OPEN ACCESS
Received: 03 -02 -2024
Accepted: 28- 04-2024

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

Linguistic Proficiency Tests Criteria for Non-Arabic Speakers

Dr. Maha Bint Hadi Nediwi Al-Anzi *

ma_alanazi@yahoo.co.uk

Abstract:

This study aims to delineate the criteria used in linguistic proficiency assessments for non-Arabic speakers. It endeavors to elucidate the foundational principles and scientific underpinnings essential for crafting effective tests, while also outlining methodologies, procedures, and considerations tailored to accommodate varying student proficiency levels and facilitate educational progression. Organized into an introduction, two main sections, and concluding results, the research first examines the concept and characteristics of linguistic tests, followed by an exploration of criteria specific to proficiency evaluations for non-Arabic speakers. Emphasizing the pivotal role of linguistic assessments in educational settings, the study underscores their multifaceted objectives crucial for both students and educators at all levels of schooling. It asserts that proficiency tests for Arabic as a second language encompass evaluation across the four primary language skills: listening, speaking, reading, and writing, along with various sub-skills. Furthermore, it underscores the significance of these tests in gauging the linguistic competence of Arabic learners from diverse linguistic backgrounds. However, the research underscores a pressing need for standardized criteria in assessing Arabic proficiency among non-native speakers, advocating for collaborative efforts and expertise to establish such a benchmark.

Keywords: Test Criteria, Linguistic Proficiency, Non-Arabic Speakers, Language Skills.

* Assistant Professor of Morphology and Syntax, Department of Arabic Language, College of Education in Al Kharj, Prince Sattam University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Anzi, Maha bint Hadi Nediwi. (2024). Linguistic Proficiency Tests Criteria for Non-Arabic Speakers, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, *6*(2): 218 -249.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

DOI: https://doi.org/10.53286/arts.v6i2.1944

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 2024/02/03م
تاريخ القبول: 2024/04/28م

معايير اختبارات الكفاية اللغوية للناطقين بغير العربية

مهاء بنت هادي نديوي العنزي *
ma_alanazi@yahoo.co.uk

الملخص:

يهدف هذا البحث إلى الوقوف على معايير اختبارات الكفاية اللغوية للناطقين بغير العربية، وهو محاولة لبيان المعايير والأسس العلمية التي يمكن الوقوف عليها لإعداد اختبار جيد، وتحديد آليات وإجراءات وخطوات يُراعى فيها قدرات الطلبة من حيث الصعوبة للنهوض بالعملية التعليمية، وقد جاء هذا البحث في مقدمة ومبحثين، ونتائج، المبحث الأول: مفهوم الاختبارات اللغوية وصفاتها، المبحث الثاني: معايير اختبارات الكفاية اللغوية للناطقين بغير العربية. وتوصل إلى أنَّ الاختبارات اللغوية من أهم قضايا التقويم اللغوي، وأنّ لها أهدافًا عديدة لا يستغني عنها طالب العلم، أو المعلم في المدرسة أو الجامعة، وهي ضرورية لقياس تحصيل الطالب، وأن اختبارات الكفاية اللغوية للناطقين بالعربية لغة ثانية تقيس المهارات الأربع الرئيسية وهي: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة. وتقيس أيضًا مهارات فرعية عديدة، وأنَّ اختبار الكفاية اللغوية يُبين معرفة الرصيد اللغوي لدى دارسي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى، وأن محاولات الاختبارات الدولية والعربية لقياس الكفايات اللغوية ما تزال في حاجة ماسة إلى امتحان معياري في تحديد الكفاية في اللّغة العربيّة لغير الناطقين بها، وتحتاج إلى دعوة إلى توحيد الجهود والخبرات لدعم إنشاء اختبار معياري لقياس الكفاية اللغوية.

الكلمات المفتاحية: معايير الاختبارات، الكفاية اللغوية، الناطقون بغير العربية، المهارات اللغوية.

* أستاذ النحو والصرف المساعد - قسم اللغة العربية - كلية التربية بالخرج - جامعة الأمير سطام - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: العنزي، مهاء بنت هادي نديوي. (2024). معايير اختبارات الكفاية اللغوية للناطقين بغير العربية، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، *6*(2): 218-249.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

المقدمة:

تتجلى أهمية اللغة في أنها وسيلة اتصال تربط المُرسِل بالمُرسَل إليه، فتنقل إليه الرسالة اللغوية المُرسَلَة ليقوم المُرسَل إليه بتفكيك رموزها حتى يصل إلى المعنى الكامن فيها، وذلك عبر قناة فيزيائيّة طبيعيّة في سياق كلامي معين، ويمثل تعليم اللغات رسالة تربوية وتعليمية مستقلة ببرامجها وخططها ومناهجها وكتبها التعليمية؛ لأنه يقدم اللغة المتعلمة بوصفها لغة ثانية إلى الذين لا يتقنون التحدث والقراءة والكتابة بها، لذلك لا بُدَّ من وجود خطط، ومناهج، ومقررات، وهيئات تدريسية تختلف عن مثيلاتها المتوفرة للطلاب الذين يتقنون اللغة الأم.

ويشهد مجال تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها إقبالًا كبيرًا في مختلف دول العالم، ويُقابَل ذلك باهتمام متزايد من المؤسسات الأكاديمية، وفي مقدمتها الجامعات والمعاهد العالمية؛ لبناء المنهج اللغوي المتكامل، بدايةً من العناصر الأساسيّة من الأهداف التعليمية والمحتوى، والأساليب والطرائق السليمة والمتطورة، والتقويم الذي يصوب ويعكس نجاح العملية التعليمية من فشلها.

وتعد اختبارات تحديد المستوى إحدى الأدوات المستخدمة للوقوف على مستوى الطالب اللغوي، ومن ثَمَّ يتم وضعه بالمستوى المناسب له، سواء أكان في المستوى المبتدئ، أم المتوسط، أم المتقدم، وبناء على ذلك يتم تصميم الاختبارات اللغوية، ولكن لكي يجدي هذا الاختبار ويؤدي ما نرجوه منه فينبغي أن يسير وفق أسس وضوابط ومعايير تحكمه وتجعل ما يصل إليه من نتائج ذات مصداقية عالية من حيث المحتوى والنتائج التي توصل إليها، ومن هنا جاءت فكرة هذا البحث وهي: (معايير اختبارات الكفاية اللغوية للناطقين بغير العربية).

وتتمثل مشكلة هذا البحث في عدم وجود معايير لاختبارات الكفاية اللغوية لقياس مستوى الطلبة في مهارات اللغة العربية بصورة دقيقة ومتكاملة، ونتج عن هذا اختلاف الاختبارات وتعددها وحجمها وطبيعة أسئلتها؛ لأنها تعتمد على خبرة المدرسين في بنائها وليست على معايير علمية محددة، وهذا ما أشارت إليه دراسة غسان بن حسن الشاطر: اختبارات قياس الكفاءة اللغوية لغير الناطقين باللغة العربية (التطبيق والمواصفات والمقاييس)، ودراسة جاكاريجا محمد زيد إسماعيل وهي بعنوان: الكفايات التربوية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر المختصين (كيتا، وإسماعيل، 2016، ص 5).

وتكمن مشكلة البحث في الإجابة عن التساؤلات الآتية:

- ما معايير الكفايات اللغوية في مهارات اللغة العربية التي ينبغي أن يتمكن منها الناطقون بغير العربية؟

- ما الصفات المقترحة للاختبار اللغوي الذي يقيس مهارات اللغة العربية؟

- ما الخطوات المقترحة التي ينبني عليها اختبار الكفاية اللغوية لقياس مهارات اللغة العربية؟

- كيف يستطيع الاختبار أن يدرب الطالب على استثمار الكفايات التي يمتلكها في سياقات تعبيرية للتواصل؟

- كيف يمكن للاختبار أن يطور من الكفايات اللغوية للناطقين بغير العربية؟

وتكمن أهمية هذا البحث فيما يأتي:

- أنَّ اختبارات الكفاية اللغوية محطة أساسية للتقييم والتقويم، واختيار المعايير اللازمة لاختبار الكفايات اللغوية يُساعد في تقدم العملية التعليمية للطلاب غير الناطقين بها.

أن معرفة معايير الاختبار الجيد لقياس اللغة يظهر الفروق بين الطلبة، وهذا يستدعي احتواءه على أسئلة متفاوتة في درجات الصعوبة، كما أنه يمثل المادة موضوع الفحص تمثيلًا جيدًا.

- أنَّ الاختبار المحكم المبني على أسس علمية ومعايير مدروسة، مراعيًا صفات الاختبار الجيد، يمثل حافزًا للطلبة يدفعهم لبذل المزيد من الجهد للوصول إلى الأهداف المرجوة من العملية التعليمية.

ويهدف هذا البحث إلى تحقق أمورٍ منها:

- التعرف على أهمية الاختبارات اللغوية ودورها في قياس الكفايات اللغوية لغير الناطقين بالعربية.

-التعرف على معايير الاختبارات اللغوية اللازمة للناطقين بغير العربية بشكلٍ واضحٍ من خلال عملية التقويم والقياس لما تحصل عليه الطلبة من أرصدة فكرية، وتعليمية.

- التعرف على الكفايات اللغوية اللازمة للطلبة من الناطقين بغير العربية وذلك من خلال إجراء اختبارات عملية لقياس مستواهم اللغوي.

وقد قف الباحث على مجموعة من الدراسات السابقة، ومنها ما يأتي:

(1) دراسة أحلام معمري (2018) أسس وضع اختبارات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. وتهدف هذه الدراسة إلى بناء اختبار للكفاية في اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية، وتحديد المستوى اللغوي للطالب، ومن ثم يتم وضعه في مستواه المناسب، وبناء على ذلك يتم تصميم اختبارات الكفايات اللغوية للطلبة.

(2) دراسة فائزة الغفير (2020) معايير اختبار تحديد الكفاءة اللغوية القبلي في اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتهدف الدراسة إلى معرفة واقع اختبارات تحديد الكفاءة اللغوية المقدمة لطلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها في جامعات ومعاهد اللغة العربية، وهي محاولة لبيان الأسس العلمية لإعداد هذا الاختبار وتحديد آليات إعداده وإجراءاته وفنياته، وخطوة لجمع الخبرات والمجهودات والإنجازات التي تمت في هذا المجال من أفراد ومؤسسات.

وقد اتفقت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في الحديث عن بعض أنواع الاختبارات، وبعض المشكلات التي تعيق اختبار تحديد الكفاءة اللغوية، وانفرد البحث بالتركيز على معايير الاختبارات اللغوية للناطقين بغير اللغة العربية.

(3) دراسة غسان بن حسن الشاطر اختبارات قياس الكفاءة اللغوية لغير الناطقين باللغة العربية (التطبيق والمواصفات والمقاييس)، وهي دراسة تُعنى باختبارات تحديد كفاية المتعلم للغة العربية من غير الناطقين بها في مهارة لغوية، مثل: الاستماع، والقراءة، والمحادثة، والكتابة، أو غير لغوية، مثل: النحو، والمفردات، والأصوات، والثقافة، أو متطلب لغوي، مثل: البلاغة، والأدب، والعروض، وغيرها، من أجل أداء مهمة مستقبلية ليست مرتبطة بمقرر دراسي معين.

وقد اتفقت هذه الدراسات على التأكيد على الحاجّة الملحة لوضع معايير مقننة لاختبار الكفاية اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتتّفق هذه الدراسة مع الدراسات في: المنهج المتّبع وهو المنهج الوصفيّ التحليليّ، وقد انفرد البحث ببيان معايير اختبارات الكفايات اللغوية في مهارات اللغة العربية التي ينبغي أن يتمكن منها الناطقون بغير العربية، والصفات المقترحة للاختبار اللغوي الذي يقيس المهارات اللغوية للناطقين بغير العربية، والخطوات المقترحة التي ينبني عليها اختبار الكفاية اللغوية لقياس مهارات اللغة العربية.

وشمل هذا البحث مبحثين، تسبقهما مقدمة، ويتلوهما خاتمة وفهرس للمصادر والمراجع.

أما المقدمة: فقد احتوت على أهميّة البحث وأهدافه، ومشكلته، ومنهجه، والدراسات السابقة، وخطته التي سرت عليها.

المبحث الأول: مفهوم الاختبارات اللغوية وصفاتها، ويشتمل على:

المطلب الأول: مفهوم الاختبارات اللغوية.

المطلب الثاني: أنواع الاختبارات اللغوية.

المطلب الثالث: أبرز الصفات التي ينبغي أن تتوفر في الاختبار الجيد.

المطلب الرابع: الخطوات المقترحة لبناء الاختبار اللغوي.

المبحث الثاني: معايير اختبارات الكفاية اللغوية للناطقين بغير العربية.

المطلب الأول: مفهوم اختبار الكفايات اللغوية.

المطلب الثاني: معايير اختبارات الكفاية اللغوية لغير الناطقين بالعربية.

المطلب الثالث: أسس قياس مهارات اللغة العربية (المهارات الأربع) للناطقين بغيرها.

