İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

darulfunun ilahiyat

ARAŞTIRMA MAKALESİ / RESEARCH ARTICLE

darulfunun ilahiyat, 32(2): 387–420

DOI: 10.26650/di.2021.32.2.995627
http://ilahiyatjournal.istanbul.edu.tr

Başvuru: 16.11.2020
Revizyon Talebi: 29.12.2020
Son Revizyon: 12.01.2021
Kabul: 12.02.2021
Online Yayın: 27.12.2021

تصوُّرٌ مُقتَرَحٌ لمقرَّرِ مادَّة الكَفَاءةِ اللُّغويّةِ في بَرامجِ إعدَادِ باحِثِي تَعلِيمِ العَربيّة للنَّاطِقين بِغَيرِها وخُبَرائِها

Arap Olmayanlara Arapça Öğretimine Yönelik Araştırmacı ve Uzman Yetiştirmede Dil Yeterliliği Dersine Yönelik Bir Müfredat Önerisi

A Syllabus Proposal for Language Proficiency in Preparation Programs of Researchers and Experts in Teaching Arabic to Speakers of Other Languages

Islam Youssry Elhadky *

المُلخّص:

تهدفُ هذه الورقة إلى تقديمِ تَصوُّر لمقرَّر مادَّة (الكَفَاءة اللُّغويّة) من حيثُ أهداف المادَّة وخُطَتِها التَّدريسيّة وأنشطتها ومراجعها المُقترَحة. ويأتي هذا العملُ تلبيةً لحالة الاهتمام المتزايد بالأُطُر المَرْجِعيّة للكَفاءة اللُّغويّة، والتي تظهر في كَثْرة المحاضرات والدَّوَرَات والمقالات عنها، وفي اهتمام العديد من الباحثين بِبناءِ بحوثِهم في ضَوْء تلك الأُطُر، ورغبة المؤلِّفين في ضَبطِ مناهجهم وموادِّهم التَّعليميّة وَفْق مُستوياتها.

من خلال المراجعة الدقيقة والواسعة للأدبيَّات المتعلِّقة بموضوع الكَفَاءة اللُّغويّة وَجدَ البحث أنَّ هناك أبعادًا ثلاثة له؛ الأوّل: يتعلّق بمصطلحات المجال التي يشوبُها الغموض والارتباك على مدار السبعين عامًا الماضية؛ حيثُ قد يَعني المصطلح الواحد أكثر من معنى حسبَ المتكلِّم وزمنه، وفي الوقت نفسه قد يكون للمفهوم الواحد أكثر من مصطلح، البُعد الثَّاني: هو النَّماذج اللُّغويّة التي تعبِّر عن تصوُّر أصحابها لما يحتاجه الإنسان ليفهمَ لغةً ويستعملها، البُعد الثالث: هو الأُطُر المَرْجِعيّة لِلكَفاءة اللُّغويّة، تلك الأُطُر التي ظهرت تلبيةً لحاجة المَعنِيين باللُّغات لمقاييس معياريّة يمكِنُ تحديد درجة الكَفَاءة اللُّغويّة للأفراد في ضَوْئها، وتعدَّدت تلك الأُطُر على مدار العقود السّبعة الماضية وجاء كلٌّ منها ليعمل في سياقٍ مُحدَّد. كما أنَّ هناك دعواتٍ لِبناء إطار مرجعيٍّ عربيٍّ يليق بالعربية وأهلها، وبالفعل بدء الباحثون يقدِّمون تجاربهم البحثية في هذا المِضمار. وقد حاول هذا البحث أن يُسهِم في تعميق فَهم قَضية الكَفَاءة اللُّغويّة ونماذجها وأُطُرها بين المهتمِّين وذلك عبر اقتراح تصوُّر تفصيليٍّ لمقرَّر مادَّة تُدرَّس في برامج الدِّراسات العُليا المَعنيَّة بتأهيل الباحثين والخُبراء في مجالِ تعليم العربيّة للناطقِين بغيرِها.

الكلمات المفتاحيَّة

الأطر المرجعية، نماذج الكفاءة اللغوية، نظريات الكفاءة، الدراسات العليا، إعداد المعلم

Öz

Bu makale hedefleri, öğretim planı ve etkinlikleri ile önerilen kaynaklar açısından, “Dil Yeterliliği” dersinin müfredatına dair bir çerçeve sunmayı hedeflemektedir. Bu çalışma alana dair çok sayıda konferans, kurs ve makalenin varlığıyla da görünür hale gelen, dil yeterlilik standartları konusuna artan ilgiye; birçok araştırmacının araştırmalarını bu standartlar ışığında geliştirme noktasında gösterdikleri özene; yazarların eğitim yöntemlerini ve materyallerini seviyelere uygun bir şekilde düzenleme isteklerine bir cevap niteliğindedir.

Dil yeterliliği konusunda var olan literatürün kapsamlı ve dakik bir şekilde incelenmesi neticesinde bu konunun üç boyutu olduğu görülmüştür. Bahsi geçen bu boyutlardan ilki, son yetmiş yıl boyunca belirsizlik ve kapalılık ile karmaşanın hakim olduğu alan terminolojisi ile ilgilidir. Zira bu zaman diliminde tek bir terim, konuşan kişiye ve dönemine göre birden fazla anlam ifade edebilmekteydi. Aynı zamanda bir kavram için birden fazla terim de bulunabilmekteydi. Ele aldığımız konunun ikinci boyutu, bireyin bir dili anlaması ve kullanması için ihtiyaç duyduğu gereksinimlere yönelik olarak o dili konuşanların tasavvurunu ifade edip ortaya koyan dil modelleri ve örneklemeleridir. Konunun üçüncü ve son boyutunu ise dil yeterliliğinin kaynak çerçeveleri oluşturmaktadır. Bu çerçeveler, dillerle ilgilenen bireylerin dil yeterliliğini ölçmek için standart ölçeklere olan ihtiyaçlarına yanıt olarak ortaya çıkmış ve son yetmiş yılda çoğalmıştır. Bahse konu olan bu çerçevelerden her biri, belirli bir bağlamda kullanılmak üzere ortaya konulmuştur.

* **Sorumlu Yazar:** Islam Youssry Elhadky (Dr.), Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Arapça Hazırlık Programı, İstanbul, Türkiye. E-posta: iyoussry@fsm.edu.tr ORCID: 0000-0002-4052-7267

Atıf: Elhadky, Islam. “A Syllabus Proposal for Language Proficiency in Preparation Programs of Researchers and Experts in Teaching Arabic to Speakers of Other Languages.” *darulfunun ilahiyat* 32, 2 (2021): 387–420. https://doi.org/10.26650/di.2021.32.2.995627

This work is licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License

Günümüzde Arapçaya ve bu dili konuşan insanlara uygun bir kaynak çerçeve geliştirme çağrıları yapılmaktadır. Araştırmacılar da fiili olarak bu alandaki araştırma deneyimlerini sunmaya başlamışlardır. Bu çalışma, alanla ilgili kimseler arasında dil yeterliliği meselesinin, örneklerinin ve çerçevelerinin derinlikli bir şekilde anlaşılmasına katkıda bulunmayı hedeflemektedir. Bu amaçla "Arap olmayanlara Arapça öğretimi" alanındaki araştırmacı ve uzmanların eğitilmesi ve uzmanlaştırılması ile ilgilenen yükseköğrenim programlarında okutulmakta olan bir ders müfredatına dair detaylı bir kavramsallaştırma önerisi yapılmaya çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler
Kaynak Çerçeveler, Dil Yeterlilik Modelleri, Yeterlilik Teorileri, Lisansüstü Çalışmalar, Öğretmenin Hazırlanması

Abstract
The purpose of this paper is to present a syllabus of the Language Proficiency course in terms of objectives, teaching plan, activities, and suggested references. This paper responds to the growing interest in proficiency frameworks.
As a result of the proficiency literature revision, the research determined that there are three main dimensions to consider. The first is the terminology of the field that has been tainted by ambiguity and confusion over the past 70 years. The second dimension of this topic is that existing proficiency models reflect their individual authors' concepts regarding what humans need to understand and communicate in language, too closely. The third dimension is the framework that emerged in response to the need of foreign and second language stakeholders for standard scales to measure individuals' language proficiency. Those frameworks have become numerous over the past seven decades, and each was developed to work best in a specific context. There are also calls to develop a scale for Arabic that befits the language and those who speak it. This paper has attempted to contribute to deepening the understanding of the issue of proficiency and its models and frameworks among those interested, by proposing a detailed conceptualization of a course to be taught in graduate programs concerned with qualifying researchers and experts in our field of teaching Arabic.

Keywords
Proficiency Frameworks, Language Proficiency Models, Proficiency Theories, Postgraduate Studies, Teacher Preparation

Extended Summary

The purpose of this paper is to present a syllabus of the "Language Proficiency" course in terms of objectives, teaching plan, activities, and suggested references. This paper responds to the growing interest in the proficiency frameworks, which appears in many lectures, courses, and articles on the subject. This paper also addresses the interest of many researchers in developing their work in the light of those frameworks and the authors' desire to align their materials with the frameworks' levels. In particular, the Common European Framework of Reference for Languages and the American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) language proficiency guidelines. However, all this interest reflects a relatively superficial knowledge of the subject without going in depth.

After an accurate and extensive literature review in the language proficiency domain, the research for this paper found that graduate programs lack any course that studies, explains, and criticizes the language proficiency domain except some training courses that cover it briefly in a few hours of study. Clearly, this is not adequate to build a robust grounding in this domain for research.

The literature review in the language proficiency domain also found that there are three main dimensions to consider. The first is the terminology of the field that has been tainted by ambiguity and confusion over the past 70 years. This has created a situation

where any given term may have more than one meaning according to the writer and their time. In addition, at the same time, a single concept may be described by more than one term. This difficulty applies to terms such as "proficiency," "competence," and "strategy."

The second dimension of this topic is that many of the existing proficiency models reflect their authors' concepts regarding what humans need to understand and communicate language. There are several theories and models titled "communicative competence" and "communicative language ability" that share some components but differ in others, like sharing the same concept but differing in its names, or agreeing in the names but differing in the content. This essentially renders the descriptive terms meaningless.

The third dimension consists of those frameworks that emerged in response to the need of people working in the foreign and second language field for standard scales to measure a given individual's language proficiency. Those frameworks have been numerous over the past seven decades, and each of them came to work in a specific context. Some are prepared for the governmental context, while others are more suitable for the military. Additional scales work for the rehabilitation of immigrants, for academics and the workplace while still others work best for education. There are also calls to develop a scale for Arabic that suits the language and its speakers, and indeed, researchers have begun to present proposals in this field.

The main research question is what is the full description of the language proficiency subject? To answer this question, the researcher undertook the following: (1) reviewing the foundational studies for the subject of language proficiency to establish the width and depth of the field; (2) assessing the methodology in which the various sources of language proficiency are presented and the dimensions of the subject in various resources; (3). proposing a vision for the language proficiency subject plan, distributed over a specific time frame; (4) presenting the vision to a group of referees, experts in teaching Arabic to speakers of other languages; and (5) producing the final vision of the language proficiency subject in the light of referees' notes.

