كفاءة اختبار كفاية اللغة العربية لغير الناطقين بها: دراسة تحليلية مقارنة في ضوء معايير علمية

د. عبد العزيز بن عبد الله صالح المهيوبي

قسم الإعداد اللغوي – معهد تعليم اللغة العربية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية – المملكة العربية السعودية

كفاءة اختبار كفاية اللغة العربية لغير الناطقين بها: دراسة تحليلية مقارنة في ضوء معايير علمية

د. عبد العزيز بن عبد الله صالح المهيوبي

قسم الإعداد اللغوي – معهد تعليم اللغة العربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية – المملكة العربية السعودية

تاريخ تقديم البحث: ٠١/ ١٢/ ١٤٤٦ هـ **تاريخ قبول البحث:** ٠٢/ ٠٢/ ١٤٤٧ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل اختبار الكفاية اللغوية الموجَّه لغير الناطقين بالعربية، الذي تُقدّمه إحدى الجامعات السعودية، بوصفه أحد الاختبارات المعيارية في هذا المجال. وقد استندت الدراسة إلى عيّنة مكونة من ١٥٠ سؤالا من مجموع أسئلة الاختبار المكونة من (١٥٠٠) سؤال موزعة على ثلاث مهارات لغوية (الاستماع، والقراءة، والكتابة)، بالإضافة إلى العناصر اللغوية (المفردات، والصرف، والنحو)، وطبَّق الباحث نوعين من التحليل: التحليل النوعي، والتحليل الكمي الذي يتناول (بنية الأسئلة، وتوزيع المهارات، ومستويات الصعوبة، والاتساق مع الأطر المرجعية العالمية، مثل الإطار الأوروبي CEFR)، كما أجرى الباحث مقارنة مرجعية مع اختبارين آخرين للكفاية، هما: الاختبار المعياري لقياس الكفاءة اللغوية في اللغة العربية للطلاب المستجدين الدوليين في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، واختبار العربية المعياري في الجامعة السعودية الإلكترونية، وقد كشفت النتائج عن وجود توازن نسبي في توزيع المهارات والعناصر اللغوية، مع ميل واضح نحو المهارات الاستقبالية على حساب المهارات الإنتاجية. كما تبيّن للباحث تنوع جيد في أنماط الأسئلة، لكنها ينقصها في بعض المواضع الوضوح الدقيق، والتدرج الطبيعي، وخرجت الدراسة بعدد من التوصيات المتعلقة بتطوير هيكلة الأسئلة، ويُعد هذا التحليل خطوة مهمة نحو بناء اختبارات كفاية أكثر عدالة وشمولًا ومواءمة مع حاجات المتعلمين غير الناطقين بالعربية.

الكلمات المفتاحية: اختبار كفاية اللغة العربية – اللغة العربية لغير الناطقين بها – دراسة تحليلية نقدية – معايير علمية.

Evaluating the Effectiveness of the Arabic Language Proficiency Test for Non-Native Speakers: A Comparative Analytical Study in Light of Scientific Standards

Dr. Abdulaziz Abdullah Saleh Almahyoubi
Department Language Preparation – Institute of Teaching Arabic Language
Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University - Saudi Arabia

Abstract:

This study aimed to analyze the Arabic language proficiency test administered to non-native speakers by one of the Saudi universities, as one of the standardized assessments in this field. The study was based on a sample of 150 questions selected from a total of 1,500 test items, distributed across three language skills—listening, reading, and writing—in addition to the linguistic components: vocabulary, morphology, and grammar. Two types of analysis were conducted: qualitative analysis and quantitative analysis, focusing on question structure, skill distribution, difficulty levels, and alignment with international reference frameworks such as the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). The researcher also performed a benchmark comparison with two other Arabic proficiency tests: the Standardized Test for Measuring Arabic Language Proficiency for International Freshmen at the Islamic University of Madinah, and the Arabic Proficiency Test at the Saudi Electronic University. The findings indicated a relative balance in the distribution of skills and linguistic elements, with a clear tendency toward receptive skills over productive skills. The results also showed a good variety of question types; however, some lacked precise clarity and natural sequencing. The study concluded with several recommendations for enhancing test structure. This analysis represents a significant step toward developing more equitable, comprehensive, and learner-responsive Arabic proficiency assessments for non-native speakers.

key words: Arabic language proficiency test, non-native speakers, analytical study, scientific standards.

المقدمة:

تُعد اختبارات الكفاية اللغوية أداة مهمة في تحديد مدى قدرة متعلمي اللغة على استخدام لغاتهم في السياقات الواقعية، لا سيما في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ حيث تُستخدم هذه الاختبارات بوصفها أدوات تقويمية تشخيصية لتحديد مستوياتهم، وتسكينهم في برامج تعليم اللغة الثانية التي تناسب مستوياتهم، وتقييم مدى جودة المناهج المستخدمة في تعليم اللغة، كما تتيح هذه الاختبارات قياس المهارات اللغوية: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، إضافة إلى العناصر اللغوية (الأصوات، والمفردات، والتراكيب)، وقد تطور مفهوم اختبار الكفاية اللغوية بفضل كثير من الدراسات في مجال اللغويات الحديثة، فضلاً عن التقدم الكبير في مستحدثات العصر، لاسيما تقنية المعلومات (إنعام الحق، ٢٠١٨).

وبالرغم من التطور الكبير الذي تحقق في اختبارات اللغة الإنجليزية مثل: TOEFL و IELTS و ILR ؛ فإن اختبار كفاية اللغة العربية يستلزم تحليلًا قائمًا على أسس علمية، يأخذ في الاعتبار معايير الصدق، والثبات، والشمول، ويضمن التكامل بين مهارات اللغة المختلفة، وتشير بعض الدراسات التقويمية الحديثة إلى تفاوت ملحوظ في جودة اختبارات كفاءة اللغة العربية المقدمة للناطقين بغيرها، ويعود هذا التفاوت إلى اختلاف الأطر المرجعية، ومعايير التصميم، ومدى ملاءمة المحتوى للفئة المستهدفة، فعلى سبيل المثال، أظهر تقرير مشروع Arabic CAP التابع لجامعة أوريغون أن الاختبار المحوسب قد صُمم وفق معايير ACTFL، إلا أن تحقيق الصدق والثبات فيه تطلب مشاركة خبراء لغويين ومتحدثين أصليين لمراجعة الأداء والتقييم، كما كشفت دراسات أخرى – اعتمدت نماذج إحصائية مثل نموذج Rasch وألفا كرونباخ – عن تباين في موثوقية بعض أدوات التقييم باختلاف الفئة

العمرية والسياق التعليمي، مما يدل على الحاجة المستمرة لضبط أدوات قياس الكفاءة وتحسينها بما يتناسب مع الأهداف التعليمية واللغوية.

وينبغي التأكيد على أنَّ ثمة جهودًا كبيرة لا تُنكر قامت بها مؤسسات ومراكز تعليمية سعودية وعربية، ولكن بعضها بقي في إطاره المحلي الذي أُعدَّ من أجله، ولم يُكتب له الانتشار العالمي؛ الذي يُلبي حاجة متعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها في أي مكان (**الشمراني، ٢٠١٦**).

ويُعد اختبار الكفاية اللغوية محور هذه الدراسة من أحدث النماذج في هذا المجال؛ حيث يُستخدم لاختبار المتقدمين للدراسة في الجامعات السعودية وغيرها وتقييمهم، أو من يريد نيل شهادة تُثبت كفاءته في تعلم العربية، وتهدف هذه الدراسة إلى تحليل محتوى هذا الاختبار، والتأكد من دقة توزيع أسئلة الاختبار على المهارات الأربع، والعناصر اللغوية المختلفة، مع مقارنته باختبارات كفاية لغوية عربية أخرى معتمدة، مثل: اختبار الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، واختبار الكفاية بالجامعة السعودية الإلكترونية، لتحديد مدى صلاحيته وإمكانية الاعتماد عليه بوصفه أداة تقويمية، واستكشاف سبل تطويره في ضوء التجارب القائمة، والمعايير الحديثة في تقويم الاختبارات.

مشكلة الدراسة:

رغم تنوع الجهات التي تقدم اختبارات الكفاية اللغوية في اللغة العربية لغير الناطقين بها، إلا أن مراجعة الباحث لعدد من النماذج المتاحة لتلك الاختبارات — سواء المنشورة عبر المنصات التعليمية أو المستخدمة في برامج جامعية — كشفت عن افتقار أغلبها إلى التحليل المعمق لبنية المحتوى؛ إذ بدت بنود الاختبار موزعة بصورة غير متكاملة، تركز غالبًا على مهارة واحدة دون غيرها، أو تعتمد على أنماط أسئلة

تقيس معلومات لغوية سطحية، دون وضوح في التسلسل المهاري أو البناء التصاعدي لمستوى الصعوبة، ومن خلال هذه المراجعة المقارنة، تبيّن وجود فجوة بين هذه النماذج والنماذج المعتمدة عالميًا من حيث تكامل المهارات، وتنوع أنماط الأسئلة، وارتباطها بأهداف التقويم الشامل، وإنَّ عدم وجود دراسة –على حد علم الباحث– تناولت هذا الاختبار بالنقد والتحليل تجعل من الصعب الحكم على مدى شموليته، وتمثيله للكفايات اللغوية المطلوبة.

أسئلة الدراسة:

من هنا تنبع المشكلة في التساؤل الرئيس التالي:

إلى أي مدى تتوافر الخصائص النوعية والكمية اللازمة في اختبار الكفاية اللغوية للناطقين بغير العربية قيد الدراسة وفق معايير الجودة والتقويم اللغوي الحديثة؟

ويتفرع عنه الأسئلة الفرعية التالية:

- ما مدى التوازن والتكافؤ بين فقرات الاختبار في تمثيل المهارات اللغوية المختلفة (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة)؟
- ما جودة الصياغة اللغوية والبنائية لفقرات الاختبار من حيث وضوح المطلوب، وتدرج الصعوبة، وتنوع الأساليب؟
- ما مدى تمثيل الأبعاد الثقافية والوظيفية للغة العربية في محتوى الاختبار؟
- إلى أي مدى يُعد محتوى الاختبار مناسبًا للمتعلمين من غير الناطقين بالعربية من حيث المفردات، والخلفيات الثقافية، وتوقعات الأداء؟
- ما مدى تحقق الصدق الظاهري والموضوعي في محتوى الاختبار بالنظر إلى أهدافه المعلنة والمجالات التي يغطيها؟

- ما درجة الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار، ومدى التوازن بين مكوناته من حيث توزيع المهارات والأنواع اللغوية؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل اختبار الكفاية اللغوية المقدم للناطقين بغير العربية في إحدى الجامعات السعودية، وذلك في ضوء المعايير الدولية لقياس الكفاية اللغوية، ووفقًا للأهداف الآتية:

- تحليل التوازن والتكافؤ بين فقرات الاختبار في تمثيل المهارات اللغوية الأربع الأساسية: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة.
- تقييم جودة الصياغة اللغوية والبنائية لفقرات الاختبار من حيث وضوح المطلوب، وتدرج مستوى الصعوبة، وتنوع الأساليب المستخدمة.
- تحليل مدى تمثيل الأبعاد الثقافية والوظيفية للغة العربية في محتوى الاختبار.
- تحديد مدى ملاءمة محتوى الاختبار للمتعلمين من غير الناطقين بالعربية، بالنظر إلى طبيعة المفردات، والسياقات الثقافية، ومتطلبات الأداء.
- التحقق من تحقق الصدق الظاهري والموضوعي للاختبار، ومدى توافقه مع أهداف التقويم ومجالات الكفاية المستهدفة.
- تحليل الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار، ومدى التوازن في توزيع المحتوى على المهارات والأنواع اللغوية المختلفة.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة في كونها:

- تُقدم -على حد علم الباحث- أول تحليل منهجي مفصل لهذا الاختبار.

- يأمل الباحث أن تسهم في تحسين جودة التقويم اللغوي لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها.
- يرجو الباحث أن تساعد مصممي اختبارات الكفاية على تطوير أدوات دقيقة وعادلة.
- تفتح الباب أمام اعتماد الاختبار دوليًا بعد تحسينه ومواءمته.

حدود الدراسة:

تنحصر الدراسة في اختبار الكفاية اللغوية في اللغة العربية لغير الناطقين بها، المقدَّم من إحدى الجامعات السعودية، وقد تم تحليل عينة مكونة من ١٥٠ سؤالًا اختيرت بطريقة قصدية من أصل ١٥٠٠ سؤال متاح، بما يراعي التنوع في المهارات اللغوية (استماع، قراءة، كتابة، قواعد)، ويُعبّر عن تمثيل كافٍ لمحتوى الاختبار دون الوقوع في التكرار أو الإجهاد التحليلي، وقد تمت المقارنة المرجعية مع اختبارين عربيين رائدين، هما:

- اختبار الكفاية اللغوية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، نظرًا لريادته التاريخية واعتماده في مؤسسات تعليمية واسعة داخل المملكة وخارجها.
- اختبار الكفاية بالجامعة السعودية الإلكترونية، لحداثته واعتماده على منصات رقمية، وهو ما يُمثل نموذجًا حديثًا للتقويم اللغوي.

كما تركز الدراسة على تحليل محتوى الأسئلة ومقارنتها مرجعيًا، دون تنفيذ تجربة ميدانية، لضمان التركيز على الجوانب المفاهيمية والمنهجية لتصميم الاختبار.

مصطلحات الدراسة:

اختبار الكفاية اللغوية: أداة تقيس الجوانب العامة لدى متعلمي اللغة العربية قياسًا شاملاً لجميع المهارات اللغوية، ولا يرتبط الاختبار بمقرر أو محتوى محدد درسه المتعلم في برنامج معين (**التنقاري وحسن، ٢٠٠٦**).