المطلب الرابع: أهم المشكلات التي تعيق تحديد اختبار الكفاية اللغوية لغير الناطقين بالعربية.

المطلب الخامس: أهم الاختبارات الدولية والعربية لقياس الكفايات اللغوية لغير النطقين بالعربية.

الخاتمة: وفيها أهمّ نتائج البحث، والتوصيات.

المبحث الأول: مفهوم الاختبارات اللغوية وصفاتها

تعد الاختبارات من وسائل التقويم المتنوعة التي تعمل على قياس مستوى التحصيل لدى الطلبة، والتعرف على مدى تحقيق المنهج الدراسي للأهداف المرسومة له، والكشف عن مواطن القوة والضعف في ذلك، وكذا تهدف إلى قياس سلوك الطالب (كفايته اللغوية) (معمري، 2018، ص 596).

ومفهوم الاختبار اللغوي كان يأخذ منحىً مغايرًا لما تريده التربية المعاصرة لتقويم الطلبة، فقد كان سابقًا يعني: الخوف والقلق والتوتر والرهبة لما يعد له من أجواء مدرسية وأسرية تُشعر المختبر بأنها اللحظات الحاسمة التي يترتب عليها النجاح والفشل؛ لذلك كان المختبرون يعيشون فترة الاختبار وهم في أشد التوتر العصبي، والحالات النفسية السيئة، والأجواء المشحونة بالرعب والخوف.

أمَّا اليوم وفي ظل التربية المعاصرة فقد تغير مفهوم الاختبارات، بل حرصت كل الجهات التعليمية على تغيير مفهومها إلى الشكل الأمثل ليواكب التطور الحضاري، والتقدم العلمي والتكنولوجي القائم على تحقيق نواتج التعلم الناجحة، فأصبح الاختبار يعني: قياس وتقويم العملية المتمثلة في جميع الأعمال التي يقوم بها المعلم من أجل الحكم على مستوى تحصيل الطلبة واستيعابهم وفهمهم للموضوعات التي درسوها، وهي وسيلة أساسية تساعد على تحقيق الأهداف التعليمية (معمري، 2018، ص 596).

المطلب الأول: مفهوم الاختبارات اللغوية

الاختبارات جزء أساسي من عمل المعلم ومن حياة الطالب، إذ لا يوجد حتى الآن مدرسة أو كلية أو جامعة دون اختبارات ولا توجد طريقة بديلة للاختبارات لتقييم الطالب تقييمًا موضوعيًا شاملًا، ولا يوجد تدريس دون اختبارات، وكما أن على المدرّس أن يتقن فن التدريس، عليه أيضًا أن يعرف كيف يصنع اختباراته؛ لأنَّ الاختبار يُعدُّ من وسائل التقويم المتنوعة التي تعمل على قياس مستوى التحصيل لدى الطلبة، وقد عرَّفَ العلماء الاختبارات اللغوية بتعريفات كثيرة منها ما يأتي:

ما عرفها به رشدي طعيمة بأنها: " عبارة عن مجموعة من الأسئلة التي يُجيب عنها الطالب بهدف قياس كفاءته اللغوية المستهدفة في الاختبار لبيان مدى تطورها، ومقارنة مستواه بزملائه " (الشعيبي، 2006، ص 346)، وفي هذا التعريف يعد الاختبار أداة لمقارنة الطالب بغيره من الطلبة فقط، " وهذا يتناقض مع مبادئ الاختبارات الحديثة التي تقوم على مقارنة الطالب بنفسه لتعزيز ثقته" (العساف، والوزان، 2014، ص 175)، وأيضًا الاختبار لم يوضع لقياس مستوى معين، وإنما لقياس مستويات الفرد جميعًا.

وعرَّفها بعضهم بأنها: "طريقة لقياس الأفراد ومعارفهم في مجال معين، وأنه إجراء منظم لقياس عينة من سلوك الأفراد " (دوغلاس، 1994، ص 296).

وهذا التعريف يوضح الاختبار؛ ذلك: "أنَّ الاختبار طريقة ووسائل وإجراءات وعناصر تشكل أداة من نوع ما، وأنَّ الاختبار يجري بهدف القياس؛ فالمكون الأهم له هو الطلبة أو الأفراد، أي: أنَّ الاختبار يهتم بمن هم موضع الاختبار ومدى ملاءمته لهم".

وعرَّفها بِيْن (Bean) بأنها: "مجموعة من المثيرات التي تقيس بعض العمليات العقلية المحددة، أو الخصائص النفسية" (أبو علام، 2008، ص 54).

ولعلَّ من أكثر التعريفات تفصيلًا لمصطلح الاختبارات اللغوية ما ذكره أسامة زكي الذي وصف الاختبارات اللغوية بأنها: مدخلات لغوية يصممها المعلم في صيغة أسئلة موجهة للمتعلم بهدف قياس أدائه من كفاءات تواصلية، ونحوية، ومهارات لغوية، ويُقاس هذا الأداء بدرجات كمية قياسية (الدرجة الخام) وهي مجموع ما حصَّلهُ الطالب من الدرجات التي توزَّعُ على ورقة الأسئلة، أو درجة كيفية تقييمية تستخدم في قياس الأداء الشفهي تحدُّثًا، وعلى هذه الدرجات يُتَّخذُ قرار ترفيع الطالب أو إبقائه في المستوى اللغوي نفسه (وزكي، 1437، ص 48).

فالاختبار المحكم المبني على أسس علمية مدروسة الذي يراعي صفات الاختبار الجيد يمثل حافزًا للطلبة يدفعهم لبذل المزيد من الجهد للوصول إلى الأهداف المرجوة من العملية التعليمية.

وقد أثبتت الدراسات أن الثبات على الأساليب التقليدية في التقويم، والركون إلى الأنماط الشائعة من الاختبارات المقالية وحدها، والعجز عن وضع تصور متكامل لقياس مختلف أهداف منهج اللغة العربية عن الطلبة كل هذا كان كفيلًا بأن يحد من فاعلية التقويم كبعد رئيس من أبعاد المنهج، وكأداة رئيسة من أدوات التطوير (طعيمة، 2003، ص 24).

المطلب الثاني: أنواع الاختبارات اللغوية

تتعدد أنواع الاختبارات اللغوية بتعدد أغراضها، والملاحظ أنَّ أنواع الاختبارات اللغوية لا تبتعد عن أنواع الاختبارات بشكلٍ عام غير أنَّ الأولى غرضها في القياس متعلق بالمستوى اللغوي، ويُمكن تقسيمها على النحو التالي:

أولا - تقسيم وفقًا للمثير والاستجابة، وتقسم تحتها الاختبارات إلى نوعين (معمري، 2018، ص 598):

الاختبارات الإسقاطية: ويكون فيها المثير غير محدد كالاختبارات النفسية والشخصية.

اختبارات محددة البناء: ويكون فيها المثير واضحًا، ومفتاح الإجابة محددًا كاختبارات التحصيل

ثانيًا - تقسيم وفقًا للأهداف المرجوة منها: اختبارات التحصيل اللغوي، والاختبارات اللغوية التشخيصية، والكفاية اللغوية، وتقسم أيضًا إلى:

(1) اختبار القبول ((Selection Test)) (الخولي، 1998، ص 1، 2): بعض المدارس والمعاهد والجامعات تشترط للقبول فيها الجلوس لاختبار خاص تعده لتختار عددا من الطلبة من آلاف الطلبة المتقدمين، تجري اختبار القبول وتختار على أساسه أفضل الطلبة أو تستبعد الطلبة الذين لا يستوفون شرط النجاح في ذلك الاختبار. ونرى أن الاختبار أفضل طريقة لاختيار الطلبة المتقدمين.

(2) اختبار التحصيل (Achievement Test): وهو اختبارات يومية، أو فصلية، أو نهائية تقيس المعلومات التي اكتسبها الطالب في دورة لغوية قصيرة (الفوزان، 2020، 316).

وكلما زاد عدد الأسئلة كان ذلك أفضل. وينبغي أن يكون وقت الاختبار كافيًا؛ لأن الهدف ليس قياس السرعة بل قياس التحصيل.

(3) اختبار التصنيف (Placement Test): " وهذا الاختبار يصمم بهدف توزيع الدارسين الجدد كل وفقًا لمستواه في مجموعة من المجموعات التي تناسبه حتى يتسنى له البدء في دورة اللغة، وحتى لا يجلس مع مجموعة أعلى من مستواه فيضيع بينهم، أو مع مجموعة أدنى من مستواه فيفقد الدافعية والحماس. وينبغي أن يصمم الاختبار التصنيفي بطريقة تجعله يعطي أفضل النتائج في أقصر وقت "(محمد، 1996، ص 3).

(4) اختبار القدرة (Proficiency Test): وتهدف" اختبارات القدرة إلى تقييم مستوى الشخص من القدرة أو المهارة في مجال معين دون الرجوع إلى برنامج التعليم خاصة، مثال ذلك: (TOEFL) لقياس مهارات اللغة الإنجليزية للمتحدثين للغة الإنجليزية ليست أصلية. كاختبار القدرة العامة دون النظر إلى المناهج الدراسية أو تعلم برنامج اختبار الجاذبية أنواع معينة، وتحتاج إلى مواد يتم اختيارها في مثل هذه الطريقة لتشكل عينة تمثيلية من المؤشرات المستهدفة مهارات إتقان الاختبار " (معمري، 2018، ص 598).

(5) الاختبار الطبيعي (AptitudeTest) وهو اختبار يقيس القدرات ويستهدف أحد الحقول الدراسية: مثل القدرة اللغوية، والمعروفة باسم الكفاية اللغوية، وتستخدم على نطاق واسع اختبارات الكفاية اللغوية، وتشخيصه كأداة للتنبؤ لفرص النجاح قبل اتخاذ برنامج التدريس المناسب، وعلى الرغم من التميز لا تزال الخلافات في الرأي ونتائج البحوث غير نهائية وحاسمة، وقد أجريت بعض الدراسات لوصف المواهب في مجال تعلم اللغة (معمري، 2018، ص 598).

ثالثًا - وفقًا لطريقة التصحيح، وتنقسم إلى: ذاتية وموضوعية.

رابعًا - وفقًا للزمن، وتنقسم إلى: اختبارات قبل بدء برنامج اللغة، وفي أثناء البرنامج اللغوي، وعند الانتهاء منه.

خامسًا - وفقًا لطريقة تفسير النتائج، وتضم نوعين:

(أ) محكية المرجع: وهي " تأخذ في عين الاعتبار مستوى الطالب، وخير مثال على ذلك بناء اختبارات تجريبية شبيهة بامتحان شهادة الثانوية العامة، أكد ذلك (Gelzar) جليزر الأمريكي، وقد رأى أنَّ هذا النوع من الاختبارات الهدف منه: التعرف على مستوى التحصيل، وهذا النوع يُعدُّ من وسائل التقويم التكويني، وهي تعقد عدة مرات بمعنى نجاح الطالب أو رسوبه في هذا الاختبار لا يعني نجاحه بشكل نهائي، فالمحك في هذه الاختبارات يحدد بناء على خبرة المعلم ومعرفته بتلاميذه ".

(ب) معيارية المرجع: وهي نوع من الاختبارات تُقَوِّمُ أداء الطالب ومستواه بأداء غيره من الطلبة في المستوى نفسه، وتعدُّ من وسائل التقويم الختامي، وتُعقد مرةً واحدة (عبد الهادي، 2002، ص 86).

سادسًا: تقسيم وفقًا للمدى الذي تغطيه، وتكون إمَّا: اختبارات لغوية للمهارات المنفصلة (أصوات، مفردات، تراكيب، نحوية)، أو تكون تكاملية متعددة الأبعاد.

ثامنًا: تقسيم وفقًا لطريقة الإجابة عنها: إما شفهية، أو كتابية، أو أدائية، أو عملية.

- وفقًا للجهة التي تعد الاختبار: إما اختبارات مقننة تعدها جهات متخصصة في القياس والتقييم، أو اختبارات يضعها المعلم.

تاسعًا: تقسيم وفقًا لنوعية المعيار المستخدم في تفسير النتائج، وينقسم إلى: معيار يقيس درجة الطالب بالنسبة للمستوى المطلق، ومعيار يقيس درجة الطالب بالنسبة لمجموعة الطلبة التي تدرس معه (الدامغ، 2008، ص 15).

المطلب الثالث: أبرز الصفات التي ينبغي أن تتوفر في الاختبار الجيد

يشير رشدي طعيمة إلى وجود نوعين من المواصفات: مواصفات أساسية ينبغي أن تتوفر في كل اختبار مهما كان موضوعه، وأُخرى ثانوية تخص كل اختبار على حدة، وسنكتفي هُنا بذكر المواصفات الأساسية للاختبار الجيد، وهي خمس مواصفات (طعيمة، ومناع، د.ت، ص 262، 263):

(1) الصدق: ويُقصد به أنَّ الاختبار يقيس ما وُضع لقياسه، وعلى هذا الأساس فإنَّ اختبار النحو الذي يمتلئ بكلمات صعبة تتطلب فهم الطالب لها أولًا لا يُعدُّ اختبارًا صادقًا؛ لأنه يقيس تعرف المفردات إلى جانب القواعد النحوية (علي، وزكي، 1437، ص 296).