Course Prerequisites: Foundations of Teaching Arabic as a Second Language

The number of credits: Three credit hours

The final proposal of the subject consists of several components, the most important of which are:

First–Summary of the course: The course introduces common terms in the field of language proficiency and introduces several famous models of language proficiency that have influenced the educational literature. The course will also review several of the most famous international frameworks for language proficiency. It also attempts to develop an Arabic proficiency framework and train students to analyze and criticize the existing

models and frameworks. Further, it also suggests short tests in light of those models and frameworks and linking them with common teaching methods. Also, the course would seek to analyze some textbooks for teaching Arabic in light of the language proficiency concept and present their views of new scales of proficiency.

Second–The primary aim of the language proficiency subject is that the student should be able to analyze, criticize, and apply language proficiency models, scales, and descriptors to some elements of the language teaching process, including content, teaching methods, and evaluation. It is linked to 18 learning outcomes.

Third –The program proposes the following topics of the subject: (1) motives for interest in the subject of language proficiency; (2) terminology of language competence, (3) language proficiency models: skills and elements models, Hymes theory, Canal and Swain's models of Communicative Competence 1980, and Canale updates 1983, Beckman's Communicative language ability models 1990 and their updates with Palmer 1996, 2010, Celce-Murcia *et al.* model 1995, Canadian Language Benchmarks model 2000, and Common European Framework of Reference for Languages model; (4) Language Proficiency Frameworks: Concept of the Language Proficiency Framework, FSI/ILR Roundtable scale, ACTFL Proficiency Languages Guidelines, The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), and previous attempts to develop a common Arabic Framework.

Fourth–The teaching plan: The course is divided into 15 weeks. The first week is "An Introduction to Language Proficiency," which includes an introduction to the subject, the motives for paying attention to the subject of proficiency, and the essential terminology of the field. From the 2nd to the 7th week: Present, analyze, criticize, and compare the famous and influential language proficiency models in the field. From the 9th to the 13th week: Present the most famous frameworks in terms of their origin, their theoretical foundations, work contexts and levels, and consider the criticism and comparison between them. The 14th week is devoted to presenting students' projects. Teaching methods would be lectures, group discussions, assignments, presentations, brainstorming, and self-learning. The evaluation should vary between assignments and their discussion, project/reviews, and tests.

The proposal also included suggestions for assignments and projects that the students would be expected to perform. Assignments combine individual and group tasks, as well as projects. Project evaluation criteria will consist of: Clarity of purpose: 10%, quality of content: 40%, quality of language and academic quality: 10%, quality of presentation design: 20%, quality of presentation in front of students: 20%. The proposal includes dozens of Arabic and English references that are essential to understanding the field of language proficiency.

1. المُقدِّمة

1-1 تمهيد

شهد العقد الأخير اهتمامًا متزايدًا بمفهوم الكَفَاءة اللُّغويّة وبأُطُرها المَرْجِعيّة كالإطار الأُوربيّ المَرْجِعيّ المُشترَك لِلُّغات وتوجيهات المجلس الأَمريكيّ لتعليم اللُّغات الأجنبيّة أكتفل، فأصبحنا نرى الدورات والمقالات التي تتناولُ تلك الأُطُر بالشرح والتفسير، كما نلاحظ نموًّا في البحوث التي تتخذ تلك الأُطُر مرجعيةً لها أو تسعى لتطبيقها في الواقع التعليميّ. ويسود السَّاحة العلمية العربية مطالبات متزايدة ببناء إطارٍ مَرجِعيٍّ عربيٍّ مُشترَك يراعي طبيعة اللُّغة العربية وحاجات متعلِّميها. إلا أنَّ أغلب هذه الدورات والمقالات لا تُكَوِّن أساسا قويًّا للباحث؛ فالدورات قصيرة وتعطي معلومات مختصرة، والمقالات متخصَّصَة وموجَّهة للأكاديميين ولاتستهدف الباحث المبتدِئ، فتكُون المحصِّلَة معرفة سطحية وجزئية في أغلب الأحيان.

وقد كُنَّا منذُ عقود ثلاثة نطالب بتأسيس برامج لإعداد معلمي العربية للناطقين بغيرها وخبرائها، ففُتحت البرامج على مستويات عِدّة من الدرجة الجامعية الأولى وحتى الدكتوراه، إلا أنَّ محتوى أغلب هذه البرامج يخلو من مادَّة مستقلّة تتناول موضوع الكَفَاءة اللُّغويّة من حيث نماذجها وأُطُرها بالعرض والتَّحليل -رغم أهمية الموضوع-بهدف تأهيل الخبير والباحث لفَهم هذا الموضوع من جُذوره بشكلٍ يسمحُ له بتطبيقه ونقده وتطويره.

1-2 الدِّراسات السَّابقة

يُعْنَى هذا البحث بنطاقَين في الدِّراسات السّابقة؛ نطاق برامج الدِّراسات العُليا في مجال تعليم العربية للنَّاطقين بغيرها، والنِّطَاق الآخر هو نطاق الكَفَاءة اللُّغويّة.

1-2-1 النِّطَاق الأوَّل: بحوث برامج الدِّراسات العُليا في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها:

يُلاحظ أنَّ البحوث في هذا النِّطَاق قليلة، وأحْدَثُها وأشملُها دراسة "حليبة وعلي"؛ وقد حلَّلا خلالها أكثر من ثلاثين برنامجا وخلَت جميعها من مادَّة الكَفَاءة اللُّغويّة، كما اقترح الباحثان تصوُّرهما لمُقرَّرات برامج الدِّراسات العُليا على مستوى الدبلوم والماجستير والدكتوراه، وقد خلَت تلك المقرَّرات المُقترحة أيضا من ذِكر مادَّة "الكَفَاءة اللُّغويّة"، وكذلك خلَت نواتج التعلُّم من تناول "نماذج الكَفَاءة اللُّغويّة أو أُطُرها العالمية" مع العلم أنَّ بعض عناوين الموادّ غير مقيَّدة ويمكِن أن تتناول موضوع الكَفَاءة.[1]

وقدم الحديبي توصيفا لبرنامج إعداد معلم العربية للناطقين بغيرها، خلَا أيضا من ذكر مادَّة "الكَفَاءة اللُّغويّة" أو ما يقوم مقامها، إلا أن البرنامج تناول إطارَين من أُطُر الكَفَاءة اللُّغويّة، كما اقترح تناول تجارِب بناء إطار عربي مشترك، وخصَّصَ لكلِّ ما سبق ساعتين فقط.[2]

وتعتبر دراسة الشافعي من الدِّراسات التي أوْلَت موضوع الأُطُر المَرْجِعيّة درجة اهتمام أكبر من غيرها حيث خصَّصَت لها ساعتَين معتمدتَين وهذا زمن مناسب، إلا أنَّ محتوى المادَّة نفسه يناسب المعلمِين المبتدئِين المستهدَفين ببرنامج الدبلوم المِهْنيّ، ولا يكفي ما يحتاجه الباحث أو الخبير.[3]

1 مسعد محمد حلبية، وإيهاب السيد علي، «**تصور مقترح لبرامج الدراسات العليا في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء بعض البرامج العربية والأجنبية**». *مجلة كلية التربية فى العلوم التربوية*، *45*(1) (2021):189-268.

2 علي عبد المحسن الحديبي، «**تصور مقترح لإعداد إطار مرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**،» في ***المؤتمر العلمي الرابع: تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها: المتطلبات، والأبعاد، والآفاق***. (الشارقة: المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج العربية، 2020)، مجلد 3، 1047-1062.

3 إبراهيم أحمد الشافعي، «**تصور مقترح للدبلوم المهني في إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها بكلية دار العلوم جامعة القاهرة في ضوء المدخل المنظومي**». *مجلة فكر وإبداع، رابطة الأدب الحديث*، مج 121 (2018): ص79-129.

2-2-1 النِّطَاق الثَّاني: الكَفَاءة اللُّغويّة

هناك عددٌ من الدِّراسات التي تناولت نماذج الكَفَاءة اللُّغويّة والكِفاية التَّواصُليَّة مثل دراسة الشّمري التي تتبعت أصول مصطلح " الكِفاية التَّواصُليَّة" وتطوّره وما يتصل به من قضايا.[4]

كما قامت تشلهوب-ديفيل في دراستها بتوضيح الفَرْق بين النَّماذج النظرية لِلكَفاءة اللُّغويّة والأُطُر المَرْجِعيّة لقياس الكَفَاءة.[5]

وهناك عدَد من الأعمال التي استعرضت نماذج الكَفَاءة اللُّغويّة منذُ ظهورها في النصف الثَّاني من القرن العشرين مثل:

;McNamara; Purpura; Motallebzadeh& Moghaddam; Hulstijn; Fauziati الشمري ؛ الحدقي

ودرست تلك الأعمال ما بين النَّماذج من تشابه واختلاف، وأبرزت ما وُجِّهَ إليها من نقد، وما كان لها من تأثير. وهناك من تناولوا النَّماذج من منظور نقديٍّ للكشف عن مدى صلاحيتها وإمكانية تطبيقها عمَليًّا.[6]

هناك أعمال أخرى تناولت الأُطُر المَرْجِعيّة لِلكَفاءة اللُّغويّة بالعَرض مثل "هيرزوج" الذي عرّف بإطار معهد الخدمة الخارجية الأمريكيّة FSI/ILR وتاريخه.[7] والمرجعان اللَّذان عُرِفا بإصداريّ الإطار المَرْجِعيّ الأُوربيّ.[8] وتوجيهات المجلس الأمريكيّ لتعليم اللُّغات الأجنبية[9] والكُتيِّب التعريفيّ بإطار حلف شمال الأطلسي ستانج[10] 6001، وكتاب التعريف بالمعايير الكنديّة[11]، وكذلك التّعريف بالتَّقييم الدولي لِلكَفاءة اللُّغويّة في اللُّغة

4 خالد بسندي، «**مصطلح الكفاية وتداخل المفهوم في اللسانيات التطبيقية**، «*المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها*، م(5) ع (1)، (2009): 35-64

5 Micheline Chalhoub-Deville, "Theoretical models, assessment frameworks and test construction." *Language Testing* 14.1 (1997): 3-22

6 Seyyed Mohammad Reza Amirian, Hamid Hashemi Moqaddam and Qotboddin Jannesar Moqaddam, "Critical analysis of the models of language proficiency with a focus on communicative models," *Theory and Practice in Language Studies* 7.5 (2017): 400-407. DOI: http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0705.11

7 Martha Herzog, "An overview of the history of the ILR Language proficiency skill level descriptions and scale. HOW DID THE LANGUAGE PROFICIENCY SCALE GET STARTED?, ". accessed 15 Jan, 2021, http://www.govtilr.org/Skills/IRL%20Scale%20History.htm

8 مجلس أوروبا، ***الإطار المرجعيّ الأوربيّ المشترك لتعلم اللُّغات وتعليمها وتقييمها*** ترجمة.عبد الناصر عثمان صبير، (ط1؛ مكة المكرمة: معهد اللغة العربية جامعة أم القرى، **2001**).

