص ونطاق أنواع النصوص لا تكاد تكون محدودة، أستطيع قراءة أنواع مختلفة من النصوص بسرعات مختلفة وبطريقة مختلفة حسب المقصد ونوع النص. ضرورة استعمال القاموس فى حالة الموضوعات والنصوص الأقل ألفة.
C1	نطاق عريض من النصوص الطويلة المعقدة من مجالات المجتمع والاقتصاد والعلوم. إرشادات الاستخدام المعقدة لأجهزة غير معروفة أو وصف مجريات ما خارج مجالى التخصصى.	فهم التفاصيل الدقيقة فى النصوص، المواقف والآراء غير المعبر عنها تعبيرا صريحا.	فهم التفاصيل، النصوص المعقدة مع ضرورة قراءة الفقرات الصعبة مرارا وتكرارا من الضرورى أحيانا استخدام القاموس.
C2	نطاق عريض من النصوص الطويلة والمعقدة، أى كل شكل من أشكال اللغة المكتوبة.	الفروق الدقيقة فى الإسلوب والمعنى الموجودة داخل نص ما سواء ضمنا أو تصريحا.	لا يكاد يكون هناك قيود، أستطيع فعليا فهم كل شكل من أشكال اللغة المكتوبة. الكلمات والتعبيرات غير المألوفة والمهجورة غير معروفة بالنسبة لى، غير أنها لا تعيق الفهم.

فهم النصوص السمعية

	اللغة التى أفهمها	ما أفهمه بشكل مباشر	مقومات وقيود
A1	تعبيرات بسيطة للغاية تخصنى شخصيا وتخص الأشخاص الذين أعرفهم، كما تخص الأشياء المحيطة بى. الأسئلة، التعليمات ووصف الوجهة. أمثلة: تعبيرات الحياة اليومية، الأسئلة، التعليمات ووصف قصير وبسيط للاتجهات.	الأسماء والكلمات البسيطة الأمور الجوهرية / الأفكار الرئيسة أفهم بالقدر الذى يسمح لى بالإجابة عن أسئلة تتعلق بأمور شخصية أو وصف الاتجهات.	لغة واضحة، بطيئة ومنطوقة بوضوح. على شريك الحوار أن يتجاوب مع المقومات اللغوية للطرف الآخر.
A2	تعبيرات وعبارات بسيطة تمسنى بصفة شخصية وتمثل أهمية بالنسبة لى محادثات ونقاشات بسيطة متعلقة بالحياة اليومية. موضوعات الحياة اليومية فى وسائل الإعـلام، على سبيل المثال الأنباء، الصيغ النمطية المعبرة عن أحاديث الحياة اليومية، التعبير عن الاتجاهات.	محادثات ونقاشات بسيطة متعلقة بالحياة اليومية. الأفكار الأساسية. أفهم بالقدر الـذى يسمح لى بمتابعة حديث ما.	لغة بسيطة وواضحة أحتاج لمساعدة شريكى فى الحوار أو للتوضيح من خلال الصور. أضطر أحيانا لطلب تكرار ما يقال أو صياغته صياغة أخرى.
B1	أحاديث حول موضوعات مألوفة، حول معلومات تخصصية، أحاديث الحياة اليومية والمناقشات. البرامج التليفزيونية والإذاعية والأفلام أمثلة: التعليمات الخاصة بمجريات حدث ما، محاضرات وعروض قصيرة .	يمكن تخمين معنى بعض الكلمات غير المعروفة، الأفكار الأساسية وتفاصيل بعينها.	لغة ألمانية فصحى واضحة الدعم البصرى ضرورى أحتاج أحيانا لأن تكرر كلمة ما أو تعبير ما
B2	كل نوع من أنواع اللغة حول موضوعات مألوفة. محاضرات. البرامج الإذاعية والتليفزيونية، التقارير، اللقاءات الحية.	الأفكار الأساسية، التفاصيل وكذلك معلومات محددة. الأفكار واللغة الأكثر تعقيدا. رأى وموقف المتحدث.	اللغة النموذجية وبعض التعبيرات الإصطلاحية حتى فى ظل وجود أصوات شوشرة فى الخلفية.
C1	اللغة المنطوقة عموما. محاضرات، مناقشات ونقاشات جدلية. الإعلام عن شىء. معلومات تخصصية معقدة. مادة سمعية مسجلة والأفلام.	أفهم بالقدر الذى يسمح لى بالمشاركة الفاعلة فى الأحاديث. موضوعات مجردة ومعقدة. توجهات ومـواقـف ضمنية وكذلك العلاقات بين المشاركين فى الحوار.	من الضرورى أحيانا معاودة السؤال عند التحدث بلهجة غير معهودة أو بنطق غير معهود.
C2	كافة أنواع اللغة المنطوقة، سواء أكانت فى وسائل الإعلام أو فى الاتصال المباشر.	فهم شامل وتفصيلى. بدون صعوبات.	لا يوجد صعوبة، ما كان ذلك ممكنا، فى التآلف مع غير المألوف.

	أنواع النصوص التى أستطيع كتابتها	ما أستطيع كتابته بشكل مباشر	مقومات وقيود
A1	نصوص قصيرة جدا: فرادى الكلمات وجمل بسيطة شديدة القصر، على سبيل المثال معلومات بسيطة، ملحوظات، استمارات وبطاقات بريدية.	أعداد، بيانات، أسماء، جنسيات، عناوين وغيرها من البيانات الشخصية الضرورية لملأ الاستمارات فى أثناء السفر جمل بسيطة، قصيرة تُربط بروابط مثل "و" أو "بعدها".	لا بد من استعمال القاموس إلا فى حالة الكلمات والتعبيرات الأكثر استعمالا.
A2	نصوص بسيطة قصيرة. على سبيل المثال خطابات شخصية بسيطة، معلومات، ملحوظات واستمارات.	نصوص تصف الاحتياجات المباشرة، أحداث من الحياة الخاصة، أماكن مألوفة، هوايات، العمل ... إلخ. نصوص تتكون أساسا من جمل قصيرة بسيطة أستطيع استخدام أشهر الروابط (على سبيل المثال "و"، "لكن"، "لأن" لربط جمل ببعضها البعض لأكون منها قصة أو وضع قائمة بكل عنصر من العناصر.	موضوعات مألوفة وموضوعات الحياة اليومية المألوفة. لا يزال من الصعب كتابة نص متناسق مترابط منطقيا.
B1	أستطيع كتابة نص مسترسل مفهوم، مترابط الأجزاء.	أستطيع توصيل معلومات بسيطة إلى أصدقاء أو القائمين بالخدمة (إتصالات الحياة اليومية). أستطيع التواصل مع الوقائع البسيطة. أستطيع التعبير عن معلومات راهنة وأفكار مجردة حول موضوعات ثقافية مثل الأفلام، الموسيقى ... إلخ. أستطيع نقل خبراتى، مشاعرى والأحداث بدقة معقولة.	نطاق نصوصى مقتصر على موضوعات مألوفة وعامة، على سبيل المثال وصف الأشياء ومجريات الأمور، إلا أن المُحاجاة ومقارنة الوقائع المتضادة أمر صعب.
B2	أستطيع تماما كتابة مختلف أنواع النصوص.	أستطيع التواصل بشأن المستجدات والمواقف بنجاح أستطيع استعمال طائفة كاملة من الروابط/ كلمات الربط لتوضيح العلاقات المنطقية. الهجاء وعلامات الترقيم فى مجملها صحيحة.	عادة ما أجد صعوبة إلى الآن التعبير عن المواقف، المشاعر والخبرات فى فروقها الدقيقة.
C1	أستطيع أداء أنواع مختلفة من النصوص. أستطيع التعبير بشكل دقيق وتوظيف اللغة بشكل مرن وملائم وفعال.	أستطيع الكتابة بشكل واضح، انسيابى وفى بناء واضح، أوظف الوسائل اللغوية لأغراض الربط اللغوى والترابط المنطقى. أستطيع صياغة فروق تدريجية فى الآراء والأقوال على سبيل المثال فى علاقاتها باليقينية والظنية، القناعة، الشك، الإحتمالية. شكل النص، الفقرات وعلامات الترقيم تتم بشكل صحيح وتدعم تنسيق النص. قواعد الهجاء –بصرف النظر عن بعض الأخطاء الصغيرة التى تظهر من حين لآخر– صحيحة.	أجد إلى الآن صعوبة من حين لآخر فى التعبير عن المواقف، المشاعر والخبرات فى فروقها الدقيقة.
C2	أستطيع تماما كتابة أنواع مختلفة من النصوص أستطيع صياغة الفروق الطفيفة فى المعنى صياغة دقيقة. أستطيع الكتابة بشكل مُقنع.	أستطيع كتابة نصوص مترابطة منطقيا ومتناسقة وأستطيع استخدام المتمايز تماما من الوسائل اللغوية المركبة للنص استخداما ملائما. أستطيع الكتابة بشكل يخلو من الأخطاء.	استخدام القاموس غير ضرورى، فيما عدا الحالات التى تظهر فيها مصطلحات تخصصية من مجالات تخصصية غير معروفة.