(2) الثبات: ويُقصد به أنَّ الاختبار يُعطي النتائج نفسها في المجموعة نفسها من الأفراد إذا ما طُبِّقَ في الظروف نفسها، وبعد مدة زمنية (الفوزان، 1432، ص 16).

(3) الموضوعية: ويوصف الاختبار بالموضوعية إذا ما وضع بناء على الهدف المراد منه، لذا يجب على واضع الاختبار تحديد الهدف من الاختبار قبل وضعه مع مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة (العساف، والوزان، 2014، ص 175).

(4) التمييز: أي أن يكون للاختبار القدرة على التمييز: بين الطلاب من ناحية الأداء، وذلك يتم عن طريق عدالة التوزيع في الدرجات، والتمييز بين الأسئلة من حيث السهولة والصعوبة لبيان إمكانيات وقدرات الطلبة (عاشور، 2023، ص 1702).

(5) العملية: ويُقصد بها أنَّ الاختبار لا يتطلب من المعلم جهدًا كبيرًا سواء في وضعه، أو تطبيقه، أو تصحيحه. فاتصاف الاختبار بهذه المعايير أو الصفات يجعله صالحًا لقياس الأمر المراد قياسه، وإذا فقد أحدها فإنه سيقلل من ثقة الطالب بالاختبار (العساف، الوزان، 2014، ص 175).

المطلب الرابع: الخطوات المقترحة لبناء الاختبار اللغوي

تهدف الاختبارات اللغوية إلى قياس التحصيل المعرفي لدى الطالب أو قياس الاتجاهات، وإذا كان كل شيءٍ في الحياة يجب أن يسير وفق قواعد وخطوات منهجية فكذلك الاختبار يجب أن يكون قواعد منهجية يجب اتباعها أثناء إعداده، كما يتطلب إعداده دراية واسعة وعميقة بالأساليب المختلفة، ومدى مناسبة كل منها للأغراض المختلفة، ولكن العلماء لاحظوا أن الكتب تفرّع كثيرًا في تقسيم هذه الخطوات المقترحة لبناء الاختبار اللغوي، ويُمكن تلخيص هذه الخطوات فيما يأتي:

(أ) تحديد الأهداف التعليمية التي سيحققها الاختبار

وهذه هي الخطوة الأصعب في مرحلة بناء الاختبار، ويلجأ المعلم في بعض الأحيان لتحديد مستويات الأفراد وفقًا لقدرات خاصة أو يكون الهدف هو تحديد الصعوبات بشكل تفصيلي وتصنيفي (مجيد، 2014، ص 219)، أو يكون الهدف من الاختبار هو تشخيص الصعوبات التي تواجه الطلبة في دراسة موضوع معين (الحريري، 2007، ص 72)، ومن هنا قد يختلف كل هدف من هذه الأهداف في طبيعته وقياس القدرات والحكم على إتقان معرفة أو مهارات أساسية معينة وترتيب الطلبة وفقًا لتحصيلهم.

(ب) تحديد محتويات الاختبار

يعرف المحتوى بأنه: " مجموعة من المعارف والقواعد والقوانين التي يتضمنها المنهج، ويمتاز بالتسلسل والترتيب المنطقي، كما يعد المحتوى ترجمة للأهداف التعليمية المراد تحقيقها خلال فترة زمنية محددة " (عبد الهادي، 2002، ص 106)، وفي هذه الخطوة توضع الخطوط العريضة لمحتويات الاختبار التي على أساسها يتم تحديد المادة المناسبة، ومنها يكون الاختبار مجالًا لأسئلة لما يحقق أهدافه، ومنها يقوم واضع الاختبار أولًا بحصر الموضوعات الرئيسة المراد قياس التحصيل فيها واختبارها (الكبيسي، ومشعان، 2008، ص 81).

(ج) تحديد زمن الاختبار

ينبغي للمعلم أن يراعي في تحديد زمن وطول الاختبار عاملين أساسيين هما من جهة صعوبة التمارين المطلوب العمل عليها وما تتطلب من وقت لمعالجتها، علمًا أن الوقت الذي يضعه الطالب لحل تمرين معين يفوق بما يتراوح من ثلاثة إلى خمسة أضعاف ما يضعه المعلم من وقت وذلك تبعًا لسرعة المتعلم، ولمدة تدربه على العمل المطلوب، ومن جهة أخرى: - الوقت الذي يأخذه الطالب في كتابة الإجابات، وفي الالتزام بالشروط الإخراجية التي يفرضها المعلم من خط مقروء، وكتابة للسؤال ووضع خطوط في أماكن محددة من العمل المطلوب، علمًا أنه إذا كانت المدة المطلوبة للاختبار أربعين دقيقة فعلينا أن نعطي الطالب عشر دقائق إضافية للإفساح أمام من أبطأ في التمكن من إكمال ما هو مطلوب منهم دون الطلب إليهم أن يُسرعوا في إنجازه (صياح، 2009، ص 86).

(د) بناء جدول المواصفات

وهو يعد من أهم خطوات إعداد الاختبار، ويعرَّف هذا الجدول "بأنه قائمة تربط بين الأهداف والمحتوى من ناحية، وعدد فقرات الاختبار التي تمثلها من ناحية أخرى " (عبد الهادي، 2002، ص 107)، فهو مخطط يبين وزن كل وحدة دراسية ووزن كل هدف (نتاج تعليمي) في الاختبار مع الأخذ بعين الاعتبار عدد الأسئلة المناسبة للوقت المخصص للاختبار، والغرض منه: تحقيق التوازن في الاختبار، والتأكد من أنه يقيس عينة ممثلة لأهداف التدريس ومحتوى المادة الدراسية التي يراد قياس التحصيل فيها، ويشتمل على ما يأتي (العساف، الوزان، 2014، ص 177):

(1) تحديد عناصر المحتوى الذي سيجرى قياسه إلى موضوعات أو عناوين رئيسة، ويمكن بناء جدول المواصفات على مستوى وحدة دراسية، أو منهج تعليمي بأكمله، ولعمل ذلك يتم تقسيم المنهج إلى وحدات تعليمية، ويتم تقسيم الوحدات إلى دوس، ويتم تقسيم الدروس إلى موضوعات، فالموضوعات هي الجزء الأصغر (ساعد، 2012، ص 160).

(2) تحديد الوزن النسبي لموضوعات المادة الدراسية، ويتم ذلك عن طريق:

حساب عدد الصفحات لكل موضوع، أو درس في المحتوى الخاص بالمادة الدراسية، ويمثله عادة الكتاب المدرسي أو كتاب المادة.

- تقدير عدد الساعات التدريسية أو الحصص الدراسية التي يتم فيها تدريس كل موضوع أو درس في المادة الدراسية.

يتم احتساب الوزن النسبي لأهمية الموضوع بقسمة عدد الحصص أو عدد الصفحات على إجمالي عدد الحصص أو عدد الصفحات ويضرب الناتج في مائة.

- الوزن النسبي لأهمية الموضوع = عدد حصص الموضوع / العدد الكلي لحصص المادة × 100

المحتوى	الموضوع 1	الموضوع 2	الموضوع 3	الموضوع 4	المجموع
عدد الحصص	1	1	1	1	4
الوزن النسبي	%25	%25	%25	%25	%100

(3) تحديد الوزن النسبي لأهداف المادة الدراسية: ويتم ذلك عن طريق:

يتم حصر الأهداف التعليمية السلوكية لموضوعات المادة الدراسية ضمن مرحلة التحليل في خطوات التصميم التعليمي. حيث يعتبر تصنيف بلوم BLOOM للأهداف من أشهر التصنيفات في مجال التعرف على الأهداف التعليمية وتحديدها. حيث يرى أن هناك ثلاثة مجالات للأهداف التعليمية هي: المجال المعرفي والمجال الوجداني والمجال النفس حركي.

ويتم تحديد الأهداف التعليمية السلوكية الخاصة بجدول المواصفات وفقا للمجال المعرفي وهي تشمل الأهداف التي تؤكد على نواتج التعليم الفكرية، وتتضمن:

- التذكر.
- الفهم.
- التطبيق.
- التحليل.
- التركيب.
- التقويم.

ولجدول المواصفات هذا أثر في بناء الاختبارات وهذه الآثار هي (الناشف، 2001، ص 96):

- توزيع أسئلة الاختبار لتشمل أنواعًا مختلفةً من الأهداف.
- توزيع فقرات الاختبار لتشمل أنواعًا مختلفةً من الموضوعات.
- يوفر صدقًا عاليًا نسبيًا للاختبار لتوزيع فقراته على الموضوعات المختلفة التي تشمل أهدافًا متنوعة.
- يشجع الطلبة على الفهم، لتوقعهم بأن يشمل الامتحان أسئلة متنوعة من مختلف جوانب المادة، والتي بدورها قد تعتمد على التطبيق أو الفهم، أو الإبداع، أو التحليل، أو التركيب...إلخ، وليس التذكر فقط لما يحفظوه.

- يجعل الاختبار أداة تشخيصية علاوة على كونه أداة تحصيلية؛ والسبب في ذلك أنه يمكن ترتيب الأسئلة التي تقيس هدفًا واحدًا معًا، وهذا يمكِّننا من معرفة نقاط القوة والضعف المتعلقين بهذا الهدف بالذات وينطبق ذلك على بقية الأهداف.

- يوزع الزمن على الموضوعات وأهميتها وبذلك يعطي الوزن الحقيقي لكل جزء من المادة.

فنلاحظ أنَّ جدول المواصفات يساعد في بناء الاختبار بطريقة غير عشوائية، فهو مخطط يبيّن نسبة المحتوى، ونسبة كل هدف لنحدد من خلالهما وزن المحتوى (الهدف) في الاختبار آخذين بعين الاعتبار عدد الأسئلة (العساف، الوزان، 2014، ص 177).

(هـ) تحديد الكفاية المستهدفة

قبل أن نبدأ في أي اختبار ينبغي علينا تحديد الكفاية التعليمية المستهدفة بالاختبار فقد تختلف الكفاية في تحليل نص سردي عن الكفاية في كتابة موضوع تحليلي، ومنها تكون أساسًا لتكوين الأسئلة وطرحها في الاختبار، ومن هنا علينا أن نختار من بين بيانات الأداء ما يناسب إمكانات المحصل للغة وفقًا لحالته التعليمية (صياح، 2009، ص 86، 87).

(و) تصميم وبناء فقرات الاختبار

تعرف فقرات الاختبار بأنها "موقف يتضمن عيّنة من سلوك الطالب، يتطلَّب من الممتحن القيام بأداء مناسب ليكون دليلًا أو مؤشرًا على تعلمه نوعًا من السلوك" (الزيود، والنمر، 1989، ص 115)، ويوجد أكثر من شكل وأسلوب يمكن أن تُصاغ به فقرات الاختبار، وتشتمل عملية التصميم على أمور مهمة وهي:

(1) ورقة الامتحان: وهذه الورقة تحتوي على (اسم الطالب، ونوع الاختبار: شهري أم نهائي، الزمن، ولأي مؤسسة يتبع الاختبار، عنوان الاختبار، العلامة الكلية المخصصة للاختبار، عدد الأسئلة، وعدد الصفحات).

(2) تحديد عدد الأسئلة ونوعها في الاختبار: حتى تؤدي ما نرجو منها، هل ستكون مقالية؟ أم موضوعية؟ أم خليطا من الاثنين؟ فينبغي أن نأخذ بعين الاعتبار أمورًا مهمة عند اختيار العدد والنوع، وهو الغرض من التقويم، وطبيعة المحتوى، وأعمار الطلبة ومستوياتهم، والزمن المخصص للاختبار، وأعداد الطلبة الذين سيطبق عليهم الاختبار، وتوفر الإمكانات المادية، وتسهيلات الطباعة.

(3) صياغة الأسئلة: تأتي بعد ذلك عملية صياغة الأسئلة وهي عملية ليست بالسهلة؛ فينبغي أن تكون صياغة دقيقة وواضحة، وشاملة، ومتنوعة، وعلى واضع الأسئلة أن يراعي المعايير المتبعة في صياغة الأسئلة وهي:

- مدى ملاءمة نوع السؤال للهدف التعليمي.

- مدى دقة تناغم الأسئلة مع أنواع السلوك المختلفة.
- مدى استقلالية الأسئلة، وعدم اعتماد بعضها على بعضها الآخر.
- عدم ترتيب الأسئلة الموضوعية على نمط واحد مما يسهل على التلاميذ اكتشاف الإجابة.
- أن تكون صيغة العبارات دائمًا بالإثبات، ويجب تجنب صيغة النفي، ونفي النفي؛ لأن ذلك يثير الالتباس لدى الطلبة.
- عند الصياغة ينبغي الخروج قليلًا عن النص الحرفي الموجود في المقرر؛ ذلك أن الصياغة الحرفية تدفع الطلبة إلى الحفظ غيبًا من المقرر (الغريب، 1971، ص 243)، وتجنب وضع فكرتين في السؤال، أو سؤالين في السؤال؛ لأن هذا قد يربك الطالب أثناء الإجابة، وأن تكون الأسئلة موضوعية بحيث تقيس طريقة التفكير قبل أن تقيس الحفظ والتذكر.

