مراجعة كتاب :

مراجعة كتاب الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات: دراسة، تدريس، تقييم

Common European Framework of Reference for Languages: Study, Teaching and Evaluation

إسلام يسري علي [1]

مقدمة

الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات ويرمز له اختصارا بـ: (CEFR)، هو وثيقة أعدها مجلس أوروبا ضمن مشروع «تعلم اللغات من أجل المواطنة الأوروبية» بين عامي ١٩٨٩ و١٩٩٦م. وصدرت الطبعة الإنجليزية عام ٢٠٠٠، وقد أوصى مجلس الاتحاد الأوروبي، في نوفمبر ٢٠٠١، باستخدام (CEFR) لإقامة نظم التحقق من القدرة اللغوية. وقد نشرت الطبعة العربية الأولى منه عام ٢٠٠٨م مترجمة عن الطبعة الألمانية الصادرة عام ٢٠٠١م، وقد صدرت عن تعاون بين معهد جوتة ودار إلياس للطباعة والنشر بالقاهرة ويقع الكتاب في ٢٦٤ صفحة من القطع الكبير ويحمل رقم ISBN 977-304-313-4. وهذا الكتاب يمكن اعتباره من نوع الكتب «الأدلة» التي يرجع إليها العاملون في حقل تعليم اللغات الأجنبية على اختلاف تخصصاتهم، ومن الجدير بالذكر أن هذا الإطار الأوروبي مُنَاظِر – من حيث كونه معيار تقييم– لمعايير سابقة عليه مثل معايير معهد الخدمة الخارجية الأمريكي المسماة ILR ومعايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية Actfl والمعايير الأسترالية (ISLPR) وغيرها.

ترجع أهمية هذا الكتاب لكونه قد صار دستور تعليم اللغات في أوروبا وفي كثير من دول العالم بما فيها مؤسسات تعليم العربية للناطقين بغيرها، حيث يستند لهذا الإطار في عمليات بناء المناهج والمواد التعليمية

١ المدير التربوي لمراكز الديوان، القاهرة – مصر

والتقييم اللغوي، وهذا هو السبب الرئيس الذي دفع الباحث للكتابة عنه ولتعريف المهتمين بتعليم اللغة العربية به.

الفصل الأول «الإطار المرجعي الأوروبي العام في سياقه السياسي وسياق السياسة التعليمية»

يوضح أن الأهداف السياسية اللغوية للمجلس الأوروبي تتلخص في أن «تتحول الدول الأعضاء إلى وحدة واحدة كبرى» وذلك عبر تحويل التعددية اللغوية في الاتحاد الأوروبي إلى «مصدر للثراء والتفاهم المتبادل» وهذا يتم من خلال تقارب الدول الأوروبية فيما يخص تعليم وتعلم اللغات بما يساعد على تبادل الخبرات وتوحيد المعايير.

كما يجيب عن سؤال «لماذا تحتاج أوروبا إلى إطار معياري مشترك» بما يلي : دعم وتيسير سبل التعاون بين مؤسسات تعليم اللغات بين الدول، ووضع أساس قوي لاعتماد المؤهلات اللغوية بينها، وتشجيع ودعم المعنيين بتعليم وتعلم اللغات الأجنبية.

ويوضح أغراض الإطار المرجعي وهي: التخطيط لبرنامج دراسة اللغات وهذا يشمل أهداف البرامج ومحتوياتها، والتخطيط للشهادات اللغوية وهذا يشمل محتويات الاختبارات ومعايير التقييم، والغرض الثالث التخطيط للدراسة الموجهة ذاتيًا.

الفصل الثالث «المستويات المرجعية العامة» [٢]

تناول المستويات المرجعية العامة وهي (١) مستوى الاستخدام الأولي للغة (A) (٢) مستوى الاستخدام الذاتي للغة (B) (٣) مستوى الاستخدام المتقن للغة (C) ويتفرع كل مستوى مما سبق إلى مستويين، أي أننا أمام ثلاثة مستويات رئيسة تشمل ستة فرعية ، ويلاحظ هنا هذا التقسيم اختلف عن عدد مستويات معايير ILR التي تتدرج إلى ستة مستويات رئيسة، ومستويات Actfl التي تتدرج إلى ٥ مستويات رئيسة. (Herzo, 2015) و (Actfl,2012)

