جامعة الأزهر
حولية كلية اللغة العربية
بنين بجرجا

تحليل الاختبارات اللغويّة لمتعلمي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها من منظور لسانيّ تطبيقيّ

الدكتور

محمد عبدالله أبو الرّب

أستاذ مشارك/ قسم اللغة العربيةً وآدابها - كلّية الأميرة عالية الجامعيّة ـ جامعة البلقاء التطبيقيّة ـ الأردن

العدد الرابع والعشرون

للعام ١٤٤١هـ / ٢٠٢٠م

الجزء الخامس

رقم الإيداع بدار الكتب المصرية ٦٩٤٠/ ٢٠٢٠م

الترقيم الدولي ISSN 2356-9050
الترقيم الدولي الإلكتروني ISSN 2636 - 316X

بسم الله الرحمن الرحيم

تحليل الاختبارات اللغويّة لمتعلمي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها من منظور لسانيّ تطبيقيّ

محمد عبدالله أبو الرّب

قسم اللغة العربيّة وآدابها - كلّية الأميرة عالية الجامعيّة ـ جامعة البلقاء التطبيقيّة ـ الأردن
البريد الإلكتروني: aburubm@bau.edu.jo

الملخص

ترمي هذه الدراسة إلى تحليل أحد الاختبارات اللغويّة لمتعلمي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها من منظور لسانيّ تطبيقيّ بناء على أبعاد ثلاثة: البعد الشكليّ التنظيميّ، وبعد المحتوى، والأبعاد اللغويّة الاتصاليّة.

وتكمن أهمية هذه الدراسة في معالجة مظاهر الخلل في تلك الاختبارات اللغويّة؛ وصولا إلى تحقيقها معايير الاختبارات الناجحة. وتتضح أهميتها أيضاً في ندرة هذه الدراسات، بل غيابها؛ إذ لم نجد أيّ دراسة حلّلت الاختبارات اللغويّة تحليلاً لسانيّاً تطبيقيّاً، وخاصة في جانبها اللغويّ والاتصاليّ. وقد استوجب ذلك تبني المنهج التحليليّ النقديّ.

الكلمات المفتاحية : الاختبارات اللغويّة، واللسانيّات التطبيقيّة، والعربيّة للناطقين بغيرها.

Analyzing Language Tests for Non-Native Learners of Arabic Language from Applied Linguistic Perspective

Mohammed Abdullah Abu Al-Rub
Department of Arabic Language and Literature - Princess Alia University College - Al-Balqa Applied University - Jordan
Email: aburubm@bau.edu.jo

Abstract

This study seeks to analyze one of the language tests originally intended for non-native learners of Arabic from an applied linguistic perspective based on three dimensions: organizational form, content, and linguistic communication.

The importance of this study lies in identifying the deficiencies in such language tests, particularly as they are directed to non-native learners of Arabic. The absence of similar studies underlines the importance of this study. The methodology of this study is a descriptive, analytical and critical.

Keywords: language tests, applied linguistics, and non-native learners of Arabic.

بسم الله الرحمن الرحيم

المُقدّمة:

الاختبارات اللغويّة: تعريفها ومراحلها

تعدّ الاختبارات اللغويّة من ميادين اللسانيّات التطبيقيّة التي تقوم على دراسة المواضيع اللغويّة التي تستخدم مكوناتها لتحسين الدرس العمليّ والنظريّ في العلوم التي تتضمن استخدام اللغة [١]. ويُعرّف الاختبار بأنّه طريقة لقياس قدرة شخص في مجال معين؛ فهو طريقة تتكون من إجراءات وأسئلة تشكّل في مجموعها أداة قياس من نوع ما، وتتطلب هذه الطريقة أداءً من طرفي الاختبار: المختبِر والمفحوص. وقد تكون الطريقة عفوية كالحكم المباشر على دقة نطق الشخص، وقد تكون منظّمة ورسميّة، كما في أسلوب اختبار الاختيار من متعدّد؛ إذ تحدّد فيه الإجابات الصحيحة مسبقا بطرق موضوعية [٢].

ويهدف الاختبار إلى القياس، فهو يقيس قدرة المتعلم في مجال ما؛ لذلك لا بد من معرفة نوعية المفحوصين عند تقديم أيّ اختبار عن طريق عينة الأداء، كمعرفة خبراتهم السابقة، ومدى مناسبة الاختبار لهم، .... ثم إن الاختبار يجب أن يقيس موضوعا معينا، فاختبار الكفاية اللغويّة مثلاً يقيس الكفاية العامة في لغة ما؛ فهو يمثل الكفاية في المهارات اللغويّة جميعاً [٣].

---

(١) فتيح، ١٩٨٩م، ص ١٥؛ كوردر، ١٩٧٦م، ص ٦٤.

(٢) براون، ١٩٩٤م، ص ٣٧٠- ٣٧١؛ بلعيد، ٢٠٠٠م، ص ١٦٧.

(٣) براون، ١٩٩٤م، ص ٣٧١- ٣٧٢.

الترقيم الدولي ISSN 2356-9050
الترقيم الدولي الإلكتروني ISSN 2636 - 316X

وتعدّ الاستبانات والاختبارات والمقابلة ... من وسائل قياس الثنائية اللغويّة الفرديّة، ولكنّ الاختبار يعطي نتائج قاطعة في هذا المجال [١]، ويبين الفرق بين إتقان اللغة الأولى وإتقان اللغة الثانية، ويكشف عن طلاقة ثنائية المتعلم اللغويّة [٢].

وتجدر الإشارة إلى أنّ التدريب يهدف إلى إكساب المتعلم تمرينا باللغة ودربة على أوضاعها، لكنه لا يرمي إلى قياس، بينما يهدف الاختبار إلى قياس مهارة المتعلم اللغويّة [٣].

وقد قسّم براون (Brown) [٤] مراحل الاختبارات اللغويّة تاريخيّا إلى ثلاث فترات زمنيّة، صمم معلمو اللغة في الفترة الأولى منها اختباراتهم الصفيّة بناءً على طرق التعليم التي يستعملونها، كطريقة النحو والترجمة ... [٥]. في حين ركّزت اختبارات اللغة في الفترة الثانية على عناصر لغويّة محدّدة كالتقابل الصوتيّ بين لغتين [٦]. وفي الفترة الثالثة زاد الاهتمام

---

(١) يرى ميجل سيجوان (Migual Siguan) ووليام ف. مكاي (William F. Mackey) أنّ الاختبارات اللغويّة على الرغم من انتشارها الواسع- غير مرضية وتثير كثيرا من المشكلات. ونرى أنّ هذا الزعم غير صحيح؛ إذ لا تزال الاختبارات حاضرة في معظم المواقف التعليمية في المؤسسات التعليمية على تنوعها وتعدّدها في أرجاء العالم. سيجوان؛ ومكاي، ١٩٩٥م، ص ١٠- ١١.

(٢) الخولي، ١٩٨٧م، ص ١٣٠، وص ١٣٥.