ملحق د

موصوفات "يستطيع" لرابطة واضعى الاختبارات اللغوية فى أوروبا ALTE

يتضمن هذا الملحق وصفا لموصوفات "يستطيع" عند ALTE التى هى جزء من مشروع طويل الأجل لرابطة واضعى الاختبارات اللغوية فى أوربا. يقدم هنا وصف لأغراض ومضامين موصوفات "يستطيع". يلى ذلك عرض للكيفية التى طورت بها الموصوفات، لكيفية تطبيقها فى امتحانات ألته وكيف تم تثبيتها فى الإطار المرجعى. تم قياس المصنفات فى هذا المشروع ومعادلتها مع مستويات الإطار المرجعى طبقا للطريقة 12 جـ (نموذج راش) التى عولجت فى الملحق أ فى خطوطها العريضة.

الخطة الإطارية لرابطة ALTE ومشروع موصوفات "يستطيع"

الخطة الإطارية لـALTE

موصوفات "يستطيع" هى جزء رئيس من مشروع بحثى قامت به رابطة واضعى الاختبارات اللغوية فى أوربا ALTE يتمثل هدفه فى وضع خطة إطارية "للمستويات المفتاحية" المتعلقة بالأداء اللغوى يمكن فى من خلاله وصف الامتحانات وصفا موضوعيا.

فُحصت الامتحانات التى وضعها أعضاء الرابطة استنادا على تحليل دقيق لمحتوياتها، لأنماط المهام فيها واستنادا على الملامح الشخصية للممتحنين لتلحق بعد ذلك على مستوى من مستويات الإطار المرجعى. يوضح كتاب "الامتحانات اللغوية الأوروبية وتقنيات الامتحانات" تحديدا لمستويات الامتحانات (صفحة 4) ويتضمن مدخلا شاملا لنظم الامتحانات والمشروعات التابعة للرابطة (صفحة 1 — 15).

مصنفات ALTE هى مقاييس مرتكزة على المستخدم

يستهدف "مشروع - يستطيع" تطويرا لنظام من مقاييس الأداء والتحقق من صدق أن ما يتم وصفه يستطيع الدارسون القيام به فى اللغة الأجنبية على أرض الواقع.

استنادا على التفريق الذى قام به ألدرسن (1991) بين مقاييس المستخدم، مقاييس المُقيّمين ومقاييس واضعى الاختبارات فإن موصوفات "يستطيع" ترتكز طبقا لفكرتها الأصلية على المستخدم. وهى تدعم الاتصال بين مختلف المعنيين بعملية الامتحان، كما تدعم بصفة خاصة تفسير غير المتخصصين لنتائج الاختبار. وهى بذلك:

1. أداة مفيدة لكل من يُعنى بالقواعد النحوية وباختبار دارسى اللغة، بحيث يمكن استخدامها كقائمة ملاحظة لأشياء يستطيع مستخدمو اللغة القيام بها، وهى بذلك تحديد للمستوى الذى هم فيه.
2. قاعدة لتطوير مهام اختبارية تشخيصية وتطوير مناهج دراسية مستندة على الأنشطة وتطوير مواد تدريسية.
3. وسيلة لإجراء اختبار لغوى مستند على الأنشطة بالشكل الذى يحتاجه الأشخاص الذين يُعنون فى الشركات بالتدريب اللغوى وبالتوظيف.
4. وسيلة لمقارنة أهداف لمسارات ولمواد فى عديد من اللغات لها نفس السياق.

كما أنها مفيدة للأشخاص العاملين فى مراكز التعليم المتقدم وفى تنمية العاملين لأنها تتيح موصوفات سهلة الفهم

للأداء يمكن استخدامها لتوصيل متطلبات بعينها إلى مدربى اللغات، لصياغة موصوفات متعلقة بمكان العمل ولتحديد المتطلبات اللغوية لوظائف جديدة بشكل دقيق.

مصنفات ALTE متعددة اللغات

تتمثل أحد الجوانب المهمة لموصوفات "يستطيع" فى كونها متعددة اللغات حيث أنها تم ترجمتها إلى اثنتى عشرة لغة مُمثلة فى رابطة ALTE، وهى الدنماركية، الألمانية، الإنجليزية، الفنلندية، الفرنسية، الإيطالية، الكاتالانية، الهولندية، النرويجية، البرتغالية، السويدية والأسبانية. وهى بوصفها موصوفات محايدة لغويا لمستويات كفاءة لغوية فهى تكوّن إطار مرجعيا يمكن أن يحال عليه امتحانات لغوية مختلفة فى مستويات مختلفة. وهى لذلك تتيح إمكانية عرض مكونات متعادلة القيمة فى نظم الامتحانات الخاصة بأعضاء الرابطة، وهم يفعلون ذلك بصياغات مفيدة تنسحب على مهارات لغوية موجودة فى الحياة الفعلية بالشكل الذى يتوفر فى أغلب الظن للأشخاص الذين يجتازون مثل هذه الامتحانات بنجاح.

تنظيم المصنفات

تتكون موصوفات "يستطيع" حاليا من ما يقرب من 400 عنصر اختبارى تنتظم فى ثلاثة مجالات عامة: مجال الاجتماعيات والسياحة، مجال العمل، ومجال التعليم. وهذه المجالات الثلاثة تلقى اهتماما كبيرا لدى غالبية الدارسين. يشمل كل مجال عددا من مجموعات أكثر تحديدا، على سبيل المثال ينقسم مجال الاجتماعيات والسياحة إلى "التسوق"، "تناول الطعام فى المطعم"، "المبيت" ... إلخ. ولكل مجموعة من تلك المجموعات هناك مجددا مقاييس يصل عددها إلى ثلاثة تختص بمهارات فم النصوص السمعية / التحدث، القراءة والكتابة. يربط المجال المهارى فهم النصوص السمعية/ التحدث بين المقاييس الخاصة بالتفاعل.

يتضمن كل مقياس عناصر اختبارية فى مستويات متعددة. بعض المقاييس لا تغطى سوى جزء من النطاق العام للكفاءات لأنه هناك كثير من المواقف يتطلب الاتصال الناجح فيها كفاءة أولية بعينها.

عملية التطوير

مرت عملية تطوير صياغة المصنفات بالخطوات التالية:

أ. تم وصف مستخدمى الاختبار اللغوى التابعين لرابطة ALTE بمساعدة استمارات استبيان، تقارير مدرسية ... إلخ.

ب. تم استخدام هذه المعلومات لتحديد نطاق الاحتياجات للدارسين واهتماماتهم الرئيسة.

جـ. تم استخدام موصوفات اختبارية والمستويات المرحلية المعترف بها دوليا مثل وايستاج وثريسهولد لبناء العناصر الاختبارية المبدئية.

د. تم مراجعة العناصر الاختبارية بشكل تمهيدى وتم التحقق من ارتباطها بالمشاركين فى الاختبار ووضوحها لهم.

هـ. تم تجربة العناصر الاختبارية مع المدرسين والدارسين للتحقق من ارتباطها بهم ووضوحها لهم.

و. تم تصويب صياغات العناصر الاختبارية، ومراجعتها وتبسيطها بالنظر إلى نتائج التجربة.

التحقق من صدق مصنفات ALTE بشكل تجريبى

تم التحقق من صدق المقاييس الموصوفة عاليه بشكل مستفيض. استهدفت عملية التحقق من صدق المصنفات إعادة صياغة العناصر الاختبارية من نظام لوصف المستويات هو فى جوهره غير موضوعى إلى آداة للقياس يمكن مُعايَرتها. وهذا الأمر عملية طويلة الأجل ومستمرة إلى الآن وسيتم استكمالها ما أن تتوفر بيانات أخرى من كل اللغات الأخرى الممثلة فى ألته.

استند الاستقصاء إلى الآن أساسا على وسائل للاختبار الذاتى تم فيها تقديم موصوفات "يستطيع" إلى الأشخاص محل الاختبار على شكل مجموعة من استمارات الاستبيان المرتبطة ببعضها البعض. قام زهاء 10.000 شخص محل اختبار

بملأ استمارات الاستبيان هذه. هناك بالنسبة لكثير من الأشخاص محل الاختبار بيانات إضافية على شكل نتائج إحدى الامتحانات اللغوية. وبذلك تكون قاعدة البيانات هذه ربما هى الأكبر بمراحل من بين مثيلاتها المتعلقة بامتحان لغوى والتى تم إعدادها فى أى وقت من الأوقات للتحقق من صدق مقياس وصفى لكفاءة لغوية.