مجلس أوروبا، ***الإطار المرجعيّ الأوربيّ المشترك لتعلم اللُّغات وتعليمها وتقييمها المجلد المصاحب*** ترجمة.عبد الناصر عثمان صبير، (ط1؛ مكة المكرمة: معهد اللغة العربية جامعة أم القرى، **2020**)

9 "ACTFL PROFICIENCY GUIDELINES 2012," American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL), accessed 10th May, 2021, https://www.actfl.org/resources/actfl-proficiency-guidelines-2012/arabic

10 NATO, *Nato StandardATrain P-5 Language Proficiency Levels*. ed a, v2 (Brussels :Nato Standardization Office NSO, 2016), https://www.natobilc.org/files/ATrainP-5%20EDA%20V2%20E.pdf

11 Grazyna Pawlikowska-Smith, *Canadian Language Benchmarks 2000: Theoretical Framework.* (Ottawa: Centre for Canadian Language Benchmarks, 2000)

الثانية "المعايير الأسترالية"[12].

كما أنَّ هناك دراسات نقديّة للأُطُر المَرْجِعيّة مثل دراستي "كينيون، وبكمان" اللَّتين نقدتَا توجيهات أكتفل[13].

وهناك محاولاتٌ عربيَّة مختلِفة في هذا النطاق من أهمها: الإطار المعياريّ العربّي وهي محاولة اقْتَبَسَتْ الكثير جدا من الإطار المَرْجِعيّ الأُوربيّ [14]،[15]. ودراسة بناء نظام للمستويات المعيارية، وهي محاولة ذات طابعٍ مَحليّ تقيَّدت بطبيعة العمل في معاهد اللُّغة العربيّة بالسعودية. [16]، [17]ووثيقة المستويات المعياريّة لأداء طلاب مراحل التَّعليم قبل الجامعيّ من غير النَّاطقين بالعربية[18] كما قدَّم الحديبي تصوُّرا مُقترحا لإعداد إطار مرجعيّ لتعليم اللُّغة العربية للناطقين بلُغات أخرى.[19] وهناك من تناول تلك الجهود بالعرض والتحليل والنقد.[20]

بتحليل الأدبيات والدِّراسات السابقة يمكِن الوصول إلى مايلي:

- لم يُعثَر -فيما اطّلع عليه الباحث- على دراسات تتعلَّق ببناء مُقرَّر لمادَّة الكَفَاءة اللُّغويّة.
- هناك أعمال نادرة تناولت مُقترَح تدريس توجيهات أكتفل والإطار المَرْجِعيّ الأُوربيّ، إلا أنَّ هذا البحثَ يتبَنَّى تصوُّرا أوسع من فكرة تناول نموذج من أُطُر الكَفَاءة اللُّغويّة بالعرض، بل يُقدِّم موضوع الكَفَاءة اللُّغويّة من أسسه "النَّماذج" و"الأُطُر" وتحليلها بتوسع؛ بحيث يكون الباحث على دراية من أين جاءت هذه الأُطُر وكيف يتعامل معها وكيف ينقدها ويطورها.
- أشهر النَّماذج وأهمّها في الأدبيات المَعنيَّة بالكَفَاءة اللُّغويّة هي: نماذج لادو 1961م، وكارول 1961/1968م، ونظرية الكِفاية التَّواصُليَّة لهايمز، ونموذج الكِفاية التَّواصُليَّة لكانال وسوين 1980م وتحديثها لكانال 1983م، ثم نموذج بكمان 1990م للقدرة اللُّغويّة التَّواصُليَّة، والذي طوَّره مع بالمر

12 Elaine Wylie and David E. Ingram. *International second language proficiency ratings: general proficiency version for English* (*Eight Mile Plains*: ISLPR Language Services, 2010)

13 Lyle F. Bachman, "Problems in examining the validity of the ACTFL oral proficiency interview." *Studies in Second Language Acquisition* 10.2 (1988): 149-164. Dorry M Kenyon. Kenyon, "An investigation of the validity of the demands of tasks on performance-based tests of oral proficiency." *16th annual Language Testing Research Colloquium. (Long Beach, CA*, 1995).

14 مدكور، علي أحمد. ***الإطار المعياري العربي لتعليم العربية للناطقين بغيرها تعليم – تعلم – تقويم*** (ط1؛ القاهرة: دار الفكر العربي، 2016)

15 يمكِن الرجوعُ لعرضها ونقدها بالتفصيل في: إسلام يسري الحدقي، «**الإطار المعياري العربي لتعليم العربية للناطقين بغيرها: تعليم-تعلم-تقويم للدكتور علي أحمد مدكور عرض ونقد**»، *اللسانيات العربية*، ع4 (يناير 2018): 193-200

16 لم يمكن التعرُّف على تفاصيلها لعدم توفّر النص الكامل لواصفات المستويات.

17 محمد بن إبراهيم الفوزان، ومختار عبد الخالق، «**مستويات معيارية مقترحة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وتقويم أداء الطلاب في ضوئها بالمملكة العربية السعودية**،» *مجلة العربية لغير الناطقين بها (معهد اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية)* عدد 20(2016): 1-51

18 محمد رفعت حسنين، والسيد العربي يوسف، إبراهيم أحمد الشافعي، ***وثيقة المستويات المعيارية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها*** **(ط1؛ الشارقة:** المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، 2018)، رقم الصفحة

19 علي عبد المحسن الحديبي، «**تصور مقترح لإعداد إطار مرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**،» ***في المؤتمر العلمي الرابع: تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها: المتطلبات، والأبعاد، والآفاق.*** (الشارقة: المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج العربية، 2020)، مجلد 3 ، 1047- 1062

20 إسلام الحدقي، ***الكفاءة اللغوية نماذجها وأطرها***. (إسطنبول: أكدم، 2021)، 213-233

في 1996م، ثم نموذج سليس-مورسيا وزميلتيها 1995م.

- أشهر الأُطُر وأهمّها في الأدبيات المَعنيَّة بالكَفَاءة اللُّغويّة هي: إطار المائدة المستديرة في سِياق القطاع الحكوميّ الأَمريكيّ، توجيهات أكتفل في المجال الأكاديميّ وأماكن العمل، الإطار الأُوربيّ المَرْجِعيّ المُشترَك لِلُّغات في السِّياق التعليمي، إطار حلف شمال الأطلسي في المجال العسكري، المعايير اللُّغويّة الكندية في سِياق تأهيل المهاجرين.
- هناك محاولات عربية لبناء إطارٍ مَرجِعيٍّ عربيٍّ تستحق الحديث حولها ومناقشتها وتطويرها.

3-1 مشكلة البحث

تتمثَّل مشكلة البحث في افتقار مُقرَّرات برامج الدِّراسات العُليا في مجال العربية للناطقين بغيرها سواء في الدّبلوم أو الماجستير أو الدكتوراه إلى مادَّة تُعرِّف بنماذج الكَفَاءة اللُّغويّة وأُطُرها المَرْجِعيّة بشكلٍ موسَّعٍ وتُدرِّبُ الباحثين على التعامُل معها وتحليلها ونقدِها وطرح أفكار لتطويرها، ممَّا يُبرز الحاجة إلى وضع تصوُّر كامل لمادَّة "الكَفَاءة اللُّغويّة" ليُدَرَّس في برامج الدِّراسات العُليا المَعنيَّة بإعداد خُبراء العربية للناطقين بغيرها وباحثيها، وذلك في ضَوْء الأدبيات المُتعلّقة بالموضوع وخِبرة الباحث فيه.

يتمثل سؤال البحث الرئيس: **ما الوصف التفصيليّ لمُقرَّر مادَّة "الكَفَاءة اللُّغويّة"؟**

ويتفرع عن السؤال الرئيسيّ الأسئلة الفرعيّة التالية:

1-ما نواتج التعلُّم المُتوقَّعة؟

2-ما موضوعات هذا المقرَّر؟

3-ما المهامّ والواجبات التي ترسّخ فَهم الطلّاب للموضوع وتزيد من قُدرتهم على توظيفه في الواقع؟

4-ما توزيع المقرَّر على الفصل الدِّراسيّ؟

5-ما المراجع المناسِبة لهذا المقرَّر؟

4-1 هدف البحث

توفير وصف تفصيليّ ومخطَّط زمنيّ لمقرر مادَّة الكَفَاءة اللُّغويّة يَسهُل تدريسه في برامج تأهيل الخُبراء والباحثين في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها.

5-1 أهمية البحث

يُعَدُّ هذا التصوُّر عملًا جديدًا -في حدود اطّلاع الباحث-ومادَّةً جاهِزةً يمكِن تطبيقها في برامج الدِّراسات العُليا في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها.

6-1 حدود البحث

تقديم الخُطوط العامّة لمقرَّر مادَّة واحدة تُدْرَسُ بمعدل (3) ساعات معتمَدة، وتوزيعه على الفصل الدِّراسيّ (15) أسبوعا، مع اقتراح عدد من المهامّ لكلِّ درس، والمراجع العلميّة للمقرَّر.

7-1 منهج البحث وإجراءاته

اتَّبع البحث المنهج الوصفيّ التحليليّ، والذي تمثَّلَ في مُراجعة الأدب اللسانيّ المَعنيّ بالكَفَاءة اللُّغويّة والتعرُّف على أبعاد الموضوع والنَّماذج والأُطُر الشّائعة والمؤثِّرة، ثُم وصفها ضمن التصوُّر المقترَح موضوع البحث.

الإجراءات:

سار البحث وَفْق الإجراءات التّالية:

- مسح للدِّراسات الْمُؤَسّسَة لموضوع الكَفَاءة اللُّغويّة للخروج بأبعاد هذا المجال والتي يقترح أنْ يطلع عليها الراغبون في التَّخصُّص في مجال تعليم اللُّغات الأجنبيّة.
- استنباط المنهجيّة التي تُعرَض بها قضايا الكَفَاءة اللُّغويّة وأبعاد الموضوع في مصادرها المختلفة.
- اقتراح تصوُّر خُطة مادَّة الكَفَاءة اللُّغويّة موزَّعة حسب إطار زمَنيّ محدَّد.
- عرض التصوُّر على مجموعة من الْمُحَكِّمِين خبراء تعليم العربية للناطقين بغيرها في الجامعات والمهتمين بإعداد الباحثين. (انظر ملحق 1)
- إخراج التصوُّر النهائيّ لمادَّة الكَفَاءة اللُّغويّة في ضَوْء ملاحظات المحكِّمين.

8-1 مصطلحات البحث

1-8-1 الكَفَاءَة اللُّغويّة

تتنوع تعريفات الكفاءة اللغوية لكنها تدور حول مدى اتقان الفرد للغة وتطبيق ما يعرفه في الواقع، ومن هذه التعريفات "التطبيق الهادف والمناسب للكفايات التواصلية للفرد"[21]. ويتبنى هذا البحث التعريف التالي للكفاءة اللغوية: مُحصِّلة مجموعة من الكِفايات والمهارات والإستراتيجيَّات اللُّغويّة وغير اللُّغويّة التي تمكّن الإنسان العاقل من استخدام لغةٍ غير لغته الأولى في التّواصل الفعَّال -بأشكاله المختلفة-مع أهل تلك اللُّغة ومنتوجاتهم المكتوبة والمسموعة والمشاهَدة. [22]

2-8-1 نماذج الكَفَاءة اللُّغويّة

حملَت هذه النَّماذج عددا من الأسماء من أهمها "النَّموذج النظري" و"الإطار النظري"، كما أُطلق عليها عناوين مختلفة حسب مؤلفيها مثل " الكِفاية التَّواصُليَّة" و"القدرة اللُّغويّة التَّواصُليَّة" و"الكَفَاءة التَّواصُليَّة".