كما تناول التوصيف التفصيلي للمستويات المرجعية العامة، وفيه نجد جدولا يوضح المقياس المتدرج العام الذي يوضح المستويات العامة الستة، ثم جدولا للتقييم الذاتي «تقييم الشخص لنفسه» يغطي المستويات الستة عبر مهارات الفهم القرائي والفهم الاستماعي والكلام الفردي والتفاعلي ثم الكتابة، ثم يقدم جدولا لتقييم الاتصال الشفهي بالتفصيل متدرجا حسب المستويات أيضا بناء على التنوع والصحة والخلو من

٢ الفصل الثاني يقدم تعريفا بالفصول التالية ومن ثم سنعرض الفصول مباشرة دون الوقوف عنده.

الأخطاء والطلاقة والتفاعل اللغوي والترابط موجه لاستخدام القائمين بالتقييم.

كما يعرض كيفية اختيار المصنفات وصياغتها وخصائصها من كونها مرنة يمكن تكييفها حسب السياق الذي ستعمل فيه، ويلفت النظر أن التقسيم الثنائي لكل مستوى (A١-A٢) ليس جامدا ويمكن تقسيم كل مستوى فرعي إلى مستويات أدنى منه حسب ظروف المؤسسات والبرامج.

المبحث الثامن يتناول كيف يمكن استخدام المقاييس المتدرجة والمصنفات ، ويوضح أن هناك ثلاثة أنواع من تلك المقاييس حسب استخدامها: الأول مقاييس متدرجة ترتكز حول المستخدم وتستخدم عبارات للتقييم الذاتي مثل « أستطيع أن أفعل كذا وكذا،..»، النوع الثاني من المقاييس المتدرجة خاصة بالمقيمين وترتكز على مدى إتقان المتعلم لاستخدام اللغة بشكل مجمل ومن أمثلة صياغتها « الحديث المتقطع و/أو التردد المتكرر يعيقان عملية الاتصال اللغوي ويرهقان المستمع باستمرار» ، أما النوع الثالث من المقاييس المتدرجة فهو مقاييس واضعي الاختبارات وهي ترتكز على المهام وتكون كأدلة لوضع الاختبارات في كل مستوى وتصاغ في شكل مهام اتصالية مثلا « يمكنه تقديم معلومات مفصلة عن أسرته وظروف حياته وكذلك عن تعليمه»، ويشير المعدون إلى أن استخدام أي مقياس من المقاييس السابقة في هدف غير الذي أعد له قد يؤدي إلى مشاكل في عملية القياس.

الفصل الرابع : سياق الاستخدام اللغوي

هذا الفصل أطول فصول الكتاب، ولا يمكن فهمه بعمق ولا الفصل التالي له دون استيعاب مفهوم «نماذج الكفاءة اللغوية» ودون الإطلاع على دليل الاختبارات الخاص بالإطار المرجعي، وهذا ما لم يفعله الكتاب موضوع العرض ، ولذا سوف نستدعي تلك المعلومات من مصادر أخرى.

نماذج الكفاءة اللغوية عبارة عن تصورات الباحثين لمكونات الكفاءة اللغوية (1997) Chalhoub، وقد حدد McNamara (1996:48) ثلاثة أبعاد لنماذج الكفاءة اللغوية من خلال ثلاث عبارات:

١. ما معنى أن تعرف لغة.
٢. العوامل الكامنة المتعلقة بالقدرة على استخدام اللغة.
٣. كيف نفهم حالات محددة لاستخدام اللغة.

ويضيف Fulcher, G., & Davidson, F (2007,36). عدة نقاط لإيضاح طبيعة النموذج:

- إن النموذج model يحاول أن يصف كل ما نعلمه عن (معرفة اللغة واستخدامها)، بينما الإطار

ربما يكون أبسط من النموذج؛ لأنه مرتبط بسياق محدد.

- إن بعض جوانب النموذج قد لا تتعلق بنطاق محدد أو سياق للاستخدام اللغوي، وكذلك قد لا تكون قابلة للاختبار.