(٣) الأمين، ١٩٩٧م، ص ١٤٣.

(٤) براون، ١٩٩٤م، ص ٣٨٥.

(٥) العربيّ، ١٩٨١م، ص ٤٠- ٦٠؛ العصيلي، ١٤٢٢هـ، ص ٢٧٩؛ هامرلي، ١٩٩٤م، ص ٢٠٢- ٢١٦.

(٦) وفي هذه الفترة اقتبس مختبرو اللغة طريقة اختبار عناصر منفردة من اللغة على أنّها تمثل عناصر اللغة الأكبر منها، وسمّيت هذه الطريقة طريقة الاختبارات المنفردة، مقارنة بطرق الاختبارات المتكاملة. براون، ١٩٩٤م، ص ٣٨٥؛ لادو، ١٩٨٢م، (كيف نقارن بين نظامين صوتيين)، ص ١٣- ٧٥؛ محمد، ١٩٩٦م، ص ١- ٣.

باختبار الاستخدامات اللغويّة ووظائفها في مواقف الحوار الشفوية واختبار التعبير الكتابي، كالوصف والرسائل ... [١]. وقسّمت برامج تعليم اللغات الأجنبية إلى مستويات ثلاثة: مبتدئ ومتوسط ومتقدم؛ لأنّ تعلم اللغة عمليّة تراكميّة لا تحدث بين عشيّة وضحاها؛ فقد تستغرق زمنا يطول أو يقصر حسب قدرة المتعلم على أن يكتسب مجموعة من المهارات في كلّ مستوى من مستويات تعليم اللغة [٢].

وقد بات من معايير الاختبار الناجح ومتطلباته في المرحلة الأخيرة: العمليّة والثبات والصدق ...، أمّا العمليّة، فتعني أن يكون الاختبار في حدود الإمكانات الماديّة، وتقييدات الزمن المتاح، وأن يتميز بسهولة التطبيق والتصحيح والتفسير .... وأمّا الثبات، فيعدّ الاختبار ثابتا عندما يكون متجانسا وموثوقا به، وقد تكمن مصادر عدم ثباته فيه نفسه أو في تصحيحه. وأمّا معيار الصدق، فهو أكثر معايير الاختبار تعقيدا؛ فهو يعني الدرجة التي يقيس فيها اختبار ما الظاهرة التي صُمّم لقياسها فعليّا. فالاختبار الصادق لقدرة القراءة مثلاً، هو الذي يقيس قدرة القراءة فعلا، ولا يقيس قوة الإبصار أو المعلومات السابقة في موضوع ما .... [٣].

وبناء على معيار الصدق؛ فإن أسلوب التصحيح الذاتي يصلح في تصحيح التدريبات، ولا يصلح في الاختبارات؛ لأنّ بعض المتعلمين يخطئون في حساب الدرجات التي يستحقونها، ويميلون عادة إلى إعطاء أنفسهم

---

(١) خرما، ١٩٨٨م، ص ٢١٥.

(٢) الراجحي، ١٩٩٦م، ص ١٢١؛ طعيمة، وأبوشنب، ١٩٩٠م، ص ٧، وص ١٥١؛ طعيمة، ١٩٨٤م، ص ٥٢٧.

(٣) براون، ١٩٩٤م، ص ٣٧٢؛ الخولي، ١٩٨٧م، ص ١٤٤- ١٤٥.

الترقيم الدولي ISSN 2356-9050
الترقيم الدولي الإلكتروني ISSN 2636 - 316X

درجات أعلى ممّا يستحقون؛ لذلك تصبح نتائج الاختبار المصحّح بالطريقة السابقة غير صادقة؛ فيفقد الاختبار قيمته [١].

منهج الدراسة وهدفها:

تهدف هذه الدراسة إلى معالجة مظاهر الخلل في الاختبارات اللغويّة لمتعلمي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها؛ وصولا إلى تحقيقها معايير الاختبارات الناجحة. وقد سعت إلى ذلك من خلال تحليلها أحد تلك الاختبارات تحليلاً لسانيّاً تطبيقيّاً، انطلاقا من أبعاد ثلاثة: البعد الشكليّ التنظيميّ، وبعد المحتوى، والأبعاد اللغويّة الاتصاليّة. وقد استوجب ذلك تبني المنهج التحليليّ النقديّ، الذي قام على تحليل بيانات الاختبار المحلّل، ونقدها نقدا موضوعيّا.

الدراسات السابقة:

لم نجد أيّ دراسة حلّلت الاختبارات اللغويّة تحليلا شاملا من منظور لسانيّ تطبيقيّ، وخاصة في جانبها اللغويّ والاتصاليّ. وقد اقتصرت معظم الدراسات التي تناولت الاختبارات اللغويّة على الجانب النظري، ولم تُعنَ بالتحليل اللسانيّ التطبيقيّ، وكان من أبرزها: دراسة محمود إسماعيل صيني (١٩٨٠م): تصميم اختبارات اللغة العربيّة بوصفها لغة أجنبيّة، وتناول فيها المعايير العامة في وضع الاختبارات وأنواعها وتصميمها. ودراسة محمد عبد الخالق محمد (١٩٩٦م): اختبارات اللغة، وفيها تناول مراحل تطور الاختبارات وأنواعها وإعدادها .... وقد اجتهد كلا المؤلفين- صيني

(١) الخولي، ١٩٩٨م، ص ١٥٨- ١٥٩.

ومحمد- في تقديم أمثلة عمليّة عليها، ولكنّها جاءت مبتورة عن أيّ اختبار فعليّ؛ ولم يهدفا أصلا إلى تحليل أيّ اختبار.

وشكّلت مادة الاختبارات اللغويّة أيضاً عناوين فرعية في بعض الدراسات العربيّة، ولعلّ من أشهرها دراسة وليد العناتي (٢٠٠٣م): اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها [١]، ودراسة محمد عريف وأنور نقشبندي (١٤١٢هـ): مقدمة في علم اللغة التطبيقيّ[٢]، وغيرهما من الدراسات النظرية التي اكتفت بالجانب النظريّ للاختبارات اللغويّة، وعرض بعض أمثلتها.

المناقشة والتحليل:

في ما يأتي تحليل أحد اختبارات اللغة الخاصة بمتعلمي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها، وقد حلّلناه تحليلا شاملا من منظور لسانيّ تطبيقيّ بناء على أبعاد ثلاثة: البعد الشكليّ التنظيميّ، وبعد المحتوى، والأبعاد اللغويّة الاتصاليّة.

١- البعد الشكليّ التنظيميّ:

من أهم مراحل التحيز للأفضل الذي يعدّ من المعايير الرئيسية لتصميم الاختبارات الاتصاليّة- مرحلة الاستعداد التي يتعرف فيها المفحوصون على شكل الاختبار وهيئته بما ينعكس عليهم إيجابيا [٣].

---

(١) ص ٤٦- ٤٧.

(٢) ص ٥٧- ٦٤.