وتُعرّف بأنَّها "وصفٌ نظريٌّ شامل ومجرّد نسبيًا لما يَعنيه أن تكون قادرًا على التواصُل بلُغة ثانية"[23]. وتُوصَف هذه النَّماذج بأنَّها "تحاول تمثيل بِناء الكَفَاءة في سِياقات مختلفة"[24].

21 Claudia Harsch, Proficiency, *ELT Journal*, Volume 71, Issue 2, (April 2017), 251

22 إسلام الحدقي، ***الكفاءة اللغوية نماذجها وأطرها***، 15

23 Glenn Fulcher and Fred Davidson, *Language testing and assessment: An advanced resource book*. (London: Routledge, 2007), 36

24 Micheline Chalhoub-Deville, "Theoretical models, assessment frameworks and test construction." *Language Testing* 14.1 (1997): 3

3-8-1 الأُطُر المَرْجِعيّة العالميّة لِلكَفاءة اللُّغويّة

"مجموعة متعدِّدة الأبعاد من الكِفايات اللُّغويّة والسِّياقات والوظائف التي تُرتَّب أفقيًّا في عَلاقة مع مقاييس القُدرة التي تُرتَّب رأسيًّا، وبعضها قد يكون متداخِلا".[25]

حيث تتكوَّن من بُعْدٍ يمثِّل المستويات اللُّغويّة (المبتدئ، المتوسط، المتقدم)، والأبعاد الأُخرى تتعلَّق بما يستطيع أن يفعله في الأنشطة اللُّغويّة المختلفة كالاستماع والتحدُّث والكِتابة والقراءة، أو بما يعرفه من المفردات والقواعد والجوانب اللُّغويّة الاجتماعية أو بما ينتهجه من إستراتيجيات، أو بالأنشطة والكِفايات معا.

4-8-1 الواصفات

إنَّها ببساطة الجُملَة أو الفِقرة التي توضِّح ما يستطيع أن يفعله الفرد باللُّغة في مستوى لغوي محدد (مبتدئ، متوسط، ...إلخ) وفي نِطاق مهارة محدَّدة (كتقديم نفسه مثلا)، أو ما لدى الفرد من معارف خاصة بكِفاية مُعيَّنة (مثل ما يعرفه من المفردات، أو دقة استعماله للقواعد).

2. الإطار النظري

من خلال استعراض الأدب المتعلَّق بالكَفَاءة اللُّغويّة نلاحظ أنَّنا أمام موضوع له ثلاثة أبعاد هي:

- المصطلحات: وهذه عُرضت في القسم السّابق، وستتَّضح أكثر في أثناء مُعالجة البُعْدَيْن الآخرَين.
- النَّماذج النَّظرية لِلكَفاءة اللُّغويّة.
- الأُطُر المَرْجِعيّة لِلكَفاءَة اللُّغويّة.

1-2 نماذجُ الكَفَاءة اللُّغويّة

بدايةً لابُدَّ من طرح سؤال مُهمّ: لماذا نهتم بنماذج الكَفَاءة؟ ما الدَّور الذي تلعبه في العملية التّعليميَّة؟ والإجابة: إنَّ النَّموذج يساعدنا على توضيح الأساس المنطقِي النَّظري للاختبار الذي نعدّه فيربط بين معنى الأداء في اختبار محدَّد من ناحية والكِفاية اللُّغويّة والقُدرة على استخدام اللُّغة من ناحية أُخرى.[26]

أي أنَّ النَّموذج يمثِّلُ تصوُّرَنا لبِنية "الكَفَاءة اللُّغويّة " والاختبار لابُدَّ أن يكون ممثِّلا لهذه البِنيَة سواء كلّها أو بعضها حسب الهدف من الاختبار، المهمّ أنْ تكون هناك بِنية معروفة لِلكَفاءة التي نقيسها.

كما أنّنا في ضَوْء هذا النَّموذج يمكِن أيضا أنْ نقترحَ الخطوط العامّة للمناهج والبرامج والموادّ التّعليميَّة بشكل عامّ، وهناك نماذج كانت موجَّهة لعملية تدريس اللُّغة؛ مثل: نموذج كانال وسوين 1980م وتحديثه 1983، ونموذج سليس-مورسيا 1995م، وهناك نماذج وُجّهت للاختبارات؛ مثل: باكمان 1990م وباكمان وبالمر 1996م و2010م.

25 Claudia Harsch and Margaret E. Malone. "Language Proficiency Frameworks and Scales." In *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Language Testing*. (Routledge, 2020), 33

26 Fulcher and Davidson, *Language testing and assessment: An advanced resource book*, 37-38

النَّماذج المؤثِّرة في مجال تعليمِ اللُّغات وتقييمِها:

يقدِّم البحث في هذه القِسْم تعريفا موجزا بنماذج الكَفَاءة اللُّغويّة المهمَّة والمؤثِّرة في مجال تعليم اللُّغات الأجنبية دون التطرُّق لتفاصيلها؛ حيث إنَّ هذا البحث مَعنيٌّ بالخطوط العامّة لها، ويمكِن العودة للمراجع الأصلية المذكورة في تصوُّر مقرَّر المادَّة للاطِّلاع على التفاصيل الدقيقة.

2-1-1 نماذج المهارات والعناصر

تُعدّ المرحلة الأولى لظهور النَّماذج، ويمثِّلها لادو 1961م، وكارول 1961م/1968م، وهي نماذج موجّهة للاستخدام في الاختبارات وكانت ثُنائية الأبعاد؛ بُعْدٌ موجَّه لعناصر اللُّغة والبُعد الآخر للمهارات اللُّغويّة الأربعة.

تَكوَّن نموذج لادو من 3 عناصر من المعرفة اللُّغويّة هي: الأصوات والتراكيب والمفردات أو المعرفة المعجمية. ويمكِن تقييم تلك المعارف بشكلٍ مُنفصل في سياق المهارات اللُّغويّة الأربعة (الاستماع والقراءة والتحدث والكتابة).

أي يمكِنُ أن تقيَّم الأصوات من خلال مادَّة مسموعة أو مقروءة على سبيل المثال، أو تُقيَّم المفردات من خلال القراءة أو الكتابة والاستماع، أو تُقيَّم التراكيب من خلال التحدُّث أو الكتابة.[27]

تكوّن نموذج كارول من مِحورين: الأوّل يمثِّل المهارات الرئيسية الأربعة، أما المحور الثاني فيمثل الجوانب اللُّغويّة، تصِف المُكَوِّنات الثَّلاثة الأُولى -من الجوانب اللُّغويّة -أنواع المعارف "الصّوتية، والإملائية، والتراكيب، ثُمَّ المفردات" بينما المُكوِّن الرّابع هو المعدَّل والطَّلاقة العامَّة، ويتعلَّق بالسّهولة والسُّرعة التي يمكِن لمستخدِم اللُّغة أنْ يستخدم بها الأنواع الثَّلاثة من الجوانب اللُّغويّة.[28]

وقد رأي كارول مع وجود الأسلوب المنفصل في عملية التَّقييم اللُّغويّة أنّنا نحتاج إلى مهامّ تكامُليّة تشبه الاستعمال اللُّغويّ الطبيعيّ حتى نقيّم اللُّغة بشكل سليم.[29]

النَّقد الأساسيّ الذي وُجِّهَ لهذه النَّماذج عدم مراعاة السِّياق التّواصليّ وطبيعة الموقف اللُّغويّ بل تعاملت فقط مع عناصر لغوية ومهارات.[30]

2-1-2 نظرية الكِفاية التَّواصُليَّة لهايمز

تُعدّ هذا النّظرية من الأعمال المؤثِّرة في مجال الكَفَاءة اللُّغويّة، لأنَّها أبرزت دور السِّياق بشكلٍ غير مسبوق؛ حيثُ يرى فولتشر أنَّ "جميع نماذج الكَفَاءة اللُّغويّة التَّالية تأثّرت بشدّة بعمل هايمز 1972م".[31]

27 James E. Purpura, "Assessing communicative language ability: Models and their components." In *Encyclopedia of language and education* 7, ed E. Shohamy & N. H. Hornberger (Dordrecht: Kluwer, 2008)

28 Lyle F. Bachman, "Problems in examining the validity of the ACTFL oral proficiency interview." *Studies in Second Language Acquisition* 10.2 (1988): 35.

29 Purpura, "Assessing communicative language ability: Models and their components,"

30 Lyle F BACHMAN, *Fundamental considerations in language testing*. (Oxford: Oxford university press, 1990).

31 Glenn Fulcher, *Practical language testing*. (London: Hodder Education,2010),105

يرى هايمز أنَّ الكِفاية التَّواصُليَّة عبارة عن قُدرات الشَّخص التي تستند إلى المعرفة واستعمال اللُّغة.[32] وقد رأي أنَّ الكِفاية التَّواصُليَّة ناتجة عن أربعة عوامل هي:

الأوَّل: الإمكانيّة (عامل نحوي): وهذا العامل يُحدّد المسموح به قواعديا، أي هل الكلام مُمكِن وَفْق قواعد اللُّغة؟

الثَّاني: القابليّة للتنفيذ (عامل فسيولوجي نفسي): هل هناك إمكانيّة لدى الشَّخص للتّعامُل مع هذا الكلام؟ أجهزة الإنسان وعقليته تسمح له بمعالجة هذا الكلام؟

الثَّالث: المُلائمة (عامل اجتماعي): هل الكلام مُلائم للموقف التّواصُلي؟ هل المجتمع يَقبلُ هذا الكلام؟

الرَّابع: عامل الاستعمال: هل جرى العُرف على استعمال هذا الكلام؟ فقد يكون هناك الكلام ممكِنًا من الناحية القَواعِديَّة لكن لا يألَفُ النّاس استعماله.[33]

3-1-2 نموذج الكِفاية التَّواصُليَّة لكانال وسوين 1980

حدَّد كانال وسوين هدفَ هذا العمل أنَّه للتطبيق في مجال تعليم اللُّغات الثَّانية وتقييمها. وذكرا: إنَّ المقصود بمصطلح الكِفاية التَّواصُليَّة هو "التفاعل بين الكِفاية القَواعِديَّة والكِفاية اللُّغويّة الاجتماعية".[34]

وقد فرَّقَا بين المقصود بـ "الكِفاية التَّواصُليَّة" و"الأداء التواصلي" الذي يَعني تطبيقَ هذه الكِفايات وتفاعُلها في الإنتاج الفعليّ وفَهم الكلام. كما أوضحا أنَّ العَلاقة بين المعنى الحرفيّ للكلام ومعناه الاجتماعيّ تتغير بناء على السِّياقات الثقافية والاجتماعية والخطابية المختلفة.

يتكون نموذج الكِفاية التَّواصُليَّة لكانال وسوين 1980 من ثلاثة مُكَوِّنات أساسية[35]

الأول-الكِفاية القَواعِديَّة: تشمل العناصر المعجميّة "المفردات" والصّرف والنَّحو والدِّلالة والأصوات.

