AL-MA'RIFAH
Jurnal Budaya, Bahasa, dan Sastra Arab
(Journal of Arabic Culture, Language, and Literature)

Vol. 15, No. 2, October 2018, 219–233
P-ISSN: 1693-5764
E-ISSN: 2597-8551

تقويم متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء الكفايات المطلوبة منهم

Maimun Bin Ahmad Alsolamy*
Institite of Arabic Language for Non-Native Speakers, Umm Al-Qura University, Saudi Arabia

Evaluation of Learners of the Arabic Language for Non-Native Speakers in Light of the Competencies Required of Them

E-Mail Address
masolamy@uqu.edu.sa
***Corresponding Author**

Abstract
The evaluation of Arabic language learners to non-native speakers is linked to the competencies required to enable them, and to the goals or competencies specified in advance. Valuation is based on it to see the extent of its realization or not. The study aimed to know the competencies required to enable Arabic language learners to non-native speakers of it, and to methods of evaluating Arabic language learners to non-native speakers in light of it, and the study used the descriptive approach. The study concluded: the goal of teaching Arabic to non-native speakers is to empower learners with linguistic, communication, and cultural competencies, and that evaluating Arabic language learners to non-native speakers is according to the three competencies, and those linguistic activities have a role in evaluation, in developing and developing competencies, and that all kinds of language tests It is part of the evaluation of learners of the Arabic language for non-native speakers and is not the only method of evaluation.

Keywords
Improvement;
teaching Arabic language;
non-native speaker

المقدمة

فإن تعلم أي لغة يقتضي معرفة ضمنية بالقواعد التي تحكم نظامها، وبالقواعد التي تحكم استعمالها، وفهما واعيًا للثقافة والبيئة التي نشأت وانتشرت فيها، ومن هذا المنطلق اهتم المتخصصون والخبراء في تعليم اللغات بتعليم الكفايات الثلاث (الكفاية اللغوية، والكفاية الاتصالية، والكفاية الثقافية)، ولا تزال بعض معاهد ومراكز تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها تركز على كفاية واحدة وهي الكفاية اللغوية، وينعكس هذا التركيز على عدة جوانب كتأليف المقررات، وإعداد المعلم، وتقويم المتعلمين، وغيرها.

ويرتبط تقويم متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها بالكفايات المطلوب تمكنهم منها، وبالأهداف أو الكفايات المحددة مسبقًا؛ فالتقويم يكون بناء عليها لمعرفة مدى تحققها من عدمه. لاحظ الباحث من

Available online at
http://journal.unj.ac.id/unj/index.php/jba/index
DOI: https://doi.org/10.21009/almakrifah.15.02.03

Copyright © 2018 The author
This article is distributed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International License

خلال خبرته في تدريس متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في أكثر من معهد أن هناك قصوراً في تقويم المتعلمين وفق كفاياتهم، ومن هذا المنطلق فإن مشكلة الدراسة تتركز في الحاجة إلى معرفة واستخدام طرق وأساليب تقويم متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء الكفايات المطلوب تمكنهم منها. وتجيب الدراسة عن السؤالين الآتيين: (١) ما الكفايات المطلوب تمكن متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها منها ؟؛ (٢) كيف نقوم متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء هذه الكفايات؟

تهدف الدراسة إلى معرفة الكفايات المطلوب تمكن متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها منها، وإلى طرق تقويم متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء الكفايات المطلوبة منهم (الكفاية اللغوية، والكفاية التواصلية، والكفاية الثقافية). وتساعد هذه الدراسة المعلمين والمسؤولين بمعاهد ومراكز تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في تطوير أساليب وطرق التقويم لمتعلمي اللغة العربية لغير الناطقين . ومن أسباب الدراسة: (١) قلة المتخصصين في ميدان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في المعاهد؛ (٢) ممارسة التعليم عن اللغة لا تعليم اللغة، وبالتالي يتأثر التقويم بهذين العنصرين فيصبح تقويماً لمعلوماتهم أو معارفهم عن اللغة وليس تقويماً لمهاراتهم في اللغة وفق الكفايات اللغوية والاتصالية الثقافية المطلوبة منهم؛ (٣) قلة البحوث والدراسات في مجال تقويم متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين وفق كفاياتهم.

دراسات اهتمت بتقويم متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، منها: دراسة نادية مصطفى العساف وختام محمد الوزان، "أسس تصميم اختبارات اللغة العربية للناطقين بغيرها" (٢٠١٤). وهدفت الدراسة إلى معرفة أسس تصميم اختبارات اللغة العربية بغير الناطقين بها، واستخدمت المنهج الوصفي، وتوصلت إلى أن اتباع نظام وأسس في تصميم الاختبار يجعله ذا مصداقية عالية من حيث المحتوى، وإلى إن إعداد الاختبار يستدعي التمسك بأهداف المادة، وتحديد نوعية الأسئلة التي تناسب المادة، مع مراعاة مدة الاختبار، وترتيب الأسئلة من السهل إلى الصعب، وتوافر جميع صفات الاختبار الجيد من صدق وثبات وموضوعية، وإلى أن تصميم الاختبار يعتبر من أهم مراحل إعداده، وأوصت بعقد دورات تدريبية للمعلمين حول كيفية إعداد الاختبارات السليمة للطلاب، ومراعاة مستويات الطلبة وخبراتهم السابقة عند الإعداد للاختبارات، و إجراء دراسات تشمل طرق تقويم قدرات الطلبة (al-'Assāf & al-Wazān, 2014).