وبناء على ما سبق فإننا أمام مصطلحين هامين :

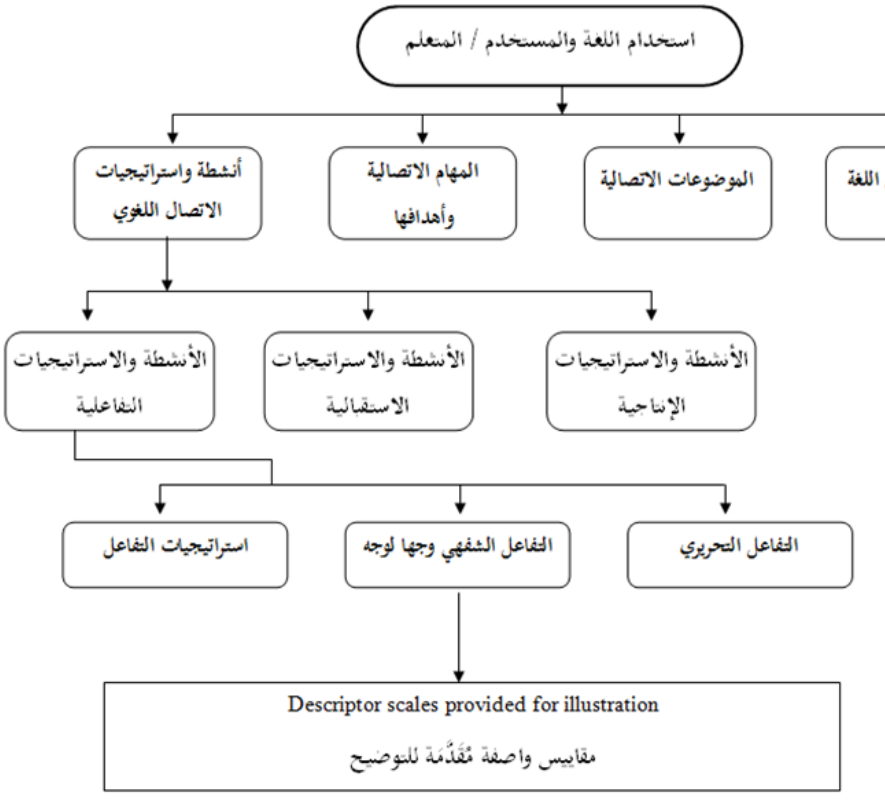
النموذج النظري : يحاول أن يصف كل ما نعلمه عن (معرفة اللغة واستخدامها) ، وهذا يتكون من قسمين قسم خاص بالكفايات وقسم خاص باستخدام اللغة.

الإطار : تفسير وشرح النموذج عبر المصنِّفات، وهو في الوقت نفسه وسيط بين النموذج ومواصفات الاختبار، ومثله الإطار المرجعي و Actfl و ILR.

ويطلق Alte (2011) على النموذج «نموذج CEFR لاستخدام اللغة» وهو يتكون من نموذجين فرعيين:

١- نموذج استخدام اللغة ومستخدم اللغة. ٢- نموذج الكفايات.

نعود إلى الفصل الرابع الذي يقدم نموذج استخدام اللغة (أحد قسمي النموذج النظري للإطار المرجعي)



شكل (١) نظرة جزئية للإطار الأوروبي المرجعي: نموذج استخدام اللغة ومستخدم اللغة/ المتعلم

Alte (2011)

يتكون نموذج استخدام اللغة من عدة أقسام رئيسة هي :

أولا – سياق استخدام اللغة :ويتناول الدوائر التي يعيش فيها الإنسان « كالأسرة والمدرسة والعمل ... « والمواقف التي يقابلها والعمليات التي يقوم بها الإنسان أثناء اتصاله بتلك الدوائر ، كما يتناول الشروط المادية والاجتماعية والزمنية المرتبطة بعملية الاتصال تلك.

ثانيا – موضوعات الاتصال: يقدم قائمة من ١٨ موضوعا اتصاليا رئيسا، ثم يعطي مثالا للموضوعات المندرجة تحت أحد تلك الموضوعات الرئيسة ، ثم الموضوعات المندرجة تحت الموضوع الفرعي .. ويشير الإطار إلى أن هذا الموضوعات تختلف من متعلمين لآخرين حسب طبيعتهم وأهدافهم، وتفيد هذه الأمثلة في إمكانية محاكاتها مع الموضوعات الرئيسة الأخرى.

ثالثا – المهام والأهداف الاتصالية: ويتناول المهام التي يقوم بها متعلم اللغة في الواقع مثل البحث عن وظيفة أو التقديم لها أو الحصول على تصريح عمل و... إلخ وقد اعتمد في بناء هذه القائمة على دراسة سابقة لمجلس أوروبا بعنوان « مستوى العَتَبَة Threshold level 1990».