تم البدء بالأعمال التجريبية بالتحقق من الترابط الداخلى المنطقى الخاص بمقاييس "يستطيع" انطلاقا من الأهداف التالية:

1. الوقوف على وظيفة كل عنصر على حدة داخل المقياس الخاص به.
2. التنسيق بين مختلف العناصر الاختبارية، أى تحديد ما فى المقاييس من صعوبة نسبية.
3. معرفة ما إذا كانت مقاييس "يستطيع" محايدة لغوية.

باستثناء المستويات المتقدمة جدا وخاصة فى الدول الأوروبية ملأ الأشخاص محل الاختبار استمارات الاستبيان بلغتهم الأم. تم تعيين استمارات استبيان ملائمة على الأشخاص محل الاختبار، حيث أعطيت مقاييس "العمل" للأشخاص الذين يستخدمون اللغة الأجنبية لأسباب مهنية، أما مقاييس "التعليم" فقد أعطيت للأشخاص الذين سجلوا أسماءهم فى دورة دراسية للغة أجنبية أو الذين يعدون أنفسهم لذلك، بينما أعطيت مقاييس "الاجتماعيات والسياحة" لأشخاص آخرين محل اختبار، ومع ذلك فقد تم إدراج مقاييس مختارة من هذا المجال "كثوابت" فى استمارات الاستبيان الخاصة "بالعمل" والخاصة "بالتعليم".

يجرى استخدام العناصر الثابتة عند تجميع البيانات لإجراء تحليل راش لربط الاختبارات المختلفة أو استمارات الاستبيان مع بعضها البعض. كما شُرح فى الملحق أ فإن تحليل راش يضع إطارا للقياس حينما يستخدم – كتصميم – مصفوفة لقاعدة البيانات أو مصفوفة لطائفة من قوالب الاختبارات المتداخلة مرتبطة مع بعضها البعض بواسطة العناصر الاختبارية الثابتة، أى من خلال التى كانت متضمنة فى كلا المقياسين المتجاورين. إن الاستخدام المنهجى للعناصر الاختبارية الثابتة هو أمر ضرورى حتى يمكن تحديد الصعوبة النسبية لكل من المجالات العامة والمقاييس الخاصة. تم استخدام المقاييس الخاصة "بالاجتماعيات وبالسياحة" كعامل ثابت على افتراض أن هذين المجالين يخلقان نواة مشتركة نشطة للكفاءة اللغوية وأنه من الممكن لذلك توقع أن يقدما أفضل النقاط المرجعية لمقارنة المقاييس المتعلقة بالمجالين "العمل" و"التعليم".

مراجعة المصنفات

تمثلت إحدى نتائج المرحلة التجريبية الأولى فى مراجعة الصياغات لمصنفات "يستطيع". تم استبعاد العناصر الاختبارية التى كان لها توجهات سالبة فى الصياغة حيث ثبت أنها مثلت من الناحية الإحصائية مشكلة وحيث ظهر أنها ليست ملائمة لوصف مستويات التحصيل الدراسى. نقدم ها هنا مثالين لمثل هذه التغيرات:

1. تم إعادة صياغة العناصر الاختبارية السالبة إلى موجبة بحيث يتم الاحتفاظ بالمعنى الأصلى:
   - **الصياغة الأولى**: لا يستطيع الإجابة سوى عن أسئلة بسيطة متوقعة.
   - **تم تعديلها إلى**: يستطيع الإجابة عن أسئلة بسيطة متوقعة.
2. تم تعديل الموصوفات التى صيغت فى المستويات الدنيا على أنها قيود سالبة إلى موصوفات موجبة فى المستويات الأعلى.
   - **الصياغة الأولى**: لا يستطيع وصف أى أعراض غير ظاهرة، على سبيل المثال أنواع مختلفة من الألم مثل "غير حاد"، "ناغز"، "نابض" ... إلخ.
   - **تم تعديلها إلى**: يستطيع وصف أعراض غير ظاهرة، على سبيل المثال أنواع مختلفة من الألم مثل "غير حاد"، "ناغز"، "نابض" ... إلخ.

كيف يمكن الربط ما بين مصنفات "يستطيع" وما بين امتحانات ALTE؟

بعد المعايرة الابتدائية لموصوفات "يستطيع" ومراجعة الصياغات كما وصف عاليه وُجه الاهتمام بعدها إلى الربط بين موصوفات "يستطيع" والمؤشرات الأخرى للمستويات اللغوية. بدأنا بصفة خاصة فى فحص آداء الامتحانات الخاصة برابطة ALTE والعلاقة التى بين مقاييس "يستطيع" والمستويات المرجعية فى الإطار المرجعى لمجلس أوروبا.

منذ ديسمبر 1988 بدأ العمل فى تجميع البيانات للربط ما بين التقويم الذاتى استنادا على موصوفات "يستطيع" وما بين المستويات التى تم تحديدها من خلال الامتحانات التى عقدتها رابطة الامتحانات المحلية لجامعة كمبردج (أوكليس)، حيث ظهرت علاقة شديدة الوضوح سمحت بالبدء فى وصف أهمية نتيجة امتحان ما على شكل ملامح نمطية لكفاءة "يستطيع".

وإذا كان تقويم موصوفات "يستطيع" مع ذلك يستند على التقويم الذاتى ومصدره عدد كبير من البلاد ومن مجموعات الأشخاص محل الاختبار فإنه يوجد درجة ما من التنوع فى الإدراك العام للقدرات الذاتية، أى أن الناس تميل إلى فهم "يستطيع" بشكل مختلف من حالة لأخرى، على قدر العوامل المرتبطة بالعمر أو الخلفية الثقافية. بالنسبة لبعض مجموعات الأشخاص محل الاختبار أضعف هذا الأمر ما فى نتائج الامتحانات من ارتباط. لذلك تم اللجوء إلى تقنيات تحليلية فى محاولة للوقوف بأوضح شكل ممكن على العلاقة بين أوجه التقويم الذاتى لموصوفات "يستطيع" ومستويات الكفاءة المستخدمة كمحك بالشكل الذى تم عليه قياسها فى تقويم الامتحانات. ولذلك فإنه ربما سيكون من الضرورى إجراء مزيد من الأبحاث المستندة على أوجه تقويم موصوفات "يستطيع" على يد قائمين بالتقويم ذوى خبرة بغرض وصف العلاقات بين نتائج الامتحانات والملامح النمطية لموصوفات "يستطيع" المتعلقة بالكفاءة وصفا كاملا.

فى هذا السياق لا بد من مناقشة مشكلة مبدئية تتعلق بمفهوم التعلم الاتقانى، أى ما هو المقصود بالضبط بعبارة "يستطيع"؟ والمطلوب هو تعريف يتضمن المعنى التالى: بأى درجة من الاحتمالية يمكن لنا أن نتوقع آداء شخص ما لمهام بعينها فى مستوى معين آداء ناجحا؟ هل يُفترض بشكل أكيد أن يقوم الشخص بآداء المهمة دائما بشكل متقن؟ لا شك أن هذا المطلب قد يكون قاسيا للغاية. من ناحية أخرى قد يكون النجاح باحتمالية تبلغ 50 بالمائة منخفضة عن الحد الذى يمكن عنده أن نَعُد هذه النسبة نجاحا فى عملية التعلم.

تم اختيار الرقم 80 بالمائة لأن هذا الرقم عادة ما يتم استخدامه فى الاختبارات المرتكزة على مجالات بعينها وعلى محكات بعينها كقرينة على النجاح فى عملية التعلم فى مجال بعينه. لذلك افترض أن الدارسين الذين اجتازوا إحدى امتحانات ALTE فى مستوى بعينه بتقدير "جيد" لديهم فرصة تبلغ نسبتها 80 بالمائة لآداء مهام ينظر إليها على أنها مميزة لهذا المستوى آداء ناجحا. أظهرت البيانات التى جمعت إلى الآن من الأشخاص محل الاختبار الذين أدوا امتحانات كمبردج أن هذه القيمة تتناغم تناغما جيدا مع القيمة المتوسطة لاحتمال أن يختار الدارس فى هذا المستوى موصوفات "يستطيع" الملائمة لهذا المستوى.

بهذا التعريف الصريح لعبارة "يستطيع" تم وضع الأساس لتفسير مستويات مرحلية بعينها عند ALTE على أنها مهارات "يستطيع".

بينما تم إلى الآن الاستناد على العلاقات المستخلصة من نتائج امتحانات كمبردج فإنه يتم علاوة على ذلك تجميع بيانات تربط بين موصوفات "يستطيع" وبين النتائج المستخلصة من امتحانات ALTE الأخرى، وهو الأمر الذى سيسمح بتقديم الدليل على أن أنظمة الامتحانات المختلفة هى جميعها فى جوهرها تنسحب بنفس الشكل على المستويات المرحلية الخمسة لخطة ALTE الإطارية.