دراسة ابتهاج أحمد الصانع، "تصميم أنموذج لتطوير الكفاية الاتصالية" (٢٠١٠) هدفت إلى بيان أنواع الكفاية، وكيف يسهم المعلم في تطوير كفايات المتعلمين التواصلية، وكيف يتم تطبيق الكفاية التواصلية في مواقف لغوية مناسبة، وقد استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وأوصت بضرورة إجراء المزيد من الدراسات المشابهة (al-Ṣāni', 2010). أما دراسة حسن بن محمد الشمراني، "اختبار العربية المعياري: تجربة الجامعة السعودية الإلكترونية في قياس الكفاية اللغوية لمتعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها" (٢٠١٦)، هدفت إلى التعريف باختبار العربية المعياري وأهدافه، والأطر والمعايير التي بني عليها، والأفراد والجهات التي تستفيد منه، ومراكز انعقاده، والتعرف إلى اختبار العربية المعياري من حيث مكوناته ومحتواه ومراحل بنائه وتطويره، وتوضيح مكونات موقع اختبار العربية على الإنترنت وإجراءات أخذ

الاختبارات. وقد أوضحت نتائج الدراسة أن مركز الاختبارات في الجامعة قد اطلع على أطر وتجارب عالمية عدة، واستأنس بتجارب اختبارية كثيرة، إلا أنه تبنى الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (CEFR) بعد مواءمته بما يلبي مقتضيات قياس مهارات اللغة العربية وعناصرها، وقد خلصت الدراسة إلى أن اختبار العربية المعياري، إلى جانب خدمة اللغة العربية ونشرها وقياس القدرة اللغوية لدى غير الناطقين بالعربية، يهدف إلى مساعدة مؤسسات التعليم العالي وجهات العمل ذات العلاقة، وذلك في اتخاذ القرارات المناسبة (al-Shamrānī, 2016).

ويختلف هذا البحث عن الدراسات السابقة بأنه يقدم طرق لتقويم متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المفهوم الشامل للتقويم الذي يشمل الأنشطة ولا يقتصر على الاختبارات فقط وفي ضوء الكفايات الثلاث المطلوب تمكن متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها منها، اللغوية والثقافية والاتصالية.

منهج البحث

تستخدم الدراسة المنهج الوصفي، وهو كل منهج يرتبط بظاهرة معاصرة بقصد وصفها وتفسيرها (al-ʿAssāf & al-Wazzān, 2014, p. 189)، والبحث الوصفي قد يركز على جانب معين من الظاهرة، وقد يدرسها من جوانبها المتعددة (ʿAbd Allāh, 2006, p. 68).

نتائج البحث والمناقشة

أ. الكفايات المطلوب تمكن متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها

يذكر اللقاني أن الكفايات "تصف الحد الأدنى للأداء، وعندما يصل أي فرد إلى هذا الحد فإن هذا يعني أن الفرد وصل إلى حد يساعده على أداء هذا الكفاية (al-Laqānī & al-Jumal, 1996, p. 147). ويعرف الباحث الكفايات إجرائيا بأنها: الحد الأدنى من تمكن متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها لمهارات اللغة العربية، وحسن استخدامها في بيئة عربية.

١. الكفاية اللغوية

وتمثل أساس وعمق الكفايات الثلاث، وتعني في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها تزويد المتعلمين بالمهارات اللغوية التي تجعلهم قادرين على فهم طبيعة اللغة والقواعد التي تضبطها، والنظام الذي يحكم ظواهرها، والخصائص التي تتميز بها مكوناتها أصواتاً ومفردات وتراكيب ومفاهيم (Ṭuʿaymah, 2001, p. 62)، وبما أن تعلّم المهارات اللغوية الأربع (الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة) هو الهدف الرئيس من تعلّم اللغة، وما لهذه المهارات أهمية ومكانة خاصة في تعليم اللغات الثانية فقد حدد المتخصصون في هذا الميدان كفايات خاصة لتعليم كل مهارة من هذه المهارات الأربع.

أ) كفايات مهارات الاستماع

(١) تعرف الأصوات العربية وتمييز ما بينها من اختلافات صوتية ذات دلالة عندما تستخدم في الحديث العادي وبنطق سليم؛ (٢) تعرف الحركات الطويلة و الحركات القصيرة والتمييز بينها؛ (٣) التمييز بين الأصوات العربية المتجاورة في النطق والمتشابهة في الصوت مع التركيز على الأصوات التي لا توجد إلا في لغة الدارس؛ (٤) عرف التشديد والتنوين وتمييزها صوتياً؛ (٥) إدراك العلاقة بين الرموز الصوتية والرمز المكتوبة؛ (٦) الاستماع إلى اللغة العربية دون أن تعوق ذلك قواعد تنظيم المعنى؛ (٧) سماع الكلمات وفهمها من خلال سياق المحادثة العادية؛ (٨) إدراك التغييرات في المعنى، الناتجة عن تعديل أو تحويل في بنية الكلمة (المعنى الاشتقاقي)؛ (٩) فهم كيفية استخدام الصيغ المستعملة في اللغة من حيث ترتيب الكلمات تعبيراً عن المعنى؛ (١٠) فهم استخدام صيغ اللغة العربية من حيث التذكير والتأنيث؛ (١١) إدراك أن المعنى الدلالي للكلمة العربية قد يختلف عن ذلك الذي تعطيه أقرب كلمة في لغة الدارس الأم؛ (١٢) إدراك نوع الانفعال الذي يسود الحديث والاستجابة له (النبر والتنغيم)؛ (١٣) فهم المعاني المختلفة المتصلة بالجوانب المختلفة للثقافة والعربة والإسلامية؛ (١٤) الاستفادة من تحقيق كل هذه الجوانب في متابعة الاستماع إلى اللغة العربية الفصحى في المواقف اليومية التي تستخدم فيها (al-Nāqah, 1985, p. 255).

ب) كفاية مهارة المحادثة

(١) أن ينطق المتعلم أصوات اللغة العربية، وأن يؤدي أنواع النبر والتنغيم المختلفة بطريف مقبولة من أبناء اللغة؛ (٢) أن ينطق الأصوات المتجاورة والمتشابهة؛ (٣) أن يستخدم الحركات الطويلة والحركات القصيرة؛ (٤) أن يعبر عن أفكاره مستخدماً النظام الصحيح لتركيب الكلمة في العربية خاصة في لغة الكلام الفصحى؛ (٥) أن يكتسب ثروة لفظية كلامية مناسبة لعمره وحاجاته وأدواره وخبراته وأن يستخدم هذه الثروة في عمليات اتصال عصرية؛ (٦) أن يستخدم بعض أشكال الثقافة العربية والإسلامية المناسبة لعمره ومستواه الثقافي وطبيعة عمله، وأن يكتسب بعض المعلومات الأساسية عن التراث العربي الإسلامي؛ (٧) أن يعبر عن نفسه تعبيراً واضحاً ومفهوماً في مواقف الحديث البسيطة؛ (٨) أن يفكر باللغة العربية ويتحدث بها بشكل متصل ومترابط لفترات زمنية مقبولة (al-Nāqah, 1985, p. 255–256).