رابعا – الأنشطة والاستراتيجيات اللغوية الاتصالية: لكي ينجز المتعلمون مهامهم الاتصالية فلابد من حدوث فعل اتصالي واستخدام استراتيجيات اتصالية لتحقيق تلك المهام ، وهذه الأنشطة تأخذ أشكالا متنوعة :

- أنشطة واستراتيجيات إنتاجية
- أنشطة واستراتيجيات التلقي
- أنشطة التفاعل واستراتيجياته : التفاعل التحريري ، التفاعل الشفهي ، استراتيجيات التفاعل

ومن هذا القسم يبدأ عرض «مصنِّفات» كل نشاط موزعة على المستويات من C٢ إلى A١ وتتوافر جداول مصنفات موزعة بناء على الأنشطة السابقة. مثلا الأنشطة والاستراتيجيات الانتاجية يوجد لها خمسة جداول معايير: النتاج الشفهي عموما، الحديث الفردي المتصل: عرض التجارب، الحديث الفردي المتصل: تقديم الحجج والبراهين (في حوار أو نقاش مثلا)، إلقاء بيانات أو إعطاء إرشادات علنية، التحدث أمام الجمهور.

ويلاحظ هنا التفصيل الدقيق لعملية الاتصال مقارنة بمعايير أخرى مثل معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية ACTFL أو معايير معهد الخدمة الخارجية ILR.

الفصل الخامس «كفاءات مستخدمي اللغة/الدارسين»

يقدم هذا الفصل القسم الثاني من نموذج CEFR لاستخدام اللغة وهو «نموذج الكفايات»، ويلي الفصل الرابع من حيث عدد الصفحات، ولا يجد المتخصص في التقييم اللغوي عناءً في الربط بين نموذج الكفاية اللغوية الذي يطرحه الإطار المرجعي، ونموذج القدرة اللغوية التواصلية (CLA) الذي طرحه (1990) Bachman ، وهذا يظهر في مكونات الكفايات كما سيأتي فيما بعد.

ويلاحظ في هذا الفصل أن النسخة العربية لا تفرق في الترجمة بين proficiency, competence وتترجم المصطلحين «كفاءة»، رغم أنهما مختلفان في النسخة الإنجليزية، وأن ترجمة المصطلحين الإنجليزيين بمصطلح عربي واحد يعني المساواة بينهما وهو ما يشير إلى عدم الدقة في الترجمة.

يتكون نموذج الكفايات من مجموعتين أساسيتين:

(١) الكفايات العامة (٢) الكفايات اللغوية التواصلية

المجموعة الأولى: الكفايات العامة

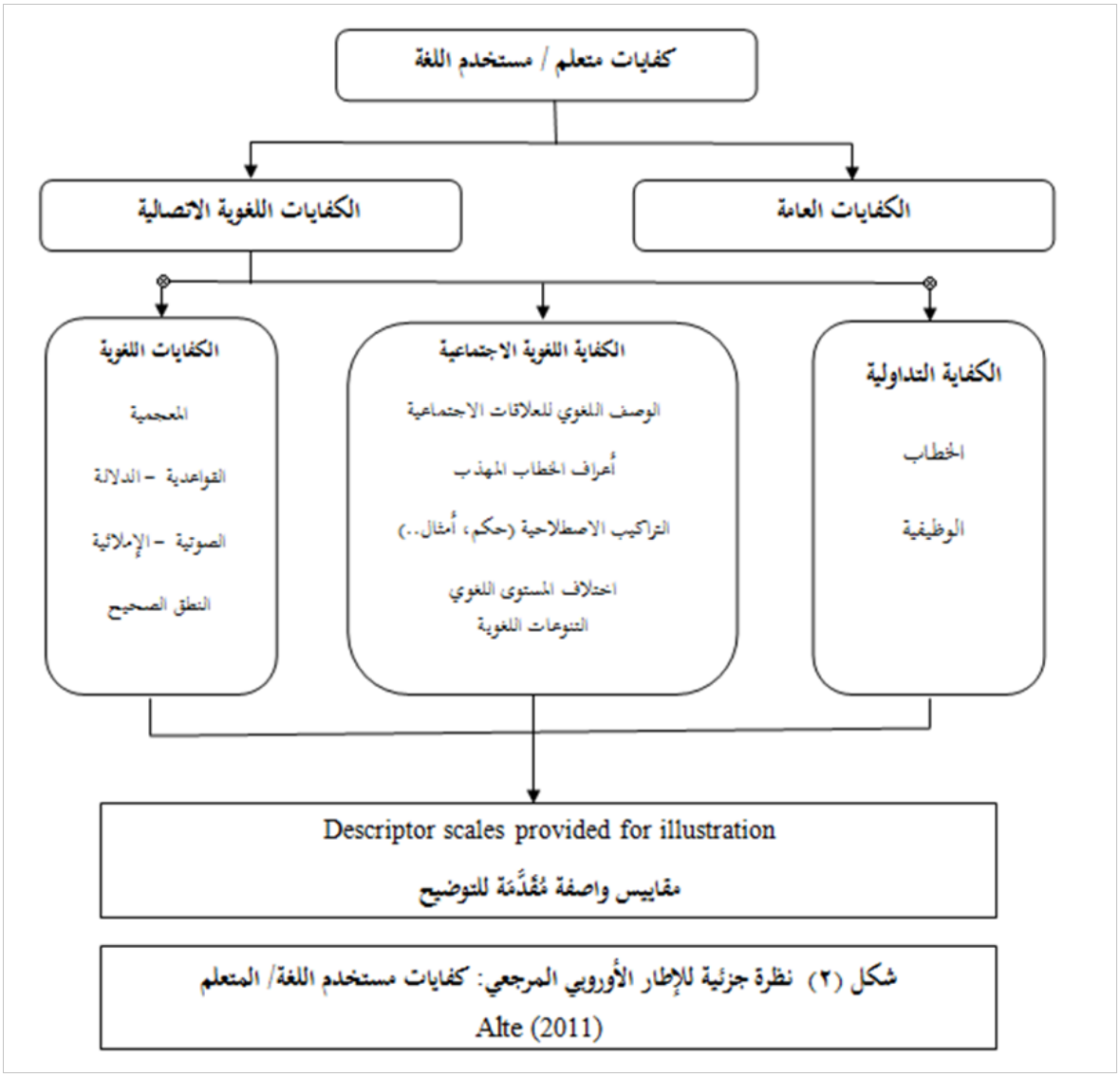
هذه الكفايات تشمل المعارف التي يحصلها الإنسان الراشد نتيجة تجاربه وتعليمه وتربيته، وعادة تكون باللغة الأم، وهي تشمل أشياء كثيرة؛ منها الأماكن والأشخاص والأشياء والأحداث والتصرفات والعلاقات... إلخ، كما تشمل معرفة وممارسة الأحوال الحضارية والاجتماعية في اللغة الهدف، كما تحتوي تلك الكفايات معرفة العلاقات بين نطاق حياة الإنسان ونطاق الجماعة اللغوية للغة الجديدة، وتتضمن تلك الكفايات ما أطلق عليه «الكفايات الشخصية». أيضا تشمل الكفايات العامة «القدرة على التعلم» والتي تعنى في مفهومها الواسع القدرة على الملاحظة والمشاركة في الخبرات الجديدة، وإدماج المعارف الجديدة في المعارف التي سبق اكتسابها، وتشمل الفهم لمبادئ تنظيم واستخدام اللغات والوعي العام بقواعد الصوتيات والمهارات الصوتية والقدرة على الاستفادة من فرص التعلم المتاحة في الفصل الدراسي بشكل فعال وتتشابه هذه الكفاية مع كفاية «معرفة العالم» في نموذج (1990) Bachman.

المجموعة الثانية من نموذج الكفايات هي: الكفايات اللغوية التواصلية (انظر شكل ٢)

المكون الثاني من مكونات نموذج الإطار المرجعي للكفايات اللغوية، ولا يختلف مضمونه كثيرًا عن مضمون «الكفاية اللغوية» في نموذج (1990) Bachman، أو كفاية معرفة اللغة في تعديل (1996) Bachman ، ويتكون من:

١- الكفايات اللغوية : وهذه الكفايات هي تقريبًا ذاتها المدرجة تحت «الكفاية التنظيمية» في نموذج Bachman (1990)، الفارق هو أن توزيعها ضمن أقسام مختلفة فحسب، وتشمل الكفايات «المعجمية»، و«الكفاية القواعدية»، و«الدلالية» التي تتشابه مع مكونات الكفاية النصية في نموذج Bachman ، كما تشمل الكفاية الصوتية و الكفاية الإملائية وكفاية النطق الصحيح.