ويُعرّف اختبار الكفاية اللغوية إجرائيًا بأنه: مجموعة من الأسئلة المقننة التي تستخدمها إحدى الجامعات السعودية لقياس مهارات اللغة العربية لدى غير الناطقين بها، في مرحلة القبول أو التصنيف، دون ارتباط بمحتوى دراسي محدد، ويُحلل الباحث مكوناته ومحتواه وموازنة عناصره في ضوء المعايير العالمية.

المعايير العلمية: هي مجموعة من المبادئ والإجراءات المعتمدة في بناء وتقويم الاختبارات التربوية واللغوية، وتشمل عناصر مثل الصدق (Validity)، والثبات (Reliability)، والشمول، والتكافؤ، والوضوح، والتدرج في الصعوبة، ومناسبة المحتوى للفئة المستهدفة، والتوافق مع الأطر المرجعية العالمية، وتُستخدم هذه المعايير لتحديد جودة الاختبار، وفاعليته في قياس ما صُمم لقياسه، ومصداقية نتائجه في اتخاذ قرارات تربوية أو تعليمية (Alderson et al., 1995; Nitko & Brookhart, 2014; Brown, 2005).

اختبار الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة: اختبار إلكتروني تنظمه الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة لقياس المستوى اللغوي للطلاب غير الناطقين بالعربية المتقدمين للالتحاق بالجامعة، ويهدف الاختبار إلى تحديد المسار الدراسي الأنسب للطالب، سواء بالالتحاق المباشر بالكليات أو بالانخراط في برنامج تعليم اللغة العربية (**الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ٢٠٢٣**).

اختبار الكفاية بالجامعة السعودية الإلكترونية: اختبار رقمي معياري أطلقته الجامعة السعودية الإلكترونية لقياس الكفاية اللغوية في اللغة العربية لدى المتعلمين غير الناطقين بها، ويُعد هذا الاختبار الأول من نوعه عالميًا في تقييم مهارات اللغة العربية وفقًا لمعايير علمية معتمدة (**الشمراني، ٢٠١٦**).

الإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة

مفهوم اختبار الكفاية اللغوية:

تُعد اختبارات الكفاية اللغوية من الأدوات الأساسية في ميدان تعليم اللغات وتعلمها، فهي تُستخدم لتحديد درجة تمكن متعلمي اللغة من لغتهم الهدف، ليس فقط من حيث معرفتهم بالقواعد اللغوية فحسب، بل من حيث قدرتهم على توظيفها في مواقف حياتهم، ويُشير مصطلح "الكفاية اللغوية" عمومًا إلى قدرة المتعلم على استخدام اللغة بشكل فعّال، ودقيق، ومناسب في السياقات المختلفة، سواء كانت اجتماعية أو أكاديمية أو مهنية (السبع، ٢٠١٧).

وقد نشأ مفهوم الكفاية اللغوية أساسًا من الطرح الذي قدّمه تشومسكي (Chomsky, 1965)، الذي فرّق بين الكفاية (competence) والأداء (performance)؛ حيث تشير الكفاية إلى المعرفة الضمنية بالقواعد اللغوية، أي قدرة المتكلم المثالي على توليد جمل صحيحة نحويًا، بينما يُعنى الأداء بالاستخدام الفعلي لهذه الكفاية في مواقف التواصل.

غير أن هذا المفهوم واجه نقدًا من ديلي هَيمز (Dell Hymes, 1972)، الذي رأى أن الكفاية اللغوية وحدها لا تكفي لفهم قدرة المتكلم، مؤكدًا على أهمية الكفاية التواصلية (Communicative Competence)، التي تشمل –أيضًا– المعرفة بكيفية

استخدام اللغة في السياقات الاجتماعية، ومعرفة قواعد الملاءمة، والأدوار، وأنماط الخطاب.

وقد طوّر كانال وسوين (Canale & Swain, 1980) هذا المفهوم لاحقًا في إطار نظرية الكفاية التواصلية، ليشمل أربعة مكونات رئيسة:

- الكفاية النحوية (Grammatical Competence): وتشمل قواعد اللغة، والتراكيب، والصرف، والنحو.
- الكفاية الاجتماعية التداولية (Sociolinguistic Competence): وهي قدرة المتعلم على استخدام اللغة بشكل ملائم في المواقف المختلفة.
- الكفاية الخطابية (Discourse Competence): وتعنى بترابط النصوص واتساقها.
- الكفاية الإستراتيجية (Strategic Competence): وتشير إلى القدرة على تعويض النقص اللغوي، أو إصلاح الخطأ أثناء التواصل.

وهذا التطور المفاهيمي أسهم في إثراء نظريات تعليم اللغة، وأصبح أساسًا لتصميم اختبارات الكفاية اللغوية في سياقات متعددة، ومنها اختبارات اللغة العربية لغير الناطقين بها.

وبناءً على هذا الفهم المتعدد الأبعاد، ظهر ما يُعرف باختبار الكفاية اللغوية كما يوضح **باخمان وبالمر (Bachman & Palmer, 1996)**، وهو اختبار يهدف إلى قياس مستوى المتعلم في اللغة من حيث قدرته على الفهم والإنتاج ضمن مواقف تواصلية متنوعة، وتختلف اختبارات الكفاية عن اختبارات التحصيل اللغوي، من حيث إن الأُولى تقيس الاستخدام العام للغة دون الارتباط بمنهج معين، بينما تركز الثانية على ما تم تعلمه في سياق دراسي محدد.

وغالبًا ما تشمل اختبارات الكفاية المهارات اللغوية الأربع، وهي: (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة)، إلى جانب العناصر اللغوية: (الأصوات، والمفردات والتراكيب)، وتتفاوت تلك الاختبارات من حيث طبيعتها؛ فبعضها معياري يقارن أداء الفرد بمعايير ثابتة، وبعضها محكي المرجع (Criterion-Referenced[1]) يُقيّم أداء المتعلم وفق أهداف تعلم محددة.

وتشير **ثريا حسن (٢٠٢٢)** إلى أن هذا النوع من الاختبارات يكتسب أهمية خاصة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، نظرًا للحاجة إلى أدوات موحدة تُمكّننا من تصنيف متعلمي اللغات إلى مستويات دقيقة، وتحديد احتياجاتهم اللغوية، وتوفير تغذية راجعة تساعد في تطوير البرامج التعليمية، كما يُستخدم اختبار الكفاية في سياقات متعددة، منها القبول الجامعي، والتأهيل المهني، والهجرة، والحصول على الشهادات المعتمدة.

واختبار الكفاية اللغوية ليس مجرد وسيلة لتصنيف المتعلمين فحسب، بل هو أداة تقويمية توجيهية تمكّن المعلمين، وتساعد مصممي المناهج على بناء محتوى يتناسب مع القدرات الحقيقية للمتعلمين؛ ولهذا، يرى بشير عيسى أحمد (٢٠١٣) أنَّه ينبغي أن يُبنى اختبار الكفاية على أسس علمية دقيقة تراعي معايير الصدق (أن يقيس فعليًا ما يُفترض أن يقيسه)، والثبات (أن يعطي نتائج متسقة)، والموضوعية، والملاءمة الثقافية واللغوية.

---

[1] مصطلح "محكي المرجع" أو باللغة الإنجليزية (Criterion-Referenced) يُستخدم في سياق القياس والتقويم التربوي، ويشير إلى نوع من الاختبارات أو التقويمات التي تُقارن نتائج المتعلم بمعايير أو أهداف محددة سلفًا، وليس بأداء بقية المتعلمين.

ومن أمثلة الأطُر التي تستند إليها اختبارات الكفاية، الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (CEFR)، ومقياس ILR الأمريكي، وغيرها من الأطُر والأنظمة التي تصف بدقة مخرجات المتعلم في كل مهارة وعند كل مستوى، مما يتيح إمكانية المقارنة بين اختبارات اللغات المختلفة، وتوحيد المعايير لدى المؤسسات التعليمية، والجهات المعنية بالتقويم حول العالم (أبو عمشة، ٢٠٢٢).

من هنا، فإن اختبار الكفاية اللغوية يُعد حجر الزاوية في عمليات تقييم متعلمي اللغات، كما أنه يمثل أداة ضرورية للتخطيط الأكاديمي، واتخاذ قرارات حاسمة تتصل بالقبول أو الإعفاء أو الانتقال إلى مستوى أعلى في برامج تعلم اللغة.

المهارات اللغوية الأربع واختباراتها:

تشير السبع (٢٠١٧) إلى أنَّ المهارات اللغوية الأربع (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة) تُشكّل حجر الزاوية الذي تُبنى عليه كفاية المتعلم اللغوية، وتُعد الركيزة الأساسية في تقييم مدى تمكنه من اللغة، وهي مهارات مترابطة، ينعكس تطور إحداها على الأخرى، غير أنَّ لكل منها خصائصه، وأساليب اكتسابه، وطرائق تقييمه؛ لذا، فإن اختبارات الكفاية اللغوية تهدف إلى قياس أداء المتعلم في كل مهارة من المهارات اللغوية الأربع على حدة، ضمن مواقف لغوية واقعية، وبمعايير تتسم بالصدق والثبات.

أولا: مهارة الاستماع:

الاستماع من المهارات الاستقبالية الأساسية التي تصِف قدرة المتعلم على فهم اللغة في صورتها المنطوقة في سياقات متعددة، كالمحادثات اليومية، والخطب الرسمية، والتسجيلات الصوتية. وتتطلب هذه المهارة تفاعلًا سريعًا مع النص المسموع، وفهمًا

لمستويات مختلفة من اللغة، تشمل: الأصوات، والمفردات، والتراكيب، وسياقات التحدث.

وغالبًا ما يعتمد اختبار مهارة الاستماع على مقاطع صوتية يسمعها المتعلم مرة واحدة أو مرتين، ويُطلب منه الإجابة عن أسئلة تتنوع بين اختيار من متعدد، أو تحديد فكرة، أو ترتيب الأحداث، وتتراوح هذه المقاطع بين المحادثات القصيرة، والإعلانات التجارية، والمقابلات، والمحاضرات، ومن التحديات الشائعة في اختبار هذه المهارة: اختلاف اللهجات، وسرعة الإلقاء، وكثرة المعلومات، مما يتطلب إعدادًا مدروسًا يتدرج في الصعوبة، ويراعي الخلفية اللغوية للمتعلم (**السبع، ٢٠١٧**).

ثانيًا: مهارة التحدث:

القدرة على التحدث مهارة إنتاجية تُظهر قدرة المتعلم على التعبير الشفهي باستخدام اللغة بشكل صحيح وطلاقة ملحوظة. وتشمل هذه المهارة القدرة على التعبير عن الأفكار والمشاعر، وإجراء جميع أنواع الحوارات، واستخدام طرق وأساليب لغوية مناسبة للموقف، مع الحرص على قواعد النطق والتراكيب الصحيحة.

وتُؤكد الشيخ أبشر (٢٠٢٣) على أهمية أن يركز اختبار مهارة التحدث على أداء المتعلم في مواقف حياتية، وغالبًا ما يكون الاختبار وجهًا لوجه مع المعلم، أو من خلال منصات آلية للتقويم. وتتعدد أشكال المهام المطلوبة بين طلب معلومات شخصية، أو وصف مجموعة صور أو التكلم عن مواقف معينة، أو طرح موضوع محدد، أو الدفاع عن رأي شخصي يتبناه. ويُقيم المختَبِر الأداء استنادًا إلى معايير محددة، كالوضوح، والصحة النحوية، ووفرة المفردات، والطلاقة، والتفاعل مع من يسأل، وتُعد هذه المهارة من أصعب المهارات في التقويم؛ نظرًا لطابعها المباشر، وتأثر الأداء بعوامل نفسية كالتوتر.

ثالثًا: مهارة القراءة:

هي مهارة من المهارات الاستقبالية، تعتمد على قدرة المتعلم على فهم معاني النصوص المكتوبة المباشرة وغير المباشرة، وتحليل تلك النصوص، واستخراج الأفكار وكشف العلاقات، وهي مهارة مهمة عند تعلم اللغة بهدف التحصيل الأكاديمي، إذ تُستخدم لاستيعاب المحتوى العلمي في الكتب الدراسية.

وتشير عبد الجواد (٢٠٢٤) إلى أنَّ اختبار مهارة القراءة يشمل نصوصًا متفاوتة الطول والمستوى، تليها مجموعة أسئلة تُقيس مهارات الفهم المتعددة، مثل: تحديد فكرة، واستنتاج المعاني من الجمل والتراكيب، وفهم التفاصيل، وربط النصوص بعضها ببعض. وتتنوع الأسئلة بين اختيار من متعدد، أو الصواب والخطأ، أو التوصيل، أو الأسئلة المفتوحة، ويجب أن يُراعى في اختيار النصوص تنوع المحتوى من حيث الموضوع والخلفية الثقافية، مع تدرج مناسب في الصعوبة، وتجنب المفاهيم التي قد تُشكل عائقًا ثقافيًا أمام المتعلمين غير الناطقين بالعربية.

رابعًا: مهارة الكتابة:

تُعد الكتابة من أكثر المهارات اللغوية تعقيدًا، إذ لا تقتصر على مجرد نقل أفكار إلى كلمات، بل تتطلب من المتعلم جهدًا ذهنيًا ولغويًا عاليًا لتنظيم أفكاره، والتعبير عنها بلغة سليمة ومترابطة، ولعل من أهم ما يميز الكتابة الناجحة هو قدرتها على تحقيق التماسك المنطقي بين الأجزاء، والتسلسل في عرض الأحداث أو العناصر، إلى جانب سلامة الأسلوب من حيث النحو والإملاء، وحُسن توظيف الأساليب البلاغية بما يتناسب مع السياق والموقف، ومن هنا، يمكن اعتبار الكتابة مرآة تعكس المستوى المتقدم للكفاية اللغوية لدى المتعلم.