ج) كفاية مهارة القراءة

(١) أن يربط بين الرموز المكتوبة بالأصوات التي تعبر عنها في اللغة العربية؛ (٢) أن يقرأ نصاً ما قراءة جهرية بنطق سليم؛ (٣) أن يستنتج المعنى العام من النص المكتوب ويدرك تغير المعنى بتغير التراكيب؛ (٤) أن يعرف معاني المفردات من السياق؛ (٥) أن يفهم معاني الجل وتتابعها في فقرات مع إدراك علاقات المعاني التي تربط بينها؛ (٦) أن يقرأ بفهم وانطلاق دون أن يعوقه عن ذلك التفكير في قواعد اللغة؛ (٧) أن يفهم الأفكار الجزئية والتفاصيل وأن يدرك العلاقات المكونة للفكرة الرئيسية؛ (٨) أن يقرأ بصمت

وسهولة ويسر وبسرعة معقولة ملتقطاً المعنى مباشرة من النص المقروء، دون توقف عن الكلمات أو التراكيب ودون الاستعانة بالمعجم مرات عديدة؛ (٩) أن يقرأ الصحف العربية، ويطالع كثيراً في العلوم والآداب البسيطة والأحداث الجارية مع لإدراك الوقائع وتحليل المعاني وتحديد النتائج ونقدها وربط القراءة الواسعة بالثقافة العربية الإسلامية (al-Nāqah, 1985, p. 258).

د) كفاية مهارة الكتابة

(١) أن يكتب الحروف العربية ويدرك العلاقة بين شكل الحرف وصوته؛ (٢) أن يكتب الكلمات العربية بحروف منفصلة وحروف متصلة مع تمييز الحرف في أول الكلمة ووسطها وآخرها؛ (٣) أن يكتب اللغة العربية بخط واضح وسليم؛ (٤) أن يتقن الكتابة بالخط النسخ أو الرقعة أيهما أسهل على الدارس؛ (٥) أن يتقن الكتابة من اليمين إل اليسار؛ (٦) أن يتقن الاستخدام السليم لعلامات الترقيم في كتابته؛ (٧) أن يعرف مبادئ الكتابة العربية وأن يتقن قواعد كتابة الإملاء وأن يدرك ما في اللغة العربية من بعض الاختلافات بين النطق والكتابة والعكس؛ (٨) أن يدون أفكاره كتابة في جمل مستخدماً الترتيب العربي المناسب للكلمات؛ (٩) أن يترجم أفكاره في فقرات مستعملاً المفردات والتراكيب المناسبة؛ (١٠) أن يكتب بسرعة مقبولة وبشكل سليم معبراً عن نفسه في سهولة ويسر؛ (١١) أن يقرأ الدارس اللغة العربية من اليمين إلى الشمال بشكل سهل ومريح (al-Nāqah, 1985, p. 259).

٢. الكفاية الاتصالية

وتعني في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها تزويد الدارسين بالمهارات اللغوية المناسبة التي تمكنهم من الاتصال المثمر سواء بمتحدثي اللغة المستهدف تعلمها أو بالثقافة التي نشأت هذه اللغة فيها (Ṭuʿaymah, 2001, p. 63).

أ) مجالات الاتصال اللغوي

ويقصد بمجالات الاتصال اللغوي مجموعة الأنشطة التي يحتاج الفرد فيها لاستخدام اللغة، وتختلف هذه المجالات باختلاف البيئة المحيطة بالفرد، ومواقف الحياة التي يمر بها، وخصائصه هو نفسه، ومدى إتقانه للغة التي هي أداة للتواصل، والفترة الزمنية التي يجرى فيها الاتصال إلى غير ذلك من عوامل التباين في مجالات الاتصال اللغوي. ومع التسليم بهذه الحقائق إلا أن هناك عدداً من المجالات العامة للاتصال اللغوي تلخصها لنا وليجا ريفرز وصاحبتها ماري تيمبرلى فيما يلي: (١) تكوين العلاقات الاجتماعية والاحتفاظ بها؛ (٢) تعبير الفرد عن استجابته للأشياء؛ (٣) إخفاء الفرد نواياه؛ (٤) تخلص الفرد من متاعبه؛ (٥) طلب المعلومات وإعطاؤها؛ (٦) تعلم طريقة عمل الأشياء أو تعليمها للآخرين؛ (٧) المحادثة عبر التليفون؛ (٨) حل المشكلات؛ (٩) مناقشة الأفكار؛ (١٠) اللعب باللغة؛ (١١) لعب الأدوار الاجتماعية؛ (١٢)

الترويح عن الآخرين؛ (١٣) تحقيق الفرد لإنجازاته؛ (١٤) المشاركة في التسلية وإزجاء الفراغ؛ (١٥) ولكل مجالات من هذه المجالات أنماط اللغة المناسبة لها من أصوات ومفردات وتراكيب فضلاً عن السياق الثقافي المحيط بها (Ṭu'aymah, 2001, p. 63).

ب) خصائص تدريس اللغة الاتصالي

(١) تركز أهداف التدريس على جميع أجزاء الكفاية الاتصالية ولا تقتصر على الكفاية النحوية أو اللغوية فقط؛ (٢) ليس الشكل – البنية – هو الإطار الرئيسي لتنظيم وتسلسل دروس اللغة؛ (٣) تعتبر الدقة اللغوية أمرًا ثانويًا بالنسبة لإيصال الرسالة الاتصالية، وقد تأخذ الطلاقة أهمية أكبر من الدقة، ويكمن المعيار النهائي للنجاح الاتصالي في الإرسال والاستقبال الحقيقيين للمعاني المطلوبة؛ (٤) يجب على الطلاب في الدروس الاتصالية استعمال اللغة إنتاجًا (لفظًا) واستقبالًا (فهمًا) في مواقف لم يسبق أن عرفوا أو تدربوا عليها (Brown, 1994, p. 360).

٣. الكفاية الثقافية

تحتل الثقافة مكانة هامة في تعليم اللغات الأجنبية وتعّلمها ، وتعتبر مكونًا أساسيًا ومكملا مهمًا لمحتوى المواد التعليمية في هذا الميدان؛ لذلك لا بد أن تندمج العناصر الثقافية للغة المستهدفة اندماجًا كاملا في المادة التعليمية وفي جميع أوجه التعّلم ووسائله (al-Fawzān, 2011, 59).