الثَّاني-الكِفاية اللُّغويّة الاجتماعية: وتشمل مجموعتين من القواعد: قواعد الاستخدام الاجتماعية الثقافية، وقواعد الخطاب.

الثَّالث-الكِفاية الإستراتيجيَّة: تعمل على تَعويض القصور في العملية الاتِّصالية بسبب مُتغيِّرات الموقف الاتِّصالي أو بسبب ضعف الكِفاية نفسها.

يرى بعضُ الباحثين أنَّ هذا النَّموذج أكثر النَّماذج تأثيرا في المرحلة التي تلت ظهور نظرية هايمز.[36]

---

32 Dell Hymes, "On Communicative Competence," In *Sociolinguistics: Selected readings*, ed. JB Pride and J. *Holmes* (Harmondsworth, England: Penguin Books,1972)

33 انظر: عقيل الشّمري، «الكفاية التّواصلية: المفهوم، والمكونات، والمقتضيات التعليمية،» في *الأعمال الكاملة للمؤتمر الدولي الثاني: اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية*، (الرياض: معهد اللغويات العربية، جامعة الملك سعود، 2016)، 349-309

عز الدين البوشيخي، ***التواصل اللغوي مقاربة لسانية وظيفية*** (ط1؛ بيروت: مكتبة لبنان ناشرون، 2012)،

34 Michael Canale, and Merrill Swain, "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing," *Applied linguistics* 1.1 (1980):6

35 المرجع السابق

36 Fulcher, *Practical language testing*, 106

وقد أُخِذ عليه عدم وضوح كيفيَّة تطبيقِه في الاختبارات، وعدم وجود تفاعُل بين مُكَوِّناته، وأنَّه عمل نظريّ ولم يخضع للتجريب.[37]

2-1-4 نموذج كانال المعدّل 1983م

طرأت بعضُ التَّعديلات على هذا النَّموذج أهمُّها:

كانت الكِفاية اللُّغويّة الاجتماعية في نموذج 1980م تشمَل القواعد الثقافيّة الاجتماعيّة وقواعد الخطاب، نُقِلت الأخيرة –قواعد الخطاب-لتُصبِح قِسْما مُستقلا، وبقيت القواعد اللُّغويّة الاجتماعية تتناول إنتاج الكلام وفَهمه

الكِفاية الخطابية "قواعد الخطاب": ويتعلق بإتقان الجمع بين الأشكال النَّحْوية والمعاني لتكوِين نصّ موحَّد، سواء كان منطوقا أو مكتوبا، وذلك في أنواع مختلفة من النصوص.

الكِفاية الإستراتيجيَّة: تشمَلُ هذه الكِفاية إتقان إستراتيجيَّات الاتِّصال اللَّفظيّ وغير اللَّفظيّ التي قد تُستدعى في أثناء الاتِّصال.[38]

2-1-5 نموذج القُدرة اللُّغويّة التَّواصُليَّة لبكمان 1990م (CLA)

يُعدُّ هذا النَّموذج وتعديلاته اللاحقة من أهم النَّماذج المؤثرة فيما تلاه؛ فنرى أثرَه في نموذج الكَفَاءة التَّواصُليَّة للمعايير اللُّغويّة الكندية، وفي نموذج الإطار الأُوربيّ المَرْجِعيّ المُشترَك لِلُّغات. ويذكر بكمان أنَّه تأثَّر بأعمال من سبقوه كـ"هايمز ومونبي وكانال وسوين وسفيجنون" وأنَّ عمله -نموذج القدرة اللُّغويّة التَّواصُليَّة-مُحصّلة عملٍ تجريبيّ.

وصف بكمان القدرة اللُّغويّة التَّواصُليَّة أنَّها "تتكوّن من كلٍّ من المعرفة (أوالكِفاية) والقدرة على إنجاز (أو تنفيذ) هذه الكِفاية بشكلٍ مناسبٍ لسِياق استخدام اللُّغة التَّواصُليَّة".[39]

وتألَّف هذا النَّموذج من ثلاثة مُكَوِّنات رئيسة هي:

أ-الكِفاية اللُّغويّة ب- الكِفاية الإستراتيجيَّة ج-الآليات النَّفس فيسيولوجية

المُكوِّن الأوَّل-الكِفاية اللُّغويّة: وتتألَّف من مُكوّنين أساسيين:

الكِفاية التّنظيميّة: تشمَلُ القُدرات اللغوية المتحكِّمة في إنتاج الجملة النّحْوية السّليمة وإدراكها، وفَهم المحتوى، وترتيب عناصره في النُّصوص أيًّا كان نوعها. وتنقسم هذه القدرات إلى نوعين:

(أ) الكِفاية القَواعِديَّة: تتضمَّن الأصوات والهجاء، والمفردات، والصرف، والنّحو.

37 Gary Cziko, "Some problems with empirically-based models of communicative competence." *Applied linguistics* 5.1 (1984), 37

38 Michael Canale, "From communicative competence to communicative language pedagogy," In *Language and Communication,* edited by Jack C. Richards, and Richard W. Schmidt. (London: Longman, 1983), 2-27

الحدقي، ***الكفاءة اللغوية نماذجها وأطرها***، 47

39 BACHMAN, *Fundamental considerations in language testing*, 84

(ب) الكِفاية النَّصية التي تتضمَّن: الترابط والتنظيم البلاغيّ، وهي تُعْنَى بترابط العبارات وَفْقرات الكلام سواءً كانَ مكتوبًا أو منطوقًا، وَفْق قواعد الرَّبط اللُّغويّ والبلاغيّ.

الكِفاية التَّداوليّة: وتتعلَّق بالإشارات اللُّغويّة التي تُستخدم في التَّواصل، وكيف تُستخدَم للإشارة للأشخاص والأفكار والمشاعر، وتتعلَّق بالعلاقات بين الرموز والعلامات وما تشير إليه في مجتمع النَّاطقين باللُّغة. وتشتمل على كِفايتين:

(أ) الكِفاية الطَّلَبيّة. (ب) الكِفاية اللُّغويّة الاجتماعيّة

المُكوِّن الثَّاني-الكِفاية الإستراتيجيَّة: ويندرج تحتها ثلاثة مُكَوِّنات هي:

أ-عنصر التَّقييم ب-عنصر التَّخطِيط ج -عنصر التّنفيذ

المُكوِّن الثالث -الآليات النَّفس فيسيولوجية

ويشير هذا المُكوِّن إلى العمليات العصبية والنَّفسية والعضَليّة المشاركة في التّنفيذ التّواصليّ اللُّغويّ، وتقوم هذه الآليات بدورها في تلقِّي اللُّغة ومعالجتها وإنتاجها.

نلاحظ أنَّ هذا النَّموذج مُفصَّل أكثر من النَّماذج التي سبقته.

كما أنَّه اهتم بإبراز التفاعُل بين مُكَوِّناته.

وتضمن عناصر غير لُغويّة -الآليات النَّفس فيسيولوجية- لدورها في عملية التَّواصُل اللُّغويّ.

نموذج بكمان وبالمر 1996

قام بكمان وبالمر 1996م بإجراء تعديلات على نموذج بكمان 1990م، ويمكِنُ إجمال أهمّ التعديلات في النِّقاط التّالية:

(أ) أُضيف مكوِّن رئيس جديد وهو (السِّمات الشَّخصية).

(ب) مفهوم (الكِفاية الإستراتيجيَّة) عُدِّلَ ليصبح مجموعة من الإستراتيجيَّات وراء المَعرفيَّة، وتوسيع مفهومها عن نموذج 1990م.

(ج) تعديل أسماء بعض المُكَوِّنات؛ مثل: تغيير اسم (الكِفاية اللُّغويّة) إلى (المعرفة اللُّغويّة).

(د) حذف الآليات النَّفْس فسيولوجية من النَّموذج. [40]

نموذج بكمان وبالمر 2010م

قام فيه الاثنان بإضافة الإستراتيجيَّات المَعرفيَّة إلى إطار استخدام اللُّغة، وبقيت مُكَوِّنات نموذج 1996م كما هي إلا إضافة كِفاية فرعيّة (معرفة نوع الكلام) تحت الكِفاية اللُّغويّة الاجتماعية، ويقصد بها تمييز الإنسان لنوع المادَّة التَّواصُليَّة كأن تكون دعوة لحفل، بطاقة تهنئة، عزاء، رسالة إنذار، دُعابة... إلخ

إجراء تغيير اسميّ؛ حيث تغيّرت ''السِّمات الشَّخصية'' إلى ''المُميِّزات الشَّخصية''. [41]

40 Lyle F BACHMAN, and Adrian S. Palmer, *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests* (Oxford: Oxford University Press, 1996), 61-82

41 المرجع السابق، 82-61

6-1-2 نموذج سليس – مورسيا 1995

الهدف من هذا النَّموذج توفير وصف مُفصَّل للكِفاية التَّواصُليَّة من أجل استخدام مُكَوِّناتها الفرعيّة أساسًا لتصميم المحتوى اللُّغويّ لمنهج اللُّغة الثَّانية.[42]

مُكَوِّنات النَّموذج:

تكوَّن من خمس مُكَوِّنات؛ هي: الكِفاية الخطابيّة، والكِفاية اللُّغويّة، والكِفاية الفعليّة، والكِفاية الاجتماعيّة الثَّقافيّة والكِفاية الإستراتيجيَّة، ونعرفها بإيجازٍ فيما يَلي:

الكِفاية الخَطابيّة:

تتعلَّق هذه الكِفاية بالجوانب ذات العَلاقة بصياغة النّصوص الموحَّدة وفَهمها عن طريق انتقاء المُكَوِّنات اللُّغويّة المناسبة وترتيبها في مُتتاليات مُرتبطة سواء أكانت منطوقة أم مكتوبة. [43]

إنَّها مَعنيَّة "باختيار الكلمات والتَّراكيب والجُمَل والألفاظ وترتيبها وتعاقُبها لبِناء نصٍّ موحَّدٍ سواء كان منطوقًا أو مكتوبًا.[44]

الكِفاية اللُّغويّة:

تتألَّف من: الأنظمة الصّوتية والإملائية اللّازمة لتحقيق التَّواصُل الشَّفَهيّ أو الكتابيّ، والموارد المُعجميّة، والصّرف، والنَّحو. وتتشابه هذه الكِفاية بالمعرفة القَواعِديَّة والمعرفة المُعجميّة في نموذج بكمان وبالمر 1996م.