تثبيت العناصر الاختبارية فى الإطار المرجعى لمجلس أوروبا

فى عام 1999 تم تجميع الإجابات التى كانت تشتمل على عناصر اختبارية ثابتة أُخذت من الإطار المرجعى لمجلس أوروبا الصادر فى عام 1996. تشمل هذه الثوابت الآتى:

1. المصنفات الواردة فى سجل التقويم الذاتى فى أهم بنود الاستعمالات اللغوية فى المستويات المختلفة المعروضة فى الجدول رقم 2 من الفصل الثالث.
2. عدد 16 موصوفا منسحبة على النواحى الاتصالية الخاصة "بالطلاقة" المأخوذة من مقاييس الأمثلة الواردة فى الفصل الخامس.

تم اختيار الجدول رقم 2 حيث أنه لاقى كوصف موجز للمستويات المرحلية انتشارا واسعا فى الممارسة العملية. من خلال وجود بيانات عن الإجابات الخاصة برابطة ALTE فى عدد كبير من اللغات ومن بلاد كثيرة تهيأت الفرصة للإسهام فى التحقق من صدق المقاييس الواردة فى الجدول رقم 2.

نصح باستخدام العناصر الاختبارية الخاصة بـ"الطلاقة" حيث أتضح أنها تضمنت أكثر درجات تخمين الصعوبة المفترضة استقرارا حينما تم قياس هذه العناصر فى السياقات المختلفة للمشروع السويسرى (نورث 1996 / 2000). لذلك كان من المنتظر أن تسمح هذه العناصر بتوفيق موصوفات "يستطيع" الخاصة برابطة ALTE مع الإطار المرجعى لمجلس أوروبا توفيقا جيدا. وُجد أن درجات الصعوبات المُخمنة المتعلقة بالعناصر الاختبارية الخاصة بالطلاقة اتفقت اتفاقا وثيقا مع درجات الصعوبة المعروفة فى المشروع نورث (1996 / 2000) وأظهرت معامل ارتباط بلغ 0.97، وهو الأمر الذى يمثل عامل ثبات ممتازا يربط بين موصوفات "يستطيع" ومقاييس الأمثلة الخاصة بالإطار المرجعى لمجلس أوروبا.

غير أن تحليل راش الذى يمكن من خلالة إحالة نظم العناصر الاختبارية (المقاييس) على بعضها البعض ليس بالأمر السهل، فالبيانات لا تتفق دائما اتفاقا دقيقا مع النموذج، فثمة مشكلات تخص البعدية، التمييز ووظيفة العنصر المتغير (Differential Item Functioning) (التغير المنهجى لدى قيام المجموعات المختلفة بعملية التفسير) يجب تحديدها ومعالجتها لإظهار أدق علاقة ممكنة بين المقاييس.

البُعدية تنسحب على الحقيقة القائلة بأن مهارات فهم النصوص السمعية / التحدث، القراءة والكتابة وإن كانت مترابطة مع بعضها البعض بدرجة عالية إلا إنها فى ذات الوقت مهارات مستقلة استقلالا واضحا: إن التحليلات التى يتم فيها الفصل بين هذه المهارات تنتج تباينات فى المستويات أقوى فى ترابطها المنطقى وفى تمايزها.

تمييز القيم المتغيرة يتضح للعيان عند مقارنة الجدول رقم 2 وموصوفات "يستطيع"، فقد وُجد أن الجدول رقم 2 يضع مقياسا أطول (بغرض تمييز المستويات المرحلية بشكل أكثر دقة) من موصوفات "يستطيع". ربما يكمن السبب فى ذلك فى أن الجدول رقم 2 يمثل المنتج النهائى لعملية مستفيضة من الانتقاء والتحليل والتدقيق. والنتيجة المتولدة عن هذه العملية تظهر أن كل وصف لمستوى ما هو عبارة عن تركيب من عناصر نمطية منتقاة بعناية، وهو الأمر الذى يسهل على الأشخاص محل الاختبار فى مستوى بعينه تمييز المستوى الذى ينطبق عليهم أفضل انطباق. يتولد عن هذا الأمر نموذج للإجابة أقوى فى ترابطه المنطقى، وهو الأمر الذى يتسبب فى المقابل فى وضع مقياس أطول. إن هذا الأمر يتضاد مع الشكل الحالى لموصوفات "يستطيع" التى لا تزال تتخذ شكل عناصر اختبارية قصيرة، جوهرية لم يتم إلى الآن تصنيفها فى مجموعات على الحال الذى عليه أوجه وصف المستويات من اكتمال وإجمال.

يتضح تأثيرات المجموعات (وظيفة العنصر المتغير) من خلال الحقيقة القائلة بأن بعض مجموعات الأشخاص محل الاختبار (أى الذين استعملوا استمارات الاستبيان المتعلقة بـ"الاجتماعيات والسياحة"، "العمل" و"التعليم") ميزت

كيف يمكن الربط ما بين مصنفات "يستطيع" وما بين امتحانات ALTE؟

بعد المعايرة الابتدائية لموصوفات "يستطيع" ومراجعة الصياغات كما وصف عاليه وُجه الاهتمام بعدها إلى الربط بين موصوفات "يستطيع" والمؤشرات الأخرى للمستويات اللغوية. بدأنا بصفة خاصة فى فحص آداء الامتحانات الخاصة برابطة ALTE والعلاقة التى بين مقاييس "يستطيع" والمستويات المرجعية فى الإطار المرجعى لمجلس أوروبا.

منذ ديسمبر 1988 بدأ العمل فى تجميع البيانات للربط ما بين التقويم الذاتى استنادا على موصوفات "يستطيع" وما بين المستويات التى تم تحديدها من خلال الامتحانات التى عقدتها رابطة الامتحانات المحلية لجامعة كمبردج (أوكليس)، حيث ظهرت علاقة شديدة الوضوح سمحت بالبدء فى وصف أهمية نتيجة امتحان ما على شكل ملامح نمطية لكفاءة "يستطيع".

وإذا كان تقويم موصوفات "يستطيع" مع ذلك يستند على التقويم الذاتى ومصدره عدد كبير من البلاد ومن مجموعات الأشخاص محل الاختبار فإنه يوجد درجة ما من التنوع فى الإدراك العام للقدرات الذاتية، أى أن الناس تميل إلى فهم "يستطيع" بشكل مختلف من حالة لأخرى، على قدر العوامل المرتبطة بالعمر أو الخلفية الثقافية. بالنسبة لبعض مجموعات الأشخاص محل الاختبار أضعف هذا الأمر ما فى نتائج الامتحانات من ارتباط. لذلك تم اللجوء إلى تقنيات تحليلية فى محاولة للوقوف بأوضح شكل ممكن على العلاقة بين أوجه التقويم الذاتى لموصوفات "يستطيع" ومستويات الكفاءة المستخدمة كمحك بالشكل الذى تم عليه قياسها فى تقويم الامتحانات. ولذلك فإنه ربما سيكون من الضرورى إجراء مزيد من الأبحاث المستندة على أوجه تقويم موصوفات "يستطيع" على يد قائمين بالتقويم ذوى خبرة بغرض وصف العلاقات بين نتائج الامتحانات والملامح النمطية لموصوفات "يستطيع" المتعلقة بالكفاءة وصفا كاملا.

فى هذا السياق لا بد من مناقشة مشكلة مبدئية تتعلق بمفهوم التعلم الاتقانى، أى ما هو المقصود بالضبط بعبارة "يستطيع"؟ والمطلوب هو تعريف يتضمن المعنى التالى: بأى درجة من الاحتمالية يمكن لنا أن نتوقع آداء شخص ما لمهام بعينها فى مستوى معين آداء ناجحا؟ هل يُفترض بشكل أكيد أن يقوم الشخص بآداء المهمة دائما بشكل متقن؟ لا شك أن هذا المطلب قد يكون قاسيا للغاية. من ناحية أخرى قد يكون النجاح باحتمالية تبلغ 50 بالمائة منخفضة عن الحد الذى يمكن عنده أن نَعُد هذه النسبة نجاحا فى عملية التعلم.

تم اختيار الرقم 80 بالمائة لأن هذا الرقم عادة ما يتم استخدامه فى الاختبارات المرتكزة على مجالات بعينها وعلى محكات بعينها كقرينة على النجاح فى عملية التعلم فى مجال بعينه. لذلك افترض أن الدارسين الذين اجتازوا إحدى امتحانات ALTE فى مستوى بعينه بتقدير "جيد" لديهم فرصة تبلغ نسبتها 80 بالمائة لآداء مهام ينظر إليها على أنها مميزة لهذا المستوى آداء ناجحا. أظهرت البيانات التى جمعت إلى الآن من الأشخاص محل الاختبار الذين أدوا امتحانات كمبردج أن هذه القيمة تتناغم تناغما جيدا مع القيمة المتوسطة لاحتمال أن يختار الدارس فى هذا المستوى موصوفات "يستطيع" الملائمة لهذا المستوى.

بهذا التعريف الصريح لعبارة "يستطيع" تم وضع الأساس لتفسير مستويات مرحلية بعينها عند ALTE على أنها مهارات "يستطيع".