واللغة هي وعاء الثقافة و لا يمكن أن يتم تعلم لغة أخرى حتى يستوعب أو يفهم الطالب ثقافة اللغة الهدف، بل إن تعلم اللغة يراد به معرفة ثقافة اللغة الهدف فلا يُتصور عزل أي لغة عن ثقافتها في تعليمها. فالثقافة تتخلل وتتغلغل في تعليم اللغة وتعلمها في جميع مراحلها ومستوياتها، وينبغي على كل معلم ومتعلم أن يكون واعيا ومدركا لتأثير الثقافة في التعلم اللغوي، وقد زادت أهمية الجوانب الثقافية مع اتساع دائرة العولمة وزيادة نسب الهجرة، فالكفاية اللغوية رغم أهميتها ومحوريتها، لم تعد الهدف الوحيد من تدريس اللغة الثانية (al-Shuwayrikh, 2016, p. 132).

ويرى بعض المختصين أن الثقافة تمثل بُعداً خامساً أو مهارة خامسة (بالإضافة إلى القراءة، والكتابة، والتحدّث، والاستماع) في تعليم اللُّغات الثانية، وتتميز اللغة العربية بأنها لغة للثقافتين: العربية والإسلامية، وكان لنزول القرآن الكريم بها أثر كبير في ارتباطها بالثقافة الإسلامية، ومن بين مظاهر الثقافة العربية والإسلامية المرتبطة باللغة العربية: أسلوب التحية، والزواج، والجنائز، والأعياد، وتناول الطعام والشراب، والحديث إلى الآخرين أو الاستماع إليهم، وبعض العبادات، وما يرتبط بذلك كله من أقوال قبل العمل أو في أثنائه، أو بعده (Ṣāliḥ et al., 2015, p. 134).

وقد يتساءل بعض الناس عن أسباب تعليم الثقافة بالإضافة إلى تعليم اللغة، ويمكن الإجابة على هذا السؤال بما يلي: (١) تدريس ثقافة اللغة الثانية يساعد متعلميها على الاتصال الفعال بأهل هذه اللغة، التي يودّون تعلّمها، وتنمية الاتجاه الإيجابي نحوها؛ (٢) تدريس ثقافة اللغة الثانية يجعل عملية التدريس

ممتعة وشائقة، حيث يتعرف الدارسون على أنماط ثقافية جديدة، تختلف عمَّا في ثقافاتهم الأصلية، وهذا يؤدّي إلى زيادة اهتمامات الدارسين وإثارة دافعيتهم؛ لكي يتعرفوا على الأنماط الثقافية الجديدة في اللغة المستهدفة؛ (٣) لكل لغة ذاتيتها الثقافية، فإذا تُرجمت بعض كلماتها إلى لغة أخرى فقدتْ معناها الثقافي الخاص بها؛ (٤) تدريس ثقافة اللغة يؤدي إلى تقليل العرقية والعنصرية لدى الدارسين؛ وهذا يجعلهم يتقبلون الثقافات الأخرى، وتكون لديهم القدرة على التكيّف والتفاعل مع الشعوب الأخرى، على الرغم من اختلاف ثقافاتهم عن ثقافة اللغة الهدف؛ (٥) تدريس اللغة الثانية في ضوء ثقافتها يجعل للغة معنى عند دارسيها؛ لأنها تساعدهم على تحقيق حاجاتهم ورغباتهم بصورة يقبلها المحيط الاجتماعي الأصلي لهذه اللغة (Ṣāliḥ et al., 2015, p. 19).

وتدريس ثقافة اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى يقتضي وعياً بالكيفية التي تقدم بها ثقافة اللغة الهدف في برامج تعليم اللغات الأجنبية، فقد درجت تلك البرامج على تعلم الثقافة للمبتدئين بأسلوب غير مباشر في صورتها المادية المحسوسة لأن محدودية ثروتهم اللغوية تمثل عائقاً كبيراً أمام تقديم الثقافة لهم بطريقة مباشرة في صورة مقررات دراسية قائمة على بذاتها لكنها متناسقة مع المواد الأخرى (ʿAbd Allāh, 2007, p. 9).

ولقد أثبتت الدراسات أن معظم الدارسين يعلمون أن المعلومات والمعارف الثقافية هدف أساسي من أهداف أي مادة تعليمية لتعّلم اللغة الأجنبية، كما يعلمون أيضاً أنها عامل مهم من عوامل النجاح في تعلم اللغة واستخدامها، كما وجد أن الكثير من هؤلاء الدارسين يتوّقعون عندما يبدؤون تعلم اللغة أن يحصلوا على قدر معين من القدرة على توظيف الثقافة كمحتوى للغة بنفس القدر الذي يحصلون عليه من اللغة كوعاء للثقافة، كما يتوقعون أيضًا أنهم سوف يدرسون أهل اللغة تمامًا مثلما يدرسون اللغة، ولذلك قيل إن نجاح الشخص في التفاهم والاتصال والاندماج والتعامل مع أفراد الشعب، يعتمد على الحصيلة الثقافية التي تعلمها على حد سواء (al-Fawzān, 2011, 59).

والنماذج الثقافية التي يمكن أن تُعرض على متعلمي اللغة العربية، أو تُضمّن في كتب تعليم العربية لغير أهلها كثيرة، منها: القرآن الكريم، والكتب المهمة (تاريخ العرب والمسلمين، والقصص المشهورة .... إلخ) ونماذج من الأطعمة العربية المشهورة، والملابس والأزياء القومية، وعملات البلدان العربية ورایاتها (أعلامها)، وطوابعها البريدية، وصور الشخصيات، والأماكن المقدسة والأثرية(مكة المكرمة، المدينة المنورة، العواصم العربية، العمارة الإسلامية، الأهرامات .... إلخ)، والخرائط التي تبيّن مواقع العالَمَين العربي والإسلامي، وعيّنات من أشهر الصحف العربية أو صور منها، وأهم المؤسسات والمنظمات في العالم العربي(جامعة الدول العربية، منظمة التعاون الإسلامي .... إلخ) (Ṣāliḥ et al., 2015, p. 17).