الكِفاية الفِعليّة Actional competence:

وتعنِي القُدرة على نقل المقصود التَّواصُلي وفَهمِه؛ أي: مُطابقة المَعنَى المقصود مع الشكل اللُّغويّ بناءً على معرفة الأبنية اللُّغويّة التي تحمِل الكلام.[45]

تتكوَّن هذه الكِفاية من: مَعرفة الوظائف اللُّغويّة، ومَعرفة مجموعات أفعال الكلام.[46]

الكِفاية الاجتماعية والثّقافية

تَعنِي مَعرفة المتحدِّث بالأسلوب المناسب للسّياقات الاجتماعية والثّقافية العامّة، وتشمَل هذه الكِفاية أربعة عوامل أساسيّة: عوامل السِّياق الاجتماعي، وعوامل الملاءمة الأُسلوبية، والعوامل الثّقافية، والعوامل التَّواصُليَّة غير اللَّفظيّة.[47]

---

42 Marianne Celce-Murcia, Zoltan Dörnyei, and Sarah Thurrell, "Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications," *Issues in Applied linguistics* 6.2 (1995):6

43 الشمري، عقيل، «**الكفاية التواصلية من منظور اللسانيات التطبيقية: المفهوم والمكونات والإشكالات**،» 31

44 الحدقي، ***الكفاءة اللغوية نماذجها وأطرها***،65-64

45 المرجع السابق

46 Celce-Murcia, Dörnyei, and Thurrell, "Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications,"17

47 Celce-Murcia, Dörnyei, and Thurrell, "Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications,"23-26

الكِفاية الإستراتيجيَّة

تتكوَّن من إستراتيجيات: التجنُّب أو التقليل، الإنجاز أو التَّعويض، المُماطلة أو كسب الوقت، المراقبة الذَّاتية، والإستراتيجيَّات التفاعُلية: مثل طلب المساعدة أو التثبت من فهم المستمع للكلام.[48]

تميَّز هذا النَّموذج بكثرة التَّفاصيل الموجَّهة للعملية التَّعليميَّة، وسنلاحظ تشابُها كبيرا بين مُكَوِّنات هذا النَّموذج ونموذج بكمان 1990م، وبكمان وبالمر 1996م، وهو أمر ظاهر في مقال سليس-مورسيا وزميلتيها[49]

2-1-7 نموذج الإطار المَرْجِعيّ الأُوربيّ المُشترَك لِلُّغات

الإطار المَرْجِعيّ الأُورُوبيّ المُشترَك لِلُّغات، وثيقة أعدَّها مجلس أوروبا، ويُرمز له عالميًّا بـ CEFR، وصدرت طبعته الأولى بالإنجليزية عام 2001م.

ويقول براين نورث -أحد منظري الإطار الأوربي- إن نموذج الكفاية التواصلية في الإطار الأوربي يرتبط كثيرا بنموذجي باكمان وبالمر 1996، وسليس- مورسيا وزميلتيها 1995م. [50]

وقد تكوّن نموذج إصدار 2001م من نموذجين فرعيَين: [51]

1-نموذج استخدام اللُّغة ومستخدِم اللُّغة. 2-نموذج الكِفايات.[52]

تعليق عام على النَّماذج

- نلاحظ أنَّ هذه النَّماذج انتقلت من البسيط «لادو وكارول» إلى النَّماذج المركَّبة والشَّاملة «بكمان بالمر، سيلس-مورسيا، الإطار الأُوربيّ «.
- النَّماذج الأولى كان ينقصُها التفاعُل.
- نلاحظ أنَّ المُكَوِّنات مُتشابهة وإن اختلفت في التفاصيل: كِفايات لُغوية، اجتماعيّة، ثقافيّة، إستراتيجيّة، خِطابيّة.
- أسماء المُكَوِّنات قد تتشابه ولكنَّ المضمون مختلف، وقد تختلف الأسماء ويتَّفق المضمون.
- النَّماذج آخذة في النُّمو والتطوُّر وتلبية حاجات المعنيين بمرور الوقت ومدى فَهمنا لظاهرة الكَفَاءة اللُّغويّة.
- لا يكفي بناء نموذج بل لابد من التأكُّد من صحته تجريبيًّا.
- إنَّ مصطلح «نماذج الكَفَاءة اللُّغويّة» هو المتعارَف عليه بين الباحثين عند الحديث عن نماذج الكِفاية

48 المرجع السابق، 28-26

49 المرجع السابق، 12

50 Brian North, Trolls, unicorns and the CEFR: Precision and professionalism in criticism of the CEFR. *CEFR Journal Research and Practice*.Volume 2 (June 2020),10

51 Council of Europe, *Manual for Language Test Development and Examining For use with the CEFR.* (Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2011),10

52 المرجع السابق، ص 11-10

التَّواصُليَّة.[53] كما يستخدم أيضا مصطلح «نظريات الكفاءة اللغوية».

- معاني المصطلحات المتعلقة بالكفاءة اللغوية كالكفاءة والكفاية التواصلية والكفاءة التواصلية والقدرة التواصلية والأداء بينها تداخل كبير عبر العقود السبعة الماضية.

2-2 الأُطُر المَرْجِعيّة لِلكَفاءة اللُّغويّة

2-2-1 مفهوم الأُطُر المَرْجِعيّة لِلكَفاءة اللُّغويّة

قدَّمنا عند تحديد المصطلحات تعريفًا لمعنى الأُطُر المَرْجِعيّة، ونوضِّح هنا أنَّها نُظُم لتوضيح ما يمكِن أنْ يفعله الفرد باللُّغة عبر مراحل إتقانها، وتتألَّف من بُعدين أساسيَين، البُعد الأوَّل –الرأسيّ-يمثل المستويات (مبتدئ، متوسط، متقدِّم...إلخ)، والبُعد الثَّاني –الأفقيّ-يمثل ما يستطيع الفرد أن يفعله في سياقات العالم الحقيقي في كلِّ مهارة أو ما يعرفه في كلِّ كِفاية.

2-2-1-1 الاستعمالات

- التَّقييم اللُّغويّ: جاءت الأُطُر المَرْجِعيّة لِلكَفاءة اللُّغويّة في الأساس لتكُونَ معيارا لتقييم المستوى اللُّغويّ للأشخاص في اللُّغة الأجنبية في سِياق الحياة الطبيعية.
- بِناء المناهج والموادّ التّعليميَّة: نلاحظ في اسم الإطار المَرْجِعيّ الأُوربيّ (تعليم-تعلّم – تقييم) فمن أدواره الأساسيّة " المُساعدة في تخطيط المناهج الدِّراسيّة والمقرَّرات والاختبارات".[54]
- التَّقييم الذَّاتيّ: حيثُ يستطيع الدَّارس أن يقيِّم مستواه اللُّغويّ وفق مقاييس الإطار.

2-2-1-2 الخصَائِص

نظرا للتشابُه الكبير بين استخدامات هذه الأُطُر فهناك عدد من الخصائص الرئيسيّة التي تجمعها ونستطيع رصدها؛ وهي كما يلي:

التَّفصيل: فالإطارُ وسيط بين النَّموذج النظريّ –أحيانا-وبين الاستخدامات الأُخرى للإطار كبِناء الاختبار أو المناهج أو الموادّ التّعليميَّة، وبعض الأُطُر لا تستند إلى نموذَج نظريّ مثل إطار المائدة المستديرة وتوجيهات أكتفل، فتتضمّن المقاييسُ الواصفاتِ التي تشمل مهارات وكفايات معًا دون فصل بينهما، وهو ما يتطلّب أنْ يكون الإطار مفصَّلا وواضحا.

---

53 انظر: Chalhoub-Deville, "Theoretical models, assessment frameworks and test construction.", 1-2

Motallebzadeh, and Moghaddam, "Models of language proficiency: A reflection on the construct of language ability," 42-48.

Hulstijn, Jan H. *Language proficiency in native and non-native speakers: Theory and research*, 37-41.

Amirian, Moqaddam, and Moqaddam. "Critical analysis of the models of language proficiency with a focus on communicative models," 400-407.

54 مجلس أوروبا، ***الإطار المرجعيّ الأوربيّ المشترك لتعلم اللُّغات وتعليمها وتقييمها المجلد المصاحب***، 53

التدرُّج: فالأُطُر تحدّد ما يستطيع الفرد أنْ يفعلَه باللُّغة في كلّ مستوى لُغوي، ومن ثَمّ فهي مُتدرّجة، وبعض الأُطُر يبدأ من المستويات الأعلى للأدنى، وبعضها من الأدنى للأعلى.

الدِّقة: نظرا للاستخدام الرئيسي للأُطُر في عملية التَّقييم اللُّغويّ ومُعادلة الشّهادات فهي دقيقة؛ ولذا أيّ غموض فيها يؤدّي لمشكلات في تفسيرها؛ وهو ما ينعكس على دقّة تقييم الأفراد والذي يؤدّي لتولّيهم مهامّ أعلى من إمكاناتهم اللُّغويّة أحيانا. ويُعاب على الأُطُر استخدام الألفاظ غير المحدَّدة مثل (سريع، بطيء، طويل، قصير... إلخ) مثل ما رصدّه تقرير "ألدرسون وآخرون" في الإطار المَرْجِعيّ الأُوربيّ 2001م[55]، وعُولج فيما بعدُ في إصدار الإطار الأوربي 2018م.

التكامُل: الأُطُر المَرْجِعيّة من المفترض أن تُحدِّد ما يستطيع أن يفعله الشَّخص باللُّغة سواء على مستوى الإنتاج أو الاستقبال أو التفاعُل، وهذا كلُّه محصِّلة مجموعة من الكِفايات المتنوّعة والمهارات اللُّغويّة المعروفة، ومن ثَمّ فواصفات الأُطُر المَرْجِعيّة تُقدّم معا صورة شبه كاملة لِلكَفاءة اللُّغويّة في السِّياق الذي يعمل فيه الإطار.

الاتّساق: هناك محوَران أساسيّان للأُطُر؛ محور المستويات، ومحوَر المهارات والكِفايات كما ذُكر سابقا؛ فنجد مقاييس تحدّد ما يستطيع أنْ يفعله الفرد في كلّ مهارة وفي كلّ كِفاية في كلِّ مستوى مُحدَّد، والاتّساق يتطلّب أنْ يكون الأدَاء المتوقَّع من الفرد في مهارة/كِفاية ما، في مستوى ما مُتّسقا، مع أدائه في مقاييس المستوى كلّه مع المهارات والكِفايات الأخرى.

الاستقلاليّة: لا ترتبط الأُطُر المَرْجِعيّة بطُرق التدريس أو المناهج التي درسها الفرد أو المؤسّسات التي درس فيها، وهذا يظهر بوضوح في مقدِّمة جميع إصدارات توجيهات أكتفل.[56]

سهولة الاستعمال: عندما نراجع دوافع الإصدارات الجديدة من الأُطُر المَرْجِعيّة سنجد "التسهيل" على المَعنِيين بالإطار أحد الدوافع الرئيسة لعملية التّطوير، فمن المفترض أنْ يتعامل معها المعلِّم والطالب ومدير البرامج وأولياء الأمور والجِهات الشعبية المَعنيَّة بالتعليم، ومن ثَمَّ فسهولة التعامُل مع هذه الأُطُر خصيصة مهمّة وأساسية.[57]

2-2-2 أشهر الأُطُر المَرْجِعيّة العالمية لِلكَفاءة اللُّغويّة

منذ خمسينيات القرن العشرين بدأ ظهور الأُطُر المَرْجِعيّة العالمية لِلكَفاءة اللُّغويّة وكان أوَّلها إطار معهد الخدمة الخارجية الأمريكيّة FSI، وقد جاء علاجا لمشكلة الانطباعية وعدم المعيارية في عمليات التَّقييم اللُّغويّ، حيث كانت التَّقييمات تُكتَب بأسلوب "جيّد في لغة كذا"، "طلق في لغة كذا" دون أن نعرف ما مدلول هذه التقديرات "جيّد، طلق". بمرور الوقت بدأت المؤسّسات الأُخرى تستشعر أهمية وجود مرجعية لغويّة لها فظهرت اتفاقية الناتو للمعايرة ستانج 6001 عام م1976، ثم التَّقييم الأسترالي لِلكَفاءة اللُّغويّة في

55 Alderson, et al. "The development of specifications for item development and classification within The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Reading and Listening: Final report of The Dutch CEF Construct Project."7-12

56 "ACTFL PROFICIENCY GUIDELINES 2012."