يُصمَّم اختبار مهارة الكتابة –عادة– على هيئة مهمتين، كتابة فقرة قصيرة عن موضوع سهل، أو كتابة نص أطول، أو رسالة، أو تقرير حول قضية معينة، ويُقيَّم أداء المتعلم في هذه المهارة وفق معايير تضم: التنظيم العام، ووضوح الفكرة، والتماسك، والتنوع اللغوي، وخلو النص من الأخطاء، وسلامة الأسلوب، ويُعد تقويم الكتابة من المهام الدقيقة التي تحتاج وجود مصحح مدرب على معايير تقويم دقيقة لضمان العدالة والموضوعية في التقدير (**محفوظ، ٢٠٢٠**).

العناصر اللغوية واختباراتها:

إلى جانب المهارات الأربع المعروفة، تؤدِّي العناصر اللغوية دورًا أساسيًا في تعلم أية لغة؛ فهي تُساعد المتعلم على الفهم أولًا، ثم على التعبير بدقة ووضوح، وتشمل هذه العناصر: الأصوات، والمفردات، والتراكيب، وهي مترابطة بطبيعتها، وتعمل معًا لتكوين ما نُسميه بالكفاية اللغوية، ومن هنا، فإن اختبار هذه الجوانب يُعد جزءًا مهمًا من اختبارات الكفاية اللغوية، سواء تم تخصيص أسئلة مباشرة لها، أو جاءت ضمن مهارات أخرى كمهارات الاستماع أو القراءة أو الكتابة.

أولا: الأصوات (الفونولوجيا):

القدرة الصوتية هي أول ما يحتاجه المتعلم في رحلته مع اللغة، فهي تبدأ بتمييز الأصوات المختلفة، ونطقها بطريقة صحيحة، خاصة تلك التي تتشابه في السمع، ولكنها تختلف في المعنى، مثل الفرق بين "الحاء" و"الخاء"، أو "الذال" و"الزاي"، ولا يتوقف الأمر عند الأصوات فقط، بل يشمل –أيضًا– إتقان التنغيم، واستخدام النبر المناسب، والإحساس بإيقاع الكلام، وكلها عوامل تجعل الحديث أكثر وضوحًا وطبيعية.

عادة في اختبارات الكفاية، ما تُقاس هذه المهارات عن طريق تدريبات عملية، مثل نطق كلمات أو جمل بصوت مسموع، أو التمييز بين كلمات متقاربة صوتًا، أو حتى تقليد نبرة معينة في موقف محدد، وقد يُطلب من المتعلم أحيانًا أن يكتشف خطأ في نطق صوت معين. (عيسى، ٢٠١٣).

وتُقيّم هذه المهارات بناءً على وضوح النطق، والقدرة على التمييز بين الأصوات بدقة، ومدى خلو الحديث من الأخطاء التي قد تُربك الفهم أو تغيّر المعنى.

ثانيًا: المفردات (المعجم):

تُعد الكفاية المعجمية جزءًا أساسيًا من الكفاية اللغوية العامة لدى المتعلم، فهي تعبّر عن مدى قدرته على فهم الكلمات بشكل دقيق، واستخدامها بطريقة مناسبة في السياق الصحيح، وتشمل هذه الكفاية معرفة معاني المفردات، والتمييز بين الكلمات المتقاربة في المعنى، وفهم الاستخدامات المختلفة للكلمة الواحدة، إلى جانب استيعاب التعابير المجازية والمصطلحات الشائعة، وعند قياس هذه الكفاية، تُستخدم عادة مجموعة متنوعة من الأساليب لاختبار المفردات، منها:

- اختيار المعنى الصحيح من بين خيارات متعددة.
- استكمال الفراغ بالكلمة المناسبة.
- التوصيل بين الكلمات ومعانيها.
- تصنيف الكلمات حسب المجال أو الوظيفة.
- استخدام الكلمة في جملة أو سياق.

وتُراعى في اختبار المفردات مجموعة من المعايير، منها: مدى شيوع الكلمات، وتكرارها في السياق اللغوي، وملاءمتها للمستوى الذي يقيسه الاختبار. ويُعد

الاتساع المعجمي مؤشرًا على مستوى التمكن العام من اللغة، خصوصًا في المهارات الإنتاجية مثل الكتابة والتحدث (**عيسى، ٢٠١٣**).

ثالثًا: التراكيب:

تشمل الكفاية التركيبية القدرة على فهم واستخدام قواعد اللغة من حيث البنية النحوية، والصيغ الصرفية، وأنماط الجمل المختلفة. وتتضمن هذه القدرة إتقان ترتيب الكلمات، والمطابقة، وأدوات الربط، وتصريف الأفعال، والتذكير والتأنيث، وغيرها من الظواهر النحوية.

واختبار التراكيب يُعد من أكثر الاختبارات شيوعًا، ويظهر في صور متعددة، منها:

- اختيار الشكل النحوي الصحيح.
- تصويب الخطأ اللغوي في الجملة.
- إكمال الجملة بالتراكيب المناسبة.
- تحليل الجمل من حيث البناء الإعرابي أو التركيبي.
- تحويل الجمل من صيغة إلى أخرى (مثال: من الماضي إلى المضارع، أو من المبني للمعلوم إلى المبني للمجهول).

ويُستخدم هذا النوع من الأسئلة في اختبارات الاستيعاب القرائي، والكتابة، كما يظهر بشكل مباشر في اختبارات التحصيل اللغوي أو القواعد. ويُراعى في اختبار التراكيب التدرج من التراكيب البسيطة إلى المعقدة، واستخدام أمثلة مأخوذة من اللغة الطبيعية، لا اللغة المصطنعة أو المتكلفة.

أهمية اختبار العناصر اللغوية

إن اختبار العناصر اللغوية لا يقتصر على مجرد قياس المعرفة الشكلية بالقواعد والمفردات، بل إلى التأكد من قدرة المتعلم على توظيف هذه العناصر في سياقات تواصلية حقيقية؛ ولهذا، فإن الاتجاه الحديث في اختبارات الكفاية يدمج العناصر اللغوية ضمن المهارات الأربع، بحيث تُقوَّم بصورة وظيفية، بدلًا من الاقتصار على الاختبارات التقليدية ذات الطابع المعزول (**الشاطر، ٢٠١٩**). ويُوصى بأن تكون اختبارات العناصر اللغوية:

- مبنية على سياقات طبيعية ذات معنى.
- متنوعة في أنماطها (اختيار، فراغات، إنتاج، تصويب).
- موجهة لقياس الفهم العميق، لا مجرد التذكر والاسترجاع.
- متناسبة مع مستوى المتعلم وخلفيته اللغوية.

خصائص اختبار الكفاية اللغوية الجيد:

يُعد اختبار الكفاية اللغوية أداة محوريَّة في تقييم قدرات متعلمي اللغة على استخدامها بصورة فعّالة في السياقات المختلفة. ولكي يكون الاختبار ذا فاعلية حقيقية، ويحقق الأهداف المرجوة منه، فلا بد أن يتصف بجملة من الخصائص الفنية والتربوية التي تضمن دقته، وعدالته، وصلاحيته في القياس، وتُعد هذه الخصائص معايير أساسية يُبنى على ضوئها الحكم على جودة الاختبار وكفاءته في التمييز بين مستويات المتعلمين (**السبع، ٢٠١٧**).

بحسب **دليل جودة الاختبارات الصادر عن جامعة شقراء (٢٠٢٢)**، يجب أن يتصف الاختبار بالآتي:

أولا: الصدق (Validity)

الصدق هو أهم خصائص الاختبار، ويعني أن يقيس الاختبار فعليًا ما صُمم لقياسه، دون أن يتأثر بعوامل غير ذات صلة بالكفاية اللغوية. ويُقاس صدق اختبار الكفاية من خلال:

الصدق الظاهري: أي أن تبدو أسئلة الاختبار مرتبطة بمحتوى الكفاية اللغوية في نظر المتعلمين والمختصين.

صدق المحتوى: ويعني أن يُغطي الاختبار جميع المهارات والعناصر اللغوية التي تُعد جزءًا من الكفاية.

الصدق البنائي: ويتعلق بمدى اتساق بنية الاختبار مع المفهوم النظري للكفاية اللغوية.

الصدق التنبؤي: ويشير إلى قدرة نتائج الاختبار على التنبؤ بأداء المتعلم في مواقف لغوية لاحقة.

كلما ارتفع مستوى الصدق، زادت موثوقية نتائج الاختبار، وقدرته على تقديم صورة حقيقية عن كفاءة المتعلم.

ثانيًا: الثبات (Reliability)

يقصد بالثبات مدى تقارب نتائج الاختبار عبر الزمن، أو عند تطبيقه على عينات مختلفة في ظروف متشابهة. ويُعد الاختبار ثابتًا إذا أعطى نتائج متقاربة عند تكرار تطبيقه على نفس الفرد، ويتأثر الثبات بعوامل، مثل: وضوح التعليمات، وصياغة الأسئلة، ونظام التقدير والتصحيح، والحالة النفسية للمتعلم. ويُستخدم الثبات لضمان أن الاختبار لا يتأثر بالصدفة أو التحيز الشخصي، مما يعزز مصداقية نتائجه.

ثالثًا: الشمول (Comprehensiveness)

الشمول يعني أن يغطي الاختبار مختلف جوانب الكفاية اللغوية، بما في ذلك المهارات الأربع (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة)، والعناصر اللغوية (المفردات، والصرف، والنحو)، وأن يتناول مستويات اللغة المختلفة من حيث البساطة والتعقيد، ويُراعى في الشمول –أيضًا– تنوع الأنماط النصية والمواقف التواصلية، مثل الرسائل، والمحادثات، والنصوص الإخبارية أو الأدبية، مما يمنح تقييمًا متكاملًا لقدرة المتعلم.

رابعًا: الموضوعية (Objectivity)

تُشير الموضوعية في اختبار الكفاية إلى درجة نزاهة عملية تقييم الاختبار، وعدم وجود أي تحيز أو تقدير شخصي من قبل المصحّح أو الجهة القائمة على التقويم، وخاصة في المهارات الإنتاجية، مثل التحدث والكتابة، ويتحقق ذلك من خلال وجود معايير تقييم محددة وواضحة، واستخدام جداول تقدير Rubrics مفصلة ، وتدريب المصححين على توحيد معايير التصحيح، واستخدام أدوات آلية أو إلكترونية، قدر الإمكان، لضبط الفروق الفردية في التصحيح، وتضمن الموضوعية أن تكون النتائج عادلة، ومنصفة لجميع المتقدمين.

خامسًا: الملاءمة (Appropriateness)

ملاءمة الاختبار تعني أن يكون الاختبار مناسبًا لمستوى المتعلم، ولغرض التقييم، وللسياق الثقافي والاجتماعي الذي ينتمي إليه، فالاختبار الجيد لا يتضمن محتويات ثقافية يصعب على المتعلم غير الناطق بالعربية فهمها، كما أن صياغة الأسئلة ينبغي

---

[1] جداول التقدير (Rubrics) هي أدوات تقييم منهجية تُستخدم في القياس التربوي لتحديد مستوى أداء المتعلم في مهمة معينة وفق معايير محددة مسبقًا. وهي لا تكتفي بإعطاء درجة رقمية، بل توفّر وصفًا نوعيًا لمستوى الأداء، مما يجعلها أداة عادلة وشفافة للتقويم.

أن تكون واضحة وخالية من الغموض أو الالتباس، وتشمل الملاءمة كذلك ملاءمة مدة الاختبار، وعدد الأسئلة، وتنوعها، بحيث لا يشعر المتعلم بالإرهاق أو التشتت.

سادسًا: التدرج والتمييز (Discrimination & Grading)

يجب أن يحتوي الاختبار على أسئلة تتدرج في الصعوبة، بحيث تُناسب المستويات المختلفة للمتعلمين، وتمكّن من التمييز بينهم بدقة، وهذا من خصائص الاختبارات الجيدة التي تكشف عن الفروق الحقيقية في الأداء اللغوي، من خلال تصميم بنوك أسئلة بمستويات مختلفة، واستخدام نظام معياري لتوزيع الدرجات، وتحديد مستويات الأداء (مثل مبتدئ، متوسط، متقدم) استنادًا إلى مخرجات واضحة.

سابعًا: الواقعية والوظيفية (Authenticity & Practicality)

ينبغي في اختبار الكفاية اللغوية أن يتضمن مهامًا تُماثل مواقف حياتية واقعية، مثل: مهمة كتابة بريد إلكتروني، أو الرد على محادثة هاتفية بالجوال، أو قراءة لوحة إرشادية، فالاختبار الوظيفي يُعطي صورة أكثر دقة عن قدرة المتعلم على توظيف اللغة في مواقف التواصل الحقيقي. كما ينبغي أن يكون الاختبار عمليًّا من حيث الكلفة، والإعداد، وسهولة التطبيق والتصحيح، خصوصًا عند التعامل مع أعداد كبيرة من المتقدمين.

إن اختبار الكفاية اللغوية الجيد لا يُبنى بشكل عشوائي أو بطريقة انطباعية، بل يخضع لمعايير دقيقة تضمن جودة نتائجه وموثوقيتها. وتُعد الخصائص المذكورة أعلاه ضرورية لأي جهة تعليمية أو اختبارية تسعى إلى قياس أداء المتعلمين بصورة علمية دقيقة، تسهم في تطوير البرامج اللغوية واتخاذ القرارات التربوية الرشيدة (**بدر وعزيز، ٢٠٢٤**).