ب. تقويم متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء الكفايات اللغوية والاتصالية والثقافية

١. التقويم

عرف التقويم بأنه "عملية جمع المعلومات من مصادر متعددة ومتنوعة ومناقشتها، وذلك لتطوير إدراك معمّق لما يعرفه الطلاب وما يفهمونه، وماذا بإمكانهم فعله بالمعارف التي اكتسبوها نتيجة لخبراتهم التعليمية، وتصل عملية التقويم مداها الأقصى عندما تستخدم نتائج التقويم لاحقاً لتحسين عملية التعلّم. وإذا كان لفظ تقويم أشمل من لفظ تقييم، وأوسع منه دلالة، فهو أولى منه بالاستعمال في هذا المجال؛ لأن عملية التقويم تبدأ من تقدير الشيء المراد تقويمه تقديرًا كمًا أو كيفيًا، ثم الحكم عليه؛ تمهيدًا لاتخاذ قرار بشأنه من إقرار أو حذف أو تعديل (al-'Aṣīlī, 2001, p. 419). ويعرف الباحث التقويم إجرائيًا بأنه مجموعة الإجراءات التي يقوم بها معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها لمعرفة مدى تمكن الطالب من الكفايات اللغوية، والاتصالية، والثقافية , ولرفع مستواه فيها.

يساعد التقويم في مجال تعليم العربية كلغة ثانية، في تحقيق ما يلي: (١) تحديد مستوى الطلاب قبل البدء في البرنامج حتى يمكن وضعهم في المستوى اللغوي المناسب؛ (٢) مساعدة الطلاب على اختيار البرنامج المناسب لهم، وتمكينهم من التوجيه الذاتي المستمر في ضوء ما يعرفونه عن مستواهم اللغوي بشكل دوري؛ (٣) قياس مدى تحصيل الطلاب في المهارات اللغوية المختلفة وتعرف مواطن القوة والضعف عندهم فنزيد من الأولى ونعالج الأخرى؛ (٤) تطوير المنهج؛ إذ أن التقويم المستمر من شأنه أن يوقفنا على مواطن السهولة والصعوبة في المنهج، كما يعرفنا بأنسب الطرق لتقديم المعلومات؛ (٥) تحفيز الطلاب والمعلمين على مواصلة العمل، ولا شك أن وقوف الإنسان على نتيجة جهده بصفة مستمرة وعلى مواطن قوته وضعفه وتحقيق ما نسميه بالتغذية الرجعية كل ذلك من شأنه بالتالي أن يحفز المعلمين والمتعلمين على بذل الجهد والوقت والعمل؛ (٦) المساعدة في إصدار القرار، إن الهدف الأساسي من التقويم هو تحسين العملية التعليمية وتمكينها من تحقيق أهدافها، وذلك حتى يمكن إصدار قرار بشأنها، والقرار هنا قد يكون إداريًا وقد يكون علميًا وقد يكون غير ذلك مما له صلة بالعملية التعليمية ككل، والتقويم بذلك يساعدنا على اتخاذ القرار؛ (٧) توعية الجمهور بقيمة البرنامج و تشجيعهم على الانضمام إليه، إن الجمهور الذي تتاح له فرصة التعرف على نتائج العمل بمعهد لتعليم العربية يزداد اقتناعًا به ورغبة في المشاركة في خدمته واستعدادًا للانضمام إليه (Ṭu'aymah et al., 2010, pp. 544–545).

أ) أنواع التقويم

ينقسم التقويم إلى (١) التقويم التصنيفي، ويهدف إل تصنيف المتعلمين وتوزيعهم على المستويات المناسبة لهم؛ (٢) التقويم البنائي التكويني، وهو تقويم مستمر يصاحب عملية تعلّم/تعليم الوحدة الدراسية، ويهدف إلى تحديد مدى تقدم المتعلمين نحو إتقان مهارات اللغة وتوظيف عناصرها؛ (٣) التقويم الختامي أو التجميعي أو النهائي. ويتم بعد الانتهاء من تدريس الوحدات الدراسية، ويهدف إلى

إعطاء مؤشرات دقيقة عن مدى إتقان المتعلم الكفايات الأساسية المحددة مسبقاً، وتمتلك نتائج التقويم النهائي قوة التأثير، وإمكانية التعميم (Bānāʿimah et al., 1436 H, p. 152).

ب) مرتكزات عملية التقويم

(١) ارتباط التقويم بالكفايات التي يسعى المنهج إلى تمكن المتعلم منها؛ (٢) شمول عملية التقويم: تقويم – جميع جوانب النمو في المتعلم (جميع المستويات العقلية للمتعلم مع تأكيد المستويات العليا، مهارات اللغة الأربع وأنظمتها، عناصر اللغة الثلاث [الأصوات، المفردات التراكيب، القيم والاتجاهات؛ (٣) ملاءمة عملية التقويم: ويقصد بها أن تكون أدوات التقويم مناسبة للأمر المقوم (مهارات لغوية – مفاهيم لغوية – قيم واتجاهات – عناصر لغوية)؛ (٤) استمرار عملية التقويم: حيث تتم عملية التقويم بطريقة مستمرة، ومنظمة فتسمح بتصحيح الأخطاء أولًا بأول؛ (٥) موضوعية عملية التقويم: تتوافر معايير الصدق والثبات والتوازن والموضوعية في أدوات التقويم المستخدمة (Bānāʿimah et al., 1436 H, p. 151).

٢. تقويم الكفايات عبر الأنشطة وطرقه

تختلف طرق التقويم للناطقين باللغة الأم عن غير الناطقين بها، وقد تشترك في أحيان وتختلف في أخرى، ويتبين هذا بالنظر إلى منظومة الكفايات والمهارات المراد تمكين الدارسين منها.

أ) التقييم الذاتي

يقوم التقييم الذاتي بدور حيوي في مراقبة مدى تقدم الطالب في البرنامج الذي يدرسه فهو يشير إلى تقييم الطالب لنفسه من خلال أدائه في محتويات المقررات الدراسية، وإحدى ميزات التقييم الذاتي تتمثل في زيادة قدرات الطالب لنتائج التقدم الذي أحرزه في البرنامج الدراسي , ومعرفة نقاط قوته وضعفه (Lloyd et al., 2008, p. 190).

ب) تقييم ملف نشاط الطالب

ملف نشاط الطالب يتمثل في نماذج مختارة من الأداء، يقوم بجمع كل من الطالب والمعلم لعينات مختلفة من الأداء تعكس القدرات وتطورها على مدى فترة ممتدة من خلال البرنامج الدراسي، وأفضل الملف يتجاوز مضمونه مجرد قصاصات، أو ملف لأوراق الطالب كلها؛ فهي تحتوي على مجموعة متنوعة من أعمال الطالب في مراحل متواصلة، وتظهر -من وسائل أداء متعددة- الفائدة التي يحصل عليها (Lloyd et al., 2008, p. 190).