(٣) براون، ١٩٩٤م، ص ٣٩٢.

الترقيم الدولي ISSN 2356-9050
الترقيم الدولي الإلكتروني ISSN 2636 - 316X

وهذا الاختبار يتكون من قسمين: القسم الأول والقسم الثاني؛ وسنكتفي بتحليل القسم الأول تاركين تحليل القسم الثاني لدراسة أخرى إن شاء الله. وقد جاءت أسئلة القسم الأول جميعها على صورة الاختيار من متعدد- من الناحية الشكلية.

ويتسم هذا القسم بسوء التنظيم؛ فقد جاء في الصفحة الأولى على سبيل المثال عبارة (السؤال ١- ٥) وجاء فيها أيضاً عبارة (السؤال ٦- ١٠) وهكذا. وهذا من الناحية الشكلية التنظيمية غير مناسب؛ لأنّه قد يظن بأنّ هذا ترقيم لسؤال واحد فحسب. ولما كان المقصود غير ذلك، والإشارة إلى أنّ ثمّة خمسة أسئلة؛ فقد كان من المفروض أن يقال (الأسئلة من ١- ٥) ويفضل مادام الأمر كذلك أن يوضع مثلاً لفظ (أوّلاً) بدلا من (السؤال١- ٥) أو (أ-) وبخاصة أنّ الأرقام أسفله (من١- ٥) ليست جميعا مصوغة على شكل أسئلة؛ وعليه فإن الأنسب أن نقول (فروع الفقرة (أوّلاً)) أو (فروع الفقرة (أ)).

وهذا القسم الأول من الاختبار مقسّم في الواقع إلى خمس فقرات، ولكلّ فقرة عدد من الفروع، ولكلّ فرع عدد من الإجابات التي يختار المتعلم واحدة منها. وعليه، كان من الأولى أن ترقم كلّ فقرة بـ (أوّلاً) و(ثانيا) وهكذا؛ وأن يرقم كلّ فرع، مثلاً، بـ (١-) أو (٢-)، وهكذا.

وقد كان من المفترض- من حيث الإخراج- بعد الحوار وفي بداية تنفيذ المطلوبات- أن يقال مثلاً (اختر الجواب الصحيح في ما يأتي) ثم يذكر المطلوب (١) و(٢) وهكذا.

هذا، ويلحظ أنّ هذا القسم خلا من علامات محدّدة له، ولكلّ فقرة على حدة خلافا للمعايير التي تقتضي تحديدها، في حين خصصت علامات محدّدة لكلّ فقرة من فقرات القسم الثاني، وكذلك لكلّ فرع من فروع هذه الفقرات.

ثمّ إنّ الاختبار لا يتضمن إشارة إلى مستوى المتعلمين، ومع ذلك نستطيع التنبؤ بأنّ مستواهم لا يتعدى المستوى الأول إنْ لم يكن المبتدئ الأعلى؛ ويظهر ذلك من نمط معظم الأسئلة ومستواها كما سنبين عند استعراض كلّ سؤال منفردا.

ومن المرجح أن الاختبار اختبار تحصيل، وليس اختبار قدرة (تمكن) أو كفاءة أو اختبار تشخيص أو استعداد؛ ويظهر ذلك من خلال أسئلة المفردات والقواعد التي تمثل مستوى معينا، فضلا عن كونه غير شامل لمواد التعلم أو مهارات التعليم.

وتجدر الإشارة إلى أنّ من أهم أنواع الاختبارات اللغويّة اختبارات التحصيل، وهي تقتصر على مواد دراسية معينة عُلّمت في منهج ما خلال فترة زمنية محدّدة. وثمّة أنواع أخرى من الاختبارات، ولكلّ منها غرض محدّد تستعمل لقياسه. ولعلّ من أشهرها اختبارات الكفاية والاختبارات التشخيصية واختبارات الاستعداد [١].

وإذا نظرنا إلى الاختبارات اللغويّة من زاوية الإجابات المطلوبة، فإنها تقسّم إلى اختبارات الأجوبة المقفلة، كما في الاختبار المتعدّد أو اختبار ملء الفراغ، واختبارات الأجوبة المفتوحة كما في أسئلة التعبير الحر مثلاً، وإذا نظرنا إليها من زاوية تقويم نتائجها، فإنّها تقسم إلى الاختبار الموضوعي

(١) براون، ١٩٩٤م، ص ٣٨٢؛ الخولي، ١٩٨٦م، ص ٣٠.

الترقيم الدولي ISSN 2356-9050
الترقيم الدولي الإلكتروني ISSN 2636 - 316X

الذي لا يتطلب اجتهادا من المصحّح، كما في الاختبار المتعدّد واختبار خطأ أو صواب، والاختبار الذاتي الذي يعتمد تقويم نتائجه على شخصية المصحّح، كما هو الحال مثلاً في أسئلة التعبير الحرّ والترجمة واختبارات المقابلة الشخصية [١]. وقد تحقّق ذلك كلّه في هذا الاختبار، ولكن بنسبة أقل مع بعضها، وخاصة النوع الأخير المرتبط بالاختبار الذاتي؛ إذ لم نجد ما يمثّله إلّا السؤال الأخير الفرع (ب) من أسئلة القسم الثاني.

ونلحظ أخيرا أنّ هذا الاختبار غير شامل؛ إذ لا يشمل مواد اللغة ومهاراتها المختلفة، وفي الوقت نفسه ليس اختبار مهارة محدّدة أو مادة معينة، بمعنى أنّه ليس خاصا بمهارة أو مهارات محدّدة مع ملاحظة التركيز على جانب المفردات وبعض القواعد الأولية.

٢- بُعد المحتوى:

يعتمد المتعلم للإجابة عن أسئلة هذا القسم على نصّ حواريّ قُدّم قبل الأسئلة. ويؤخذ على هذا النصّ أنّه نصّ مصنوع وفيه تكلف، والأهم من ذلك أنّه لا يصلح لإقامة أسئلة بناء عليه من نوع أسئلة الفهم. ويستطيع المتعلم الإجابة بشكل صحيح عن الأسئلة جميعا دون الحاجة للفهم، عن طريق ربط صور الكلمات في الأسئلة وإرجاعها إلى النصّ، خاصة أن الأسئلة من نوع اختيار من متعدد.

وإضافة إلى الاصطناع الواضح في إقامة الحوار وأدوار المتكلمين، خاصة في الانتقال من دور المتلقي إلى دور المتكلم (السائل)- يُلحظ تقديم

(١) الخولي، ٢٠٠٠م، ص ١٥٦؛ صيني، ١٩٨٠م، ص ١٩٧- ١٩٨؛ طعيمة، ١٩٨٥م، ص ٢٤٣.