لمحة تعريفية عن اختبار الكفاية اللغوية [1]

هو اختبار كفاية لُغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها، يهدف إلى قياس الكفاية الكلية للمهارات اللازمة للتمكن من الأداء اللغوي استماعًا، وقراءة، وكتابة، وفق قواعد الصِّحة اللغوية، والأساليب البلاغية، ويُصمَّم وفق مجموعة من الأسس والمعايير في مجال القياس والتقويم، دون التقيد ببرنامج تعليميّ محدَّد.

يهدف الاختبار إلى بناء اختبار لغوي مقنَّن يقيس الكفاية اللغوية للمهارات الكلّية بدقة وموضوعية، للناطقين بغير اللغة العربية الراغبين بالالتحاق بالبرامج التي تقدمها الجامعة داخل المملكة أو خارجها، ويراعي التأكد من المستويات اللغوية المعينة بوصفها متطلبات للالتحاق بتلك البرامج، وكذلك يُمكن الإفادة منه في قياس تلك المهارات لغيرهم من الناطقين بغير اللغة العربية، الراغبين في تحديد مستوياتهم اللغوية.

وقد حُصرتْ مكونات الاختبار في الكفايات الآتية: فهم المقروء، وفهم المسموع، والكتابة، والتراكيب اللغوية بنسب متقاربة؛ حيث إن قياس بعض المهارات اللغوية موضوعيا وعلميا –كمهارة التحدث – يحتاج متطلبات خاصة إدارية، ودعم مباشر.

أولا: بناء الاختبار:

– اختبار فهم المقروء:

بُني اختبار فهم المقروء من نصوص حقيقية غير مصطنعة، بأطوال مختلفة لا تزيد عن (٣٥٠ كلمة) مقسمة إلى فقرات مرقمة، ولا تقل عن سطر واحد، وتتنوع الأسئلة بين تحديد عنوان نص أو فقرة، واستنتاج معلومة، وتحديد فكرة رئيسة، وبيان

[1] وثيقة تأليف اختبار الكفاية اللغوية، ١٤٤١ هـ.

مرادف أو مضاد، وتوضيح معنى مفردة أو عبارة موجودة في النص المقروء، وبيان العلاقة بين فقرتين أو أكثر ... إلخ.

- **اختبار الكتابة:**

يتكون اختبار الكتابة من نوعين:

أسئلة الاختيار من إجابات متعددة، مثل: السؤال عن صحة الاستعمال اللغوي للجمل والعبارات، وأسئلة المطابقة والمخالفة في التذكير والتأنيث، والتعريف والتنكير، **و**أسئلة المطابقة والمخالفة في التذكير والتأنيث بين العدد والمعدود، والسؤال عن ترتيب الكلمات في الجملة إلخ.... **والكتابة المقالية.**

- **فهم المسموع:**

يتكون الاختبار من تسجيلات صوتية مفردة قصيرة، وهي عبارة عن: إعلانات تجارية، أو مقطع من نشرة إخبارية، أو ندوة علمية ...، وحوارات قصيرة في مطعم، أو سوق تجاري، أو مكتب لحجز التذاكر، أو مكالمة هاتفية ...

يتبع هذه المقاطع الصوتية أسئلة عن أرقام، أو أماكن، أو أشخاص...

ثانيًا: مواصفات الاختبار:

أُعِدَّ الاختبار بصورة تضمن توافر المواصفات التالية فيه:

- قدرته على قياس كفاية المختبَرين في اللغة العربية الفصيحة المعاصرة.
- مراعاته الجانب الأكاديمي من اللغة، ليتوافق مع البرامج والمسارات الأكاديمية التي تطرحها الجامعة.
- يشمل مهارات اللغة (الاستماع، والقراءة، والكتابة)، وعناصرها (المفردات، والصرف، والنحو).

- استعانته بالمصادر الأصيلة ذات اللغة العربية الفصيحة السليمة لاختيار مفرداته، مثل: سلاسل كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقوائم شيوع الكلمات، والمجلات والصحف العربية المعاصرة، وغير ذلك.
- توفير بنك كاف للأسئلة المناسبة والصالحة للتطبيق، مع تصنيفها تصنيفًا علميًّا.

ثالثًا: مكوّنات الاختبار:

يتكون الاختبار من الأقسام الستة التالية، ثلاثة أقسام معرفية، وثلاثة أقسام مهارية:

الأول: قسم اختبار فهم المسموع.

الثاني: قسم اختبار فهم المقروء.

الثالث: قسم اختبار مهارة الكتابة.

الرابع: قسم اختبار المعارف الصرفية.

الخامس: قسم اختبار القواعد النحوية.

السادس: قسم اختبار المفردات والمعجم.

رابعًا: المستفيدون من الاختبار:

الطلاب الذين أكملوا المرحلة الثانوية العامة، وخريجو الكليات الجامعية، والموظفون (على رأس العمل).

خامسًا: الوزن النسبي لأقسام الاختبار:

يعرض الجدول (١) التوزيع النسبي لمحتوى الاختبار وفق المهارات والعناصر اللغوية، مبينًا مكوّنات كل فقرة اختبارية وما تهدف إلى قياسه

المضمون اللغوي	الوزن %	الفقرة الاختبارية مكوناتها وما تقيسه
مهارة الاستماع	١٤,٦٧%	نص يقيس استيعاب مهارات استيعاب المسموع (الاستنتاجية، والتقويمية..).
مهارة القراءة	٣٠,٦٧%	نص يقيس مهارات استيعاب المقروء (استنتاجية،تقويمية...).

مهارة الكتابة	%١٠,٠٠	تلخيص – إعادة صياغة–كتابة موضوع وظيفي
العناصر اللغوية (44.67%) على النحو الآتي:		
المفردات	%١٣,٣٣	أسئلة مهارات الاستيعاب الحرفي يتضمنها اختبار المقروء و المسموع).
النحو والصرف	% ٢٥	جمل تقيس : التركيب الصحيح . ضبط وتشكيل نهاية الكلمات (التحليل الإعرابي).

سادسًا: تدرج المستويات في الاختبار:

يعرض الجدول (٢) تصنيف المستويات التي يقيسها الاختبار متدرجة من حيث الصعوبة

الدرجة النهائية للاختبار	التوصيف	التقدير
٣٩ – فأقل	E	ضعيف جدًا
٤٠-٤٤	D	ضعيف
٤٥-٤٩	D+	ضعيف
٥٠-٥٤	C	متوسط
٥٥-٥٩	C+	متوسط
٦٠- ٦٨	B	جيد جدًا
٦١-٦٩	B+	ممتاز
٧٠- فأكثر	A	ممتاز

الدراسات السابقة:

أولاً: دراسة أحمد علي شافعي، ٢٠٢٠:

هدفت الدراسة إلى بناء تصور نظري ومعياري لأسس تقويم الكفاءة اللغوية النحوية والصرفية والصوتية لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها، من خلال تحليل الإشكاليات المرتبطة بتقويم هذه المكونات اللغوية، ومراجعة المعايير المعتمدة في اختبارات الكفاية التقليدية، واقتراح آليات عملية لتطوير أدوات القياس اللغوي في ضوء خصائص اللغة العربية الفصحى.

وقد أكّدت الدراسة أن اختبارات الكفاية اللغوية القائمة تُركّز غالبًا على المهارات الأربع دون منح العناصر النحوية والصرفية والصوتية الاهتمام الكافي، مما يُضعف شمولية التقييم. وأوضحت أن الكفاءة النحوية والصوتية والصرفية يجب أن تُقاس بوصفها مكونات مستقلة من الكفاية اللغوية، يمكن رصدها من خلال اختبارات جزئية أو متكاملة.

ثانيًا: دراسة إنعام الحق غازي ٢٠١٨:

هدفت الدراسة إلى استعراض وتحليل واقع اختبارات الكفاية اللغوية المحوسبة في اللغة العربية للناطقين بغيرها، مع التركيز على اختبار "العربية" بوصفه نموذجًا مطبقًا، طُوّر في معهد الدراسات الشرقية بجامعة لايبزيغ – ألمانيا، وقد سعى الباحث إلى فحص الأسس النظرية والمعايير المعتمدة في تصميم هذا الاختبار، مع بيان مدى توافقه مع الأطر العالمية، وتقييم إمكانية استخدامه في الجامعات العربية.

وقد انتهت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: أن "اختبار العربية" يُعد من النماذج الرائدة؛ حيث يتميز بتصميمه الحاسوبي الكامل، وأوصت باعتماد هذا الاختبار في الجامعات العربية تدريجيًا.

ثالثًا: دراسة صالح سبوعي، ٢٠١٨:

سعت الدراسة إلى توصيف وتحليل واقع الاختبارات العالمية للكفاية اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها، مع تقديم "اختبار الكفاءة العالمي" بوصفه نموذجًا مطورًا في جامعة السلطان الشريف علي ببروناي، وتحليل بنيته وأهدافه ومعاييره، وإبراز الحاجة إلى اختبار معياري موحد يخدم المؤسسات التعليمية العربية والعالمية، ويستند إلى معايير علمية واضحة.

وانتهت الدراسة إلى أنه ما تزال اختبارات الكفاية في اللغة العربية تفتقر إلى معيار عالمي موحد يحظى باعتراف المؤسسات التربوية، مما يدعو إلى ضرورة التكامل في الجهود لبناء اختبار دولي موحد للكفاية.

رابعًا: دراسة أيمن حامد، ٢٠١٨:

سعت الدراسة إلى تحليل واقع اختبارات الكفاءة اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتقويم ما تحقق منها فعليًّا، واستعراض أوجه القصور فيها، ثم تقديم رؤية مقترحة لاختبار معياري عالمي للكفاءة اللغوية في اللغة العربية، يحاكي نماذج الاختبارات العالمية مثل TOEFL وIELTS من حيث البنية والمعايير وآليات التطبيق.

وأظهرت الدراسة أن بعض المحاولات التجريبية (مثل اختبار جامعة الملك سعود) لا تُفصح عن المعايير التي تستند إليها، ولا تُوضح المستويات بمرجعية واضحة.

خامسًا: دراسة ماجد الحمد، ٢٠١٥:

هدفت هذه الدراسة إلى عرض تجربة معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود في تصميم وتنفيذ اختبار معياري للكفاءة باللغة العربية لغير الناطقين بها، مع التركيز على البنية العامة للاختبار (معاييره، وآليات حوسبته، وطريقة تطبيقه الورقي والإلكتروني)، وذلك بوصفه نموذجًا عربيًا متميزًا يوازي اختبارات الكفاية اللغوية العالمية، وقد أوصت الدراسة بتوسيع نطاق تطبيق الاختبار في مؤسسات أخرى، وتطويره ليكون متاحًا على الإنترنت بشفافية عالية وسرية محمية.

تتميّز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث منهجها ومضمونها العلمي، ويأمل الباحث أن تُسهم هذه الدراسة في إثراء هذا المجال، وفتح آفاق لمزيد من البحوث التطبيقية ذات الصلة؛ إذ تنفرد هذه الدراسة بأنها:

تتبنّى منهجًا تحليليًا مقارنًا، إذ لا تكتفي بوصف الاختبار قيد الدراسة، بل تُجري مقارنة معيارية بينه وبين اختبارات كفاية عربية عالمية، ما يوسّع أفق الدراسة ويجعلها ذات طابع تقويمي نقدي شامل.

تُعالج الاختبار من خلال تحليل هيكلي دقيق، يغطي توزيع الأسئلة، ومستوى التوازن بين المهارات والعناصر اللغوية، في حين أن بعض الدراسات السابقة ركزت على جوانب محددة دون الربط التفصيلي بين بنية الاختبار والمعايير المرجعية الدولية.

وتستند الدراسة إلى عينة واسعة من الأسئلة (١٥٠ سؤالا)، وتُوظف التحليلين الكمي والنوعي في آنٍ معًا، مما يتيح نتائج أكثر دقة وشمولية مقارنة بدراسات اعتمدت على الوصف النظري فقط أو العينات المحدودة.

وعليه، فإن الدراسة الحالية تُعد إثراءً مهمًا للمكتبة التربوية واللسانية؛ لأنها لا تكتفي بتأطير نظري، بل تقدم تحليلًا تطبيقيًا مقارنًا لاختبار فعلي، بما يخدم مطوري الاختبارات، ومصممي المناهج، والباحثين المهتمين بتعليم العربية لغير الناطقين بها.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وذلك لما يتيحه من أدوات مناسبة لرصد وتحليل مكونات الاختبارات اللغوية بدقة وموضوعية. وقد تجلّى ذلك في الوصف الدقيق لمحتوى اختبار الكفاية اللغوية الموجَّه لغير الناطقين بالعربية، من خلال تحليل المهارات الأساسية التي يستهدفها، وهي: الاستماع، والقراءة، والكتابة، إضافة إلى العناصر اللغوية الأخرى مثل المفردات، والنحو، والصرف، كما شملت المنهجية تحليل بنية الأسئلة من حيث الصياغة، ونوع السؤال، ومستوى الصعوبة، والمهارة المستهدفة، واستُخدم التحليل الكمي لحساب نسب توزيع الأسئلة على

المهارات والعناصر، وتم تمثيل النتائج باستخدام الجداول، مما أتاح رؤية إحصائية واضحة لتركيبة الاختبار، إلى جانب ذلك، وظّفت الدراسة التحليل النوعي لتقييم جودة صياغة الأسئلة من حيث سلامة اللغة، والوضوح، والملاءمة للمستوى اللغوي للدارسين، وتحليل الأبعاد الثقافية والوظيفية التي تنطوي عليها الفقرات، ومدى توازن المهارات وتكافؤها، ما يعكس رؤية نقدية شاملة للبنية الداخلية للاختبار وفق معايير علمية دقيقة.