٢- الكفاية اللغوية الاجتماعية: وهذه المكونات أيضًا تتشابه بشكل كبير مع الكفاية اللغوية الاجتماعية في نموذج Bachman. وتشمل: الوصف اللغوي للعلاقات الاجتماعية ، وأعراف الخطاب المهذب، والتراكيب الاصطلاحية والحكم والأقوال المأثورة والأمثال، واختلاف المستويات اللغوية Register differences ، والتنوعات اللغوية (اجتماعيًا وإقليميًا وعرقيًا... إلخ).



شكل (٢) نظرة جزئية للإطار الأوروبي المرجعي: كفايات مستخدم اللغة/ المتعلم
Alte (2011)

٣- الكفاية التداولية: وتشمل كفاية الخطاب التي يقصد به قدرة مستخدم اللغة أو الدارس على تكوين جمل متتالية متماسكة في نص، سواء كان مكتوبًا أو منطوقًا، وتندرج هذه الكفاية في نموذج 1990 Bachman تحت الكفاية النصية، كما تشمل «الكفاية الوظيفية» وتغطي تبادل المعلومات ووجهات النظر والاستفسار عنها والاقتناع والتصحيح الذاتي. ويتشابه مفهوم الكفاية هنا مع «الكفاية الطلبية» في نموذج Bachman (1990) والمعرفة الوظيفية في نموذج ١٩٩٦ (انظر شكل ٢).

الفصل السادس « تعلم اللغات الأجنبية وتعليمها»

يدور حول الطرق التي تعين المتعلم على تنفيذ المهام الاتصالية وبناء الكفايات ، ودور المعلمين في تسهيل هذه الطرق و دور الهيئات المعنية بالتعليم في تطوير منهاج اللغات الحديثة، و يتساءل حول مع اللازم على الدارس تعلمه بالضبط ؟ ويرى أن أهداف تعلم أي لغة لابد أن تكون نابعة من حاجات الدارسين واحتياجات المجتمع.

الفصل السابع «دور المهام الاتصالية في تعلم اللغات الأجنبية وتدريسها»

ونلاحظ أن هذا العنوان يترابط بالعنوان الفرعي للكتاب «دراسة .. تدريس .. تقييم» حيث يتناول هذا الفصل تدريس المهام الاتصالية.

يرى معدو الإطار أن «المهام الاتصالية» قد تتمايز في جوهرها حسب طبيعتها فقد تكون إبداعية مثل كتابة قصة، وقد تكون مهارية مثل تركيب شيء، وقد تكون حل مشكلة ما ، كما أن المهمة قد تكون سهلة وقد تكون معقدة، وأن «تنفيذ المهام الاتصالية» يحتاج استدعاء العديد من الكفايات العامة مع العناصر اللغوية، وأن هذا التنفيذ يرتبط بشروط وقيود ترتبط بطبيعة المهمة والسياق الذي تستخدم فيه اللغة، ويمكن لمصممي الكتب التحكم في العديد من تلك الشروط لتسهيل أو تعقيد المهام.

ويشير الإطار إلى أنه يجب مراعاة درجات صعوبة المهام الاتصالية من ناحية كفاءات وخصائص الدراسين بما فيها أهدافهم من تعلم اللغة، وشروط وقيود المهام المطلوب منهم أدائها.

الفصل الثامن يدور حول «تعدد اللغات والثقافات وعلاقتها بالمنهج المدرسي» ، وتعدد اللغات ـ حسب الإطار – لايعني تعدد الكفايات الاتصالية بل هو جزء من كفاية كبيرة لدى الإنسان هي «كفاية تعدد اللغات والثقافات». ويرى أن النقاش حول المنهج الدراسي يجب أن يتم بالتوافق مع الهدف الأساسي المتمثل في دعم التعددية والتنوع اللغوي ، وأن تطبيق مبدأ «التنوع» في النظام المدرسي لابد أن يراعي

النفقات والمنافع، وأن تعلم اللغات المختلفة لابد أن يصب في التربية اللغوية العامة للمتعلم.