الواو بمعنى غير العطف؛ الأمر الذي قد يلتبس فهمه على المتعلمين، خاصة في هذا المستوى. ويتضح ذلك في ما يأتي مثلاً:

(أنا من كوالا قدح. وأين تدرس؟)

انتقال: إجابة ← سؤال

موضوع ← موضوع مختلف

والتركيز على المحتوى من المعايير الرئيسية لتصميم الاختبارات الاتصاليّة؛ فقد احتوى اختبار اللغة التقليدي على مواضيع غير مترابطة، تتطلب من المفحوص أن يتنقل من موضوع إلى آخر في وقت قصير جدا، على عكس ما يحدث في المواقف الاتصاليّة الطبيعيّة إذ يكون محتواها مترابطا [١].

٣- الأبعاد اللغويّة الاتصاليّة:

الفقرة الموسومة بـ (السؤال ١- ٥):

أ-الحوار: لقد كان (الحوار) المثبت في مطلع القسم الأول- أساس فقرات الاختبار في هذا القسم. وقد جاءت بعض أجزاء الحوار غير متناسقة تواصليا؛ فحين يجيب (ياسر)، مثلاً، عن سؤال (عمّار) له (ما اسمك؟) لا يتوقع- بعد أن يقول: (اسمي ياسر)- أن يسأل (عمّارا) بقوله: (من أين أنت؟) فهذا متوقع من (عمّار)؛ إذ هو المبادر إلى التعرف بـ (ياسر).

وحين يجيب (عمّار) عن سؤال (ياسر): من أين أنت؟ بقوله: (أنا من كوالا قدح) يسأل (عمّار) (ياسرا): (وأين تدرس؟) وعلى الرغم من أنّ هذا

(١) براون، ١٩٩٤م، ص ٣٩١.

الترقيم الدولي ISSN 2356-9050
الترقيم الدولي الإلكتروني ISSN 2636 - 316X

السؤال متوقع من (عمّار) لأنّه المبادر، كما سبقت الإشارة، فإنه غير متناسق مع الجزء الأول من هذا السطر الذي هو كلام لـ (عمّار). والمتوقع أن يكون السؤال المقابل الموجه من (عمّار) لـ (ياسر) هو: (ومن أين أنت؟) لا (وأين تدرس؟).

يضاف إلى هذا أنّ تعقيب (عمّار) على جواب (ياسر) القائل: (نعم، أنا أحبّها؛ لأنّها لغة القرآن) بقوله: (أنا موافق) تعقيب غير مناسب تواصليا؛ فلا قيمة لموافقته أو لعدمها في هذا السياق. إن قول (عمّار) له، مثلاً، بدلا من ذلك: (عظيم) أو(إجابة معقولة)، أو ماشاكل ذلك، أنسب للسياق.

وكان من المتوقع كذلك أن يمهد (عمّار)- لدعوة (ياسر): (تفضل معي إلى المطعم)- بقوله مثلاً: (أنا ذاهب إلى المطعم، فإلى أين أنت ذاهب؟)، أو بقوله: (ما رأيك في أن أدعوك إلى كوب من الشاي أو القهوة؟) أو أن تستخدم جملة مستأنفة بالواو هكذا (وتفضل معي إلى المطعم). أمّا السؤال الموجّه من (عمّار): (هل تحبّ أن تدرس اللغة العربيّة؟)، فقد كان الأولى أن يسبقه سؤال ممهد، من مثل: (وماذا تدرس في هذه المدرسة؟)؛ فحين يكون الجواب مثلاً (أدرس فيها اللغة العربيّة) يكون سؤاله: (هل تحبّ أن تدرس اللغة العربيّة؟)- مناسبا من حيث التتابع المنطقي في الحوار. أمّا القفز على النحو الوارد، فليس مما يرد عادة في أيّ حوار.

وهكذا يتضح أنّ العناصر المتتابعة في الحوار تفتقر إلى التناسق في كلام طرفي الحوار، وإلى المنطق في تتابعه. ولعلّ ذلك كلّه يؤكّد أنّ مهارة الفهم اللغويّ تختلف كثيرا عن مهارة الإنتاج اللغويّ [١].

(١) المعتوق، ١٤١٧هـ، ص ١٠٢.

٢- يركز السؤال الموجّه من (ياسر) إلى (عمّار) على حبّ دراسة اللغة العربيّة: (هل تحبّ أن تدرس اللغة العربيّة؟) في حين نجد أنّ جواب (عمّار) يركز على حبّ اللغة العربيّة نفسها وسبب حبّه لها: (نعم، أنا أحبّها، لأنّها لغة القرآن). فإذا كان الضمير في (أحبّها) يفسره لفظ (دراسة)، فإن الضمير الثاني في (لأنّها)- لا يعود على (دراسة)، وبهذا يكون الجواب غير مناسب. وإذا كان الضمير الأول والثاني عائدين على (اللغة العربيّة)، كان الجواب كذلك غير مناسب؛ لأنّه يشير إلى حبّ العربيّة وسبب حبّها، في حين كان السؤال عن حبّ دراسة العربيّة لا عن حبّ اللغة العربيّة.

ب-يبدو أنّ هدف الفقرة الموسومة بـ (السؤال ١- ٥) هو قياس مدى استيعاب المتعلم لما ورد في الحوار من معلومات ومعان.

أمّا الفرع (١) ماذا يقول عمّار: " ....."، فغير مناسب؛ لأنّ صيغة المضارع (يقول) غير مستخدمة هنا على النحو الذي تقتضيه طبيعة المسؤول عنه. فما قاله (عمّار) قاله في الحوار لمرة واحدة، وليس المتحدث عنه من الأمور المتجددة المعتادة معه ومع (ياسر) ليسأل عنه بصيغة المضارع. وربّما التقط المتعلم المراد وتم الغرض التواصلي، غير أنّ من الضروري أن يُصاغ الحوار على النحو الذي يتسق مع قواعد الاستخدام اللغويّ. وما يتسق معها هو صيغة (الماضي)؛ لأنّ الحوار الفعليّ أو المقروء قد انتهى. أمّا استخدام صيغة المضارع في فروع أخرى تالية، فمناسب لأنّه يشير إلى أمور تقع وتتكرر مرة بعد أخرى، كما في الفرع (٢) و(٣) و(٤). ولعلّ السؤال الأفضل في ضوء الإجابات المتعدّدة المذكورة كان ينبغي أن يصاغ مثلاً على النحو الآتي: (ماذا كانت تحية عمّار لياسر؟) ليكون شديد التحديد، وليختبر بصدق مدى معرفة المتعلم بألفاظ التحية.

الترقيم الدولي ISSN 2356-9050
الترقيم الدولي الإلكتروني ISSN 2636 - 316X

ويبدو أنّ الفرع (٢) يهدف إلى قياس قدرة المتعلم على استخدام اللفظ الصحيح الذي يتناسب مع صيغة الفعل (يدرس) من حيث إسناده إلى الضمير المناسب. ومع ذلك فقد وُضع ضمن الإجابات المتعدّدة اسمان يصلح كلّ منهما، من الناحية النظرية، أنْ يحلّ في الفراغ، وهما (عمّار، وياسر).