ج) العرض الشفهي

يتضمن تنفيذ العرض الشفهي من قبل الطلاب القيام بجمع المعلومات وتنظيمها وتحليلها بهدف الوصول إلى ما يحتاجون منها لتحقيق أهداف معينة، وبعد ذلك يشكلون من العناصر المتناثرة كلًا متكاملًا، ويسجلون بعد ذلك المادة المطلوبة للعرض بأسلوب يختارونه ليتم من خلاله تقديم عمليات تعلمهم بأفضل الطرائق الممكنة، كما يتواصلون مع المستمعين أو الحضور ليوضحوا ما تعلموه مستخدمين في ذلك العديد من الوسائل السمعية والبصرية. وتتسم طريقة العرض بقدرتها على جذب الطلاب للمادة التي تعلموها، وتمنحهم الفرصة لعرض مجال واسع من مهارات الاتصال ليتواصلوا علميًا مع الآخرين (al-Sa'dawī, 2018, p. 192).

د) الاختبارات التي يعدها الطالب

الطلب من الطلاب أن يقوموا بتجهيز اختبارات المقررات الدراسية تعد منهجية فاعلة وجديدة ضمن التقييم البديل، وتؤدي مثل هذه الأنشطة الشائقة إلى زيادة وعي الطالب بمحتوى المقرر الدراسي، والوقوف على تفصيلاته كما تمكنه من ممارسة صيغ الأسئلة، ونماذج من استراتيجيات تناول الاختبار المحتوى التعليمي، والاختبارات التي يعدها الطلاب تعتبر تمارين تعليمية جيدة وإحدى أنشطة المراجعة تشجع الطلاب على الاشتراك في تحمل مسؤولية العملية التعليمية (Lloyd et al., 2008, p. 190).

ه) المنتج

إن بعض مخرجات التعلم يمكن تحقيقها تحقيقًا أفضل من خلال تقديم الطالب لمنتج يتماشى مع طبيعة المادة، مثل: تأليف قصة أو كتابة مقال، وللمنتج فائدة كبيرة في استثارة تفكير الطلاب وتنمية قدراتهم (al-Sa'dawī, 2018, p. 201).

٦) المتعلم بوصفه مرتكز التقييم

التقييم الذي ينطلق من الطلاب يشرك الطلاب في مجالات كثيرة من بناء الاختبار، على سبيل المثال بإمكان الطلاب المساهمة في اختيار الموضوعات التي سيقوم الاختبار بتغطيتها، واختيار صيغة الأسئلة اللي سينبني عليها الاختبار، وأن يشاركوا في خطة توزيع الدرجات على أسئلة الاختبار، من ميزات هذه الطريقة أنها تقلل من قلق الطلاب من الاختبارات وتعطيهم حافزا أكبر للدراسة (Lloyd et al., 2008, p. 191).

٧) المشاريع

ترتكز أهداف المشاريع على مضمون الأهداف التعليمية، وتشمل أحيانا مجموعة من الطلاب يعملون مع بعضهم ببعض بهدف جمع معلومات تتعلق بموضوع معين وخلال هذه العملية يجب على

الطلاب أن يستخدموا مصادر معلومات موثوقة، ويجب عليهم أن يقيّموا المعلومات التي يحصلون عليها، تختتم هذه المشاريع كمنتج نهائي بتقديم خلاصة المشروع لأشخاص آخرين. وهذا التقرير قد يكون عرضا شفويا أو ملصقا، أو كتيبا، أو خيارات أخرى كثيرة، وإحدى الميزات الإضافية للمشاريع هي دمج المهارات اللغوية للطالب في سياق واقعي (Lloyd, 2008, p. 192).

٨) لعب الأدوار

يطلب من الطالب القيام بدور معين والتفاعل مع المشاركين معه، وكذلك التواصل مع المشاهدين، في حين يقوم المعلم بتقويم السلوك من خلال تسجيل ملاحظاته , وفي لعب الأدوار يبني الطلاب معارفهم معًا، ويكتسبون استبصارًا ببعضهم بعضًا، ويستمدون دافعيتهم من محيطهم , وللعب الأدوار قدرة كبيرة على إثارة حماس الطلاب (al-Saʻdawī, 2018, p. 205).

٩) الأنشطة اللغوية

تتنوع أنماط الأنشطة اللغوية التي تهدف إلى تنمية كفايات متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، ومنها: (١) عمل مجتمع لغوي مصغر داخل المعهد أو المركز بحيث يتحدث الطلاب مع أساتذتهم أو الموظفين بلغة جيدة تساعدهم على تنمية كفاياتهم ومهاراتهم؛ (٢) إدماج المتعلمين في مواقف لغوية حقيقة خارج المعهد أو المركز لتنمية كفاياتهم ومهاراتهم، مثل: توجيه المتعلمين بممارسة محادثة حقيقية مع أبناء اللغة العربية الأصليين وتقديم تلخيص وتقرير شفوي لتنمية الكفاية الاتصالية ومهارتي الاستماع والمحادثة؛ توجيه المتعلمين بحضور محاضرات أو ندوات أو مؤتمرات أو حتى خطب الجمعة وتقديم تلخيص وتقرير شفوي ومكتوب لتنمية الكفاية اللغوية ومهارتي الاستماع والكتابة؛ توجيه المتعلمين بالذهاب إلى مكتبة الجامعة والمكتبات العامة وممارسة القراءة، ومن ثم كتابة تقرير عن المقروء لتنمية الكفاية اللغوية ومهارتي القراءة والكتابة؛ توجيه المتعلمين بمشاهدة برنامج في قناة تلفزيونية عربية أو الاستماع إلى إذاعة عربية ويلخصون ويدوّنون ملاحظاتهم ثم يقدمونها في تقرير شفوي ومكتوب لتنمية الكفاية الاتصالية ومهارة الاستماع؛ توجيه المتعلمين في المستويات المتقدمة بتلخيص قصة أو كتيب لتنمية الكفاية اللغوية ومهارات القراءة الصامتة والكتابة؛ (٣) تدريب الطلاب على المهارات اللغوية في مسرح المعهد أو الجامعة أو الخطابة والإلقاء في مصلى المعهد؛ (٤) أخذ الطلاب إلى رحلات ثقافية تعرفهم عن ثقافة اللغة والبلد عن قرب لتنمية الكفاية الثقافية والكفاية الاتصالية؛ (٥) إنشاء موقع الكتروني تفاعلي يشارك فيه الطلاب تجاربهم ومشاعرهم ومقالاتهم وواجباتهم باللغة العربية لتنمية الكفاية اللغوية والكفاية الاتصالية.