(4) فاعلية المشتِّتات/ المُموِّهات: فهي عبارة عن " الخيارات الأخرى غير الصحيحة للسؤال ذي الاختيار من متعدد" (الجلبي، 2005، ص 75)، ومصطلح المموّه أفضل من المشتت في الصياغة؛ فالمُموّهات وجدت لكي تضلّل الطالب عن الإجابة الصحيحة وفي النهاية يصل إليها، أما المشتت فقد تبعد الطالب عن الإجابة ولا يصل إليها.

(5) اختبار مستوى الصعوبة والصدق لفقرات الاختبار: إن تحديد الصعوبة للاختبار يتحدد بناء على نسبة الأفراد الذين يجيبون عن الأسئلة إجابة صحيحة، ومثل هذه الأسئلة ينبغي أن توضع في نهاية الاختبار، وليس في بدايته؛ وذلك حتى لا تشتت ذهن الطالب عن الإجابة الصحيحة لبقية الأسئلة، فيصبح الطالب يفكر بالسؤال الصعب الذي تركه أثناء إجابته على السؤال الذي يليه، مما يؤدي إلى إضاعة الوقت، ويمكن الوصول إلى مقياس أفضل لمستوى الصعوبة بواسطة تحويل نسب الصعوبة إلى درجات معيارية باعتبار النسب من الأفراد الذين يجيبون إجابة صحيحة على الفقرة المقابلة لنسب تحت المنحنى الاعتدالي (العساف، الوزان، 2014، ص 178).

(ز) تجريب الاختبار

تأتي بعد المراحل السابقة مرحلة تجريب الاختبار على الطلبة عينة الاختبار (العساف، الوزان، 2014، ص 179)، لبيان مستوى التحصيل لديهم.

(ح) تطبيق الاختبار

من الأمور التي يجب مراعاتها عند تطبيق الاختبار: راحة المكان الذي يختبر فيه الطلبة، ومن المحفز أن يكون أحد الأماكن التي تمت الدراسة فيها سابقًا لكسر رهبة الاختبار لدى الطلبة، وتوفير البيئة المناسبة

للطلبة كي يقدموا الاختبار في راحة نفسية وبشكلٍ جيد، ويُفضل أن يُعقد الامتحان في المكان نفسه الذي يتلقى فيه الطلبة دروسهم؛ إذ إن ذلك لا يستدعي تكيفًا جديدًا للطلاب (الحريري، 2007، ص 85).

(ط) قياس وتصحيح الاختبار

عندما تأتي مرحلة قياس الاختبار وتصحيحه ينبغي أن نراعي أن فقرات الاختبار لا تخرج عن كونها إما مقالية أو موضوعية، فإن كانت موضوعية فالإجابة عن الأسئلة ستكون واضحة لواضع الاختبار لا يُختلف عليها، فهي لا تعتمد على ذاتية المصحح في تقدير الدرجات، بل تعتمد على النموذج فهو المعيار للتصحيح.

أما المقالية فتعتمد على الإجابة الحرة للطالب ومن ثم فالإجابة هنا تنشأ بطريقة الطالب الخاصة، فيتبع المصحح في تصحيحها طريقتين (عاشور، 2023، ص 1706):

الطريقة الكلية: ويتم فيها تصحيح ورقة الاختبار للطالب من السؤال الأول للأخير، ثم احتساب الدرجة الكلية للطالب.

الطريقة التحليلية: وفيها يتم حجب اسم الطالب وتصحيح السؤال الأول لجميع الطلبة، ومن ثم السؤال الذي يليه وهكذا.

وتعد الطريقة التحليلية أكثر حيادية للاختبار المقالي؛ لأن هوية الطالب تبقى فيه مجهولة فقط يتم الاعتماد على تحليل الإجابات بالنسبة للمجموعة التي طبق عليها الاختبار، وفي كلا الطريقتين لا بد أن يكون لدى واضع الاختبار قائمة تقدير يحدد فيها ما هو مطلوب من الطالب، وما يحتسب وما لا يحتسب له في أثناء الإجابة بحيث تكون عملية احتساب الدرجات موضوعية بعيدة عن الشخصنة.

(ي) تحليل النتائج

ثم تأتي بعد ذلك مرحلة تحليل النتائج، وفيها يتم استخدام المعادلات الإحصائية لتحليل ودراسة نتائج الاختبار (الحريري، 2007، ص 84)، فدرجات الطلبة ما هي إلا أرقام خام لا دلالة لها، ولكنها تكتسب قيمتها من خلال تحليلها إحصائيًا والذي ينتج عنه أرقام لها دلالات عن جودة الاختبار ومستوى الطلبة.

(ك) تفسير النتائج

تفسير النتائج هي: " عملية مهمة بقدر أهمية خطوات بناء الاختبار؛ وذلك لأنها تكون الأساس والتغذية الراجعة للعملية التعليمية، فيتم بها الكشف عن مواطن الضعف والقوة فيها، إضافة إلى الكشف عن مستويات الطلبة ومدى صلاحية انتقالهم للمستوى التالي من عدمه، فتفسير النتائج أمر مهم حيث إنه يمدنا بمعلومات قد تفيدنا في تطوير العملية التعليمية، وفي اتخاذ قرارات خاصة بعملية التعليم. ويقودنا إلى بعض التعديلات اللازمة على المنهج، وما يشتمل عليه من نشاطات، ومعلومات، وحقائق، وطرائق

تدريس، ويرشدنا إلى إنشاء بعض البرامج التدريسية، ودروس التقوية للطلاب، وإلى تصنيف الطلبة إلى مجموعات، وتدريبهم على المها رات التي يحتاجونها في مختلف المواد، وإنشاء برامج تعليمية للمعلمين لتطوير نموهم المهني " (العساف، الوزان، 2014، ص 180).

المبحث الثاني: معايير اختبارات الكفاية اللغوية

المطلب الأول: مفهوم اختبار الكفايات اللغوية

(1) الكفاية اللغوية

للكفاية في اللغة عدد من المعاني ترجع إلى: القُدرة، والانتهاء، والاستغناء وبلوغ الغاية، يقول ابن فارس: " الكاف والفاء والحرف المعتلّ أصل صحيح يدلّ على الحسْب الذي لا مُستزاد فيه، يُقال: كفاكَ الشيءُ يكفيك. وقد كفى كفاية إذا قامَ بالأمر" (ابن فارس، 1979: 188/5).

وقال الفيومي: " كفى الشيءُ يكفي كِفايةً فهو كافٍ إذا حصل به الاستغناء عن غيره، واكتفيتُ بالشيء استغنيتُ به أو قنعتُ به" (لفيومي، د.ت: 537/2).

فبلوغ المرء حدّ الكفاية في شيء يدلّ على تحقيقه الغاية منه واستغنائه، فيكون بذلك مُؤهلًا لما يتّصل بذلك الشيء من مُتطلبات أو أُمور، فهي " أفضل مستوى يحتمل أن يصل إليه الطالب، إذا حصل على أنسب تدريب أو تعليم، وقد تُسمّى الاقتدار (Capability)" (شحاته، والنجار، 2003، ص 246).

وبهذا ينبني المعنى الاصطلاحيّ لمفهوم الكفاية اللغويّة على كفاية الفرد اللغويّة على اقتداره واستغنائه في الجانب اللغويّ، وهذا يعود بنا إلى ثنائيّة الكفاية والأداء عند (Noam Chomsky) حين أسّس نظريته التوليدية التحويليّة، إذ جعل الكفاية اللغويّة بمعنى القدرة على إنتاج عدد لا مُتناهٍ من الجمل مستندة على معرفة ضمنية مُسبقة في ذهن المتكلّم بقواعد لُغته (زكريا، 1985، ص 125).

وتتحقّق بالأداء الكلاميّ وهو التطبيق الفعليّ لهذه الكفاية. غير أنّ الكفاية المقصودة في هذه الدراسة تتعدّى عملية اكتساب اللغة وما ذهب إليه (Noam Chomsky)، لتقف عند مرحلة تالية لاكتساب اللغة وهي الكفاية في تناول هذه اللغة، فكلّ الأفراد لديهم الكفاية اللغويّة التي تُمكّنهم من أداء كلاميّ على وجهٍ صحيح، في حين لا يتمتّع كلّهم بأداء عالٍ يضمن لهم إتقان المهارات اللغويّة المختلفة، فهذه المهارات لا تحققها عملية اكتساب اللغة، وإنما تتأتى بالدربة والمراس.

وقد عرّف معجم المصطلحات التربويّة والنفسيّة الكفاية (Competence) بشكل عام بأنها: "امتلاك المعلم مجموعة من المعارف والمهارات والقدرات والمفاهيم والاتجاهات، التي يمكن اشتقاقها من أدواره المتعدّدة، وهي أداء عملي يمكن ملاحظته وتحليله وتفسيره وقياسه" (شحاته، والنجار، 2003، ص 245).

فهذه المعارف والمهارات والقدرات هي المُبتغى تحقيقها من الكفاية اللغويّة بشكل ينعكس على اللغة ومستوياتها المختلفة ومهاراتها، فهي كما شخصها نهاد الموسى: " قُدرة تواصليّة تتجلّى في وجوه الأداء الوظيفي وتتمظهر في القراءة بالعربية قراءة جهريّة، جارية على وفق القواعد المتقدّمة، شفّافة عن متباينات المعاني، تتأتّى عن الرتابة وتُتَبيّن في قراءة صامتة لمّاحة واستماع مُتيقّظ وتعبير شفويّ رشيق طبيعيّ عفويّ مُقنع، وتعبير كتابيّ موافق للمقام، مستقيم على قواعد العربيّة جميعًا" (الموسى، 2003، ص 124).

ولا يتوقّف تحقيق التواصل على هذه المهارات فهو متحقّق بها وبدونها، غير أنها مهارات ذات أهميّة بالغة في عملية التواصل الأكاديميّ أو التعليميّ، ويعدّ غياب أحدها عائقًا في العمليّة التعليميّة سواء أكان ذلك من المعلّم أم من الطالب، لذا شمل تعريف الموسى هذه المهارات بوصف الوجه الصحيح لكلٍّ منها.

وأخرج عبد المنعم بدران تعريفًا إجرائيًا للكفاية اللغويّة فهي عنده: "درجة المهارة التي يتمكّن بها الطالب من استخدام اللغة العربية لغرض مُحدّد؛ مثل إتقانه المفردات اللغويّة والقراءة الناقدة والقواعد النحويّة والتذوّق الأدبيّ والإملاء والاستماع" (بدران، 2008، ص 63).

وهذا يُبيّن أن مستوى الإتقان وتحقيق الكفاية اللغويّة نسبيّ وليس له مقياس مُحدّد، ويعود ذلك إلى الأشخاص أنفسهم وإلى طبيعة الغرض اللغويّ الذي يتعلّمه الفرد الواحد.

(2) اختبار الكفاية اللغوية

عرَّف هاريسون اختبار الكفاية اللغوية: " بأنه الاختبار الذي تقاس به القدرة اللغوية العامة للطالب دون الخضوع لمنهج محدد أو مرحلة تعليمية بذاتها " (السبع، 2017، ص 199).

وذهب صالح التنقاري ومحجوب إلى "أن اختبار الكفاية يقيس الجوانب اللغوية العامة دون الخضوع لبرنامج لغوي محدد" (السبع، 2017، ص 23).

والذي يهمنا من هذه الاختبارات هو التركيز على اختبارات الكفاية اللغوية، وهذا النوع من الاختبارات لا يعتمد محتواه على أي مقرر أو برنامج دراسي معين لتعليم اللغة؛ لأنه يعنى أولًا بقياس ما عند الدارس حاليًا بالنظر إلى ما يُطلب منه، فهو اختبار مقنن يقيس كفاية اللغة العربية لدى الناطقين بغيرها، وهو مصمم وفق المعايير والأسس العلمية المتعارف عليها عالميًا في مجال القياس والتقويم.

ومعنى هذا أن اختبارات الكفاية اللغوية تقوم على اختبارات اللغة في بنيتها الأساسية وتشمل:

اختبارات الأصوات اللغوية.

اختبارات المفردات اللغوية.

اختبارات التراكيب اللغوية.

والهدف منها قياس الخبرة التراكمية للطالب التي يمكن أن تؤهله للقيام بمهام مستقبلية في الحقل الذي يريد. وهذا يعني أن المتعلم لديه من المعرفة اللغوية ما يجعله قادرا على الدخول في مثل هذه الاختبارات (العصيلي، 1423، ص 419).