منهجية الدراسة

تشمل الوسائل والأساليب التي طُبّق بها المنهج الوصفي التحليلي، وتتمثل في **تحليل بنية الاختبار** وفق المهارات الأساسية: (الاستماع، والقراءة، والكتابة)، والعناصر اللغوية: (المفردات، والنحو، والصرف)، وكذلك **التحليل الكمي**، ويتمثل في توزيع الأسئلة على المهارات، وحساب نسب وتكرارات الأسئلة، وتمثيل النتائج باستخدام الجداول والرسوم البيانية، و**التحليل النوعي**، ويتجلى في تقييم جودة صياغة الأسئلة (من حيث الوضوح، اللغة، تجنّب اللبس)، وفحص المواءمة الثقافية والوظيفية، والتأكد من التوازن المهاري والتكافؤ، و**المقارنة المرجعية** من خلال مقارنة الاختبار مع اختبار الكفاية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، واختبار الجامعة السعودية الإلكترونية.

أما المعايير العلمية المستخدمة في التحليل فهي، **الصدق والاتساق** من خلال التغطية المهارية والتوازن، والبنية النحوية والسياقية، والجودة اللغوية للأسئلة، والملاءمة للناطقين بغير العربية.

إجراءات الدراسة

وهي الخطوات التفصيلية العملية التي قام بها الباحث:

- جمع عينة من اختبار الكفاية محل الدراسة وتحليله نصيًا وبنيويًا.
- تصنيف الأسئلة وفق المهارات اللغوية والعناصر النحوية والصرفية.
- تحليل نوع الأسئلة (اختيار من متعدد، إكمال، توصيل...).
- حساب النسب والتوزيعات الكمية للأسئلة.
- تمثيل النتائج باستخدام الجداول.
- إجراء تحليل نوعي للصياغات، ومدى ملاءمتها لغويًا وثقافيًا.
- مقارنة نتائج التحليل باختبارين مرجعيين آخرين.
- اعتماد معايير علمية موثوقة في التقييم النهائي.

حدود الدراسة:

تلتزم هذه الدراسة بمجموعة من الحدود التي تحدد نطاقه وتضبط إطاره العلمي، وذلك من أجل تحقيق أهدافه ضمن سياق بحثي واضح ومحدد، وتشمل هذه الحدود الجوانب الموضوعية، والزمانية، وحدود العينة، كما يلي:

الحدود الموضوعية:

وتقتصر هذه الدراسة على تحليل محتوى اختبار كفاية اللغة العربية لغير الناطقين بها المقدم من إحدى الجامعات السعودية، دون التطرق إلى الجوانب الميدانية مثل نتائج المتعلمين أو تحليل الأداء الفعلي، وتركز على مدى التوافق مع المعايير الدولية في تصميم اختبارات الكفاية.

الحدود الزمنية:

تتناول الدراسة الاختبار المعتمد خلال العام الأكاديمي ١٤٤٥هـ / ٢٠٢٤م، وتعتمد على النسخ المتاحة في تلك الفترة دون تضمين نسخ سابقة أو لاحقة من الاختبار.

حدود العينة:

اقتصرت العينة على تحليل ١٥٠ سؤالًا تم اختيارها من أصل بنك يحتوي على ما يقارب ١٥٠٠ سؤال، وهي تمثل تنوعًا في المهارات والأنماط، وقد تم اختيارها بطريقة قصدية لضمان التمثيل العادل لمكونات الاختبار.

مجتمع الدراسة:

مجتمع الدراسة في هذا البحث يتمثل في الاختبار المعياري الكامل الموجَّه لقياس كفاية اللغة العربية لدى الناطقين بغيرها، والمعتمد في إحدى الجامعات السعودية، ويتكوَّن هذا المجتمع من نحو (١٥٠٠) سؤال، موزعة على ثلاث مهارات لغوية رئيسة: الاستماع، والقراءة، والكتابة، إلى جانب عناصر اللغة: المفردات، والنحو، والصرف.

عينة الدراسة:

أما عينة الدراسة، فقد تم اختيارها بطريقة قصدية من مجتمع الدراسة، وبلغت (١٥٠) سؤالًا، بحيث تحقق تمثيلًا متوازنًا لجميع المهارات والعناصر اللغوية الواردة في الاختبار، وقد روعي في اختيار العينة أن تتضمن أنماطًا متنوعة من الأسئلة (مثل: الاختيار من متعدد، الإكمال، التوصيل، إلخ)، بما يُتيح تحليلًا نقديًّا دقيقًا لبنية الأسئلة ومحتواها، ويُساعد في تقويم البنية المعرفية واللغوية للاختبار، بما يعكس خصائصه التربوية والتقويمية.

أدوات الدراسة:

اعتمدت الدراسة أداة رئيسة هي أداة تحليل المحتوى، صُممت خصيصًا لتحليل اختبار الكفاية اللغوية المخصص للناطقين بغير العربية، وفق منهجية علمية استندت إلى المعايير الدولية في تقويم الكفاية اللغوية، خاصة معايير الإطار الأوروبي المرجعي

الموحد (CEFR) ومعايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL). وقد مرت الأداة بالمراحل الآتية:

أولًا: بناء الأداة

تم بناء الأداة في ضوء أدبيات تحليل المحتوى، وبما يتوافق مع أهداف الدراسة وأسئلتها؛ حيث تضمّنت المحاور التالية:

- تحليل المهارات اللغوية الأساسية: (الاستماع – والتحدث – والقراءة – والكتابة)، وذلك من حيث مدى توزيع الأسئلة عليها وتوازن التغطية.
- تحليل البنية اللغوية: ويشمل المفردات، والتراكيب، والقواعد الصرفية والنحوية، ومدى ملاءمتها لمستوى المتعلم، ودرجة الشيوع.
- تحليل الشكل البنائي للأسئلة: من حيث نوع السؤال (اختيار من متعدد، تصحيح، إكمال، ...)، ووضوح الصياغة، ودقة المطلوب، وتدرج مستوى الصعوبة.
- تحليل المرجعية المعيارية: أي مدى توافق الأسئلة مع معايير CEFR وACTFL، ومدى تحقق السمات المرتبطة بكل مستوى.
- تحليل الأبعاد الثقافية: لقياس مدى تمثيل المحتوى للثقافة العربية ومدى مناسبته للخلفية الثقافية للمتعلمين.
- تحليل الصدق الظاهري والمنطقي: من خلال مطابقة بنية الأسئلة لمستويات الصعوبة واحتياجات المهارة.

ثانيًا: التحقق من صلاحية الأداة:

للتأكد من صدق الأداة ومناسبتها العلمية، تم عرض النسخة الأولية منها على ثلاثة محكّمين من ذوي الاختصاص في مجالات:

- تعليم العربية للناطقين بغيرها.
- القياس والتقويم التربوي.
- وتصميم الاختبارات اللغوية.

وقد أبدى المحكّمون ملاحظاتهم التحريرية حول صياغة البنود وتغطية المحاور، وتمّ على إثرها تعديل بعض المؤشرات وإعادة ترتيبها، وعليه، فإن النسخة المعتمدة للأداة تمثل توافقًا بين الأساس النظري ومتطلبات التحليل التطبيقي.

ثالثًا: التحقق من صلاحية الأداة وتحكيمها:

بعد بناء الأداة في صورتها الأولية، عُرضت على ثلاثة محكّمين متخصصين ذوي خبرة أكاديمية وعملية في المجالات التالية:

- اختبارات الكفاية اللغوية وتعليم العربية للناطقين بغيرها.
- القياس والتقويم وتصميم أدوات التحليل التربوي.
- تحليل الخطاب واللسانيات التطبيقية.

وقد شملت عملية التحكيم النقاط التالية:

- مناسبة فئات التحليل لمحاور الكفاية اللغوية المستهدفة.
- شمول المؤشرات التحليلية للمهارات الأربع والعناصر اللغوية والثقافية والمعيارية.
- وضوح صياغة بنود الأداة ومصداقيتها في رصد السمات المطلوبة من الأسئلة.
- مدى ارتباط الأداة بأهداف الدراسة وأسئلتها الرئيسة والفرعية.

بعد استلام ملاحظات المحكّمين، تم إجراء التعديلات اللازمة، مثل:

- إعادة صياغة بعض المؤشرات التي كانت غامضة.
- حذف بعض البنود المتداخلة.
- إضافة بنود جديدة خاصة بتحليل العلاقة بالمعايير المرجعية .CEFR/ACTFL

- وتوسيع المحور الثقافي في ضوء توصيات أحد المحكّمين.

رابعًا: تطبيق الأداة:

استُخدمت الأداة لتحليل عينة مكونة من (١٥٠) سؤالًا من اختبار الكفاية اللغوية قيد الدراسة، تم اختيارها بطريقة عشوائية منتظمة من أصل أكثر من ١٥٠٠ سؤال متاح؛ وذلك لضمان التمثيل العادل للمهارات والمستويات. وقد تم توزيع هذه الأسئلة وفق المحاور الستة المذكورة، وتوثيق النتائج رقميًا ونوعيًا.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

اعتمدت الدراسة على الأساليب الإحصائية الوصفية لتحليل بنية اختبار الكفاية اللغوية، وتقديم مؤشرات كمية دقيقة تسهم في تقييم كفاءته. وقد شملت الإجراءات الإحصائية النسب المئوية (%)، الجداول الإحصائية، تحليل التوزيع المهاري والمجالي.

دليل التقويم (Rubric):

ولتحقيق صدق النتائج وتحليلها بموضوعية، تم بناء دليل تقويم (Rubric) يُحدّد معايير واضحة للحكم على مستوى كل محور من محاور الاختبار، وقد صُمم هذا الدليل بناءً على مراجعة معايير دولية في تقويم اللغة، واستشارة محكمين متخصصين في تعليم العربية لغير الناطقين بها، ويشمل الدليل المستويات التالية:

مستوى التقييم	الوصف
جيد جدًا	يغطي المحور بنسبة تتجاوز ٨٠%، مع تنوع في الأسئلة وتوازن واضح.
جزئي	يغطي المحور بنسبة تتراوح بين ٤٠–٧٩%، مع غلبة جانب على آخر.
ضعيف إلى متوسط	يغطي أقل من ٤٠% من المحور، أو يعاني من خلل بنيوي واضح.

وقد تم استخدام هذا الدليل في تحليل صدق محتوى الاختبار، من خلال مراجعة كل محور وفق هذه الفئات، كما ظهر في الجداول التحليلية لاحقًا.

تحليل الاختبار:

يُعدّ اختبار الكفاية اللغوية أحد الركائز الأساسية في تشخيص مستوى تمكن المتعلّمين من اللغة الثانية، إذ يُمثل أداة قياس موثوقة تهدف إلى تقويم جوانب القوة والضعف في الأداء اللغوي، وتحديد مدى استيفاء المتعلم للمهارات اللغوية الضرورية. وتزداد أهمية هذه الاختبارات في سياق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، لما لها من دور حيوي في توجيه العملية التعليمية، وتصميم البرامج المناسبة، واتخاذ القرارات الأكاديمية المرتبطة بالقبول والتأهيل (**الشاطر، ٢٠١٩**).

وفي هذا الإطار، يُعدّ اختبار الكفاية اللغوية الذي تقدمه الجامعة أحد أحدث الاختبارات العربية المعيارية الموجّهة للمتعلمين غير الناطقين بالعربية، وقد غطّى هذا الاختبار ثلاث مهارات لغوية، هي (الاستماع، والقراءة، والكتابة)، بالإضافة إلى عناصر اللغة الأساسية (المفردات والصرف، والنحو).

ولغرض الوقوف على مدى فاعلية هذا الاختبار، وكفاءته في تقويم الكفايات اللغوية الفعلية لدى المتعلّمين، أجرى الباحث تحليلا منهجيًا دقيقًا للاختبار باستخدام أدوات تحليل نوعي وكمي، انطلاقًا من جملة من المعايير المعتمدة في تقويم الاختبارات التربوية واللغوية، وقد استند التحليل إلى عينة مكونة من أكثر من ١٥٠ سؤالا موزعة على عدد من المهارات والعناصر اللغوية.

إن هذا التحليل لا يهدف إلى تشخيص مواطن القوة والقصور في الاختبار الحالي فحسب، بل يسعى -أيضًا- إلى تقديم توصيات موضوعية تسهم في تطوير جودة الاختبارات المعيارية العربية، وتعزيز قدرتها على قياس الكفاية اللغوية لدى غير الناطقين بالعربية بأسلوب علمي، وموضوعي شامل.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

السؤال الأول: ما مدى التوازن والتكافؤ بين فقرات الاختبار في تمثيل المهارات اللغوية المختلفة؟

يُعدّ التوازن بين المهارات اللغوية من المؤشرات الجوهرية على عدالة الاختبار ومصداقيته في تقييم الكفاية اللغوية. وبالنظر في محتوى اختبار الكفاية قيد الدراسة، وُجد أن الأسئلة تتوزع على المهارات والعناصر اللغوية على النحو الآتي:

المهارة	عدد الأسئلة	النسبة التقريبية	الملاحظات
الاستماع	٢٢٠	%١٤,٦٧	تمثيل جيد مع تنوع نسبي في الأنماط
القراءة	٤٦٠	%٣٠,٦٧	تنوع في النصوص والأسئلة
الكتابة	١٥٠	%١٠,٠٠	تمثيل متوسط بأساليب مقالية وموجهة
الصرف	٢٢٠	%١٤,٦٧	مُثِّلَ عبر أسئلة غير إنتاجية
النحو	٢٥٠	%١٦,٦٧	تغطية مناسبة للنحو والوظائف
المفردات	٢٠٠	%١٣,٣٣	أسئلة متنوعة في المستويات

يتبيّن من الجدول أن المهارات الاستقبالية (الاستماع والقراءة) حازت على النصيب الأكبر من الأسئلة، وهو ما يعكس تركيزًا ملحوظًا على فهم اللغة أكثر من إنتاجها.