وهذا تواصليا واختباريا غير مناسب؛ لأنّه يجعل السؤال غير محدّد الهدف؛ ولأنّ المتعلم- في هذه الحال- مسؤول عن تحديد ما إذا كان (ياسر) أو (عمّار) هو الذي يدرس في المدرسة المذكورة. وكان الأولى عدم ذكر (عمّار)، وأن يذكر بدلا منه ضمير من مثل: (هم) أو (هي) .... وبهذا لا يكون لدينا إلا إجابة واحدة ممكنة.

وكانت صياغة الفرع الثالث صحيحة، والإجابات المثبتة مناسبة للهدف منه، وهو أمر متصل بالثقافة الإسلامية، ومثل هذا يقال في صياغة الفرع الرابع وإجاباته.

وأمّا الفرع الخامس، فإن الإجابات المثبتة، والمراد اختيار إحداها، متداخلة ولا يستطيع أحد أن يخطئ المتعلم إذا اختار (أقرأ)، مثلاً، أو (أكتب) معنى لـ (أدرس)؛ فكثيرا ما نستخدم، في لغتنا الاتصاليّة، لفظ (أدرس) عندما تكون طريقة الدرس (القراءة) أو (الكتابة). والقول بأنّ (أتعلم) هو المعنى الأقرب لـ (أدرس) قد لا نتفق عليه؛ إذ إن (التعلم) ناتج عن (الدرس)، وليس إيّاه؛ فالدرس وسيلة التعلم.

وبشكل عام نرى أن السؤال الأول الذي يتضمن النصّ والأسئلة من (١) إلى (٥) قد قصّر تماما- إنْ لم يفشل- في قياس فهم المتعلم للنصّ، فضلا عن أن النصّ مقصّر بنفسه للأسباب التي تقدمت، إضافة إلى ما قدمناه

عن الموقف الذي يجب تقديم النصّ الحواريّ فيه، وصدق القياس الذي يتطلب أن يأخذ المتعلم دور أحد المتكلمين واختبار استجابته.

الفقرة الموسومة بـ (السؤال٦- ١٠):

أ-القطعة النثرية:

بُدئت هذه القطعة القصيرة بـ (سلمان)، ولا موجب هنا للبدء بالمسند إليه (سلمان) في جملة مركبة. وكان الأولى استخدام الجملة الفعليّة (يرجع سلمان ...). فالجملة المركبة، كهذه الجملة (سلمان يرجع ...)، ذات وظيفة ليست واردة هنا. هذا علاوة على أنّه يمكن أن نفهم من هذه الجملة أنّ (سلمان) و(أنس) يرجعان معا إلى منزل الأول، أو أنّهما يرجعان معا، ويرجع الأول فقط إلى منزله. أمّا الثاني، فيرجع ضمنا إلى منزله أيضاً. يضاف إلى ذلك أنّه لا مسوغ لعدم ذكر حرف العطف (الواو) قبل الجملة الثانية (يقع منزله ...)، وأنّ الضمير المنفصل (هو) في جملة: (هو قريب من المدرسة الابتدائية) يحتمل أن يكون مفسره (سلمان) في الجملة الأولى أو (منزله) في الجملة السابقة مباشرة. وكان الأولى أن تشير الجملة الأولى إلى مصدر الرجوع كما أشارت إلى غايته. فذلك أجدى لقطعة يتكلم فيها عن أشخاص متصورين.

ب- فروع الفقرة (السؤال ٦- ١٠):

صيغ الفرع (٦) بطريقة فيها عموم شديد وكأنّه لا علاقة له بالمعلومة الواردة في القطعة. وكان يمكن أن يقال، مثلاً إذا أردنا الإبقاء على جسم السؤال: (من الذي يرجع إلى منزله؟) ولكن يفضل أن يكون

الترقيم الدولي ISSN 2356-9050
الترقيم الدولي الإلكتروني ISSN 2636 - 316X

السؤال بطريقة أخرى، كأن يقال، مثلاً: (مع من يرجع سلمان إلى منزله؟) أو أن يقال: ماذا يفعل سلمان مع صديقه؟

وأمّا الاختيار: ((ج): صديقه)، فكيف يكون جوابا وقد تضمن ضميرا بغير مرجع في السؤال؛ صديق مَنْ؟ وعلى مَنْ يعود الضمير؟

وإذا جئنا إلى الفرع (٧)، وجدنا أنّه سؤال يراد به التصديق، ومثله يجاب عنه إمّا بـ (نعم، يقع منزل سلمان قريبا من المستشفى)، وإمّا بـ (لا، لا يقع منزل سلمان قريبا من المستشفى). ولا يجوز مطلقا الطلب من المتعلم أن يختار واحدة من أربع إجابات؛ إذ لا يجب أن يكون هناك إلا إجابتان.

وإذا ما أردنا الإبقاء على هذه الإجابات المتعدّدة، فلا بد من تغيير السؤال ليصبح المطلوب مصوغا على النحو الآتي: (منزل سلمان ...) ثم تثبت الإجابات الواردة شريطة أن يحذف من كلّ منها حرف الجواب (نعم/لا)، وأن يحذف الخيار الأخير (د)؛ لأنّه سوف يكون متطابقا مع الخيار الثالث (ج) بعد حذف حرف الجواب من (ج) و(د)؛ وفي هذه الحال لا بد من التعويض بخيار رابع كأن يقال: (قريب من منزل أنس). فالاختيار (د) يصلح- في حال الإبقاء عليه- لاختبار المتعلم في فهم الفرق بين (نعم) و(لا)، ولا يصلح لقياس فهم المتعلم للجملة.

وفي هذا السؤال نفسه (٧) هل يقع منزل سلمان قريبٌ من المستشفى؟

أ. لا، قريب من المدرسة
ب. نعم، قريب من المستشفى
ج. لا، قريب من المسجد
د. نعم، قريب من المسجد

– نلحظ خطأ نحويا في (قريب)، ولعلّ ذلك بسبب الخلط بين تركيبين مختلفين (هو قريبٌ)، و(يقع قريباً). فكان الأجدر حذف الفعل (يقع) أو نصب (قريب). ونظن أن المعلّم أراد استعمال الفعل (يقع) الذي ورد في النصّ، وفي الوقت نفسه استخدم (قريب) كما جاءت في النصّ غير منتبه إلى اختلاف ورود كلّ منهما في النصّ عمّا في السؤال؛ ففي النصّ: (يقع منزله في مدينة كوالا ترنجانو، وهو قريبٌ .....).

أمّا الفرع (٨)، وهو: أين يقع منزل سلمان؟

(أ) في ولاية قدح (ب) في ولاية فيرق

(ج) في ولاية سلاغور (د) في ولاية ترنجانو

– فصياغة السؤال فيه غير دقيقة إذا ما قوبلت بالمعلومة الواردة في القطعة، التي تقول: (يقع منزله في مدينة كوالا ترنجانو). فإذا ما تأملنا في الإجابات المتعدّدة المطلوب الاختيار منها، وجدنا أنّها جميعا تقول: (في ولاية ...) ولا تقول: (في مدينة ...). والإبقاء على الخيارات كما هي يقتضي إعادة صوغ السؤال ليكون: (في أيّ ولاية يقع منزل سلمان؟).