كما يقدم هذا الفصل مجموعة من المبادئ المفيدة منها : أن كل معرفة باللغة الجديدة هي معرفة جزئية مهما تشابهت مع اللغة الأم، كما أن المعرفة الجزئية تتضمن أكثر مما يبدو لنا حيث تفيد في جوانب أخرى خلاف عناصر ومهارات اللغة الجديدة، المبدأ الثالث أن متعلمي لغة ما يعرفون معارف كثيرة عن لغات أخرى دون أن يدركوا ذلك. وتفسير ذلك أن قواعد بعض اللغات تتشابه، مثلا إدراك أن هناك ضمير لجمع الإناث في العربية يعلم الدارس أنه هناك لغات فيها ضمير لجمع الإناث وقس على ذلك المثنى وأل التعريف .. وهكذا.

الفصل التاسع «التقييم»

يوضح معدو الإطار أنه يستخدم – فيما يتعلق بالتقييم – في ثلاثة مجالات: الوصف الدقيق لمضمون الاختبارات والامتحانات (ما يتم قياسه)، ولتحديد المعايير التي نتأكد بها من تحقق هدف التعلم، و لوصف مستوى الكفاءة للاختبارات والامتحانات، ويتناول المبحث الثاني كيف يمكن استخدام الإطار المرجعي في تلك المجالات الثلاثة.

كما يناقش كيفية تطبيق المقاييس في الاختبارات بشكل عملي، وينصح المعلم بأن يختار المصنفات المناسبة للسياق الذي يستخدم فيه التقييم ، كما يقدم هذا المبحث نماذج للتقييم الشفهي من عدة اختبارات دولية في اللغة الإنجليزية. ورغم فائدة هذه النماذج إلا أنها ترجمت كما هي في النموذج الألماني (من اليسار لليمين) من يجعل من الصعب فهمها دون استيعاب أن الجدول مقلوب!

خاتمة وتقييم :

– لهذا الكتاب أهمية كبيرة حيث يعتبر دليلا للتقييم اللغوي وتصميم المناهج، وفي ظل عدم وجود معايير عربية حتى الآن لتقييم الكفاءة اللغوية في اللغة العربية، فإن هذا الكتاب يعتبر أحدا المراجع الهامة لكل من يعمل في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها.

– تم تقسيم المهارات (استراتيجيات الاتصال) والكفايات إلى مكوناتها الأصلية بما يساعد في عملية التدريس عبر تدريب الطلاب على مهارة أو كفاية محددة ، وبما يساعد مؤلفي الكتب في صياغهم أهدافهم وقياسها وفي الوقت نفسه يسهل مهام واضعي الاختبارات بأنواعها المختلفة.

– وجود «سلم للكفاءة» يساعد على توحيد معايير التقييم في المؤسسات المختلفة وهو ما يفيد في الجوانب النفسية للدارسين والجوانب الاقتصادية للدارسين والمؤسسات التعليمية والمؤسسات المهنية أيضا التي يعمل فيها متعلمو اللغات.

– يعتبر هذا الدليل أكثر تفصيلا مقارنة بالمعايير السابقة له Actfl, ILR

– جاءت المصنفات مفصلة بشكل كبير ورغم ذلك فإنها مرنة ويمكن تطويعها مع مجالات كثيرة.

– تميز الكتاب بعدد من الملاحق والببلوجرافيات التي تعين الباحثين في فهم موضوع الكتاب وتسمح بالتطوير مستقبلا.

– يؤخذ على الكتاب عدم إيضاح فكرة نماذج الكفاءة اللغوية في الفصلين الرابع والخامس، فالقارئ يصعب عليه فهم من أين جاءت هذه المصنفات ولماذا هي بهذا الشكل والتقسيم دون أن يقرأ دليل الاختبارات اللغوية الذي سبق ذكره (2011) Alte، وربما كان عدم الإيضاح هذا سبب نقد(2004) Fulcher للإطار الأوروبي المرجعي ووصفه بأنه ليس أكثر من مجموعة من الواصفات المتدرجة دون أن يستند معدوه إلى أساس نظري.

– كما أخذ (2004) Fulcher على نموذج الإطار المرجعي، أنه لا يوضح كيف يمكن الربط بين هذه المصنفات والاختبارات بشكل عملي، وقد تم حل تلك المشكلة بإصدار دليل الاختبارات المتعلقة بالإطار المرجعي (2011) Alte.