ولكن كيف تبنى اختبارات الكفاية اللغوية لمتعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها؟

وهل هناك اتفاق على مستوى نظريات تعليم اللغات على تصميم اختبارات الكفاية اللغوية؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة ينبغي معرفة أن اختبارات الكفاية اللغوية تقيس مهارات لغوية متنوعة منها: النطق، والمفردات، والتراكيب، والتهجئة، والخط، وفهم المسموع، وفهم المقروء، والكتابة والتلخيص، والترقيم، والتعبير، وبناء على هذا يمكن تصميم اختبارات الأصوات بعدة طرق منها (هكتر، 1415، ص 76):

- القراءة الجهرية: وهنا يصمم الاختبار من مجموعة من الكلمات، أو الجمل، أو الفقرات، بحيث تتكون من عدد محدود من الكلمات، ويعطى الطالب درجة مقابل كل كلمة ينطقها نطقًا سليمًا، ويخسر هذه الدرجة إذا أخطأ في نطقها أو التمييز بين الثنائيات (الموسى، 2003، ص 124).

ويصمم الاختبار هنا من مادة مسموعة، ويطلب من الطالب الحكم إذا كانت الثنائية التي سمعها تدل على كلمتين مختلفتين، أو تدل على الكلمة ذاتها إذا كانت مكررة مثال (سال، صال) (صال، صال) في حال الاختلاف، والتماثل (معمري، 2018، ص 599).

- الكتابة الصوتية: "يقدم هذا النوع من الاختبارات لمتعلمي المستوى المتقدم، ويقوم على كتابة الجمل الفونيمية "(عمر، 1998، ص 88)، "وتصمم اختبارات المفردات عن طريق الاختيار من متعدد: يقوم هذا النوع من الاختبارات على اختيار واحدة من الكلمات المعطاة لتناسب الفراغ في الجملة، مثل (أكل الولد... (الشراب، الطعام، الكتاب، الماء).

- المترادفات: ويبنى هذا الاختبار على أن يعطى الطالب كلمة أخر ى ترادف الكلمة الآتية في المعنى.

- الشرح: ويقوم اختبار الشرح على شرح معاني الكلمات المعطاة.

- الأضداد: ومثالها: اعط كلمة تضاد الكلمات الآتية في المعنى.

- الاشتقاق: اشتق اسم الفاعل، أو اسم المفعول، أو الصفة المشبهة، أو المصدر... من الآتي:

- التزاوج: اختر من القائمة الثانية كلمة تقارب نظيرة لها في المعنى من القائمة الأولى.

- ملء الفراغ: املأ الفراغ بالكلمة المناسبة في الجملة.

تصمم اختبارات التراكيب: وتكون عن طريق:

- تعديل الصيغة: حيث يطلب من الطالب تعديل الصيغة التي بين القوسين بما يتناسب مع الجملة الآتية (يأتي الولد أمس).

- ملء الفراغ: ضع الكلمة المناسبة في الفراغ المبين، مثال: أراد الرجل .... يتعلم.

- الدمج: ادمج الجملتين الآتيتين في جملة واحدة، مثال: جاء الولد + الولد هو صديقك.

- كشف الخطأ: ضع خطا تحت الخطأ فيما يأتي ثم صحح الجملة مثال ذلك: جرى فوقع على الماء.

- إكمال الجملة: أكمل الجملة الآتية (إ ن تدرسْ.....

- الإعراب: أعرب الجملة الآتية، أو أعرب ما تحته خط فيما يأتي.....

- التحويل: حوّل هذه الجملة من الماضي إلى المضارع (ذاكر محمد الدرس) أو من المفرد إلى الجمع (نجح الطالب في الاختبار) أو من المتكلم إلى المخاطب (أنا أذاكر في الحديقة) أو من المثنى إلى المفرد (الطالبان مجتهدان) أو من المذكر إلى المؤنث (هو يذاكر دروسه) أو من المبني للمعلوم إلى المبني للمجهول (ضرب محمد عليًا).....

- الاختيار من متعدد: اختر الجواب الصحيح مما يلي: الولد يكتب درسه. الولد هو: أ- فاعل ب- مفعول به ج- مبتدأ د -خبر.....

- التعويض: ضع الكلمة الآتية بدلًا من الكلمة المناسبة في الجملة الآتية أو الفقرة: الولد كتب درسه. الولدان.....).

- إعادة الترتيب: أعد ترتيب هذه الكلمات لتكون منها جملة: (أباه، في البيت، وجد، الطفل) وتصمم اختبارات التهجئة عن طريق ما يأتي:

- الإملاء: ويملى على الطلبة كلمات مختارة، أو كلمات مشتملة على همزات، أو جمل متفرقة، أو فقرة كاملة؛ ليدربهم على الكتابة الصحيحة الخالية من الأخطاء.

- كشف الخطأ: تقدم هنا نصوص مكتوبة بها أخطاء إملائية، ويطلب من الطالب اكتشاف الخطأ بوضع خط تحت الخطأ، أو تصحيحه، مثل: (الإخلاء ذهبو إلى الحديقه فوجدو الأسد قد التهم الظبي)

- الاختيار من متعدد: وهنا تقدم مجموعات من الكلمات، كل مجموعة تحتوي على أربع كلمات، واحدة منها خطأ، ويطلب كشف الخطأ، أو تصحيحه. ويمكن أن تتكون الكلمات من أربع، واحدة منهن صواب.

- الحرف المحذوف: يطلب من الطالب أن يضيف الحرف المحذوف من كل كلمة. وقد ينص السؤال على إضافة حرف العلة المحذوف، أو إضافة الحرف الصحيح المحذوف، أو إضافة واحد من عدة حروف محددة، وقد ينص السؤال على إضافة حرف واحد إذا كان ضروريًا.

- الاشتقاق: اشتق اسم الفاعل، أو اسم المفعول من الفعل الآتي، مثال ذلك: سأل

- الدمج: ادمج الكلمتين في كلمة واحدة إذا كان الدمج ضروريا، مثال ذلك: أن، لا.

- قواعد التهجئة: يُسأل الطالب عن قواعد الإملاء مثل قاعدة الهمزة، أو الألف الممدودة، أو المقصورة، أو التاء المربوطة، أو المفتوحة. ويصمم اختبار الخط بهذه الطريقة " (معمري، 2018، ص 599).

وبناء على ما تقدم لا بد من وضع أسس علمية واضحة تصمم على ضوئها اختبارات الكفاية اللغوية لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها. فما الذي نراعيه في اختبارات الطلبة الأجانب؟ وكيف نميز بينهم؟ ذلك أن خطوات بناء اختباراتهم هي الخطوات السابقة نفسها التي ذكرناها، فلا تختلف عن الاختبارات التي نبنيها لطلابنا العرب، فهناك أربع مهارات لغوية أساسية قابلة للقياس: الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة.

المطلب الثاني - معايير اختبارات الكفاية اللغوية لغير الناطقين بالعربية

ينبغي أن تكون لاختبارات الكفاية اللغوية معايير ثابتة وذلك من أجل الخروج بأكبر قدر ممكن من النتائج الصحيحة لتطوير العميلة التعليمية في مجال اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهذه المعايير تتشابه إلى حد كبير مع سمات الاختبار الجيد (الجودة، والصدق، والثبات، والموضوعية، والشمولية...) ولكن ومع توظيف تلك السمات واستخدامها في مجال الكفايات اللغوية، فهناك معايير اختلفت كيفية استخدامها في اختبارات الكفايات اللغويات، وهذه المعايير هي:

(1) الملاءمة: ويقصد بها امتلاك تصور واضح لمحتوى الاختبار بحيث يكون مناسبًا للمهارات التي يستهدف البرنامج (المقرر) تكونيها (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2013، ص 38)، ولقياس ما وضع لقياسه، ففي اختبار النحو مثلًا لا ينبغي أن يجد الطالب صعوبة في فهم معاني الكلمات المستعملة في الاختبار ؛ لأن مثل هذا الاختبار يقيس مستويين هما النحو والمعجم (تعريف المفردات) فإذا حصل تناقض بين الأهداف والاختبارات المستعملة لتقويم المحقق منها، فإن ذلك سيؤثر بشدة على اختيار المواد والطرائق المنهجية التعليمية (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2013، ص 3).

(2) الدقة في قياس المستوى اللغوي: وذلك لأنَّ قياس المستوى اللغوي للطالب بشكل دقيق يساعد على وضعه في المستوى اللغوي الحقيقي له، كما يُساعد على نقل الطالب وتجاوزه لمستويات في اللغة أو إعادته لمستويات أقل بحسب النتائج المعطاة (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2013، ص 38).

(3) التحديد الدقيق للمدة الزمانية التي سيستغرقها الاختبار.

(4) استعمال السؤال وسيلة وغاية في الوقت نفسه وهذا يفرض أن تتسم الأسئلة بالوضوح وعدم اللبس، ومراعاة مستوى الطلبة، والتدرج في الأسئلة من الأسهل للأصعب، والتنوع بين أدوات الاستفهام، وأن يكون السؤال مثيرًا للتفكير (بدوح، 2018، ص 220).

(5) عدم خضوع محتوى الاختبار (اللغة) لأي مقرر أو برنامج دراسي لغوي، بل يكون عامًا حيث إنَّ اختبارات الكفاية اللغوية تقيس اللغة لدى الطالب حاليًا بهدف معرفة ما سيطلب منه مستقبلًا (بدوح، 2018، ص 220).

وهناك بعض المعايير الدولية لتحديد المستوى اللغوي للطلبة غير الناطقين بالعربية وتوزيعهم إلى مجموعات وفصول، ومن أشهر هذه المعايير ما يأتي:

(1) (ACTFL) وهي معايير المجلس الوطني لتعليم اللغات الأجنبية وأضحت امتحانا معياريا ظهر في عام 1986م، يستند إلى معايير (FSI وILR) ويحظى بقبول دولي واسع لأنه استطاع أن يقدّم مبادئ وتصورات دقيقة وعلمية قابلة للقياس تنطبق على شتى اللغات ومنها العربية، وتستند إلى المحتوى والمضمون والدقة اللغوية والوظائف اللغوية.

(2) الإطار الأوربي المرجعي المشترك لتعليم اللغات الأجنبية (CEFR) وهو معيار دولي لوصف مدى إتقان اللغة. ومعيار (CEFR) معتمَد على نطاق واسع في أوروبا، ويكتسب شعبية متزايدة في كل أنحاء العالم، ويستخدم في ثلاثة مجالات:

- وصف مضمون الاختبارات والامتحانات بشكلٍ دقيق حيث أوضح ما يتم قياسه.
- تحديد معايير يُتأكد بها من تحقق هدف التعلم.
- وصف مستوى الكفاءة للاختبارات والامتحانات (يسري، د ت، ص 9).

المطلب الثالث: أسس قياس مهارات اللغة العربية الأربع للناطقين بغيرها

المهارة تعني الدقة والسهولة في تنفيذ عمل من الأعمال، وهي (أداء صوتي أو غير صوتي)، ويتميز بالسرعة والدقة والكفاءة ومراعاة الأفكار والقواعد اللغوية المنطوقة والمكتوبة، وهي إحكام النطق والخط والفهم والإتقان والتمرس والتداول للّغة: كتابة، وقراءة، واستماعًا، وتحاورًا ونطقًا وصوتًا ومعجمًا وصرفًا ونحوًا ودلالة وأسلوبًا، بحيث إذا أتقن الممارس للغة هذه المستويات بنيةً وتركيبًا ودلالةً وأسلوبًا على جهة الإحكام سُمي ماهرًا باللغة (مصطفى، 2017، ص 43).

وعند توجيه الأسئلة حول ما الذي تتم مراعاته في اختبارات الطلبة الأجانب؟ وكيف يتم التمييز بينهم؟ يجب أن تتم مراعاة خطوات بناء اختباراتهم، وهي نفسها الخطوات السابقة التي ذكرت في خطوات بناء الاختبار، فلا تختلف هذه الاختبارات عن غيرها، وهنالك أربع مهارات لغوية أساسية قابلة للقياس هي: الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة.

(1) مهارة الاستماع: إذا أردنا النظر إلى مهارة الاستماع يكفينا في هذا المقام أن نستبصر ما في نظرية ابن خلدون عن كيفية تحصيل ملكة اللغة لدى الطالب (ابن خلدون، 2004، ص 596).

(2) مهارة التحدث: " فالإنسان يعتمد اللغة ليتم بها تواصله مع الآخرين، بحيث يكون الحديث هو لغة الحوار، وإتقانه سببية في هندسة التفاهم والمحادثة والتفاعل وسط مجتمعه، وبين أقرانه وفي محيطه بشكل عام؛ فالتحدث وسيط التواصل اللغوي بين البشر قبل القراءة والكتابة، وفي مجال التعلّم فهو يُعطي الفرصة الملائمة للطالب ليبين قدراته، ويعبر عما يريد، وعما يختلج في نفسه من مشاعر وأحاسيس " (التميمي، ويعقوب، 2015، ص 13).