٣. تقويم الكفايات عبر الاختبارات

بما أن مفهوم التقويم يشمل التطوير والتعديل والإصلاح فإن الاختبارات هي جزء من التقويم؛ وليس التقويم خاص بالاختبارات فقط كما هو المعمول في كثير من معاهد ومراكز تعليم اللغات. وترتبط الاختبارات بالأنشطة في التقويم، فإذا طبق المعلم الأنشطة بالشكل الصحيح فإنها ستسهم في رفع كفاءة الطالب في الكفايات الثلاث ويستطيع أن يتعامل مع الاختبارات بشكل جيد. وإذا ركز على الاختبارات بدون مراعاة التقويم من خلال الأنشطة وتطوير كفايات الطالب تدريجيًا من خلالها فإنه يجحف بحق الطالب

٤. أنواع الاختبارات في اللغات الأجنبية

أنواع الاختبارات اللغوية، منها: (Yūnus, & al-Shaykh, 2003, p. 298-299).

أ) اختبار الاستعداد

ويؤدي هذا النوع من الاختبارات وظيفة التنبؤ بمدى النجاح المحتمل الطالب في دراسة اللغة الأجنبية، لكن ينبغي أن نعي أن درجات الاختبار هذا قد تكون مفيدة لكن لا تغني عن الدوافع الشخصية لتعلم اللغة الأجنبية والتي تلعب دورا مهما في هذا المجال.

ب) اختبار التقدم

وهذا النوع من الاختبارات يقيس مدى سيطرة الطالب على المادة المقدمة في حجرة الدراسة أو في المعمل اللغوي، وبتعبير آخر يقيس مدى تقدم الطالب في اللغة الأجنبية التي يتعلمها (١) اختبار التحصيل، وهو يقيس مدى سيطرة الطالب اللغة بصفة عامة أي أن هذه الاختبارات لا تعتمد على مقرر بعينه بل يعدها مجموعة من الممتحنين الخارجيين؛ (٢) اختبار الكفاءة، وتحدد اختبارات الكفاية مستوى تحصيل الطالب بالرجوع وبالنظر إلى مستوى دراسي معين، والممتحن في هذا الاختبار لا يهمه أن يعرف ما إذا كان الطالب قد سيطر على مهارات خاصة أو محتوى معين بل يهمه بالدرجة الأولى أن يعرف مدى قدرة الطالب على مواصلة الدراسة في مرحلة تعليمية معينة في المرحلة الجامعية.

٥. أنواع الاختبارات اللغوية

أنواع الاختبارات اللغوية، منها: (al-Khūlī, 200, pp. 48–166).

أ) اختبارات المفردات

وتشكل المفردات جزءًا رئيسًا في المقدرة اللغوية للطالب، وهناك عدة أنواع لاختبارات المفردات مثل: اختبار ملء الفراغ، واختبار اختيار المرادف، واختبار الكلمات والفراغات، واختبار المزاوجة، واختبار الاستعمال في جملة، واختبار الاشتقاق، وغيرها.

ب) اختبارات القواعد

وتشمل القواعد نحو اللغة وصرفها، وهناك عدة أنواع لاختبارات القواعد مثل: اختبار الاختيار من متعدد، واختبار ملء الفراغ، واختبار تعديل الصيغة، واختبار الاشتقاق، واختبار الدمج، واختبار الإكمال، واختبار كشف الخطأ، واختبار الإعراب، واختبار الترتيب، وغيرها.

ج) اختبارات الاستماع

هناك عدة أنوع لاختبارات الاستماع مثل: اختبار الكلمة المختلفة، واختبار الكلمتين المتطابقتين، واختبار الثنائيات، واختبار نوع الجملة، واختبار النص المسموع والأسئلة، واختبار النص المسموع والأسئلة، واختبار حفظ المسموع، وغيرها.

د) اختبارات الكلام

هناك عدة أنواع لاختبارات الكلام منها: اختبار الأسئلة عن صورة، واختبار الإعادة الشفهية، واختبار المحاورة، واختبار المقابلة الحرة، واختبار التعبير الحر، واختبار التعويض، وغيرها.

ه) اختبارات القراءة

هناك عدة أنواع لاختبارات القراءة منها: اختبار الاستفهام، واختبار الاختيار من متعدد، واختبار الصواب والخطأ، واختبار الترتيب، واختبار مزاوجة أشكال الكلمات والجمل، واختبار فهم النص القصير، وغيرها.

و) اختبارات الكتابة

وهناك عدة أنواع لاختبارات الكتابة منها: اختبار كتابة الحروف، واختبار كتابة المقاطع، واختبار المحاكاة، واختبارات الإملاء بأنواعها، واختبار الكتابة المقيدة، واختبار الإنشاء الموجه، واختبار الإنشاء الحر، واختبار التلخيص، وغيرها.

٥) توزيع الدرجات لمتعلمي اللغة العربية لغير الناطقين

يجب أن يختلف توزيع درجات الاختبارات لمتعلمي اللغات الثانية عن بقيّة كليات الجامعة، فتجد في كثير من المعاهد أن طريقة توزيع درجات الاختبارات مثلاً ٤٠ لأعمال الفصل بما فيها الاختبارات الدورية و ٦٠ للاختبار النهائي، فعندما ندخل الطالب في منظومة التقويم هذه فإننا سندخله في منظومة تقويمية لا تسمح له بتطوير نفسه أو التمكن من الكفايات الثلاث، بل – في الغالب – سيحفظ أو يفهم عدة صفحات ونماذج تدريبية قبيل الاختبار بوقت وجيز ثم يكررها في ورقة الإجابة دون أن يتمكن من الكفايات اللغوية والثقافية والاتصالية بشكل متدرج.

الخاتمة

توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، وهي: (١) أن هدف تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها هو تمكين المتعلمين من الكفايات اللغوية، والاتصالية، والثقافية؛ (٢) أن تقويم متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها يكون وفق الكفايات اللغوية، والثقافية، والاتصالية؛ (٣) تنوع طرق تقويم متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها بحسب الكفايات المطلوب تمكنهم منها؛ (٤) للأنشطة اللغوية دور في التقويم، وفي تنمية وتطوير كفايات متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ (٥) أن الاختبارات اللغوية بأنواعها تعدّ جزءًا من تقويم متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها وليست هي طريقة التقويم الوحيدة .