– هناك الكثير من الأخطاء الإملائية منها على سبيل المثال لا الحصر في صفحات : ٢٠ – ٣٤ – ٤٢ – ٤٤ – ٥٧

– يؤخذ على المترجمين عدم الدقة في مواضع عديدة وعدم الوضوح في فقرات كثيرة وخاصة في الفصل التاسع، ومن غير المفهوم لماذا تمت الترجمة عن الألمانية وهي أصلا منقولة عن الإنجليزية، لماذا لم تتم الترجمة من الإنجليزية مباشرة !

ومما رصده الباحث من عدم الدقة في الترجمة على سبيل المثال لا الحصر:

- الفصل الثاني أتى في النسخة العربية تحت عنوان «مبدأ الإطار المرجعي» في حين في النسخة الإنجليزية جاء تحت عنوان Approach adopted « وأقترح ترجمتها إلى «النهج المتبع» .

• الفصل الثالث المبحث الرابع يحمل عنوان « أمثلة على المصنفات» في حين أنه يتناول عرضا لكيفية اختيارها وصياغتها، وأرى هنا أن ترجمة عنوان المبحث « Illustrative descriptors» غير دقيقية وأقترح «مصنفات توضيحية».

• في الفصل التاسع ترجم مصطلح validity مرة بمعنى «صدق» ومرة بمعنى «صلاحية»، ويعلم المتخصصون في الاختبارات أن الترجمة الصحيحة هي «الصدق»، كما أن هناك جمل غير مفهومة أو معقدة مثل ص١٩٦ (تمت مناقشة أهمية امتحانات المسار الختامية كوسيلة لدعم الدراسة) ومن خلال النسخة الإنجليزية فهمنا أن « امتحانات المسار الختامية» مقصود بها «الامتحانات التحصيلية».

• عنوان المبحث الثالث في النسخة الإنجليزية « Types of assessment» إلا أن النسخة العربية ترجمت العنوان «نماذج التقييم» مع العلم أن المحتوى يتضمن أنواع وليس نماذج. وهناك العديد من الأخطاء في الترجمة في هذا القسم ، مثل Proficiency assessment التي ترجمت إلى (امتحان الأهلية)، وترجم (Achievement assessment) باختبار المستوى اللغوي رغم أن المصطلح المتعارف عليه في علوم التربية (تقييم تحصيلي)

References:

المراجع

ACTFL Proficiency Guidelines 2012 (Retrieved 17-12-2015)
http://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012/arabic/%D8%A7%D9%84%D9%83%D8%AA%D8%A7%D8%A8%D8%A9#sthash.qlpNfVKR.dpuf

(ALTE) Association of Language Testers in Europe. *Manual for language test development and examination. 2011*

Bachman, L. F., & Palmer, A. S., *Language testing in practice: Designing and Developing Useful Language Tests (Vol. 1)*. Oxford University Press. 1996.

Bachman, L. F., *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press, 1990.

Chalhoub-Deville, Micheline. «Theoretical models, assessment frameworks and test construction.» *Language Testing 14, no.* 1 (1997): 3-22.

Council of Europe, T*he Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. Retrieved 20-1-2013

Fulcher, G., & Davidson, F., Language Testing and Assessment: An advanced Resource Book. Routledge, 2007.

Fulcher, G., "Are Europe›s tests being built on an ‹unsafe› framework?" Guardian Weekly,Thursday March 18. Retrieved 10-10-2015, 2004

McNamara, Timothy Francis. *Measuring second language performance. Addison Wesley Longman, 1996. in Fulcher, 2007*
http://www.theguardian.com/education/2004/mar/18/tefl2

Herzog, Martha. (2015) An overview of the history of the ILR Language

proficiency skill level descriptions and scale. Interagency Language Roundtable. Retrieved 17-12-2015 http://www.govtilr.org/Skills/IRL%20Scale%20History.htm

Majlis ʾurūbā, al-ʾiṭār al-Marjiʿiyy al-ʾurūbiyy al-ʿām Lilughāt Dirāsah, Tadrīs, Taqwīm, Trjamah: ʿalā ʿādil ʿabd al-Jawād wa ʾākharūn, (Cairi: Dār ʾiyās al-ʿṣrīh Lilṭibāʿah wa al-Nashr, 2008).

McNamara, T. (1996). Measuring second language performance. London: Longman in Fulcher (2007).