وتهدف اختبارات الكلام إلى قياس قدرة الطالب على الكلام بمستوياتها المختلفة، ولا بد من أن تكون الإجابة شفهية؛ لأن الهدف من الاختبار قياس القدرة الكلامية، وتقع الاختبارات الكلامية في ثلاثة مستويات:

أ- مستوى النطق: أي نطق نص مقروء أو مسموع.

ب- مستوى تكوين الجملة: أي القدرة على تكوين جملة.

ج- مستوى الكلام المتصل: أي تكوين مجموعة من الجمل المتصلة في موضوع معين.

ومن وسائل قياس القدرة الكلامية: القراءة الجهرية، والمقابلة الحرة، والتعبير الحر، واختبار التنغيم، واختبار النبر، وعند إجراء اختبارات الكلام، لا بد من مراعاة عدد من العوامل كالنطق، والتنغيم، ومقدار المفردات التي يستخدمها من حصيلته اللغوية، وكيفية توظيفه لأدوات الربط، ومراعاة القواعد النحوية الصحيحة (العساف، 2014، ص 180).

(3) مهارة القراءة: القراءة واحدة من أهم سبل بناء وتشييد الرسالة التوصيلية فيما بيننا، ولها إسهام في تطوير وإذكاء مهارات كثيرة، وفي مقدمتها: مهارة التواصل الاجتماعي، والتاريخي، والمكاني في الوسط الذي يعيش فيه الطالب، "وذهب المختصون إلى أنَّ للقراءة مكانةً متفردةً بين باقي المهارات اللغوية، وخاصة في مرحلة التأسيس، فعن طريقها تتم عملية المذاكرة والتحصيل الدراسي" (خاطر وآخرون، 1981، ص 167).

وهناك بعض الإجراءات ينبغي مراعاتها عند قياس مستوى أداء المتعلّم.

(1) مستوى نطقه للنّص المقروء أو المسموع.

(2) مستوى قدرته على تكوين جملة مفيدة.

(3) مستوى الطّلاقة بتكوين عدد متّصل من الجمل " (الغفير، 2020، ص 209).

(4) مهارة الكتابة: الكتابة من أهم المهارات المتعلمة لا المكتسبة، وهي تعد الغاية النهائية من تعليم اللغة، ويهدف الطالب من ورائها إلى أن يكسب الطلاقة اللغوية التي تعينه على الثبت الصحيح للغة الهدف، ومن ثم يعتلي منبر الدقة المعرفية والكتابية، والقدرة على بناء الفقرات وترتيبها وعمقها وطرافتها (فضل، 2016، ص 137).

ما سبق يتضح لنا: أنَّ العملية التعليمية تقوم على أساس التواصل اللغوي، وقد بات من الضروري على اللغويين اختيار المدخل التدريسي المناسب لتعليم المهارات اللغوية، بما فيها مهارات التواصل اللغوي، ولذلك يعد كثير من المتخصصين مدخل التواصل اللغوي مدخلًا تعليميًا وظيفيًا يقوم على تعليم اللغة من خلال مواقف حيوية واقعية، يستطيع فيها الطلبة ممارسة اللغة من خلال فنون أربعة هي: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة؛ سعيًا للتفاعل والتواصل من خلال سياق لغوي سليم.

ولذا فإنه يتوجب على كل معلم أن يحبب إلى الطلبة اكتساب اللغة، وذلك بتوظيفها تربويًا ولغويًا في مجالات الحياة؛ لأن حيوية اللغة لا تظهر إلا باستعمالها، وتوظيفها في كل مجالات الحياة اليومية للمعلمين بصفة عامة، وفي حياة الطلبة بصورة خاصة، وذلك للوصول إلى ممارسات لغوية مثلى ترقى بلغة التواصل.

ولعل من أبرز أهداف التواصل اللغوي: إكساب الطلبة الكفاءة التواصلية، حيث لا يقتصر تدريس الفنون والمهارات اللغوية على تحصيلها فقط، ولكن يجب اكتسابها كأحد أوجه الكفاءة التواصلية، بأبعادها الأربعة.

المطلب الرابع: أهم المشكلات التي تعيق تحديد اختبار الكفاية اللغوية لغير الناطقين بالعربية

يعتقد البعض أن تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أمر يسير، لكنّ الحقيقة أن متعلم أي لغة يصادف بعض المشكلات التي تشكل عائقا في عملية التعلم، فيحتاج إلى وقت طويل حتى يتعلم اللغة، ولا تزال الحاجة ملحّة لإنشاء اختبار معياريّ يُراعي التّنوع في المحتوى اللّغويّ المواكب للأحداث الراهنة ويمكن تحديد أهم هذه المشكلات التي تعيق تحديد اختبار الكفاية اللغوية للناطقين بغير العربية:

أولا مشكلات لغوية: ويندرج تحت هذه المشكلات كل ما يتعلق بطبيعة اللغة من نظام صوتي، وصرفي، ونحوي، ودلالي، وكتابي، وكثرة المفردات التي يتضمّنها الاختبار، ويطلب عند اختيار مفردات الاختبار تغطيتها لمهارات اللّغة الأساسيّة، بتفاصيلها الفرعيّة، فلا يُكتفى في هذه الاختبارات بصياغة عدد محدّد من البنود والمفردات كحد أدنى للاختبار، وتُحدِّد أدبيّات إعداد الاختبارات اللّغويّة للأجانب وضع ما بين 20 % إلى 40 % من المفردات زيادة عمّا تتطلبه الصّورة النّهائيّة للاختبار، لذلك تصمّم بعدد أكبر من المطلوب؛ لأنّه ربما يتمّ الاستغناء عن بعضها بحذفه عند التّنبّؤ بصعوبته، ويحلّ مكانه غيره من المفردات التي تمّت صياغتها (الشاطر، 2019، ص 58).

ثانيًا: مشكلات غير لغوية: ويندرج تحت هذه المشكلات الأسباب التي ليس لها علاقة بطبيعة اللغة إلا أنها تؤثر في تعليم اللغة بشكل مباشر وفعال، منها المشكلات الاجتماعية، والمشكلات الثقافية، والمشكلات النفسية والمعرفية، والمشكلات الاقتصادية، والمشكلات التاريخية، ويدخل ضمنها المشكلات التربوية وطرائق التدريس، وهذه المشكلات معظمها موجودة ومتوافرة لدى كل من المعلم والمتعلم، ومن هذه المشكلات ما يأتي:

(1) إشكاليّة الطول في هذه الاختبارات، وهذه المشكلة عامّة في كلّ الاختبارات النّفسية واللّغويّة ويرجع سبب طول اختبارات الكفاءة اللّغويّة إلى ما تتطلبه من التّمكّن من المهارات الأساسيّة للّغة، والوقت المطلوب للإجابة عن مفردات الاختبار.

(2) ندرة الأبحاث باللّغة العربيّة التي اهتمّت ببناء الاختبارات المعياريّة المرجعيّة في التّقويم اللّغويّ للنّاطقين بغيرها، لذلك وإلى وقت قريب تمّت الاستفادة في تصميم نماذج لاختبارات الكفاءة اللّغويّة وتطبيقها، من اختبارات اللّغة الإنجليزيّة؛ لأنّ الدراسات والأبحاث في هذا المجال، لم تكن كافية للاستفادة منها في بناء اختبارات معياريّة للكفاءة اللّغويّة للأجانب، برغم وجود اختلاف في بنية كل من اللّغتين (الغفير، 2020، ص 214).

(3) إشكاليّة عدم توحيد الجهود المبذولة في سبيل بناء الاختبار، وتشتّتها؛ ما أدى إلى إنتاج نماذج تتّسم بالتّباين، ومعدّة من قبل جهات مختلفة (بن الدين، وآخرون، 2021، ص 530).

(4) مشكلة التأقلم مع المجتمع العربي من حيث اللغة، فلا بد له أن يتعلم اللغة العربية بشكل سليم حتى يستطيع أن يندمج مع أفراد المجتمع ويتعايش معهم، كذلك مشكلة التأقلم مع المجتمع العربي من حيث العادات والتقاليد، فإن المتعلم سيواجه صعوبة في التأقلم مع العادات والتقاليد العربية.

(5) إشكاليّة إعداد الصّور المتكافئة: لإجراء عمليّات قياس الصّدق، وتجنّب الشّك في اختبار الكفاءة اللّغويّة، يتمّ تطبيق نموذجين على الأقلّ؛ لأنّ الاكتفاء بصور ة واحدة للاختبار قد يتسبّب في تذكُّر المحتوى من قبل الطّلبة، ونقله إلى زملائهم، وكما نعلم فإنّ الصّور المتكافئة تتطلّب وجود مفردات كافية لبناء الصّور المتكافئة، ثمّ القيام بتحليل هذه المفردات لكلا الصّورتين لتكون معاملات الصّعوبة، والتّمييز في مفردات الاختبارين متكافئة (الشاطر، 2019، ص 58).

المطلب الخامس: أهم الاختبارات الدولية والعربية لقياس الكفايات اللغوية لغير النطقين بالعربية

اختبار قياس الكفاية اللغوية محطة أساسية للتقييم والتقويم في مختلف مراحل العملية التعليمية؛ لأنه يُقدم لنا مؤشرات حول بعض الخصائص العاطفية والعقلية للمتعلم، والتقييم بهذا المعنى أحد المكونات الأساسية في العملية التعليمية التعلمية بل إنه أحد المرتكزات المهمة التي لا تستقيم بدونها إذا أرادت أن تكون عملية تتسم بالضبط والموضوعية (الزاوي، 2006، ص 101).

"وهناك محاولات عديدة من الجهات المهتمّة بتعليم العربيّة لغير النّاطقين بها، لبناء اختبار كفاءة يقيس قدرات الطلبة اللّغويّة، لإلحاقهم في البرامج التّعليميّة، أو التّقدّم لوظيفة ما، على غرار اختباري "توفل" و "آيلتس" في اللّغة الإنكليزية.

وقد بدأ السّعي لتوحيد معايير الكفاءة اللّغويّة في اللّغة العربيّة في الولايات المتّحدة الأمريكيّة (1989) من قِبل رابطة معلّمي اللّغات الأجنبيّة "أكتفل"، بإصدار الرابطة لدليل الكفاءة في اللّغة العربيّة، الذي يقسّم المستويات في تعلّم اللّغة العربيّة إلى عشرة مستويات، تبدأ من المبتدئ حتى الفائق، ويضع المقاييس العامّة للكفاءة في مهارات اللّغة العربيّة، في كلّ مستوى من المستويات، وعلى مستوى التّجارب الأوروبية، فإنّ الإطار المرجعيّ الأوروبيّ للّغات الأوروبيّة المُصدّق عليه من قِبَل الاتّحاد الأوروبيّ، هو الدّليل المرجعيّ للقائمين على تصميم الاختبارات أو المناهج التّعليميّة في كلّ اللّغات، ومنها اللّغة العربيّة " (شرابي، 2019، ص 63، 64).

وكذلك سعى عدد من الجهات المهتمّة بتعليم العربيّة لغير النّاطقين بها إلى بناء اختبار للكفاءة، يقيس قدرات الطلبة اللّغويّة نظرًا لسرعة انتشار تعلّم العربية من قبل غير النّاطقين بها، وهذه قائمة بأهمّ هذه الجهات:

(1) اختبار الكفاءة في البرنامج الخاص لتعليم اللغة العربية - جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بملانق، إندونيسيا، "يقيس الاختبار مهارة الاستماع ومهارة القراءة والقواعد ومهارة الكتابة، ويهدف إلى منح شهادة الكفاءة في اللغة العربية للذين يهتمون بهذا الأمر. وتستخدم هذه الشهادة إما للتوثيق أو للتقديم لمنحة دراسية" (الشاطر، 2019، ص 49).

(2) اختبار همزة الأكاديمي الصادر عن مجمع الملك سلمان للغة العربية، وهو اختبار كفاية اللغة العربية على أعلى المعايير، وفقًا للإطار الأوروبي المشترك للغات (Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)؛ ويقيس الاختبار أربعة مستويات من الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (CEFR) من (A2) إلى (C1)، ومدة الاختبار: (155) دقيقة، وعدد فقرات الاختبار: (75) فقرة.

(3) اختبار (العرفان) اختبار اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها:" يعتمد في تحديد المستويات على الإطار المرجعيّ الأوروبّي "سيفر"، إلّا أنّ هذا الاختبار يستثني المستوى المبتدئ، على اعتبار أنّه لا يمتلك الكفاءة اللّغويّة المطلوب قياسها " (الغفير، 2020، ص 213).

(4) اختبار (إجادة اللّغة العربية) في الأكاديميّة العربيّة على الإنترنت. " وينقسم الاختبار إلى خمسة إجراءات متتالية: (الاستماع، والقراءة للفهم، والقواعد، والكتابة، و التّحدّث)، ويتمّ تقويم هذه المهارات بشكل عام دون الرّجوع إلى منهاج معين.