وتوصيات هذا الدراسة هي (١) تكثيف البحوث والدراسات في مجال تقويم كفايات متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ (٢) إقامة دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها بالمعاهد والمراكز في طرق التقويم المختلفة لمتعلميهم؛ (٣) تعديل أنظمة الاختبارات بمعاهد ومراكز تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بما يتوافق مع خصوصية متعلمي اللغة والكفايات المطلوب تمكنهم منها؛ (٤) اهتمام معاهد ومراكز تعليم اللغة العربية لغير الناطق بها بالأنشطة اللغوية لتنمية الكفايات اللغوية، والاتصالية، والثقافية لدى المتعلمين.

المراجع

'Abd Allāh, 'A-R. Ṣ. (2006). *al-Baḥth al-tarbawī wa-kitābat al-rasā'il al-jāmi'īyah*. Amman: Maktabat al-Falāḥ.

'Abd Allāh, 'U. Ṣ. (2007). al-Usus al-nafsīyah wa-al-lughawīyah li-ta'līm al-lughāt. *Majallat al-'Arabīyah li-Ghayr al-Nāṭiqīna bi-hā, 5*.

al-'Aṣīlī, 'A. I. (2001). *Asāsīyāt ta'līm al-lughah al-'Arabīyah li-al-nāṭiqīna bi-lughāt ukhrá*. Makkah: Jāmi'at Umm al-Qurá.

al-'Assāf, N. M., & al-Wazān, Kh. M. (2014). Usus taṣmīm ikhtibārāt al-lughah al-'Arabīyah li-al-nāṭiqīna bi-ghayrihā. *Dirāsāt: al-'Ulūm al-Insānīyah wa-al-Ijtimā'īyah, 41*(1), 173–183.

Bānā'imah, 'Ā., (1436 H). *Wathīqat binā' manhaj ta'līm al-lughah al-'Arabīyah li-ghayr al-nāṭiqīna bi-hā*. Mecca: Jāmi'at Umm al-Qurá.

Brown, D. (1994). *Mabādi' wa-ta'līm al-lughah* (I. Ḥ. al-'Aqīd & 'I. 'A. al-Shamrī, Trans.). Riyadh: Maktab al-Tarbīyah li-Duwal al-Khalīj al-'Arabī.

al-Fawzān, 'A. (2011). *Iḍā'āt li-mu'allimī al-lughah al-'Arabīyah li-ghayr al-nāṭiqīna bi-ha*. Riyadh: al-'Arabīyah li-al-Jamī'.

al-Khūlī, M. 'A. (2000). *al-Ikhtibārāt al-lughawīyah*. Jordan: Dār al-Falāḥ.

Lloyd, D., Davidson, P., & Coombe, C. (2008). *Asāsīyāt al-taqyīm fī al-ta'līm al-lughawī*. (Kh. al-Dāmigh, Trans.). Riyadh: Jāmi'ah al-Malik Su'ūd.

al-Laqānī, A. Ḥ., & al-Jumal, 'A. (1996). *Mu'jam al-muṣṭalaḥāt al-tarbawīyah fī al-manāhij wa-ṭuruq al-tadrīs*. Cairo: 'Ālam al-Kutub.

al-Nāqah, M. K. (1985). *Khuṭaṭ muqtariḥah li-taʾlīf kitab asāsī li-taʿlīm al-lughah al-ʿArabīyah li-al-nāṭiqīna bi-ghayrihā*. Waqāʾiʿ al-nadawāt taʿlīm al-Lughah al-ʿArabīyah li-Ghayr al-Nāṭiqīna bi-hā 2. Riyadh: Maktab al-Tarbīyah al-ʿArabī li-Duwal al-Khalīj.

Ṣāliḥ, M. I., Shuʿayb, A. ʿA. ʿA., al-Suḥaybānī, Ṣ., al-ʿAṣīmī, Ṣ., al-Shamrī, ʿA., al-Ḥudaybī, ʿA. ʿA. M., ... al-Shaykh ʿAlī, H. H. I. (2015). *100 suʿāl ʿan al-lughah al-ʿArabīyah*. Riyadh: Markaz al-Malik ibn ʿAbd Allāh ibn ʿAbd al-ʿAzīz al-Duwalī li-Khidmat al-Lughah al-ʿArabīyah.

al-Saʿdawī, ʿA. b. Ṣ. (2018). *Dalīl al-muʿallim li-al-taqwīm al-muʿtamad ʿalá al-adāʾ min al-naẓarīyah ilá al-taṭbīq*. Riyadh: Maktab al-Tarbīyah al-ʿArabīyah li-Duwal al-Khalīj.

al-Shamrānī, Ḥ. b. M. (2016). Ikhtibār al-ʿArabīyah al-miʿyārī: Tajribat al-Jāmiʿat al-Suʿūdīyah al-Iliktrūnīyah fī qiyas al-kifāyah al-lughawīyah li-mutaʿallimī al-lughah al-ʿArabīyah li-ghayr al-nāṭiqīna bi-hā. *Majallat Jāmiʿat al-Malik Khālid li-al-ʿUlūm al-Insānīyah, 25*(1), 309–329.

al-Shuwayrikh, Ṣ. N. (2016). *Qaḍāyā asāsīyah fī taʿlīm al-lughah al-thānīyah*. Riyadh: Markaz al-Malik ʿAbd Allāh ibn ʿAbd al-ʿAzīz al-Duwalī li-Khidmat al-Lughah al-ʿArabīyah.

Ṭuʿaymah, R. A. (2001). *Tadrīs al-ʿArabīyah fī al-taʿlīm al-ʿām: Naẓarīyāt wa-tajārub*. Cairo: Dār al-Fikr.

Ṭuʿaymah, R. A., Madkūr, A., Harīdī, A. (2010). *al-Marjaʿ fī manāhij taʿlīm al-lughah al-ʿArabīyah li-al-nāṭiqīna bi-lughāt ukhrá*. Cairo: Dār al-Fikr al-ʿArabī.

Yūnus, F. ʿA., & al-Shaykh, M. ʿA-R. (2003). *al-Marjaʿ fī taʿlīm al-lughah al-ʿArabīyah li-al-Ajānib: Min al-naẓarīyah ilá al-taṭbīq*. Cairo: Maktabah Wahbah.