بينما تم إلى الآن الاستناد على العلاقات المستخلصة من نتائج امتحانات كمبردج فإنه يتم علاوة على ذلك تجميع بيانات تربط بين موصوفات "يستطيع" وبين النتائج المستخلصة من امتحانات ALTE الأخرى، وهو الأمر الذى سيسمح بتقديم الدليل على أن أنظمة الامتحانات المختلفة هى جميعها فى جوهرها تنسحب بنفس الشكل على المستويات المرحلية الخمسة لخطة ALTE الإطارية.

تثبيت العناصر الاختبارية فى الإطار المرجعى لمجلس أوروبا

فى عام 1999 تم تجميع الإجابات التى كانت تشتمل على عناصر اختبارية ثابتة أُخذت من الإطار المرجعى لمجلس أوروبا الصادر فى عام 1996. تشمل هذه الثوابت الآتى:

1. المصنفات الواردة فى سجل التقويم الذاتى فى أهم بنود الاستعمالات اللغوية فى المستويات المختلفة المعروضة فى الجدول رقم 2 من الفصل الثالث.
2. عدد 16 موصوفا منسحبة على النواحى الاتصالية الخاصة "بالطلاقة" المأخوذة من مقاييس الأمثلة الواردة فى الفصل الخامس.

تم اختيار الجدول رقم 2 حيث أنه لاقى كوصف موجز للمستويات المرحلية انتشارا واسعا فى الممارسة العملية. من خلال وجود بيانات عن الإجابات الخاصة برابطة ALTE فى عدد كبير من اللغات ومن بلاد كثيرة تهيأت الفرصة للإسهام فى التحقق من صدق المقاييس الواردة فى الجدول رقم 2.

نصح باستخدام العناصر الاختبارية الخاصة بـ"الطلاقة" حيث أتضح أنها تضمنت أكثر درجات تخمين الصعوبة المفترضة استقرارا حينما تم قياس هذه العناصر فى السياقات المختلفة للمشروع السويسرى (نورث 1996 / 2000). لذلك كان من المنتظر أن تسمح هذه العناصر بتوفيق موصوفات "يستطيع" الخاصة برابطة ALTE مع الإطار المرجعى لمجلس أوروبا توفيقا جيدا. وُجد أن درجات الصعوبات المُخمنة المتعلقة بالعناصر الاختبارية الخاصة بالطلاقة اتفقت اتفاقا وثيقا مع درجات الصعوبة المعروفة فى المشروع نورث (1996 / 2000) وأظهرت معامل ارتباط بلغ 0.97، وهو الأمر الذى يمثل عامل ثبات ممتازا يربط بين موصوفات "يستطيع" ومقاييس الأمثلة الخاصة بالإطار المرجعى لمجلس أوروبا.

غير أن تحليل راش الذى يمكن من خلالة إحالة نظم العناصر الاختبارية (المقاييس) على بعضها البعض ليس بالأمر السهل، فالبيانات لا تتفق دائما اتفاقا دقيقا مع النموذج، فثمة مشكلات تخص البعدية، التمييز ووظيفة العنصر المتغير (Differential Item Functioning) (التغير المنهجى لدى قيام المجموعات المختلفة بعملية التفسير) يجب تحديدها ومعالجتها لإظهار أدق علاقة ممكنة بين المقاييس.

البُعدية تنسحب على الحقيقة القائلة بأن مهارات فهم النصوص السمعية / التحدث، القراءة والكتابة وإن كانت مترابطة مع بعضها البعض بدرجة عالية إلا إنها فى ذات الوقت مهارات مستقلة استقلالا واضحا: إن التحليلات التى يتم فيها الفصل بين هذه المهارات تنتج تباينات فى المستويات أقوى فى ترابطها المنطقى وفى تمايزها.

تمييز القيم المتغيرة يتضح للعيان عند مقارنة الجدول رقم 2 وموصوفات "يستطيع"، فقد وُجد أن الجدول رقم 2 يضع مقياسا أطول (بغرض تمييز المستويات المرحلية بشكل أكثر دقة) من موصوفات "يستطيع". ربما يكمن السبب فى ذلك فى أن الجدول رقم 2 يمثل المنتج النهائى لعملية مستفيضة من الانتقاء والتحليل والتدقيق. والنتيجة المتولدة عن هذه العملية تظهر أن كل وصف لمستوى ما هو عبارة عن تركيب من عناصر نمطية منتقاة بعناية، وهو الأمر الذى يسهل على الأشخاص محل الاختبار فى مستوى بعينه تمييز المستوى الذى ينطبق عليهم أفضل انطباق. يتولد عن هذا الأمر نموذج للإجابة أقوى فى ترابطه المنطقى، وهو الأمر الذى يتسبب فى المقابل فى وضع مقياس أطول. إن هذا الأمر يتضاد مع الشكل الحالى لموصوفات "يستطيع" التى لا تزال تتخذ شكل عناصر اختبارية قصيرة، جوهرية لم يتم إلى الآن تصنيفها فى مجموعات على الحال الذى عليه أوجه وصف المستويات من اكتمال وإجمال.

يتضح تأثيرات المجموعات (وظيفة العنصر المتغير) من خلال الحقيقة القائلة بأن بعض مجموعات الأشخاص محل الاختبار (أى الذين استعملوا استمارات الاستبيان المتعلقة بـ"الاجتماعيات والسياحة"، "العمل" و"التعليم") ميزت

المستويات المرحلية على بعض المقاييس المستخدمة كعناصر ثابتة بشكل أكثر دقة لدرجة كبيرة، وهو أمر يعود إلى أسباب لم يكن من الممكن تحديدها إلا بصعوبة بالغة.

لا تمثل أى من هذه التأثيرات مفاجأة عندما يتم –بغرض توفيق المقاييس– اختيار المنحى الذى اتخذه نموذج راش. وهى تظهر أن الدراسة المنهجية والنوعية لصياغات فرادى العناصر الاختبارية ستظل خطوة ضرورية وهامة على طريق التوفيق "النهائى" للمقاييس.

مستويات مجلس أوروبا	A1	A2	B1	B2	C1	C2
مستويات ألته	ALTE مستوى بريكثرو	ALTE المستوى الأول	ALTE المستوى الثانى	ALTE المستوى الثالث	ALTE المستوى الرابع	ALTE المستوى الخامس

مستويات الكفاءة فى خطة ALTE الإطارية

تتكون خطة ALTE الإطارية فى الوقت الحالى من نظام به 5 مستويات مرحلية. يؤكد التحقق من صدق العناصر الاختبارية كما وصف عاليه أن هذه المستويات فى مجملها تتطابق مع المستويات المرجعية من A2 إلى C2 الواردة فى الإطار المرجعى. هناك تقدم فى العمل على وضع تعريف لمستوى أولى (بريكثرو) (Breakthrough) آخر. الجدير بالذكر أن مشروع موصوفات "يستطيع" يسهم فى وضع وصف لهذا المستوى. وبهذا فإن العلاقة بين كلا الخطتين الإطاريتين تبدو على الشكل التالى:

تتمثل أهم خصائص كل مستوى من مستويات ALTE فى الآتى:

ALTE المستوى 5 (مستخدم جيد): القدرة على التعامل مع المواد الأكاديمية أو المواد المعرفية المعقدة والقدرة على استخدام اللغة بنجاح جيد فى مستوى آداء قد يكون بشكل أو بآخر متقدما عن المستوى الذى يتمتع به الناطق المتوسط باللغة الأم.

مثال: يستطيع استخراج معلومات ذات صلة من النصوص، يستطيع فهم الفكرة الأساسية فى نص ما بحيث يستطيع القراءة تقريبا بنفس السرعة التى يقرأ بها الناطق باللغة الأم.

ALTE المستوى 4 (مستخدم كفؤ): القدرة على الاتصال مع التركيز على كيفية آداء شىء ما بنجاح من ناحية الملائمة والإحساس المرهف والقدرة على التعامل مع الموضوعات المألوفة.

مثال: يستطيع التعامل مع الأسئلة غير الودودة بشكل واثق. يستطيع الإدلاء بدلوه والحفاظ على دوره فى الحديث.

ALTE المستوى 3 (المستخدم المستقل): القدرة على الوصول لمعظم الأهداف والتعبير عن عدد كبير من الموضوعات.

مثال: يستطيع إرشاد الزائرين وإعطاء وصف مفصل للمكان.

ALTE المستوى 2 (مستخدم ثريسهولد): القدرة على التعبير عن الذات بشكل محدود فى المواقف المألوفة والتعامل بشكل عام مع معلومات غير روتينية.

مثال: يستطيع التقدم بطلب لفتح حساب فى البنك، شريطة ألا تكون الإجراءات معقدة.

ALTE المستوى 1 (مستخدم وايستيج): القدرة على التعامل مع معلومات بسيطة غير معقدة والبدء بالقدرة على التعبير عن الذات فى سياقات مألوفة.