وأمّا الفرعان (٩) و(١٠) فلا بأس في بقائهما؛ وهما مناسبان لقياس استيعاب المتعلمين لمعاني بعض الألفاظ.

(الفقرة الموسومة بـ (السؤال١١–١٣)):

المطلوب العام لهذه الفقرة قياس قدرة المتعلم على اختيار الدال المناسب لمدلول مرئي. غير أنّ الصيغة التي قدم بها هذا المطلوب غير مناسبة؛ وذلك لأنّ قوله: (سمّ الصور الآتية) يفترض أنّه صياغة لمطلوب يراد به استحضار الدال المناسب للمدلول المرئي، من الذاكرة. وليس الأمر

الترقيم الدولي ISSN 2356-9050
الترقيم الدولي الإلكتروني ISSN 2636 - 316X

كذلك هنا؛ لأنّه قد أثبت بإزاء كلّ صورة مرئية أربع جمل تضمن كلّ منها دالا.

وعليه كان الصحيح أن يصاغ المطلوب على النحو الآتي: (ما الذي يشير إليه السهم؟). وأمّا الإجابات، فإنّها تكون بحذف اسم الإشارة هكذا:

(أ) عنق (ب) صدر (ج) يد (د) بطن

(الفقرة الموسومة بـ (السؤال١٤- ١٧)):

من الصور المرئية ومن الخيارات المتعدّدة يُلحظ أنّ الفقرة موضوعة لقياس قدرة المتعلم على اختيار الدال المناسب للمهنة التي تدل عليها كلّ صورة. فالفقرة تعبّر إذاً عن الألفاظ المستخدمة لأصحاب بعض المهن؛ وعليه كانت صياغة المطلوب في بداية هذه الفقرة غير مناسبة؛ فقوله: (أجب عمّا يأتي مستعينا بالصور) يقتضي ألّا يكون هناك اختيار من متعدّد، وأن يُكتفى بالأسئلة المثبتة بعد ذلك، فيستعين المتعلم بالصورة ليجيب عن السؤال: (من هو/ من هي؟). وبهذا النوع من الأسئلة يكون المطلوب في الحقيقة قياس قدرة المتعلم على أن يستحضر من الذاكرة الدال المناسب لصاحب المهنة الذي يظهر في الصورة. غير أنّ الهدف لم يكن الاستحضار من الذاكرة، وإنّما قياس قدرة المتعلم على اختيار الدال المناسب من متعدّد، وربطه بصاحب المهنة في الصورة. والصحيح هنا صوغ المطلوب بطريقة مشابهة لصوغ المطلوب في الفقرة السابقة، هكذا: (اختر اللفظ المناسب لمهنة صاحب الصورة).

يضاف إلى هذا أنّ الخيار الأول (أ) في الفرع (١٦) وهو (طيارة)- غير دقيق؛ لأنّ هذا اللفظ يمكن إطلاقه على وسيلة الطيران لا على المهنة،

بعكس لفظ (طيار)؛ فقد شاع استخدامه على مهنة قائد الطائرة المذكّر؛ ولذلك يمكن أن يستبدل بلفظ (طيارة) لفظ (قائدة طائرة).

وإذا نظرنا في خيارات الفرع (١٧)، وجدنا أنّ الخيار الثاني (ب) وهو (موظفة)، والخيار الرابع (د) وهو(عاملة)- غير مناسبين، على الرغم من إمكان قيام المتعلم بالاختيار الصحيح وهو (أ)؛ فهما غير مناسبين؛ لأنّهما لا يدلان على وظيفة محدّدة، فـ (الموظفة) قد تكون ممرضة أو طبّاخة، أو قائدة طائرة .... ومثل ذلك يقال تقريبا في (عاملة). فكلّ من هذين اللفظين ذو دلالة عامة تدخل فيها دلالات خاصة؛ ولذلك يمكن أن يستبدل بهذين الدالين دالان آخران من مثل: (خياطة) أو (حلّاقة) أو (مصفّفة شعر).

(الفقرة الموسومة بـ (السؤال ١٨- ٢٠)):

ما يشد الانتباه أنّ هذه الفقرة خلت من أيّ عبارة تشي بالمطلوب. ويبدو أنّ هذه الفقرة تهدف إلى قياس قدرة المتعلم الرياضية وقدرته على ربط العدد الرقمي باللفظ الصحيح الدال عليه.

والحقيقة أنّه من المفضل عادة أن يهدف المطلوب إلى شيء واحد فقط حتى يكون بالإمكان قياس ذلك الهدف؛ فمن الممكن أن يكون أحد المتعلمين قادرا على معرفة جواب المسألة الرياضية ووضع العدد الرقمي الصحيح في الفراغ، غير أنّه قد لا يكون قادرا على ربط هذا العدد الرقمي بالدال اللفظي المناسب (المذكور ضمن دوال أخرى). وبهذا يخضع المتعلم لنوعين من المحاسبة. والصحيح أن يحاسب في المطلوب الواحد مرة واحدة، بمعنى ألّا يطلب أمر، تحقيقه مترتب على تحقيق أمر آخر قبله، فإذا

الترقيم الدولي ISSN 2356-9050
الترقيم الدولي الإلكتروني ISSN 2636 - 316X

لم يتحقق الأخير، تعذر تحقيق الأول. فلو اختار المتعلم الإجابة (أ)- وهذا اختيار خطأ- فهذا يعني أنّ الخطأ الرياضي يستتبع بالضرورة الخطأ اللغوي.

وعليه؛ لا يمكن تطوير المطلوب في هذه الفقرة ليناسب كونه اختبارا في اللغة لا في الرياضيات إلا كما يأتي: أن نثبت جواب كلّ مسألة رياضية بالعدد الرقمي على النحو الآتي مثلاً: ١٠×٣=٣٠، ويصاغ المطلوب في الفقرة على النحو الآتي: (اختر الكلمة المناسبة لكلّ جواب في المسائل الرياضية الآتية).

ولعلّ استبدال الكتابة بالأعداد الرقمية قبل الجواب في كلّ مسألة جانب إضافي مقيد في هذا التطوير يمكن الأخذ به، وهو- مع الجانب الأول- أقوى تحديدا من الجانب الأول وحده.

ومن هنا يبرز عدم مناسبة الصورة في بداية مسألة الفرع (٢٠)؛ فمثل هذه الصور مناسبة إذا أريد استحضار الدال المعبّر عن الصورة وعن عدد العناصر في الصورة. وعليه فمن الواجب حذف مسألة الفرع (٢٠) أو أن يستبدل بالصور فيها أعداد رقمية ليتم التناسب بين هذا الفرع والفروع الأخرى لهذه الفقرة.