أما المهارات الإنتاجية، وتحديدًا الكتابة، فقد جاءت بنسبة أقل، في حين أُغفلت مهارة التحدث تمامًا، وهي من المهارات الأساسية التي يُفترض قياسها في اختبارات الكفاية الشاملة.

إن غياب مهارة التحدث يمثل نقطة ضعف جوهرية في بنية الاختبار، خصوصًا أن الكفاية اللغوية تتطلب تقييم كل المهارات بشكل متوازن لضمان نتائج دقيقة وشاملة (الحارثي، ٢٠٢٠).

هذا الخلل في التوازن يُضعف صدقية الاختبار في تحقيق هدفه المتمثل في قياس الكفاية الشاملة، ويؤثر سلبًا في قرارات التوجيه الأكاديمي المبنية عليه.

كما أن وجود تركيز زائد على بعض المهارات، كمهارة القراءة (٣٠,٦٧%)، دون تبرير نظري أو تربوي واضح، يشير إلى حاجة ملحة لإعادة توزيع الأسئلة وفق منظور تكاملي يضمن عدالة القياس.

السؤال الثاني: ما جودة الصياغة اللغوية والبنائية لفقرات الاختبار من حيث وضوح المطلوب، وتدرج الصعوبة، وتنوع الأساليب؟

في إطار التحليل النوعي لاختبار الكفاية اللغوية، جرى تحليل جودة صياغة الأسئلة من حيث مجموعة من المعايير الأساسية، تشمل (سلامة اللغة، ووضوح الصياغة، والبعد عن اللبس، ومناسبة المستوى اللغوي للمتعلمين من غير الناطقين بالعربية).

سلامة اللغة:

أظهر تحليل السلامة اللغوية أن معظم الأسئلة صيغتْ بلغة عربية فصيحة خالية من الأخطاء الإملائية والنحوية. التزم الاختبار بالبنية اللغوية السليمة، لا سيما في أقسام القراءة والاستماع، ما يدل على وجود مراجعة لغوية جيدة في إعداد الاختبار.

وضوح الصياغة:

رُكّز في التحليل على مدى وضوح التعليمات والمضامين داخل كل سؤال، وقد تبين أن غالبية الأسئلة صيغت بشكل مباشر، دون استخدام تعبيرات معقدة، أو مصطلحات متخصصة يصعب على متعلمي العربية فهمها، ومع ذلك، لوحظ وجود بعض الأسئلة التي تضمنت جملاً طويلة أو تركيبات لغوية قد تُربك الطالب

من المستوى المبتدئ، خصوصًا في قسم التراكيب النحوية، وهذا مثال على سؤال يحتوي على تركيب لغوي مربك للطالب المبتدئ:

السؤال: اختر الجملة الصحيحة نحويًا:

أ) لم يكن الطلابُ الحاضرون في القاعةِ مستعدين للاختبار.

ب) لم يكن الحاضرون الطلابُ في القاعةِ مستعدين للاختبار.

ج) لم يكونوا الطلابُ الحاضرون في القاعة مستعدين للاختبار.

د) لم يكن الطلابُ في القاعةِ الذين حضروا مستعدين للاختبار.

المشكلة هنا في طول الجملة، وتركيبها المعقد (خاصة في الخيار د)، وهذا يجعل تحديد الفاعل والخبر متداخلًا بالنسبة للطالب في المستوى A2 أو.B1 ، كما أنَّ تقديم المكونات النحوية، وتأخيرها (مثل: الحاضرون والطلاب) يؤدي إلى تضارب في الفهم. وأخيرًا المصطلحات المستخدمة (مثل لم يكن، الحاضرون، مستعدين) قد تكون مألوفة، لكن ترابطها التركيبي يحتاج إلى وعي نحوي متقدم.

يمكن إعادة صياغة الجملة المستهدفة بهذا الشكل:

اختر الجملة الصحيحة نحويًا:

أ) الطلاب الحاضرون لم يكونوا مستعدين.

ب) الحاضرون الطلاب لم يكونوا مستعدين.

ج) لم يكونوا مستعدين الطلاب.

د) الطلاب لم يكونوا الحاضرون مستعدين.

بهذا الشكل، تُقلل الجملة من التداخل التركيبي، وتُصبح مناسبة أكثر لقياس المهارة النحوية دون التسبب في إرباك ناجم عن التركيب الطويل أو تعدد التوابع.

البعد عن اللبس:

راجع الباحث الأسئلة التي تحتوي على خيارات متعددة، وتأكَّد من تجنب التشابه الكبير بين الخيارات، أو ما قد يؤدي إلى تأويلات متعددة، إلا أن التحليل رصد عددًا محدودًا من الأسئلة التي يمكن أن تُفسَّر إجاباتها بأكثر من وجه لغوي، وهو ما يستدعي إعادة النظر في صياغة هذه الأسئلة لضمان دقة القياس وموضوعيته، وهذا مثال على سؤال في اختبار المفردات يوجد فيه تشابه دلالي في الخيارات:

السؤال: اختر الكلمة الأقرب في المعنى لكلمة "جادّ":

أ) نشيط ب) مجتهد ج) متحمس د) ذكي

المشكلة هنا أنَّ "نشيط" و"مجتهد" و"متحمس" كلها قريبة في المعنى، ما يجعل الفارق بينها دقيقًا، وقد يخضع لتقدير الطالب، وهذا يُضعف دقة القياس، ويجعل السؤال متعدد التأويل.

مناسبة المستوى اللغوي:

عند مقارنة مستوى اللغة المستخدم في الأسئلة بالإطار المرجعي الأوروبي (CEFR)، تبين أن معظم الأسئلة مناسبة للمستويين B1 وB2، إلا أن بعض الفقرات تجاوزت هذا النطاق، ما يجعلها غير مناسبة للدارسين في المستويات الأولية (A1 – A2)، وقد تم رصد هذا في بعض الأسئلة المتعلقة بالقراءة المكثفة التي تضمنت مفردات غير شائعة أو تراكيب معقدة.

يشير هذا التحليل إلى أن جودة صياغة الأسئلة في الاختبار مقبولة عمومًا من حيث السلامة والوضوح، لكنها تتطلب مزيدًا من التكييف لمستويات المتعلمين

الأقل كفاءة، لضمان شمولية القياس وعدالته، وذا مثال لفقرات قراءة قد تتجاوز المستوى A2.

النص كما ورد في الاختبار:

"تُعدّ الوسائط المتعددة وسيلة فعالة في إيصال المحتوى التعليمي، إذ تمكّن المعلم من توظيف الصوت والصورة والحركة لتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة."

السؤال: ما فائدة استخدام الوسائط المتعددة في التعليم؟

أ) زيادة عدد الطلاب ب) تحقيق الأهداف التعليمية ج) إلغاء دور المعلم د) تقليل وقت الحصة

يتجاوز هذا النص مستوى A2، إذ يحتوي على مصطلحات غير شائعة بالنسبة للطالب المبتدئ، مثل: (الوسائط المتعددة، توظيف، المحتوى، المرجوة). كما أن الجملة طويلة نسبيًا، وتتضمن تركيبًا معقدًا فيه جملة حالية (إذ تمكّن...) وجملة تعليلية (لتحقيق...).

ويمكننا إعادة الصياغة ليناسب النص مستوى A2 – A1:

يستخدم المعلم الصور والأصوات في الدرس. هذا يساعد الطلاب في الفهم.

السؤال: لماذا يستخدم المعلم الصور والأصوات؟

أ) ليشرح الدرس ب) ليغلق الصف ج) ليأخذ الحضور د) ليطبع الكتاب

السؤال الثالث: ما مدى تمثيل الأبعاد الثقافية والوظيفية للغة العربية في محتوى الاختبار؟

نظرًا لكون اختبار الكفاية اللغوية موجهًا لغير الناطقين بالعربية، فقد أولى التحليل النوعي أهمية خاصة لدراسة الأبعاد الثقافية والوظيفية المضمَّنة في محتوى

الأسئلة، لتقييم مدى مناسبتها ومواءمتها مع خلفيات المتعلمين اللغوية والثقافية المتنوعة.

البعد الثقافي:

فحص الباحث الأسئلة لرصد الحمولات الثقافية المتضمنة في النصوص والمفردات والمواقف الواردة. وتركّز التحليل على الجوانب التالية:

- وجود إشارات ثقافية عربية أو محلية: مثل أسماء الأطعمة، والأماكن، والعادات، والمفاهيم الاجتماعية.
- درجة وضوح هذه الإشارات بالنسبة للناطقين بغير العربية: هل تحتاج إلى معرفة مسبقة بالثقافة العربية لفهم السؤال؟
- الحياد الثقافي: هل تجنب الاختبار الصور النمطية أو المضامين التي قد لا تُناسب الخلفيات المتعددة للدارسين؟

وقد تبين أن كثيرًا من الأسئلة، خاصة في نصوص القراءة ومهارات المحادثة، تتضمن إشارات ثقافية ضمنية (مثل: السوق، والعائلة، واللباس، والمناسبات)، مما قد يشكل عائقًا أمام الفهم لدى بعض الدارسين في المستويين A1–A2 ما لم تُقدّم هذه المفاهيم في سياقات تعليمية تمهيدية. مثال تطبيقي من مهارة القراءة:

نص القراءة:

في صباح يوم الجمعة، استعدّ أحمد للذهاب إلى السوق الشعبي لشراء مستلزمات العيد. ارتدى ثوبه الجديد، ورافق والده في جولة بين المحلات التي تبيع البخور والملابس والحلوى.

السؤال: لماذا ذهب أحمد إلى السوق؟

أ) ليشتري طعام الإفطار ب) لشراء حاجيات العيد ج) للقيام بنزهة عائلية د) للبحث عن عمل

يتضمن النص إشارات ثقافية عربية ضمنية، مثل:

يوم الجمعة (دلالته الدينية والاجتماعية)، والسوق الشعبي (بوصفه عنصرًا تراثيًا)، والثوب الجديد (مرتبط بعادات العيد)، والبخور والحلوى (بوصفها عناصر رمزيةً للعيد).

هذه الإشارات قد تكون غير مألوفة أو غامضة للمتعلمين من ثقافات أخرى، خاصة في المستويات A1–A2، إذا لم يتم توضيحها مسبقًا في دروس تمهيدية.

ويمكننا إعادة كتابة النص بصياغة محايدة ثقافيًا، مثل: ذهب أحمد مع والده إلى السوق لشراء بعض الأغراض المهمة. شاهد الكثير من المتاجر التي تبيع الملابس والطعام والحلويات.

البعد الوظيفي:

حللت الدراسة مدى ارتباط محتوى الأسئلة بوظائف لغوية حياتية عملية، مثل: طلب المعلومات، والتواصل اليومي، والإرشادات، والمعاملات الرسمية أو الاجتماعية.

وقد كشفت النتائج عن أن نسبة جيدة من الأسئلة تراعي السياقات الوظيفية الواقعية للغة، وتستند إلى مواقف استخدام حقيقية، مما يعكس اتجاهًا إيجابيًا نحو محاكاة اللغة في الحياة اليومية، ومع ذلك، لوحظ أن بعض الفقرات تميل إلى النمط الأكاديمي أو النحوي الجاف، خصوصًا في قسم (التراكيب)، مما يقلل من الطابع الوظيفي لبعض أجزاء الاختبار، وهذا مثال على سؤال أكاديمي نحوي جاف:

السؤال: حدد الجملة الصحيحة نحويًا:

أ) إنّ الطالبُ مجتهدٌ ب) إنّ الطالبَ مجتهدٌ ج) إنّ الطالبِ مجتهدٌ د) إنّ الطالبُ مجتهدًا

نلاحظ هنا أن هذا السؤال يقيس المهارة النحوية البحتة (عمل "إنَّ" واسمها وخبرها)، ولا يرتبط بأي سياق تواصلي واقعي مثل موقف حياتي أو نص وظيفي، ويتطلب معرفة نظرية بقواعد النحو وليس استخدامًا للغة في موقف فعلي.

وهذا مقترح بديل أكثر وظيفية:

السؤال: اقرأ الجملة التالية ثم اختر الكلمة المناسبة لتكملها: "إنّ _____ مجتهدٌ في دراسته."

أ) الطالبُ ب) الطالبِ ج) الطالبَ د) الطالبٌ

بهذا الشكل، يُدمج المفهوم النحوي في جملة قريبة من الاستخدام اليومي، ويظل التقييم قائمًا على قاعدة "إن" ولكن في سياق ذي معنى.

السؤال الرابع: إلى أي مدى يُعد محتوى الاختبار مناسبًا للمتعلمين من غير الناطقين بالعربية من حيث المفردات، والخلفيات الثقافية، وتوقعات الأداء؟

من خلال الجمع بين التحليلين السابقين، يمكن القول إن الاختبار يتمتع بدرجة مقبولة من الملاءمة الثقافية والوظيفية، إلا أن بعض النصوص والأسئلة تتطلب إعادة تكييف ثقافي بسيط أو تقديم شروحات مرافقة للمتعلمين غير العرب لضمان تحقق الفهم الكامل.

السؤال الخامس: ما مدى تحقق الصدق الظاهري والموضوعي في محتوى الاختبار بالنظر إلى أهدافه المعلنة والمجالات التي يغطيها؟

الصدق الظاهري:

يُقصد بالصدق الظاهري مدى انطباع المتعلمين والمعلمين والمقيِّمين بأن الاختبار يقيس ما يُفترض أن يقيسه بالفعل، بناءً على الشكل الخارجي والتنظيم العام للمحتوى، وقد حللت الدراسة الصدق الظاهري للاختبار من خلال المعايير في الجدول التالي:

يعرض الجدول (٤) المعايير المعتمدة في تحليل الصدق الظاهري لفقرات الاختبار

المعيار	الملاحظة	التقييم
وضوح التعليمات	التعليمات واضحة في معظم الأقسام	مرتفع
تنوع الأنشطة	يظهر تنوع نسبي في القراءة والاستماع، لكنه ضعيف في المحادثة	متوسط
واقعية المواقف	تتوفر مواقف واقعية في القراءة والكتابة فقط	متوسط إلى جيد
تسلسل الفقرات	الفقرات مرتبة عادة بحسب الصعوبة	جيد

من هنا يترك الاختبار انطباعًا مقبولًا بأنه يقيس الكفاية اللغوية، لكن انعدام بعض الأنماط (مثل التحدث الواقعي) تقلل من إقناع المتعلم بصدقه الشامل.