(5) معايير المجلس الأمريكيّ لتعليم اللّغات الثّانية "أكتفل"، وقد صُمم الاختبار بشكل مرن بحيث يتكيف مع مستوى الطلبة باستخدام الحاسوب في المراحل الثلاث الأولى (الاستماع، والقواعد، والكتابة)

بينما يعتمد القسم الرابع (الكتابة) على نمط الأسئلة المقالية المفتوحة (open ended) (الشاطر، 2019، ص 49).

(5) (الاختبار المقنّن في اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها)، من إعداد المركز الوطنيّ للقياس والتّقويم في المملكة العربيّة السّعوديّة. (المركز الوطني للقياس، ص: 4، 5) " يقيس الاختبار المهارات اللّغويّة بالنّسب الموضّحة الآتية: (الفهم للمقروء % 45، الكتابة % 35، الفهم للمسموع % 25، ويتألّف الاختبار من ستّة أقسام، كلّ قسم مدّته (25) دقيقة، يُستخدم في بعض المراكز اللّغويّة في المملكة العربيّة السّعوديّة، ويلاحظ عليه أنّه لا يقيس مهارة المحادثة، والجدير بالذكر أن نسبة ثبات الاختبار بلغت في نسخته الأولى 94% مما يعني أن هذا الاختبار يتمتع بنسبة ثبات عالية " (الشاطر، 2019، ص 47).

(6) اختبار (APT): في سبعينيّات القرن الماضي قام قسم دراسات الشّرق الأدنى بجامعة "مشغان" بإعداد اختبار لقياس الكفاءة في اللّغة العربيّة عند الطّلاب غير النّاطقين بها، " وقد صمّم هذا الاختبار لتطبيقه على طلاب الجامعات؛ بهدف الوقوف على مستواهم اللّغويّ وتصنيفهم تحت أحد هذه المستويات (مبتدئ، متوسط، متقدّم)، وقد اعتمدت لجنة الإعداد في هذا الاختبار على خبراتهم الخاصّة بالطّلبة في المستويين (المبتدئ والمتوسّط) في اختيار الأسئلة الخاصّة بهذه المستويات، تاركين اختبار المستوى المتقدّم باعتبار أنّه في هذا المستوى ينبغي أن يمتلك القدرة على الاتّصال الفعال باللّغة العربيّة، دون الخضوع لقيود معجميّة أو نحويّة أو صرفيّة.

يلاحظ في هذه المحاولات الحاجة الماسّة إلى امتحان معياريّ في تحديد الكفاءة في اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها، ومع كونها الرائدة في وضع اختبارات الكفاءة اللّغويّة في اللّغة العربيّة فإنّها قاصرة عن اعتبارها اختبارات معياريّة في قياس الكفاءة؛ لعدّة أمور:

- أنّ هذه الاختبارات لا تقيس المهارات اللّغويّة كاملةً، وبخاصّة مهارة المحادثة.

- أنّ أغلبها لم يستفد في إعداده وفي تطبيقه من التّقدم التّقنيّ الحديث.

- الاختلاف الجليّ في البناء، والتّطبيق، والإجراءات، وتعميم هذه الاختبارات؛ ومرجعه إلى التّنوع السّياسيّ والاقتصاديّ والاجتماعيّ للجهات القائمة على هذه الاختبارات، فنحن لا نفتقر إلى اختبارات لقياس الكفاءة في اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها، فهناك اختبارات في أغلب الدول العربيّة، إلّا أنّ المؤسّسات والهيئات المهتمّة بمجال تعليم العربيّة، لم تعتمد واحدًا منها اختبارًا عالميًا، ولم يتمّ تجميع الخبرات والجهود المبذولة في إعداد مثل هذا الاختبار " (الغفير، 2020، ص 212، 213).

النتائج:

توصل البحث إلى الآتي:

(1) أثبت البحث أنَّ الاختبارات اللغوية من أهم قضايا التقويم اللغوي، وأنّ لها أهدافًا عديدة لا يستغني عنها طالب العلم، أو المعلم في المدرسة أو الجامعة، وهي ضرورية لقياس تحصيل الطالب.

(2) أثبت البحث أن اختبارات الكفاية اللغوية للناطقين بالعربية لغة ثانية تقيس المهارات الأربع الرئيسية وهي: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة. وتقيس أيضًا مهارات فرعية عديدة.

(3) أثبت البحث أنَّ اختبار الكفاية اللغوية يبين معرفة الرصيد اللغوي لدى دارسي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى.

(4) أثبت البحث أن محاولات الاختبارات الدولية والعربية لقياس الكفايات اللغوية ما تزال في حاجة ماسة إلى امتحان معياري في تحديد الكفاية في اللّغة العربيّة لغير الناطقين بها، وتحتاج إلى دعوة إلى توحيد الجهود والخبرات لدعم إنشاء اختبار معياري لقياس الكفاية اللغوية.

(5) أثبت البحث أن المعايير الدقيقة للتقييم تبين الإجراءات التي ينبغي مراعاتها في كل مرحلة من مراحله، وتضمن مصداقيته وثباته، ومنها: الملاءمة، والدقة في قياس المستوى اللغوي، وعدم خضوع محتوى الاختبار (اللغة) لأي مقرر أو برنامج دراسي لغوي.

(6) أثبت البحث أنَّ الاختبار الجيد لقياس اللغة أو سواها، لا بد أن يتصف بصفات خاصة كالصدق، والثبات، وأن الاختبار الجيد المميز يظهر الفروق بين الطلبة، وهذا يستدعي احتواءه على أسئلة متفاوتة في درجات الصعوبة، كما أنه يمثل المادة موضوع الفحص تمثيلًا جيدًا، والوقت المخصص له كاف، وتعليماته كافية واضحة لا لبس فيها.

(7) أثبت البحث أن العمل بنتائج تحليل الاختبار المصمم وفق معايير جيدة يمكن أن يُحسِّن من العملية التعليمية بشكل عام.

التوصيات:

من خلال النتائج توصي الدراسة بالآتي:

(1) تحديد مصادر معايير الكفاية اللغوية في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

(2) التدرج في تعليم معايير الكفاية اللغوية من السهل إلى الصعب؛ حتى يسهل تعلم العربية للناطقين بغيرها.

(3) السعي الحثيث لإعداد اختبارات قادرة على تحديد المستوى اللغوي في ضوء ما تسفر عنه الدراسات والبحوث المتخصصة في هذا المجال.

المراجع

بدران، عبد المنعم. (2008). *مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة اللغويّة*، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

بدوح، حسين. (2018). اختبار قياس الكفاية في اللغة العربية للناطقين بغيرها، أهميتها، ومعاييرها التربوية، *مجلة العلامة*، (6)، 217 ـ 224.

التميمي، رافد صباح، يعقوب، بلال إبراهيم. (2015). المهارات اللغوية ودورها في التواصل اللغوي، *مجلة مداد الآداب*، (11)، 1-24.

الجلبي، سوسن. (2005). *أساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية*، دار علاء الدين للنشر والتوزيع والترجمة.

الحريري، رافدة عمر. (2007). *التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية*، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

خاطر، محمد رشدي وآخرون منهم يوسف الحمادي (1981). طرق تدريس اللغة العربية و التربية الدينية في ضوء الاتجاهات الحديثة، دار المعرفة.

ابن خلدون. (2004). *مقدمة ابن خلدون المسمى: ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر*، دار الفكر.

الخولي، محمد علي. (1998). *الاختبارات التحصيلية*، دار الفلاح للنشر والتوزيع.

الدامغ، خالد عبد العزيز. (2008). *الميسر في إعداد الاختبارات الميسر في إعداد الاختبارات لمدرسي اللغات الأجنبية*، دار العلم والإيمان.

دوغلاس، بروان. (د.ت). *أسس تعلم اللغة وتعليمها* (عبده الراجحي، وعلي شعبان، ترجمة)، دار النهضة العربية.

ابن الدين، شتوخ، (2021). نحو بناء أمثل لاختبارات الكفاءة اللغوية للناطقين بغير العربية، *مجلة لغة كلام*، *7*(2)، 523-534.

رشدي طعيمة. (2003). *نماذج من الاختبارات الموضوعية في اللغة العربية*، دار الفكر العربي.

الزاوي، أحمد. (2006). *المعجم الموسوعي لعلوم التربية*، مطبعة النجاح الجديدة.

زكريا، ميشال. (1985). *مباحث في النظريّة الألسنية وتعليم اللغة*، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

زكي، أسامة. (1437). *الاختبارات اللغوية: مقاربة منهجية تطبيقية*، دار الوجه للنشر والتوزيع.

الزيود، نادر فهمي، النمر، عصام يوسف. (1989). *مبادئ القياس والتقويم في التربية*، دار الفكر ناشرون.

سبع، سعاد سالم. (2017). الكفاية اللغوية في مهارات اللغة العربية اللازمة للالتحاق بالدراسة الجامعية، *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، *41*(4)، (ص: 199، 23) (ص: 187 ـ 227).

الشاطر، غسان بن حسن. (2019) اختبارات قياس الكفاءة اللغوية لغير الناطقين باللغة العربية (التطبيق والمواصفات والمقاييس)، *مجلة اللسانيات*، *25*(1)،(58، 49).

شحاته، حسن، والنجار، مني. (2003). *معجم المصطلحات التربوية والنفسيّة*، الدار المصرية اللبنانية.

شرابي، محمود علي. (2019). تحليل اختبار الكفاءة اللغوية في اللغة العربية لغير الناطقين بها، *مجلة تعليم العربية لغة ثانية*، (1)، 59-130.

الشعيبي، محمد علاء، طعيمة، رشدي. (2006). *تعليم القراءة والأدب إستراتيجية مختلفة لجمهور متنوع*، دار الفكر العربي.

صياح، أنطوان. (2009). *تقويم تعلم اللغة العربية دليل عملي*، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع.

طعيمة، رشدي، ومناع، محمد السيد. (د.ت). *تدريس العربية في التعليم العام: نظريات وتجارب*، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم بالرباط.

عاشور، فريدة فهد. (2023). الاختبارات اللغوية وقياس الكفايات التواصلية في تعليم العربية للناطقين بغيرها، *مجلة كلية اللغة العربية*، *36*(2)، 1688 ـ 1754.

عبد الهادي، نبيل. (2002). *المدخل إلى القياس والتقويم التربوي*، دار وائل.

العساف، نادية مصطفى، والوزان، ختام محمد. (2014). أسس تصميم اختبارات اللغة العربية للناطقين بغيرها، *مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 41(1)، 1688-1743.

العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم. (1423). *أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى*، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

علي، السيد، وزكي، يوسف. (1437). *الاختبارات اللغوية مقاربة منهجية تطبيقية*، دار الوجوه للنشر والتوزيع.

عمر، أحمد مختار. (1998). *أسس علم اللغة*، عالم الكتب.

أبو علام، رجاء. (2008). *القياس والتقييم في العملية التدريسية*، دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر والتوزيع.

الغريب، رمزية. (1971). *الامتحان كأداة لقياس محتوى التحصيل الدراسي*، مكتبة الأنجلو المصرية.

فائزة الغفير. (2020). معايير اختبار تحديد الكفاءة اللغوية القبلي في اللغة العربية للناطقين بغيرها، *مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية*، 2(6)، 202-218.

ابن فارس، أحمد. (1979). *معجم مقاييس اللغة* (عبد السلام محمد هارون، تحقيق)، دار الفكر.

فضل، محمد عبد الخالق. (2016). *اختبارات اللغة العربية تجارب وآفاق*، مركز عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

الفوزان، محمد بن إبراهيم. (2020). واقع الاختبارات اللغوية لمتعلّمي العربية النّاطقين بغيرها في جامعة الملك سعود، *المجلة التربوية*، (3)، 294-324.

الفيومي. (د.ت). *المصباح المنير في غريب الشرح الكبير*، المكتبة العلمية.

الكبيسي، عبد الواحد، ومشعان، هادي. (2008). *الاختبارات التحصيلية المدرسية: أسس بناء وتحليل أسئلتها*، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

مجيد، سوسن شاكر. (2014). *أسس بناء الاختبارات النفسية والتربوية*، مركز ديبانو لتعليم التفكير.

محمد، عبد الخالق محمد. (1996). *اختبارات اللغة*، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية.

المركز الوطنيّ للقياس والتّقويم بالمملكة العربية السعودية، الاختبار المقنّن في اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، نشرة تعريفية، 1-10.

مصطفى، عبد لله. (2017). *مهارات اللغة العربية*، دار المسيرة.

معمري، أحلام. (2018). أسس وضع اختبارات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (35)، 959-606.

الموسى، نهاد. (2003). *الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية*، دار الشروق للنشر والتوزيع.

الناشف، سلمى زكي. (2001). *دليلك في تصميم الاختبارات*، دار البشير.

هامرلي، هكتر. (1415). *النظرية التكامليّة في تدريس اللغات ونتائجها العمليّة*، (راشد الدويش، ترجمة)، مكتبة الملك فهد الوطنية.