مثال: يستطيع المشاركة فى حديث روتينى حول موضوعات متوقعة.

ALTE المستوى الأولى (مستوى بريكثرو): القدرة الأولية على الاتصال بشكل بسيط وعلى تبادل المعلومات.

مثال: يستطيع طرح أسئلة بسيطة عن قائمة الطعام وفهم إجابات بسيطة.

مصادر يمكن الرجوع إليها:

Alderson, J. C. 1991: Bands and scores. In: Alderson, J.C and North, B. (eds).: Language testing in the 1990s London: British Council / Macmillan, Developments in ELT, 71-86.

North, B. 1996/2000: The development of a common Framework scale of language proficiency. PhD thesis, Thames Valley University. Nachdruck 2000, New York, Peter Lang.

ALTE Handbook of Language Examinations and Examination Systems (erhältlich über das ALTE Sekretariat bei UCLES) يمكن الحصول عليه عن طريق سكرتارية ألته لدى أوسليس.

مزيد من المعلومات عن طريق مشروع ALTE تحت إدارة مارياه هرتسل: Hirtzel.m@ucles.org.uk

Neil Jones, Marianne Hirtzel, University of Cambridge Local Examinations Syndicate, März 2000

مارس 2000.

موصوفات "يستطيع" الخاصة بـALTE

- ملخص لمستويات المهارة الخاصة بـALTE.
- ملخص لموصوفات "يستطيع" الخاصة بـALTE فى مجال "الاجتماعيات والسياحة".
- ملخص للعناصر الاختبارية الخاصة بـALTE فى مجال "الاجتماعيات والسياحة": نظرة عامة على المضامين والأنشطة فى هذا المجال.
- ملخص لموصوفات "يستطيع" فى مجال "العمل".
- ملخص للعناصر الاختبارية الخاصة بـALTE فى مجال "العمل": نظرة عامة على المضامين والأنشطة فى هذا المجال.
- ملخص لموصوفات "يستطيع" فى مجال "التعليم".
- ملخص للعناصر الاختبارية الخاصة بـALTE فى مجال "التعليم": نظرة عامة على المضامين والأنشطة فى هذا المجال.

الوثيقة د1

ملخص لمستويات المهارة الخاصة بـALTE

مستوى ALTE	الاستماع / الحديث	القراءة	الكتابة
ALTE المستوى الخامس	يستطيع التحدث عن أمور معقدة أو شائكة وطلب المشورة بخصوصها، يستطيع فهم التلميحات باللغة العامية ويستطيع التعامل بثقة مع الأسئلة غير الودودة.	يستطيع فهم الوثائق، المراسلات والتقارير، بما فى ذلك من تفصيلات واردة فى نصوص معقدة.	يستطيع الكتابة بتعبير جيد وبدقة خطابات عن كل موضوع ويستطيع تسجيل المحادثات والندوات تسجيلا دقيقا ومكتملا.
ALTE المستوى الرابع	يستطيع الإسهام فى المناقشات والندوات التى تدخل فى مجال عمله إسهاما ناجحا أو مسايرة حديث عن الحياة اليومية وتجاذب أطراف الحديث عن موضوعات مجردة بطلاقة نسبية.	يستطيع القراءة بسرعة كافية للوفاء بمتطلبات أحدى دورات الدراسة الجامعية، يستطيع قراءة الصحف / المجلات بغرض الحصول على معلومات وفهم المحررات المتبادلة غير النمطية .	يستطيع كتابة مسودات خطابات العمل، يستطيع تسجيل المحادثات تسجيلا دقيقا إلى حد ما أو كتابة مقال ملائم من الناحية الاتصالية.
ALTE المستوى الثالث	يستطيع متابعة تقديم لموضوع مألوف، القيام بتقديم أو الحديث بشكل متصل عن نطاق عريض نسبيا من الموضوعات.	يستطيع استخلاص معلومات ذات صلة من النصوص وفهم توجيهات مفصلة أو فهم النصائح.	يستطيع تدوين ملحوظات فى أثناء حديث / محاضرة ما أو يستطيع كتابة خطاب يتضمن استعلاما عن مسائل غير نمطية.
ALTE المستوى الثانى	يستطيع التعبير عن رأيه بشكل محدود فى موضوعات مجردة/ ثقافية، تقديم المشورة الداخلة فى إطار مجال مألوف ويستطيع فهم التوجيهات أو النداءات العامة.	يستطيع فهم الإرشادات البسيطة والمقالات البسيطة وكذلك المعلومات الأساسية فى النصوص غير النمطية المتعلقة بموضوع مألوف.	يستطيع كتابة الخطابات أو تدوين ملحوظات بخصوص مضامين موضوعاتها مألوفة أو متوقعة.
ALTE المستوى الأول	يستطيع التعبير عن أراء بسيطة فى إطار سياق مألوف أو التعبير عن أمنياته.	يستطيع فهم معلومات بسيطة متعلقة بموضوع مألوف، على سبيل المثال فى بيانات منتج ما، الملحوظات والتقارير.	يستطيع ملأ استمارات وكتابة خطابات قصيرة بسيطة أو كتابة البطاقات البريدية المتعلقة بأمور شخصية.
ALTE Break-through ALTE بريكثرو	يستطيع فهم التوجيهات أو المشاركة فى حديث بسيط عن موضوع متوقع.	يستطيع فهم الملحوظات والإرشادات والمعلومات البسيطة.	يستطيع ملأ استمارات بسيطة وكتابة ملحوظات، على سبيل المثال بخصوص الأزمنة، المواعيد والأماكن.

الوثيقة د2

ملخص لموصوفات "يستطيع" الخاصة بـALTE فى مجال "الاجتماعيات والسياحة"

مستوى ALTE	الاستماع / الحديث	القراءة	الكتابة
ALTE المستوى الخامس	يستطيع التحدث عن الوقائع المعقدة والشائكة بدون ارتباك.	يستطيع فهم تفصيلات عقد ما للإيجار، على سبيل المثال التفصيلات الفنية وما يترتب عليها من الناحية القانونية.	يستطيع كتابة الخطابات عن أى موضوع بتعبير جيد وبدقة.
ALTE المستوى الرابع	يستطيع مسايرة الأحاديث ذات الطبيعة غير الرسمية لفترة طويلة والتحدث عن موضوعات مجردة/ ثقافية بطلاقة نسبية وبحصيلة لغوية ثرية نسبيا.	يستطيع فهم الأراء/ الحُجج المعقدة بالشكل الذى ترد عليه فى الصحف الراقية.	يستطيع كتابة خطابات عن معظم الموضوعات. الصعوبات التى قد يُواجه بها القارئ يكون المتسبب فيها أساسا أخطاء معجمية.
ALTE المستوى الثالث	يستطيع مسايرة حديث يدور عن مجموعة كبيرة نسبيا من الموضوعات، على سبيل المثال الخبرات الشخصية والمهنية أو الأحداث الجارية الواردة فى الأنباء.	يستطيع فهم معلومات مفصلة، على سبيل المثال عدد كبير من مصطلحات الطبخ الموجودة فى قائمة للطعام وكذلك الكلمات والمختصرات الواردة فى إعلانات الشقق.	يستطيع الاستعلام عن الخدمات التى يقدمها فندق ما، على سبيل المثال التجهيزات الخاصة بالمعوقين أو بإعداد وجبات خاصة (للمرضى).
ALTE المستوى الثانى	يستطيع التعبير فى نطاق محدود عن أراء بشأن موضوعات مجردة/ ثقافية وفهم الفروق الدقيقة للمعانى/ للأراء.	يستطيع فهم المقالات الموضوعية فى جريدة/ مجلة، المحررات الروتينة للفنادق والخطابات التى يُعبر فيها عن أراء شخصية.	يستطيع فى الخطابات كتابة عدد محدود من الموضوعات المتوقعة الداخلة فى نطاق الخبرات الشخصية والتعبير عن الأراء.
ALTE المستوى الأول	يستطيع التعبير فى المواقف المألوفة عما يعجبه أو لا يعجبه بكلمات بسيطة.	يستطيع فهم المعلومات البسيطة، على سبيل المثال الملاحظات الموجودة فى الأغذية، قوائم الطعام البسيطة واللوحات الإرشادية.	يستطيع ملأ غالبية الاستمارات المتعلقة ببيانات شخصية.
ALTE Break-through ALTE بريكثرو	يستطيع طرح أسئلة بسيطة وموضوعية وفهم الإجابات، طالما كانت بلغة بسيطة.	يستطيع فهم الملحوظات والمعلومات البسيطة، على سبيل المثال فى المطارات، فى المراكز التجارية أو فى قوائم الطعام. يستطيع فهم الملحوظات البسيطة الموجودة فى الأدوية أو فهم وصف بسيط للاتجهات.	يستطيع ترك رسالة بسيطة للعائلة المضيفة أو كتابة خطابات شكر بسيطة.