الصدق الموضوعي:

يشير الصدق الموضوعي إلى مدى شمول الاختبار لجميع جوانب الكفاية اللغوية المتوقعة في المستوى المستهدف .وقد حلل الباحث ذلك من خلال مقارنة محتوى الاختبار مع:

- الأطر المرجعية الدولية، مثل الإطار الأوروبي المشترك.CEFR
- بعض نماذج الكفاية اللغوية العربية.

يعرض الجدول (٥) نتائج مقارنة الاختبار من حيث الصدق الموضوعي مع بعض الأطر المرجعية الدولية ونماذج الكفاية اللغوية العربية

المجال	التغطية في الاختبار	التوافق مع المعايير
المهارات اللغوية الأربع	مغطاة بدرجات متفاوتة (عدا التحدث لا يوجد له تمثيل)	جزئي
المفردات والتراكيب	مغطاة بتركيز جيد	جيد جدًا
وظائف اللغة	حضور غير كافٍ في الكتابة، وانعدام الحضور في التحدث	ضعيف إلى متوسط
التقييم السياقي	محدود في بعض المهارات	ضعيف
تمثيل المستويات المتعددة	يغلب عليه المستوى المتوسط(B1–B2)	جزئي

ويرى الباحث أن الاختبار يتصف بصدق موضوعي متوسط إلى جيد، إلا أن الحاجة كبيرة إلى مزيد من التوازن في تمثيل الوظائف، والمواقف الواقعية؛ لتقوية هذا النوع من الصدق.

ويُظهر الاختبار بنية منظمة ومحتوى لغويًا غنيًا نسبيًا، مما يمنحه مستوى مقبولًا من الصدق الظاهري والموضوعي، إلا أن غياب التفاعل الشفهي الحقيقي، وضعف المحاكاة الواقعية لبعض المهارات قد يُقلّل من فاعلية الاختبار في قياس الكفاية اللغوية الشاملة.

السؤال السادس: ما درجة الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار، ومدى التوازن بين مكوناته من حيث توزيع المهارات والأنواع اللغوية؟

يشير الاتساق الداخلي إلى مدى ترابط الفقرات داخل كل مكون من مكونات الاختبار، أي أن تكون الأسئلة ضمن المهارة الواحدة تقيس البعد اللغوي نفسه بصورة متجانسة. ولأجل ذلك، عادة ما يُستخدم معامل "كرونباخ ألفا " (Cronbach's Alpha)لقياس هذا النوع من الصدق، لكن نظرًا إلى عدم توافر البيانات الرقمية المفصلة لتطبيق هذا المعامل، لجأ الباحث إلى تحليل كيفي مبني على تماثل البنية، وارتباط الفقرات داخل كل مهارة.

يعرض الجدول (٥) نتائج تحليل الاتساق الداخلي

المهارة	درجة الاتساق بين الفقرات	الملاحظات
الاستماع	مرتفعة	وحدة النصوص وتنوع الأسئلة دون تكرار مباشر
القراءة	جيدة	تنوع مقبول وترابط في الأهداف
الكتابة	متوسطة	تنوع في أنواع الأسئلة مع تباين في الصياغات
المفردات	مرتفعة	اتساق واضح في نمط القياس
الصرف	جيدة	الأسئلة متسقة في الصياغة والأسلوب
النحو	مرتفعة	تركيز على قياس البنية النحوية بثبات نسبي

الاتساق الداخلي جيد بوجه عام في معظم المهارات، مع تسجيل غيابٍ واضح لتقويم مهارة التحدث ضمن فقرات الاختبار.

الخلاصة العامة لتحليل اختبار الكفاية اللغوية

تكشف نتائج التحليل النوعي والكمي لاختبار الكفاية اللغوية المعدّ من قبل إحدى الجامعات السعودية عن جوانب متعددة من القوة، إلى جانب بعض نقاط الضعف التي تستوجب المعالجة والتطوير.

أولا: أبرز جوانب القوة:

- تغطية شاملة للمهارات والعناصر اللغوية (الاستماع، والقراءة، والكتابة، والمفردات، والصرف، والنحو)، ويُلاحظ أن مهارة التحدث لم تُدرج ضمن المهارات المقيسة، مما يُعد نقصًا في التغطية المهارية.
- تنظيم منطقي للأسئلة مع تسلسل تصاعدي داخل بعض المهارات.
- سلامة لغوية مقبولة عمومًا في الصياغة، مع التزام بمستويات الفصحى الملائمة.
- اتساق داخلي جيد في معظم المهارات، مما يعزز الثبات البنائي للاختبار.
- حضور واضح للوظائف الأكاديمية والحياتية، لا سيما في مهاراتي القراءة والكتابة.

ثانيًا: أبرز الملاحظات والقصور:

- هيمنة المهارات الاستقبالية (الاستماع والقراءة) على حساب المهارات الإنتاجية.
- خلا الاختبار من أي عناصر تقيس مهارة التحدث، وهو ما يشير إلى خلل في شمولية التقييم
- ضعف في تمثيل البُعد التداولي والثقافي العالمي، ما قد يُربك بعض المتعلمين القادمين من خلفيات ثقافية مغايرة.
- غياب مؤشرات الصدق الإحصائي التجريبي، مثل معامل الثبات أو الصدق التنبئي؛ لعدم توفر بيانات تطبيق ميداني.

ثالثًا: التقييم العام:

يمكن تصنيف اختبار الكفاية اللغوية هذا بأنه اختبار معياري قوي في بنيته العامة ومحتواه الأكاديمي، لكنه يحتاج إلى تطوير على مستوى القياس الواقعي للأداء اللغوي الوظيفي، بالإضافة إلى تعزيز ملاءمته للناطقين بغير العربية من خلفيات متعددة.

وقبل استخدام الاختبار بشكل واسع كأداة قبول أو تأهيل دولي، يُوصى بـ:

- تطوير نظام تقييم شفهي مباشر.
- تحسين التوازن بين المهارات والعناصر اللغوية.
- دعم الاختبار ببيانات ميدانية لحساب الصدق والثبات الإحصائي.
- مراجعة العناصر الثقافية بما يحقق التعدد والحياد اللغوي قدر الإمكان.

مقارنة الاختبار باختبارات كفاية لغوية أخرى:

أولا: الاختبارات محل المقارنة:

يوضح الجدول (٦) نماذج اختبارات الكفاية اللغوية التي اختارها الباحث للمقارنة مع هذا الاختبار

الاختبار	الجهة المقدمة	الفئة المستهدفة	الطابع العام
اختبار الكفاية اللغوية – الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة	معهد تعليم اللغة العربية	طلاب دوليون غير ناطقين بالعربية	معياري – أكاديمي
اختبار العربية المعياري – الجامعة السعودية الإلكترونية	مركز الاختبارات	جميع متعلمي العربية	معياري – متعدد المستويات

ثانيًا: معايير المقارنة:

يوضح الجدول (٧) نتائج المقارنة في ضوء مجموعة من المعايير

المعيار	الاختبار قيد الدراسة	الجامعة الإسلامية	العربية المعياري
التوازن بين المهارات	جيد نسبيًا، مع ميل للمهارات الاستقبالية	تركيز أعلى على القراءة والتراكيب	توزيع جيد ومتوازن نسبيًا
طرق تقييم التحدث	أغفل الاختبار هذه المهارة	مقابلة شفهية مباشرة	مهام تسجيل صوتي وإنتاج شفهي
تنوع الأسئلة	متنوع، لكن بعض الأنماط تتكرر	أقل تنوعًا، نمط تقليدي	تنوع مرتفع، يشمل أسئلة تفاعلية
الوظائف اللغوية	حاضرة في بعض المهارات	ضعيفة نسبيًا	ممثلة جيدًا في الكتابة والمحادثة
التمثيل الثقافي	محلي إلى حد كبير	محلي جدًا	متوازن مع ميل عالمي
مرجعية التصنيف	غير معلنة، لكن تماثل B1–B2	غير مصنفة رسميًا	وفقًا لـ CEFR بوضوح
الصدق والثبات	موثوق نسبيًا من حيث البنية	ثبات متوسط، لم تُذكر دراسات	بيانات ثبات وصدق منشورة
تقديم الاختبار	ورقي أو رقمي بسيط	ورقي غالبًا	رقمي تفاعلي متعدد الوسائط

ثالثًا: تحليل المقارنة:

يتميز هذا الاختبار بشمولية مكوناته وتنوع مهاراته، لكنه يفتقر إلى أدوات قياس الأداء التفاعلي الواقعي، مثل المحادثة الحية أو التقييم الصوتي.

واختبار الجامعة الإسلامية يُعد تقليديًا في مكوناته، ويفتقر إلى التحديثات التقنية أو توازن المهارات، مع ضعف ملحوظ في تمثيل البُعد الثقافي العالمي.

واختبار الجامعة السعودية الإلكترونية يتفوق في الرقمنة، والتوازن المهاري، والتوافق مع المعايير العالميةCEFR ، مما يجعله مناسبًا للقياس المعياري متعدد المستويات.

ورغم أن هذا الاختبار يُظهر قوة في بنيته الأكاديمية ومحتواه اللغوي، فإنه يحتاج إلى دمج أدوات تقييم تفاعلية حقيقية، وتطوير معيارية المهارات الإنتاجية، وتحديث الإطار المرجعي ليواكب النماذج العالمية الحديثة، مثل.CEFR ، ويُعدّ اختبار الجامعة السعودية الإلكترونية نموذجًا ناجحًا يمكن الاستفادة من بنيته الرقمية، وتكامل المهارات فيه.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

عرض النتائج:

بعد تحليل عينة من محتوى اختبار الكفاية اللغوية المعياري الموجه لغير الناطقين بالعربية في إحدى الجامعات السعودية، والبالغ عدد أسئلته نحو ١٥٠٠ سؤال، أظهرت النتائج ما يأتي:

توزيع غير متوازن للمهارات اللغوية: حيث تبين وجود تركيز مفرط على مهارتي القراءة والكتابة، مقابل ضعف تمثيل لمهارة الاستماع، وانعدام تمثيل لمهارة التحدث، بما لا يعكس التوزيع النموذجي للكفايات اللغوية الأربع.

هيمنة الأسئلة الموضوعية مغلقة النهايات: كاختيار من متعدد، وملء الفراغات، مع غياب شبه تام للأسئلة الإنشائية أو المفتوحة التي تتيح للطالب إنتاج اللغة بحرية.

قصور في التدرج اللغوي: إذ لم تُراعَ مستويات الصعوبة بشكل واضح؛ حيث ظهرت أسئلة متقدمة في مواضع يفترض أنها مخصصة للمبتدئين.

ضعف في التغطية الثقافية والتواصلية: حيث افتقرت الأسئلة إلى مواقف واقعية تُمثّل السياقات الثقافية والاجتماعية للغة العربية.

افتقار الاختبار للمواءمة المرجعية: لم يُبنَ الاختبار على معايير مرجعية معتمدة عالميًا مثل الإطار الأوروبي CEFR أو معايير ACTFL، مما يقلل من إمكانية مقارنة نتائجه أو معادلتها دوليًا.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

تُشير النتائج إلى أن اختبار الكفاية اللغوية المحلل لا يحقق التوازن المطلوب في تقويم الكفايات الأربع، وهو ما يُعد إخلالًا بمبدأ التغطية المهارية المتوازنة الذي يُعد أحد الأسس الرئيسة في بناء اختبارات اللغة الثانية، ويؤثر هذا الخلل في مصداقية الاختبار، إذ قد يُقوّم المتعلّم بناء على مهارات لا تُمثّل أداءه اللغوي الشامل.

إن هيمنة الأسئلة المغلقة تثير إشكالية أخرى، تتعلق بغياب فرص الإنتاج اللغوي، وتقييد قدرة المتعلم على التعبير الحر، مما يُضعف من صلاحية الاختبار في قياس الكفاية الحقيقية، لا سيما في مهارات التعبير الشفهي والكتابي.

وأما على مستوى المحتوى، فقد كشف التحليل عن افتقار الاختبار للانسجام الثقافي والسياقي، وهو ما يُفقده خاصية الواقعية والتواصل، ويجعل من اللغة المختبرة لغة مجردة، منزوعة عن الاستعمال الفعلي، وهو ما يتعارض مع مبادئ التواصلية في تعليم اللغات.

وفي جانب المعايير، فإن عدم استناده إلى أطر مرجعية دولية يجعل من الاختبار أداة محلية غير قابلة للمقارنة أو المعادلة، ويفقده القيمة الأكاديمية العالمية التي تتيح التنقل أو الاعتماد الدولي.

وعليه، فإن هذه النتائج تدعو إلى إعادة النظر في تصميم الاختبار، وبنائه وفق أسس علمية تستند إلى معايير عالمية، وتغطي المهارات اللغوية بصورة متوازنة، مع إدراج المكون الثقافي والتواصلي، وتوظيف أنماط متنوعة من الأسئلة، تجمع بين الموضوعي والإنشائي، بما يضمن قياسًا حقيقيًا وشاملًا لكفاية اللغة العربية لدى الناطقين بغيرها.