أمّا تطويره بجعل الخيارات الأربعة أعدادا رقمية، فتطوير صحيح من الوجهة العامة لصوغ الأسئلة المصنوعة، لكنّه- بوصفه اختبارا خاصا باللغة- غير صحيح.

النتائج والتوصيات:

حلّلنا في هذه الدراسة واحداً من الاختبارات اللغويّة لمتعلمي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها تحليلا لسانيّا تطبيقيّا، منطلقين من أبعاد ثلاثة: البعد الشكليّ التنظيميّ، وبعد المحتوى، والأبعاد اللغويّة الاتصاليّة.

وقد وقفنا على نتائج هذا التحليل ومظاهر الخلل في الاختبار المحلّل في ما سبق على مستوى البعد الشكليّ التنظيميّ، ومستوى بعد المحتوى، ومستوى الأبعاد اللغويّة الاتصاليّة.

وبناء على نتائج تحليل الاختبار عامة؛ فإنّ الدراسة توصي بتدارك مظاهر الخلل في مثل تلك الاختبارات اللغويّة، خاصة أنّها موجّهة لمتعلمي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها؛ وصولا إلى تحقيق معايير الاختبار الناجح ومتطلباته. وقد أشار (Thompson) إلى أنّ ثمّة تخلفا في البحث العلمي في ميدان تعليم اللغات، وقد عدّ العربيّة منها، وذلك بسبب غياب الاختبارات الموضوعيّة التي تُحدّد مدى إجادة المتعلم لهذه اللغات [١]؛ فالاختبارات الموضوعيّة جزء من العمليّة التعليميّة؛ ونرى أنّه يمكن استعمال الاختبار في تعزيز التعليم لدى المتعلمين؛ فالاختبارات والتعليم متداخلان؛ فالاختبار يصبح أداة تغذية راجعة يدرك المتعلم من خلالها عناصر الأداء الاتصاليّ التي تحتاج إلى تحسين، في حين يحتاج المعلمون إلى القدرة على إيجاد تفسيرات واضحة لبيانات الاختبار حتى يعرفوا قدرات متعلميهم بشكل أحسن[٢].

---

(١) طعيمة، ١٩٨٤م، ص ٥١٤.

(٢) القاسمي، ١٩٨٠م، ص ٨٣؛ براون، ١٩٩٤م، ص ٣٩٢- ٣٩٣.

الترقيم الدولي ISSN 2356-9050
الترقيم الدولي الإلكتروني ISSN 2636 - 316X

وتوصي الدراسة أيضا بإجراء دراسات تقابليّة بين اللغة العربيّة واللغات الأخرى؛ فبفضل مثل تلك الدراسات بين اللغة الإنجليزية مثلاً ولغة المتعلم الأم أُحرز تقدم كبير في اختبارات اللغة الإنجليزية لغةً ثانيةً. فنتائج تلك الدراسات تمكّننا من الوقوف على الصعوبات التعليمية في أثناء تعليم اللغة الثانية، وتعيننا في تصميم الاختبارات الخاصة بجوانب تلك الصعوبة(١).

ولقد بلغت التجارب السابقة في الاختبارات اللغويّة لمتعلمي اللغات الأخرى شأوا عظيما، فمن اللغات العالميّة المخدومة باختبارات موضوعية مطورة ومقنّنة اللغةُ الإنجليزية؛ ففي الولايات المتحدة الأمريكيّة طورت هيئة خدمات الاختبارات التربويّة (ETS) اختبار (توفل) (TOEFL) المعروف عالميّا، وفي جامعة كامبردج البريطانيّة قسم متخصص في الاختبارات اللغويّة المقنّنة يعرف باسم: (ESOL) وقد طوّر اختبار (آيلتس) (IELTS)، وهو لا يقل شأنا عن سابقه الأمريكيّ (٢).

ونرى أنّ اللغة العربيّة التي تُعدّ من اللغات العالميّة لم تحظَ بعدُ بما حظيت به قريناتها من العناية بالاختبارات اللغويّة المقنّنة في أثناء تقديمها لغة ثانية؛ ولذلك نرجو أن تساهم هذه الدراسة في وصول اللغة العربيّة إلى ما وصلت إليه تلك اللغات الإنسانيّة في بناء اختباراتها اللغويّة الموجّهة لمتعلميها الناطقين بلغات أخرى بناءً موضوعياً.

---

(١) لادو، ١٩٨٢م، (ضرورة المقارنة المنتظمة للغات والثقافات)، ص٦- ٧.

(٢) المركز الوطني للقياس، ٢٠٢٠م، ص ٨.

ملحق من نصوص الاختبار المحلّل وأسئلته:

حرصنا في هذا الملحق على رسم ما جاء فيه رسما مطابقا لما ورد أصلا في الاختبار المحلّل، وقد اكتفينا بما أوردناه لصعوبة تمثيل بعض ما جاء في أسئلته، وخاصة ما ارتبط منه بصور أو رسومات؛ وللتقيد بالمساحة المحدّدة لهذه الدراسة.

السؤال ١- ٥ : اقرأ الحوار الآتي ثم أجب عن الأسئلة التي تليه:

عمار : صباح الخير

ياسر : صباح النور

عمار : اسمي عمار، وما اسمك؟

ياسر : اسمي ياسر، من أين أنت؟

عمار : أنا من كوالا قدح. وأين تدرس؟

ياسر : أدرس في المدرسة التوفيقيّة الخيريّة الحليميّة.

عمار : هل تحب أن تدرس اللغة العربيّة؟

ياسر : نعم، أنا أحبها ، لأنها لغة القرآن.

عمار : أنا موافق، تفضل معي إلى المطعم.

ياسر : شكرا ، هيّا بنا.

١) ماذا يقول عمار : "....."

(أ) صباح الخير (ب) ليلة سعيدة (ج) صباح النور (د) مساء الخير

٢) ..... يدرس في المدرسة التوفيقية الخيرية الحليمية.

الترقيم الدولي ISSN 2356-9050
الترقيم الدولي الإلكتروني ISSN 2636 - 316X

(أ) أنا (ب) عمار (ج) أنت (د) ياسر (إلى آخر تلك الأسئلة)

السؤال ٦- ١٠ : اقرأ القطعة الآتية ثم أجب عن الأسئلة التي تليها:

سلمان يرجع إلى منزله مع صديقه أنس، يقع منزله في مدينة كوالا ترنجانو، وهو قريب من المدرسة الابتدائية.

وعنوانه هو ١١٥، شارع السلطان إسماعيل ، كوالا ترنجانو.

٦) من يرجع؟

(أ) أنس (ب) سلمان (ج) صديقه (د) أنس وسلمان

٧) هل يقع منزل سلمان قريب من المستشفى؟

(أ) لا، قريب من المدرسة (ب) نعم، قريب من المستشفى

(ج) لا، قريب من المسجد (د) نعم، قريب من المسجد

٨) أين يقع منزل سلمان؟

(أ) في ولاية قدح (ب) في ولاية فيرق (ج) في ولاية سلاغور (د) في ولاية ترنجانو

(إلى آخر تلك الأسئلة)

السؤال ١١- ١٣ : سم الصور الآتية:

١١) (أ) هذا عنق (ب) هذا صدر (ج) هذه يد (د) هذا بطن

وعلى يمين السؤال توجد صورة، وكذلك في السؤالين الأخيرين.