57 انظر على سبيل المثال مقدمة المعايير اللغوية الكندية:

Citizenship and Immigration Canada and Centre for Canadian Language Benchmarks. *Canadian Language Benchmarks: English as a Second Language for Adults*, II

اللُّغة الثَّانية عام 1977م ثم توجيهات المجلس الأَمريكيّ لتعليم اللُّغات الأجنبية عام 1986م، وجميعها بُني في ضَوْء إطار معهد الخدمة الخارجية الأَمريكيّة FSI/ILR، تلا ذلك ظهور المعايير اللُّغويّة الكندية عام 2000م، ثم الإطار الأُوربيّ المَرْجِعيّ المُشترَك لِلُّغات 2001م.[58]

1-2-2-2 مقياس المائدة المستديرة

ظهر هذا الإطار في الخمسينيات –كما ذكرنا– واشتهر باسم (مقياس FSI) اختصارا لمعهد الخدمة الأَمريكيّة، ثم في عمليات التطوير اللاحقة غُيِّرَ الاسم لإطار المائدة المستديرة بين الوكالات (ILR) وهو الحروف الأولى لاسم **I**nteragency **L**anguage **R**oundtable ويقصد بها الكيان الذي يجمع الوكالات المَعنيَّة باللُّغات الأجنبية في الإدارة الأَمريكيّة التي قامت على تطوير الإطار واعتماده مرجعيّةً لها.[59] وقد اسْتُخْدِم -حتى الآنَ-في وصف الكَفَاءة اللُّغويّة لحوالي 70 لغة تهتم بها أقسام الإدارة الأَمريكيّة.[60]

الأهداف

تستخدم مقاييس ILR في:

- تطوير اختبارات الكَفَاءة اللُّغويّة التي يخضع لها المَعنيون بالتعامُل مع الإدارة الأَمريكيّة.
- تحديد المستوى اللُّغويّ للمَعنيين بالعمل مع الإدارة الأَمريكيّة.[61]

الإصدارات:

الإصدار الأوَّل لإطار معهد الخدمة الخارجية الأَمريكيّ صدر عام 1956م[62]، وكان بعنوان (الكَفَاءة اللُّغويّة المُطلَقة)، وتكوَّن سلم التَّقييم من خمسة مستويات (1-5) تشمل مهارتي القراءة والتحدث فقط[63]، وكان «سقف» التَّقييم هو «الناطق الأصلي». في إصدار 1968م شملت الواصفات المهارات الأربعة: الاستماع، التحدُّث، القراءة، الكتابة، وزاد سُلم التَّقييم إلى 6 مستويات متدرجة تبدأ بصفر وتنتهي برقم خمسة، وجاء «سَقف» التَّقييم أعلى من الإصدار السَّابق وهو « النَّاطق الأصلي المتعلّم».[64]

في عام 1985م صدر الإطار مُحدَّثا بإضافة المستويات زائد (+) وهي تشير إلى قُدرة الفرد على أداء بعض مهامّ المستوى الأعلى وليس كلّها.[65]

58 الحدقي، ***الكفاءة اللغوية نماذجها وأطرها***، ص18-17

59 "Frequently Asked Questions," Interagency Language Roundtable (ILR), accessed 15 July, 2021, https://www.govtilr.org/FAQ.htm

60 Steven J. Ross, "The ILR Rating Scale and Rating Criteria." In *Interviewing for Language Proficiency*, (Palgrave Macmillan, Cham, 2017), 43

61 "Frequently Asked Questions."

62 Stansfield, Charles W. "ACTFL Speaking Proficiency Guidelines".

63 يذكر Stansfield أنّ أول إصدار لهذا الإطار كان سنة 1956م، ورغم تطويره فإنّ واصفات التحدّث لم تتغير كثيرا في الإصدارات التالية (المرجع السابق)، إلا أنّ المؤلف لم يصل لنسخة رسمية تحمل هذه التاريخ، بل كانت أقدم نسخة وصلنا إليها تحمل تاريخ 1963م وما فيها من واصفات وسلم مستويات يتوافق مع ما ذكرته المراجع عن أول إصدار.

64 Herzog, "An overview of the history of the ILR Language proficiency skill level descriptions and scale. HOW DID THE LANGUAGE PROFICIENCY SCALE GET STARTED?,"

65 السابق نفسه

سُلَّم التَّقييم:

يتكوَّن سُلَّم التَّقييم من مُستويات وواصِفات تحدّد ما يستطيع أنْ يفعله الشَّخص باللُّغة في كلِّ مستوى؛ يتوزَّع هذا السُّلم على ستة مستويات أساسية تبدأ بالمستوى صفر وتنتهي بالمستوى خمسة، وهناك مستويات فرعية مثل (+3،+4) وهو ما يعني أنَّ عددَ المستويات الإجمالي (11) مستوى. ويصنف الشَّخص في المستوى+ إن كان يمتلك بعضًا من مهارات المستوى الأعلى إلا أنَّه لا يمتلك المهارات كلَّها.

سَقْفُ سُلّم المستويات هو النَّاطق الأصليّ المثقَّف أو الحاصل على تعليم عالٍ، وهذا السَّقف جَرَّ على هذا الإطار نقدا حيثُ لم يحقق أحدٌ هذا المستوى.[66] كما أنَّ هناك فَرْقًا بين متعلِّم اللُّغة الثَّانية أو الأجنبية والنّاطق الأصلي.

تقسَّم مقاييس الإطار وَفْق المهارات اللُّغويّة (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة)، كما أنَّ هناك مقاييسَ أُخرى للتّرجمة الفوريّة والتحريريّة والتداخُل الثقافيّ. [67]

2-2-2-2 توجيهات المجلس الأَمريكيّ لتعليم اللُّغات الأجنبية

منذُ ظهور توجيهات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (أكتفل) في منتصف الثمانينيّات -من القرن العشرين-شغَلَت مساحات واسعة في مجال التَّقييم اللُّغويّ حيث سدَّت فراغا في القطاع الأكاديميّ نتيجة عدم مُنَاسبة مقياس FSI لتقييم الأداء اللُّغويّ في المؤسَّسات التّعليميَّة.

الأهداف:

تقييم القُدرة اللُّغويّة الوظيفية لاستخدامها في التَّقييم الشّامل في الأوساط الأكاديمية وأماكن العمل.

إصدارات توجيهات أكتفل:

إصدار 1986م وشمل المهارات كلَّها، ثم روجعت توجيهات الكلام 1999م، وتوجيهات الكتابة 2001، في عام 2012م صدرت نسخة شملت المهارات كلها.

وقد اختلف ترتيب عدد المستويات بين الإصدارين الأوَّل والأخير، وأسلوب ترتيبها حيثُ رُتِّب الإصدار الأوَّل من المستويات الأدنى للأعلى، أما إصدار 2012م فرُتِّب من الأعلى للأدنى.

وفي ضَوْء هذه التوجيهات بُنِيَت توجيهات أداء لتلاميذ مرحلة ما قبل التّعليم الجامعيّ (من رياض الأطفال إلى الصّف الثَّاني عشر). كما تُستخدم توجيهات أكتفل مع المعايير الوطنية لتعليم اللُّغات الأجنبيّة التي صدرت في عدة إصدارات بين 2006-1996م.[68]

سُلَّم التَّقييم لإصدار 2012م:

يتكوَّن سُلَّم مستويات أكتفل من خمسة مستويات رئيسة؛ هي: (المتميّز-المتفوّق-المتقدّم-المتوسّط-المبتدِئ)، ويتفرَّع كلُّ مستوى من المستويات المبتدئ والمتوسط والمتقدم إلى (أعلى وأوسط وأدني). وعلى المحوَرِ الآخر تُغطِّي الواصِفات مهارات (الكلام، والاستماع والقراءة والكتابة). [69]

66 Ross, "The ILR Rating Scale and Rating Criteria,"45

67 "Frequently Asked Questions."

68 "ACTFL PROFICIENCY GUIDELINES 2012."

69 المرجع السابق

وكما هو الحال في إطار المائدة المستديرة اتَّخذَت توجيهاتُ أكتفل النَّاطقَ الأصلي المتعلِّم «سَقْفًا» لمستوياتها، وهو أمر يراه باحثون «معيارًا» غير علميٍّ؛ حيث أثبتت الأدلّة التجريبيّة أنَّ أهل اللُّغة يختلفون عن مُتعلِّمي اللُّغات الأجنبية وَفْقا لتدريبهم وخبراتهم؛ فأيّ ناطق أصلي مُتعلِّم تقصده توجيهات أكتفل؟[70]

2-2-2-3 الإطار المَرْجِعيّ الأوروبي المُشترَك لِلُّغات

يُعدُّ هذا الإطار المرجعَ الأساسيَّ لتعليم اللُّغات في دول مجلس أوربا؛ حيث يُستنَد إليه في مناشط تعليم اللُّغات المختلفة من تصميم البرامج إلى بناء الموادِّ التّعليميَّة إلى إعداد الاختبارات المختلفة.

وهو إطار عامّ لا يرتبط بِلُغة بعينها، ولا يتقيّد بطريقة تدريس ولا منهج ولا كتاب، بل يصِفُ ما الذي يستطيع الفرد أنْ يفعله باللُّغة في كلّ مستوى.

يختلف هذا الإطار عن توجيهات المجلس الأمريكيّ وإطار المائدة المستديرة في كثرة تفاصيله؛ حيث نجد صفحاته تتجاوز الـ 250 والترجمة العربية تتجاوز 400 صفحة، والسبب الرئيس لذلك هو تعدُّد استخدامات الإطار الأُوربيّ بين التَّعلُّم والتَّعليم والتَّقييم.

الأهداف

- يحدِّد مجلس أوربا أغراض الإطار المَرْجِعيّ الأُوربيّ:

1. التَّخطِيط لبرامج اللُّغات.
2. التَّخطِيط للشّهادات اللُّغويّة.
3. التَّخطِيط للدّراسة الذاتية.[71]

الإصدارات:

ظهر الإصدار الأول من الإطار المَرْجِعيّ الأُوربيّ عام 2001م، ثُمّ صدر تحديثٌ له عام 2018م بعنوان "المجلد المصاحب مع واصفات جديدة"، ثم صدرت الطبعة الثَّانية منه عام 2020م، وقد أثبتت في غِلافها أنَّ الإطار المفاهيميّ للإصدار الأوّل مازال سَاريًا.