الوثيقة د3

ملخص للعناصر الاختبارية الخاصة بـALTE فى مجال "الاجتماعيات والسياحة"، نظرة عامة على المضامين والأنشطة فى هذا المجال

الموقف	النشاط	البيئة المحيطة/ المكان	المهارة اللغوية المطلوبة
التعايش مع الحياة اليومية	1. التسوق. 2. تناول الطعام فى المطعم. 3. المبيت (نموذج: الفندق). 4. تأجير مبيت لفترة مؤقتة (شقة، غرفة، منزل). 5. الاستقرار فى مكان للمبيت. 6. الانتفاع بالخدمات المالية وخدمات البريد.	محل "اخدم نفسك بنفسك"، محال يخدم العاملون فيها العملاء، ميدان السوق. المطعم، "اخدم نفسك بنفسك (الأغذية السريعة). الفندق، المبيت والإفطار ... إلخ. وكالة، مؤجر خاص. عائلات مضيفة البنوك، مكاتب الصرافة، مكاتب البريد.	فهم النصوص السمعية/ التحدث، القراءة. فهم النصوص السمعية/ التحدث، القراءة. فهم النصوص السمعية/ التحدث، القراءة، الكتابة (ملأ الاستمارات). فهم النصوص السمعية/ التحدث، القراءة، الكتابة (ملأ الاستمارات). فهم النصوص السمعية/ التحدث، القراءة، الكتابة (الخطابات). فهم النصوص السمعية/ التحدث، القراءة، الكتابة .
الصحة	استرداد الصحة/ الحفاظ على الصحة.	فى الصيدلية، عند الطبيب، فى المستشفى، عند طبيب الأسنان.	فهم النصوص السمعية/ التحدث، القراءة.
السفر	الوصول إلى بلد، التجول سفرا، الحصول على وصف للاتجهات وإعطاء وصف لها، التأجير.	المطار/ الميناء، محطة القطار/ محطة الأتوبيسات، الشارع، الورشة ... إلخ، مكتب السياحة، شركات التأجير (سيارات، قوارب ... إلخ)	فهم النصوص السمعية/ التحدث، القراءة، الكتابة (ملأ الاستمارات).
حالات الطوارئ	التعامل مع المواقف الطارئة (حادثة، مستشفى، جريمة، أعطال السيارة ...إلخ).	الأماكن العامة، الأماكن الخاصة، على سبيل المثال غرفة فى فندق، مستشفى، قسم الشرطة.	فهم النصوص السمعية/ التحدث، القراءة.
الزيارات	الحصول على معلومات، القيام بجولة، إرشاد أشخاص.	مكتب سياحة، مكتب سفر، معالم سياحية (الأثـار ... إلـخ)، مدن، مدن كبيرة، مدارس/ معاهد عليا/ جامعات.	فهم النصوص السمعية/ التحدث، القراءة.
التجمعات	لقاءات غير رسمية/ التعامل مع الناس بشكل صحيح، تجاذب أطراف الحديث مع الناس.	مراقص، حفلات، مدارس، فنادق، مخيمات، مطاعم ... إلخ، فى المنزل، خارج المنزل.	فهم النصوص السمعية/ التحدث.
وسائل الإعلام/ الأحداث الثقافية	مشاهدة أفلام تليفزيونية/ أفلام/ مسرحيات ... إلـخ، الاستماع للإذاعة، قراءة الصحف/ المجلات.	فى المنزل، فى السيارة، فى السينما، فى المسرح، "كبار السن" ('Son et lumière') ... إلخ .	فهم النصوص السمعية/ التحدث.
الاتصالات الشخصية (عن بُعد)	الخطابات وكتابة البطاقات البريدية ... إلخ.	فى المنزل، خارج المنزل.	فهم النصوص السمعية/ التحدث (التليفون)، القراءة، الكتابة.

الوثيقة د4

ملخص لموصوفات "يستطيع" فى مجال "العمل"

مستوى ALTE	الاستماع / الحديث	القراءة	الكتابة
ALTE المستوى الخامس	يستطيع التعامل لغويا فى الأمور المعقدة، الشائكة والمختلف عليها ويقدم المشورة فيها، على سبيل المثال القضايا القانونية والقضايا المتعلقة بالسياسة المالية إذا كان لديه المعارف اللازمة لذلك.	يستطيع فهم غالبية المقالات التى له علاقة بها فى مجاله، بما فى ذلك الأفكار المعقدة التى يُعبر عنها بلغة معقدة.	يستطيع تسجيل ملحوظات دقيقة ومكتملة والمشاركة فى الحديث أو الندوة فى ذات الوقت.
ALTE المستوى الرابع	يستطيع الإسهام إسهاما ناجحا فى المحادثات والندوات التى تدخل فى مجال عمله هو ومناقشة وجهة نظر ما اتفاقا أو اختلافا معها.	يستطيع أيضا فهم المراسلات المكتوبة بلغة غير نمطية.	يستطيع الوفاء بنطاق عريض من مواقف الحياة اليومية وغيرها من المواقف غير اليومية التى تتطلب القيام بمهام محترفة من قبل الزملاء أو أشخاص الاتصال الخارجيين.
ALTE المستوى الثالث	يستطيع استقبال غالبية الرسائل التى تحدث فى يوم عادى من أيام العمل ونقلها للآخرين.	يستطيع فهم غالبية المحررات المتبادلة، التقارير وأوصاف المنتجات التى يحصل عليها.	يستطيع الوفاء بكل الأسئلة الروتينية بشأن السلع أو الخدمات.
ALTE المستوى الثانى	يستطيع تقديم المشورة للعملاء فى الأمور البسيطة الواقعة فى مجال عمله هو.	يستطيع فهم المعنى العام للخطابات التى لا تنتمى للحياة اليومية وفهم المقالات النظرية.	يستطيع تسجيل ملحوظات دقيقة نسبيا فى أثناء محادثة ما أو ندوة ما إذا كانت دائرة الموضوعات مألوفة ومتوقعة.
ALTE المستوى الأول	يستطيع التعبير عن أمنيات بسيطة تدخل فى مجال عمله هو، على سبيل المثال: "أود طلب 25...".	يستطيع فهم غالبية التقارير القصيرة أو أدلة الاستخدام ذات الطبيعة المتوقعة، شريطة أن يتاح له وقت كاف.	يستطيع كتابة استعلام قصير إلى زميل أو إلى شخص مسئول معروف فى شركة أخرى.
ALTE Break-through ALTE بريكثرو	يستطيع فهم رسائل بسيطة ونقلها إلى الآخرين، على سبيل المثال "اللقاء فى يوم الجمعة فى العاشرة صباحا".	يستطيع فهم تقرير قصير حول موضوع مألوف، شريطة أن يكون معبرا عنه بلغة بسيطة وأن تكون المضامين متوقعة.	يستطيع كتابة سؤال متعلق بالحياة اليومية إلى زميل ما من شاكلة: "هل أستطيع الحصول على ...؟".

الوثيقة د5

ملخص للعناصر الاختبارية الخاصة بـALTE فى مجال "العمل"، نظرة عامة على المضامين والأنشطة فى هذا المجال

الموقف	النشاط	البيئة المحيطة/ المكان	المهارة اللغوية المطلوبة
الخدمات المرتبطة بالعمل.	1. طلب خدمات مرتبطة بالعمل.	مكان العمل (المكتب، المصنع ... إلخ.	فهم النصوص السمعية/ التحدث، الكتابة.
	2. تقديم خدمات مرتبطة بالعمل.	مكان العمل (المكتب، المصنع ... إلخ)، فى منزل العميل.	فهم النصوص السمعية/ التحدث، الكتابة.
الجلسات والندوات.	المشاركة فى الجلسات والندوات.	مكان العمل (المكتب، المصنع ... إلخ)، مركز المؤتمرات.	فهم النصوص السمعية/ التحدث، الكتابة (الملحوظات).
تقديم وعرض المعلومات التى لها الصفة الرسمية.	تقديم شىء أو عرضه أو متابعة عرض أو تقديم.	مركز المؤتمرات، المعرض، المصنع، المعمل ... إلخ.	فهم النصوص السمعية/ التحدث، الكتابة (الملحوظات).
مراسلات	كتابة وفهم الفاكسات، الخطابات، الملحوظات القصيرة، الرسائل الإلكترونية .	مكان العمل (المكتب، المصنع ... إلخ).	القراءة، الكتابة.
التقارير	كتابة وفهم التقارير (ذات طول معقول ودرجة عالية من الصفة الرسمية).	مكان العمل (المكتب، المصنع ... إلخ).	القراءة، الكتابة.
المعلومات المتاحة علنيا.	جلب معلومات هامة (على سبيل المثال من وصف لمنتج ما، مجلات تخصصية، صحف تجارية، إعلانات، مواقع الإنترنت ... إلخ).	مكان العمل (المكتب، المصنع ... إلخ)، فى المنزل.	القراءة.
التوجيهات وأدلة الاستخدام.	فهم الارشادات (على سبيل المثال فى مجال الأمن)، فهم وكتابة إرشادات الاستخدام (على سبيل المثال فى كتيبات التركيب، التشغيل والصيانة).	مكان العمل (المكتب، المصنع ... إلخ).	القراءة، الكتابة.
التليفون.	إجراء واستقبال المكالمات (بما فى ذلك الوقوف على الأخبار/ تسجيل الملحوظات.	المكتب، فى المنزل، غرفة الفندق ... إلخ.	فهم النصوص السمعية/ التحدث/ الكتابة (الملحوظات).