السؤال ١٤- ١٧ : أجب عما يأتي مستعينا بالصور:

١٤) من هو؟ هو.....

(أ) عسكري (ب) بستاني (ج) مهندس (د) مزارع

وعلى يسار السؤال توجد صورة، وكذلك في بقية الأسئلة.

السؤال ١٨- ٢٠ :

١٨) ١٠×٣= .....

(أ) عشرون (ب) عشرة (ج) ثلاثون (د) ستون

١٩) ١٤+٢١= .....

(أ) أربعة وثلاثون (ب) خمسة وأربعون (ج) خمسة وثلاثون (د) واحد وأربعون

وأما السؤال الأخير، فقد ارتبط ببعض الرسومات التي وجدنا صعوبة في تمثيلها هنا.

الترقيم الدولي ISSN 2356-9050
الترقيم الدولي الإلكتروني ISSN 2636 - 316X

المصادر والمراجع:

١. الأمين، إسحاق، منهج الإيسيسكو لتدريب معلمي اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، (ط١)، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، ١٩٩٧م.

٢. براون، دوجلاس، مبادئ تعلم وتعليم اللغة، ترجمة إبراهيم بن حمد القعيد وعيد بن عبد الله الشمري، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ١٩٩٤م.

٣. بلعيد، صالح: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومه، الجزائر، ٢٠٠٠م.

٤. خرما، نايف؛ حجاج، علي، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة (١٢٦)، الكويت، ١٩٨٨م.

٥. الخولي، محمد، أساليب تدريس اللغة العربيّة، دار الفلاح، عمّان، ٢٠٠٠م.

٦. الخولي، محمد، تعليم اللغة حالات وتعليقات، دار الفلاح للنشر والتوزيع، عمان، ١٩٩٨م.

٧. الخولي، محمد، الحياة مع لغتين، مطابع الفرزدق، الرياض، ١٩٨٧م.

٨. الخولي، محمد، معجم علم اللغة التطبيقي، ط١، مكتبة لبنان، بيروت، ١٩٨٦م.

٩. الراجحي، عبده، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربيّة، دار المعرفة الجامعية، إسكندرية، ١٩٩٦م.

١٠. سيجوان، ميجل؛ ومكاي، وليم ف، التعليم وثنائية اللغة، ترجمة إبراهيم القعيد ومحمد عاطف مجاهد، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٩٩٥م.

١١. صيني، محمود إسماعيل، "تصميم اختبارات اللغة العربيّة بوصفها لغة أجنبية"، السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربيّة لغير الناطقين بها، حرره محمود إسماعيل صيني وعلي محمد القاسمي، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الرياض، الرياض، ١٩٨٠م.

١٢. طعيمة، رشدي أحمد، اختبار التتمة وتعليم العربيّة كلغة ثانية، مجلة معهد اللغة العربيّة، جامعة أم القرى، ع٢، ١٩٨٤م.

١٣. طعيمة، رشدي أحمد، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربيّة، معهد اللغة العربيّة في جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٩٨٥م.

١٤. طعيمة، رشدي أحمد؛ أبو شنب، أحمد، المهارات اللغويّة ومستوياتها تحليل نفسي لغوي دراسة ميدانية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٩٩٠م.

١٥. العربيّ، صلاح عبد المجيد، تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق، مكتبة لبنان، ١٩٨١م.

١٦. عريف، محمد؛ نقشبندي، أنور، مقدمة في علم اللغة التطبيقيّ، ١٤١٢هـ.

١٧. العصيلي، عبدالعزيز، أساسيات تعليم اللغة العربيّة للناطقين بلغات أخرى، ط١، جامعة أم القرى، ١٤٢٢هـ.

١٨. الغناتي، وليد، اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، ط١، دار الجوهرة، عمان، ٢٠٠٣م.

الترقيم الدولي ISSN 2356-9050
الترقيم الدولي الإلكتروني ISSN 2636 - 316X

١٩. فتيح، محمد، في علم اللغة التطبيقي، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٨٩م.

٢٠. القاسمي، علي، "الكتاب المدرسي لتعليم العربيّة لغير الناطقين بها"، السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربيّة لغير الناطقين بها، حرره محمود إسماعيل صيني وعلي محمد القاسمي، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الرياض، الرياض، ١٩٨٠م.

٢١. كورد، س. بيت، "مدخل إلى اللغويّات التطبيقية"، ترجمة جمال صبري، اللسان العربي، مج ١٤ (ج ١)، ١٩٧٦م.

٢٢. لادو، روبرت، ضرورة المقارنة المنتظمة للغات والثقافات، التقابل اللغويّ وتحليل الأخطاء، تعريب وتحرير محمود صيني وإسحاق الأمين، ط١، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٩٨٢م.

٢٣. لادو، روبرت، كيف نقارن بين نظامين صوتيين، التقابل اللغويّ وتحليل الأخطاء، تعريب وتحرير محمود صيني وإسحاق الأمين، ط١، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٩٨٢م.

٢٤. محمد، عبد الخالق محمد، اختبارات اللغة، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ١٩٩٦م.

٢٥. المركز الوطني للقياس، اختبار اللغة العربيّة المقنّن لغير الناطقين بها بناؤه وآلية إنتاجه، ٢٠٢٠م.

٢٦. المعتوق، أحمد محمد، الحصيلة اللغويّة أهميتها مصادرها وسائل تنميتها، عالم المعرفة، (٢١٢)، ١٤١٧هـ.

٢٧. هامرلي، هكتر، النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائجها العمليّة، ترجمة راشد الدويش، جامعة الملك سعود، ١٩٩٤م.

فهرس الموضوعات

م	الموضـوع	الصفحة
١.	ملخص	٤٥٠٧
٢.	Abstract	٤٥٠٨
٣.	مقدّمة:	٤٥٠٩
٤.	الاختبارات اللغويّة: تعريفها ومراحلها	٤٥٠٩
٥.	منهج الدراسة وهدفها:	٤٥١٢
٦.	الدراسات السابقة:	٤٥١٢
٧.	المناقشة والتحليل:	٤٥١٣
٨.	البعد الشكليّ التنظيميّ:	٤٥١٣
٩.	بُعد المحتوى:	٤٥١٦
١٠.	الأبعاد اللغويّة الاتصاليّة:	٤٥١٧
١١.	النتائج والتوصيات:	٤٥٢٧
١٢.	ملحق من نصوص الاختبار المحلّل وأسئلته:	٤٥٢٩
١٣.	المصادر والمراجع:	٤٥٣٢
١٤.	فهرس الموضوعات	٤٥٣٥