يسري، إسلام. (2013). *الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات*، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

References

Badrān, ʿAbd al-Munʿim. (2008). *mahārāt mā warāʾ al-Maʿrifah wa-ʿalāqatuhā bālkfāʾh allghwyyh*, Dār al-ʿIlm wa-al-Īmān lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ, (in Arabic).

Bdwḥ, Ḥusayn. (2018). ikhtibār Qiyās al-Kifāyah fī al-lughah al-ʿArabīyah lil-nāṭiqīn bi-ghayrihā, ahammīyatuhā, wmʿāyyrhā al-Tarbawīyah, *Majallat al-ʿallāmah*, (6), 217 224, (in Arabic).

al-Tamīmī, Rāfid Ṣabāḥ, Yaʿqūb, Bilāl Ibrāhīm. (2015). al-mahārāt al-lughawīyah wa-dawruhā fī al-tawāṣul al-lughawī, *Majallat Midād al-Ādāb*, (11), 1-24, (in Arabic).

al-Jalabī, Sawsan. (2005). *Asāsīyāt bināʾ al-ikhtibārāt wa-al-maqāyīs al-nafsīyah wa-al-tarbawīyah*, Dār ʿAlāʾ al-Dīn lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ wa-al-Tarjamah, (in Arabic).

al-Ḥarīrī, rāfdh ʿUmar. (2007). *al-Taqwīm al-tarbawī al-shāmil lil-muʾassasah al-madrasīyah*, Dār al-Fikr lil-Ṭibāʿah wa-al-Nashr wa-al-Tawzīʿ, (in Arabic).

Khāṭir, Muḥammad Rushdī wa-ākharūn minhum Yūsuf al-Ḥammādī (1981). *Ṭuruq tadrīs al-lughah al-ʿArabīyah wa al-Tarbiyah al-dīnīyah fī ḍawʾ al-Ittijāhāt al-ḥadīthah*, Dār al-Maʿrifah, (in Arabic).

Ibn Khaldūn. (2004). m*uqaddimah Ibn Khaldūn al-musammá : Dīwān al-mubtadaʾ wa-al-khabar fī Tārīkh al-ʿArab wa-al-Barbar wa-man ʿāṣarahum min dhawī al-shaʾn al-akbar*, Dār al-Fikr, (in Arabic).

al-Khūlī, Muḥammad ʿAlī. (1998). *al-ikhtibārāt althṣylyh*, Dār al-Falāḥ lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ, (in Arabic).

al-Dāmigh, Khālid ʿAbd al-ʿAzīz. (2008). *al-muyassar fī iʿdād al-ikhtibārāt al-muyassar fī iʿdād al-ikhtibārāt lmdrsy al-lughāt al-ajnabīyah*, Dār al-ʿIlm wa-al-Īmān, (in Arabic).

Dwghlās, brwān. (N. D). *Usus taʿallum al-lughah wtʿlymhā* (ʿAbduh al-Rājiḥī, wa-ʿAlī Shaʿbān, tarjamat), Dār al-Nahḍah al-ʿArabīyah, (in Arabic).

Ibn al-Dīn, shtwkh, (2021). Naḥwa binā' amthal lākhtbārāt al-kafā'ah al-lughawīyah lil-nāṭiqīn bi-ghayr al-ʿArabīyah, *Majallat Lughat kalām, 7* (2), 523-534, (in Arabic).

Rushdī Ṭuʿaymah. (2003). *namādhij min al-ikhtibārāt al-mawḍūʿīyah fī al-lughah al-ʿArabīyah*, Dār al-Fikr al-ʿArabī, (in Arabic).

al-Zāwī, Aḥmad. (2006). *al-Muʿjam al-mawsūʿī li-ʿUlūm al-Tarbiyah*, Maṭbaʿat al-Najāḥ al-Jadīdah, (in Arabic).

Zakarīyā, Mīshāl. (1985). *Mabāḥith fī alnẓryyh al-alsunīyah wa-taʿlīm al-lughah*, al-Muʾassasah al-Jāmiʿīyah lil-Dirāsāt wa-al-Nashr wa-al-Tawzīʿ, (in Arabic).

Zakī, Usāmah. (1437). *al-ikhtibārāt al-lughawīyah : muqārabah manhajīyah taṭbīqīyah*, Dār al-Wajh lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ, (in Arabic).

al-Zayyūd, Nādir Fahmī, al-Nimr, ʿIṣām Yūsuf. (1989). *Mabādiʾ al-qiyās wa-al-taqwīm fi al-Tarbiyah*, Dār al-Fikr Nāshirūn, (in Arabic).

Sabʿ, Suʿād Sālim. (2017). al-Kifāyah al-lughawīyah fī mahārāt al-lughah al-ʿArabīyah al-lāzimah llālthāq bi-al-dirāsah al-Jāmiʿīyah, *al-Majallah al-Dawlīyah lil-Abḥāth al-Tarbawīyah, 41* (4), 199, 23, (in Arabic).

al-Shāṭir, Ghassān ibn Ḥasan. (2019) akhtbārāt Qiyās al-kafāʾah al-lughawīyah li-ghayr al-nāṭiqīn bi-al-lughah al-ʿArabīyah (al-taṭbīq wālmwāṣfāt wa-al-maqāyīs), *Majallat al-lisānīyāt, 25* (1), 58, 49, (in Arabic).

Shiḥātah, Ḥasan, wālnjār, minnī. (2003). *Muʿjam al-muṣṭalaḥāt al-Tarbawīyah wālnfsyyh,* al-Dār al-Miṣrīyah al-Lubnānīyah, (in Arabic).

Sharābī, Maḥmūd ʿAlī. (2019). taḥlīl ikhtibār al-kafāʾah al-lughawīyah fī al-lughah al-ʿArabīyah li-ghayr al-nāṭiqīn bi-hā, *Majallat Taʿlīm al-ʿArabīyah Lughat thānīyah,* (1), 59-130.

al-Shuʿaybī, Muḥammad ʿAlāʾ, Ṭuʿaymah, Rushdī. (2006). *Taʿlīm al-qirāʾah wa-al-adab istirātījīyah mukhtalifah ljmhwr mutanawwiʿ*, Dār al-Fikr al-ʿArabī, (in Arabic).

Ṣayyāḥ, Anṭwān. (2009). *Taqwīm taʿallum al-lughah al-ʿArabīyah Dalīl ʿamalī*, Dār al-Nahḍah al-ʿArabīyah lil-Ṭibāʿah wa-al-Nashr wa-al-Tawzīʿ, (in Arabic).

Ṭuʿaymah, Rushdī, wmnāʿ, Muḥammad al-Sayyid. (N. D). *tadrīs al-ʿArabīyah fi al-Taʿlīm al-ʿāmm : naẓarīyāt wa-tajārib*, al-Munaẓẓamah al-Islāmīyah lil-Tarbiyah wa-al-ʿUlūm bi-al-Rabāṭ, (in Arabic).

ʿĀshūr, Farīdah Fahd. (2023). al-ikhtibārāt al-lughawīyah wa-qiyās al-kifāyāt al-tawāṣulīyah fī Taʿlīm al-ʿArabīyah lil-nāṭiqīn bi-ghayrihā, *Majallat Kullīyat al-lughah al-ʿArabīyah, 36* (2), 1688 1754, (in Arabic).

ʿAbd al-Hādī, Nabīl. (2002). *al-Madkhal ilá al-qiyās wa-al-taqwīm al-tarbawī*, Dār Wāʾil.

al-ʿAssāf, Nādiyah Muṣṭafá, wālwzān, khtām Muḥammad. (2014). Usus taṣmīm akhtbārāt al-lughah al-ʿArabīyah lil-nāṭiqīn bi-ghayrihā, *Majallat Dirāsāt al-ʿUlūm al-Insānīyah wa-al-Ijtimāʿīyah, 41* (1), 1688-1743.

al-ʿUṣaylī, ʿAbd al-ʿAzīz ibn Ibrāhīm. (1423). *Asāsīyāt Taʿlīm al-lughah al-ʿArabīyah lil-nāṭiqīn bi-lughāt ukhrá*, Jāmiʿat al-Imām Muḥammad ibn Saʿūd al-Islāmīyah, (in Arabic).

ʿAlī, al-Sayyid, wa-Zakī, Yūsuf. (1437). *al-ikhtibārāt al-lughawīyah muqārabah manhajīyah taṭbīqīyah*, Dār al-wujūh lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ, (in Arabic).

ʿUmar, Aḥmad Mukhtār. (1998). *Usus ʿilm al-lughah*, ʿĀlam al-Kutub, (in Arabic).

Abū ʿAllām, Rajāʾ. (2008). *al-qiyās wa-al-taqyīm fi al-ʿamalīyah al-tadrīsīyah*, Dār al-ʿUlūm lil-Taḥqīq wa-al-Ṭibāʿah wa-al-Nashr wa-al-Tawzīʿ, (in Arabic).

al-Gharīb, Ramzīyah. (1971). *al-imtiḥān ka-adāh li-qiyās muḥtawá al-taḥṣīl al-dirāsī*, Maktabat al-Anjlū al-Miṣrīyah, (in Arabic).

Fāʾizah alghfyr. (2020). maʿāyīr ikhtibār taḥdīd al-kafāʾah al-lughawīyah al-qabalī fī al-lughah al-ʿArabīyah lil-nāṭiqīn bi-ghayrihā, *Majallat al-ʿUlūm al-Insānīyah wa-al-ṭabīʿīyah, 2* (6), 202-218, (in Arabic).

Ibn Fāris, Aḥmad. (1979). *Muʿjam Maqāyīs al-lughah* (ʿAbd al-Salām Muḥammad Hārūn, taḥqīq), Dār al-Fikr, (in Arabic).

Faḍl, Muḥammad ʿAbd al-Khāliq. (2016). *akhtbārāt al-lughah al-ʿArabīyah tajārib wa-āfāq*, Markaz ʿAbd Allāh ibn ʿAbd al-ʿAzīz al-dawlī li-Khidmat al-lughah al-ʿArabīyah, (in Arabic).

al-Fawzān, Muḥammad ibn Ibrāhīm. (2020). wāqiʿ al-ikhtibārāt al-lughawīyah lmtʿllmy al-ʿArabīyah alnnāṭqyn bi-ghayrihā fī Jāmiʿat al-Malik Saʿūd, *al-Majallah al-Tarbawīyah*, (3), 294-324, (in Arabic).

al-Fayyūmī. (N. D). *al-Miṣbāḥ al-munīr fī Gharīb al-sharḥ al-kabīr*, al-Maktabah al-ʿIlmīyah, (in Arabic).

al-Kubaysī, ʿAbd al-Wāḥid, wmshʿān, Hādī. (2008). *al-ikhtibārāt althṣylyh al-madrasīyah : Usus binā´ wa-taḥlīl as'lthā*, Maktabat al-mujtamaʿ al-ʿArabī lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ, (in Arabic).

Majīd, Sawsan Shākir. (2014). *Usus binā´ al-ikhtibārāt al-nafsīyah wa-al-tarbawīyah*, Markaz dybānw li-taʿlīm al-tafkīr, (in Arabic).

Muḥammad, ʿAbd al-Khāliq Muḥammad. (1996). *akhtbārāt al-lughah*, Fahrasat Maktabat al-Malik Fahd al-Waṭanīyah, (in Arabic).

al-Markaz alwṭnī lil-qiyās wālttqwym bālmlkh al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah, al-ikhtibār almqnnn fī alllghh al-ʿArabīyah llnnāṭqyn bi-ghayrihā, nashrah taʿrīfīyah, 1-10, (in Arabic).

Muṣṭafá, ʿAbd lillāh. (2017). *mahārāt al-lughah al-ʿArabīyah*, Dār al-Masīrah, (in Arabic).

Muʿammarī, Aḥlām. (2018). Usus waḍʿ akhtbārāt Taʿlīm al-lughah al-ʿArabīyah lil-nāṭiqīn bi-ghayrihā, *Majallat al-bāḥith fī al-ʿUlūm al-Insānīyah wa-al-Ijtimāʿīyah*, (35), 959-606, (in Arabic).

al-Mūsá, Nihād. (2003). *al-asālīb Manāhij wa-namādhij fī Taʿlīm al-lughah al-ʿArabīyah*, Dār al-Shurūq lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ, (in Arabic).

al-Nāshif, Salmá Zakī. (2001). *Dalīluka fī taṣmīm al-ikhtibārāt*, Dār al-Bashīr, (in Arabic).

Hāmrly, hktr. (1415). *al-naẓarīyah altkāmlyyh fī tadrīs al-lughāt wa-natā'ijuhā alʿmlyyh, (Rāshid al-Duwaysh*, tarjamat), Maktabat al-Malik Fahd al-Waṭanīyah, (in Arabic).

Yusrī, Islām. (2013). *al-iṭār al-marjiʿī al-Ūrubbī al-mushtarak lil-Lughāt, al-Munaẓẓamah al-ʿArabīyah lil-Tarbiyah wa-al-Thaqāfah wa-al-ʿUlūm*.