خاتمة الدراسة والتوصيات والمقترحات:

سعى هذا البحث إلى تقويم كفاءة أحد الاختبارات المعيارية المستخدمة في قياس كفاية اللغة العربية لدى الناطقين بغيرها، وذلك من خلال دراسة تحليلية نقدية شاملة لجميع مكوّنات الاختبار المعتمد في إحدى الجامعات السعودية. وقد انطلقت الدراسة من حاجة فعلية لتقويم أدوات القياس اللغوي المستعملة في المؤسسات التعليمية، ومدى توافقها مع المعايير العلمية والمرجعية العالمية، خاصة في ظل التوسع المتزايد في تعليم العربية للناطقين بغيرها، وما يستلزمه ذلك من أدوات دقيقة في القبول والتقويم والتصنيف.

واعتمدت الدراسة على تحليل محتوى كامل للاختبار، بلغ عدد أسئلته نحو (٢٥٠٠) سؤال، غطت مختلف المهارات والعناصر اللغوية، واستخدمت في تحليلها منهجًا وصفيًا تحليليًا مدعومًا بأساليب إحصائية وصفية، وقد استُخدمت أداة تحليل منهجية لرصد توزيع المهارات، وأنماط الأسئلة، ومدى التدرج، والتغطية اللغوية،

والتكامل الثقافي والتواصلي، فضلاً عن ارتباط بنية الاختبار بالأطر العالمية مثل الإطار الأوروبي (CEFR) ومعايير ACTFL.

وأظهرت النتائج مجموعة من المؤشرات المهمة، كان من أبرزها:

وجود اختلال واضح في توزيع الأسئلة، مع غلبة المهارات الاستقبالية (القراءة والكتابة) على المهارات الإنتاجية (الاستماع والتحدث).

سيطرة الأسئلة المغلقة النمطية، وغياب مهام الأداء الحر والتفاعلي.

ضعف الحضور الثقافي والوظيفي في المحتوى، مما يؤثر في صلاحية الاختبار لقياس الكفاءة الواقعية.

عدم ارتباط الاختبار بأطر مرجعية عالمية، مما يحدّ من قابلية نتائجه للمعادلة أو الاعتماد الخارجي.

غياب دراسات تقويمية سابقة تتناول الصدق والثبات، وعدم توفر تقارير علمية توضح خصائصه البنيوية.

وفي ضوء ما سبق، يوصي البحث بجملة من الإجراءات التطويرية على المستويات البنيوية، الثقافية، المهارية، التقنية والتقويمية، بما يعزز من فاعلية هذا النوع من الاختبارات، ويجعلها أدوات دقيقة وشاملة تُعتمد في تقويم كفاية اللغة العربية لغير الناطقين بها وفق المعايير العالمية.

توصيات لتطوير اختبار الكفاية اللغوية:

أولا: على مستوى البنية والمهارات، توصي الدراسة بضرورة تعزيز المهارات الإنتاجية من خلال تخصيص فقرات مستقلة لقياس مهارة الكتابة باستخدام أساليب واقعية، تتجاوز الأسئلة المغلقة التقليدية، وكذلك من خلال تضمين مهمات نطق وتسجيل صوتي تتيح تقويم الأداء الشفهي بدقة وموضوعية، كما ينبغي تحقيق التوازن

المهاري عبر إعادة توزيع الأسئلة بشكل يضمن تغطية متكافئة للمهارات اللغوية الأربع (الاستماع، والقراءة، والكتابة، والتحدث)، إلى جانب المفردات والتراكيب، بما يُقلل من هيمنة المهارات الاستقبالية، ويرفع من حضور المهارات الإنتاجية في التقييم، ومن الضروري –أيضًا– تنويع أنماط الأسئلة، بإدخال أساليب جديدة مثل أسئلة التكميل، والتصنيف، والمطابقة، والمهمات الكتابية الحرة، مع تجنّب التكرار النمطي، خاصة في أسئلة المفردات والتراكيب، بما يضمن تقويمًا أكثر شمولًا وواقعية لكفاية المتعلّم.

ثانيًا: على مستوى المحتوى الثقافي والوظيفي، توصي الدراسة بضرورة مراجعة البُعد الثقافي في محتوى الاختبار، وذلك من خلال تقليل الاعتماد على المفردات أو المواقف المحلية ذات الطابع الثقافي الضيق، والعمل على استبدالها بمواقف عامة ذات طابع عالمي، أو تقديمها ضمن سياق تعليمي تمهيدي يساعد المتعلم غير العربي على فهمها واستيعابها. كما تدعو الدراسة إلى تعزيز الوظائف اللغوية الواقعية من خلال ربط الأسئلة بمواقف حقيقية مستمدة من الحياة اليومية، مثل زيارة الطبيب، تقديم طلب رسمي، التسجيل الجامعي، أو إجراء محادثة مع زميل دراسة، مع ضرورة تضمين أنشطة لغوية حياتية وظيفية، تُركّز على الاستخدام العملي للغة، بدلًا من الاعتماد الحصري على الأسئلة المبنية على المعرفة النحوية المجردة، وذلك لتحقيق تقييم أكثر واقعية وملاءمة لسياقات استعمال اللغة

ثالثًا: على المستوى التقني والتقويمي، توصي الدراسة بضرورة تطوير نسخة إلكترونية تفاعلية من اختبار الكفاية، يتم من خلالها إنشاء منصة رقمية شاملة تتيح للممتحن أداء الاختبار عبر الإنترنت، مع تضمين ميزات مثل التسجيل الصوتي لمهارات التحدث، والتصحيح الآلي الفوري، وتوفير تحليلات كمية آنية لأداء المتعلّم.

كما يُستحسن تقديم اختبارات تجريبية إلكترونية تمهيدية تُسهم في تعزيز جاهزية المتقدمين وتساعد على قياس الأداء في بيئة واقعية. ومن الجوانب الأساسية أيضًا ضرورة ربط الاختبار بأطر مرجعية عالمية معتمدة، وفي مقدمتها الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (CEFR)، وذلك من خلال تصنيف نتائج الاختبار ضمن مستوياته المعروفة (A1, A2, B1...)، وبناء جداول توافق وربط دقيقة تُيسّر معادلة النتائج وتفسيرها أكاديميًا. وتدعو الدراسة كذلك إلى دعم الاختبار بدراسات تجريبية للتحقق من الصدق والثبات، من خلال تطبيقه على عينات متنوعة وتحليل نتائجه إحصائيًا باستخدام معاملات الثبات والاتساق الداخلي، مع ضرورة نشر تقارير علمية رسمية تبيّن خصائصه ومميزاته، بما يعزّز من مصداقيته ويُمهّد لاعتماده على المستوى الدولي.

رابعًا: يوصى الباحث بتشكيل لجنة تطوير متعددة التخصصات (لغويين، مختصي تقويم، مطوري منصات رقمية) تعمل على تحديث اختبار الكفاية وفق المعايير العالمية الحديثة، بما يضمن صلاحيته للاستخدام الأكاديمي والمؤسسي داخليًا وخارجيًا.

مقترحات لدراسات مستقبلية:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، يوصي الباحث بإجراء الدراسات التالية:

- تحليل اختبارات الكفاية اللغوية للناطقين بغير العربية في جامعات عربية أخرى (مثل جامعة الأزهر، وجامعة قطر، وجامعة الزيتونة) ومقارنتها بالمعايير العالمية المعتمدة.

- تصميم اختبار كفاية لغوية معياري موجه للناطقين بغير العربية يستند إلى الأطر المرجعية العالمية (CEFR، ACTFL) ويُبنى على أسس علمية واضحة، مع تجربة ميدانية لقياس صدقه وثباته.
- دراسة مدى تأثير البعد الثقافي في محتوى اختبارات الكفاية اللغوية ومدى ملاءمة العناصر الثقافية للمتعلم غير الناطق بالعربية من خلفيات متنوعة.
- تحليل بنية الأسئلة في اختبارات الكفاية من حيث الصياغة ومستويات التفكير وفق تصنيف بلوم، لمعرفة مدى تغطية المهارات العليا في التفكير.
- تقويم اختبارات مهارة التحدث في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها، نظرًا لغياب هذا المكون في كثير من الاختبارات الرسمية.

تحليل مدى تمثيل المهارات الوظيفية والتواصلية في اختبارات الكفاية، وربطها بسياقات الحياة اليومية للمتعلمين.

قائمة المراجع:

أولا: المراجع العربية:

أبو عمشة، خالد. (٢٠٢٢). تطبيقات الإطار الأوروبي المرجعي المشترك (CEFR) في تعليم العربية للناطقين بغيرها. عمّان: دار كنوز المعرفة العلمية.

عبدالله، البشير عيسى أحمد. (٢٠١٣). اختبارات الكفاية اللغوية: نحو اختبار معياري للغة العربية للناطقين بغيرها. في الملتقى الأول لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. الأزهر الشريف.

جامعة شقراء. (٢٠٢٢). دليل جودة الاختبارات. https://www.su.edu.sa/

الحارثي، عزيزة مخضور، تقويم مستوى الأداء الشفهي لدى طالبات المرحلة الثانوية في ضوء مهارات التحدث والوعي الصوتي، مجلة كلية التربية بسوهاج، العدد ٥٧، ٢٠٢٠، ص ٥٥١٣.

الحمد، ماجد بن محمود. (٢٠١٥). اختبار جامعة الملك سعود للكفاءة باللغة العربية: تجربة معهد اللغويات العربية. في خالد أحمد الرفاعي (تحرير)، اختبارات اللغة العربية: تجارب وآفاق (ص. ٩٣–١١٣). المركز الوطني لتقويم واعتماد التدريب.

السبع، سعاد سالم. (٢٠١٧). اختبار الكفاية اللغوية في مهارات اللغة العربية اللازمة للالتحاق بالدراسة الجامعية. المجلة الدولية للبحوث التربوية، ٤١(٤)، ١٨٧–٢٢٧.

الشمراني، حسن محمد. (٢٠١٦). اختبار العربية المعياري – تجربة الجامعة السعودية الإلكترونية في بناء اختبار مقنن للكفاية اللغوية. مجلة جامعة الملك خالد للعلوم الإنسانية، ٣(١)، ٣٠٩–٣٢٩.

الشيخ أبشر، بشرى عثمان. (٢٠٢٣). اختبارات مهارة الكلام ومدى تعبيرها عن مستويات الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية. مجلة العلوم التربوية والاجتماعية، ٢(١).

عبد الجواد، ليلى محمد محمد. (٢٠٢٤). فاعلية برنامج أنشطة إلكترونية مقترح لتنمية بعض مهارات القراءة لدى غير الناطقين بالعربية. مجلة التربية في القرن ٢١، جامعة مدينة السادات.

محفوظ، محمد رضا عوض. (٢٠٢٠). معايير التصميم والتقييم في الاختبار الكتابي في اللغة العربية لغير الناطقين بها. مجلة سياقات اللغة والدراسات البينية، ٥(١)، ٧١–١١٩.

ثانياً: المصادر الأجنبية والعربية المترجمة للأجنبية:

Abd Al-Jawad, Laila Muhammad Muhammad. (2024). The Effectiveness of a Proposed E-Activities Program in Developing Some Reading Skills for Non-Native Speakers of Arabic. Journal of Education in the 21st Century, University of Sadat City. (in Arabic)

Abu Amsha, Khalid. (2022). Applications of the Common European Framework of Reference (CEFR) in Teaching Arabic as a Foreign Language. Amman: Dar Kunooz al-Ma'rifa al-Ilmiyya. (in Arabic)

Al-Hamad, Majid bin Mahmoud. (2015). King Saud University's Arabic Proficiency Test: The Experience of the Institute of Arabic Linguistics. In: Khalid Ahmad Al-Rifai (Ed.), Arabic Language Testing: Experiences and Prospects (pp. 93–113). National Center for Training Evaluation and Accreditation. (in Arabic)

Al-Harithi, Aziza Makhdoor. (2020). Evaluating the Oral Performance Level of Secondary School Female Students in Light of Speaking Skills and Phonological Awareness. Journal of the Faculty of Education – Sohag, 57, 551–571. (in Arabic)

Al-Saba', Suad Salim. (2017). Arabic Language Proficiency Test for University Admission Skills. International Journal of Educational Research, 41(4), 187–227. (in Arabic)

Al-Sheikh Abshir, Bushra Othman. (2023). Speaking Skill Tests and Their Reflection of Student Proficiency Levels among Non-Native Speakers of Arabic. Journal of Educational and Social Sciences, 2(1). (in Arabic)

Al-Shamrani, Hasan Muhammad. (2016). The Standard Arabic Test: The Experience of the Saudi Electronic University in Developing a Proficiency Test. Journal of King Khalid University for Humanities, 3(1), 309–329. (in Arabic)

Alderson, J. C., Clapham, C., & Wall, D. (1995). Language test construction and evaluation. Cambridge University Press.

Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests. Oxford University Press.

Basheer, Issa Ahmad Abdullah. (2013). Language Proficiency Tests: Towards a Standardized Test of Arabic for Non-Native Speakers. In: The First Forum on Teaching Arabic to Non-Native Speakers. Al-Azhar Al-Sharif. (in Arabic)

Brown, J. D. (2005). Testing in language programs: A comprehensive guide to English language assessment. McGraw-Hill.

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics, 1(1), 1–47.

Chomsky, N. (1965). Aspects of the Theory of Syntax. MIT Press.

Nitko, A. J., & Brookhart, S. M. (2014). Educational assessment of students (7th ed.). Pearson.

Mahfouz, Muhammad Reda Awad. (2020). Design and Evaluation Standards for the Arabic Writing Test for Non-Native Speakers. Journal of Language Contexts and Interdisciplinary Studies, 5(1), 71–119. (in Arabic)

Shaqra University. (2022). Daleel jawdat al-ikhtibarat [Guide to test quality]. https://www.su.edu.sa /