الوثيقة د6

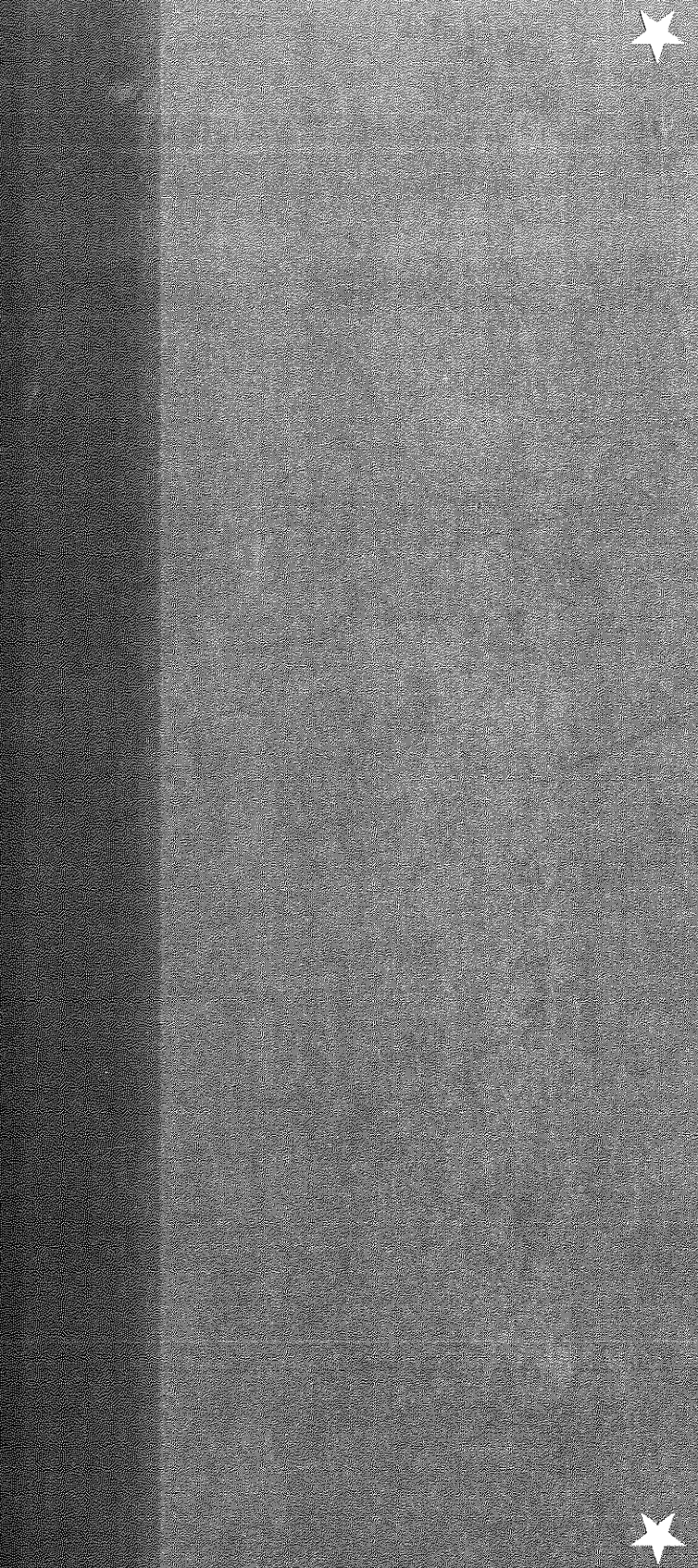
ملخص لموصوفات "يستطيع" فى مجال "التعليم"

مستوى ALTE	الاستماع / الحديث	القراءة	الكتابة
ALTE المستوى الخامس	يستطيع أيضا فهم النكات والاسقاطات باللغة العامية والاسقاطات الثقافية.	يستطيع الانتفاع بكافة مصادر المعلومات بشكل سريع وواثق.	يستطيع تسجيل ملحوظات دقيقة ومكتملة فى أثناء انعقاد ندوة ما، حلقة تعليمية أو دورة دراسية.
ALTE المستوى الرابع	يستطيع متابعة محاجاة ذات طابع تجريدى، على سبيل المثال موازنة البدائل واستخلاص الاستنتاجات.	يستطيع القراءة بسرعة كافية للوفاء بمتطلبات الدراسة.	يستطيع كتابة المقالات لا تمثل مطالعتها للقارئ سوى قليل من الصعوبات.
ALTE المستوى الثالث	يستطيع عرض موضوع مألوف والإجابة عن أسئلة متوقعة تتعلق بحقائق.	يستطيع استخلاص معلومات ذات صلة من النصوص وفهم المعلومات الأساسية.	يستطيع تسجيل ملحوظات بسيطة قد تكون ذات نفع فى المقالات أو فى الأغراض التعلمية.
ALTE المستوى الثانى	يستطيع فهم التوجيهات فى الحصة والتوجيهات المتعلقة بالواجبات المنزلية التى يعطيها المدرس أو المحاضر.	يستطيع ببعض المساعدة فهم الإرشادات والملحوظات، على سبيل المثال فهارس المكتبات المخزنة فى الحاسب الآلى.	يستطيع فى أثناء محاضرة ما تسجيل ملحوظات، شريطة أن يتم إملاء هذه الملحوظات بشكل أو بآخر.
ALTE المستوى الأول	يستطيع التعبير عن رأيه بلغة بسيطة، على سبيل المثال: "لست موافقا".	يستطيع فهم المعنى العام لنص مبسط فى كتاب تعليمى أو مقال إذا قرأه ببطء.	يستطيع تأليف تقرير بسيط أو وصف لشىء ما، على سبيل المثال "أجازتى الأخيرة".
ALTE Break-through ALTE بريكثرو	يستطيع فهم التعليمات بشأن مواعيد الحصص، المواعيد وغرف الدراسة، وكذلك التعليمات الخاصة بالواجبات المنزلية.	يستطيع فهم ما يتم الإعلان عنه وفهم الملحوظات.	يستطيع نقل المواقيت، المواعيد والأماكن الخاصة بالإعلانات المكتوبة على السبورة أو لوحة الإعلانات.

الوثيقة د7

ملخص للعناصر الاختبارية الخاصة بـALTE فى مجال "التعليم" : نظرة عامة على المضامين والأنشطة فى هذا المجال

الموقف	النشاط	البيئة المحيطة/ المكان	المهارة اللغوية المطلوبة
المحاضرات العامة، المحاضرات الخاصة، تقديم وعرض المعلومات	1. متابعة محاضرة عامة، محاضرة خاصة، تقديم أو عرض معلومات. 2. إلقاء محاضرة عامة، محاضرة خاصة، عرض شيء.	قاعة المحاضرات، غرفة الدراسة، المعمل... إلخ.	فهم النصوص السمعية/ التحدث، الكتابة (ملحوظات).
الندوات والحلقات التعليمية	المشاركة فى الندوات والحلقات التعليمية.	الفصل، غرفة المكتب.	فهم النصوص السمعية/ التحدث، الكتابة (ملحوظات)
الكتب التخصصية، المقالات ... إلخ.	الحصول على المعلومات.	غرفة المكتب، المكتبة ... إلخ.	القراءة، الكتابة (ملحوظات)
المقالات	كتابة المقالات.	غرفة المكتب، المكتبة، قاعة الامتحان ... إلخ.	الكتابة
التقارير	كتابة تقرير (على سبيل المثال عن تجربة ما).	غرفة المكتب، المعمل.	الكتابة
تقنيات الحصول على المعلومات.	الإحاطة بالمعلومات (على سبيل المثال من بنك معلومات مخزن على الحاسب الآلي، من مكتبة، من قاموس ... إلخ.	المكتبة، الأرشيف ... إلخ.	القراءة، الكتابة (ملحوظات).
تنظيم الدراسة	عقد الاتفاقات، على سبيل المثال مع العاملين فى الجامعة بشأن مواعيد تسليم الأبحاث.	قاعة المحاضرت، الفصل، غرفة المكتب ... إلخ.	فهم النصوص السمعية/ التحدث، القراءة، الكتابة.



ISBN 977-304-313-4

© Elias Modern Publishing House