من التَّعديلات الأساسية التي حدثت في النُّسخة الأخيرة عدد من الإضافات أهمّها إضافة قسم للوسَاطة في الأنشطة التَّواصُليَّة واستراتيجياتها، بالإضافة لزيادة مستوى فرعيّ هو (ما قبل المبتدئ1) ليشكّل منتصف المستوى المبتدئ1، وعدد من التغييرات الأُخرى التي يمكِن العودة لها بالتفاصيل في إصدار 2020م.[72]

سُلَّم التَّقييم لإصدار 2020م:

- يتكوَّن الإطار الأُوربيّ من ثلاثة مستويات رئيسة؛ هي: (المبتدئ، المتوسط المتقدم)، ينقسم المستوى المبتدئ إلى (ما قبل المبتدئ-1المبتدئ-1 المبتدئ2)، و المستوى المتوسط ينقسم إلى (المتوسط-1 المتوسط2)، والمستوى المتقدم ينقسم إلى(المتقدم 1، المتقدم2)

70 David Barnwell, "'Naive'native speakers and judgments of oral proficiency in Spanish," *Language Testing* 6.2 (1989): 161 Chalhoub-Deville, "Theoretical models, assessment frameworks and test construction.", 9

71 مجلس أوروبا، ***الإطار المرجعيّ الأوربيّ المشترك لتعلم اللُّغات وتعليمها وتقييمها***، 8-9

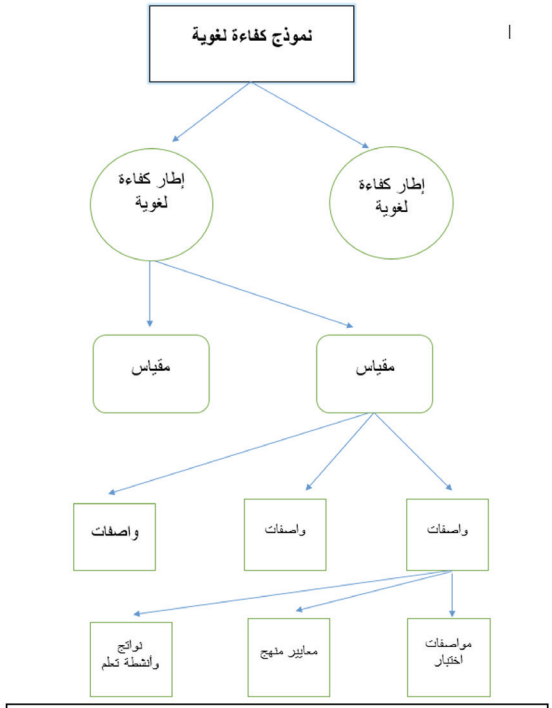
72 مجلس أوروبا، ***الإطار المرجعيّ الأوربيّ المشترك لتعلم اللُّغات وتعليمها وتقييمها المجلد المصاحب*** ، 46-51

- وهناك مستويات (+) التي تَعنِي أنَّ الشَّخص لم يُحقِّق جميع واصفات المستوى الأعلى وإنَّما بعضها فقط. لكنَّ هذه المستويات ليست ثابتة في هذا الإطار كما هي ثابتة في إطارILR، بل تظهر مستويات(+) مع بعض المهارات في بعض المستويات ولا تظهر في أُخرى.
- هناك مقاييس خاصَّة بالمهارات، وأُخرى بالكِفايات وثالثة بالإستراتيجيَّات، وهذا الأمر يختلف عن الإطارَين السابقَين اللَّذين كانا يقدمان مقاييس بناء على المهارات فقط.

4-2-2-2 تَعليقٌ عامٌّ على الأُطُر المَرْجِعيّة لِلكَفاءة اللُّغويّة:

- اقتصرنا في هذا المقال على عرضٍ موجَزٍ للأُطُر المَرْجِعيّة دون الخوض في تفاصيلها الدقيقة وما وُجِّهَ إليها من نقد؛ حيث إنَّ هذا يخرج عن هدف المقال، ويمكن العودة للتفاصيل من خلال المراجع.
- لاحظنا أنَّ بعض الأُطُر تَستنِد لنماذج نظريّة لِلكَفاءة اللُّغويّة وبعضَها لا يستند، والبعض يرى أنَّ غياب النَّموذج النَّظريّ يعدُّ نقصا في صِدق الإطار البنائيّ، والبعض الآخر يرى أنَّ غياب النَّموذج النظري يجعل الإطارَ سهل الفهم وأكثر عملية.
- عدم ذِكْر الأُطُر المَرْجِعيّة استنادها لنظريّة أو نموذج لِلكَفاءة اللُّغويّة بعينه لا يَعني أنَّ واصفات الأُطُر لا تتضمَّن الكِفايات (اللُّغويّة والاجتماعية والتَّداوليّة والإستراتيجيَّة..إلخ)، بل إنَّها مُتَضمَّنة في الواصفات.[73]
- هناك سياقات وأهداف مختلِفة للأُطُر، ومن الواجب عدم الاعتماد على الإطار خارج سياقه أو استعماله في غير أهدافه.
- تخضع الأُطُر للتقويم عبر إجراءات دراسات للتأكُّد من صدقها وثباتها.
- تخضع الأُطُر للتطوير على مساحات زمنية متباعدة نِسبيًّا، فتوجيهات أكتفل صدرت في 1986م وطُوِّرت جزئيا في (1999م/ 2001م)، طُوّرت كُلّيا في 2012م، والإطار الأُوربيّ صدر في 2001 وطُوِّر في 2018 ثم 2020م.

73 للمزيد انظر: الحدقي، ***الكفاءة اللغوية نماذجها وأطرها***، الفصل الثاني المبحث الثاني والثالث



شكل (2) العلاقة بين مصطلحات الكفاءة اللغوية

3-2 العَلاقة بين مصطلحات الكَفَاءة اللُّغويّة

يوضّح شكل (2) العَلاقة بين مصطلحات الكَفَاءة اللُّغويّة؛ ففي ضَوْء نموذج الكَفَاءة اللُّغويّة يمكِن بناء أكثر من إطار مرجعيٍّ لِلكَفاءة اللُّغويّة، وهذه الأُطُر تتكوَّن من مقاييس، ومقياس هنا ليس مقصودا بها الاختبارات التي نقيس به السِّمات المختلفة كمقياس الذّكاء أو الاتجاهات أو غيره، ولكن مقياس بمعنى الجَدول الذي يتضمّن الواصِفات؛ فهذه المقاييس تتكوَّن من واصفات وهي الجُمَل أو الفِقرات التي توضّح ما يستطيع أنْ يفعله كلُّ فرد في كلِّ مستوى لُغوي، ومن خلال هذه الواصِفات تُبنَى مواصفات الاختبارات التي نقيسها بالأسئلة، ومنها تأتي معايير المناهج والأهداف ونواتج التعلُّم التي نصمِّم لها الموادّ والأنشطة التّعليميَّة.

مع العلم أنه ليست كل الأطر المرجعية مستندة لنموذج كفاءة لغوية.

3. التصوُّر المقترح

3-1 يسعي هذا التصوُّر للإجابة على الأسئلة التالية:

3-1-1 ما نواتج التعلُّم المتوقعة؟

3-1-2 ما موضوعات هذا المقرَّر؟

3-1-3 ما المهامّ والواجبات التي تُرسِّخ من فَهم الطلّاب للموضوع وتزيد من قُدرتهم على توظيفه في الواقع؟

3-1-4 ما توزيع المقرَّر على الفصل الدِّراسيّ؟

5-1-3 ما المراجع المناسبة لهذا المقرَّر؟

2-3 خُطَّة مادَّة **الكَفَاءة اللُّغويّة في اللُّغة الثَّانية/الأجنبيّة**		
البرنامج	دبلوم/ ماجستير تعليم اللُّغة العربيّة بوصفِها لغةً ثانيّة/أجنبيّة TAFL	
عنوان المادَّة	الكَفاءة اللُّغويّة	**رمز المادَّة:**
المستوى الدِّراسيّ	دراسات عُليَا	
عدد السَّاعات المعتمَدة	3	
عدد السَّاعات التدريسيّة	3 ساعات أسبوعيا (يمكن أن تُدرَّس في محاضرةٍ واحدة أو أكثر حسب نظام المؤسَّسة، المطلوب 36 ساعة تدريسيّة للمادَّة العلميّة، والسَّاعات التَّالية تُخصَّصُ للتّقييم النِّصفي وعرض المشروعات والتَّقييم النهائيّ.	
مُتطلَّبات سابقة	مادَّة أساسيات تعليم العربية بوصفها لغة ثانية (قد تحمل مفهوم المَدخَل أو الأُسُس)	
طُرق التدريس	المحاضرات، والمناقشات الجماعية، والمهامّ، والتقديم، العصف الذهني، التعلُّم الذاتي	
طريقة التقويم	أسلوب التقويم	الدرجات
	الواجبات ومناقشتها	20
	المشروع /المراجعات	20
	تقييم منتصف الفصل الدِّراسيّ	20
	تقييم نهاية الفصل الدِّراسيّ	40
	المجموع الكُلّيّ	100%
اسم المحاضر		
مُلخَّص المادَّة	تعرِّف المادَّة بالمصطلحات الشائعة في مجال الكَفَاءة اللُّغويّة، وتعرِّف الطلبة على عدد من نماذج الكَفَاءة اللُّغويّة الشهيرة التي أثَّرت في الأدب التربويّ، وكذلك عددا من أَشْهَر الأطُر المَرْجِعيّة العالميّة لِلكَفاءة اللُّغويّة، وتجارِب بناء إطار مرجعيّ عربيّ، وتُدرّب الطلاب على تحليل تلك النَّماذج والأُطُر ونقدها، واقتراح نماذج اختبارات قصيرة في ضَوْء تلك النَّماذج والأُطُر، والرّبط بينها وبين طُرق التّدريس الشّائعة، وتحليل بعض الكتب الدِّراسيّة في تعليم العربية في ضَوْء مفهوم الكَفَاءة اللُّغويّة، وتقديم تصوُّراتهم لمقاييس جديدة.	
الهدف الرئيس	أن يكون الطالب قادرا على تحليل نماذج الكَفَاءة اللُّغويّة ونماذجها ومقاييسها وواصفاتها ونقدها وتطبيقها على بعض عناصر عملية تعليم اللُّغات من محتوىً وطرُقِ تدريسٍ وتقويم.	
موضوعات المادَّة	1-دوافع الاهتمام بموضوع الكَفَاءة اللُّغويّة. 2-مصطلحات الكَفَاءة اللُّغويّة. 3-نماذج الكَفَاءة اللُّغويّة : نماذج المهارات والعناصر، نظرية هايمز، نماذج الكِفاية التَّواصُليَّة لكانال وسوين 1980م وتحديثات كانال 1983م، نماذج القدرة اللُّغويّة التَّواصُليَّة لبكمان 1996م وتحديثاتها معا بالمر 1996م، 2010م، نموذج سليس- مورسيا 1995م، نموذج المعايير اللُّغويّة الكندية، نموذج الإطار الأوربيّ المَرْجِعيّ. 4-الأُطُر المَرْجِعيّة لِلكَفاءة اللُّغويّة: مفهوم إطار الكَفَاءة اللُّغويّة، إطار المائدة المستديرة FSI/ILR، توجيهات المجلس الأمريكيّ لتعليم اللُّغات الأجنبية، الإطار المَرْجِعيّ الأوربيّ المُشترَك لِلُّغات، المعايير اللُّغويّة الكندية، التَّجارِب العربية لبناء إطار مرجعي عربي مشترك لِلُّغات.	

نواتج التَّعلُّم يتوقع في نهاية البرنامج أن:	1. يتعرَّف الطالب على تطوّر مفهوم الكِفاية الاتِّصالية من هايمز وحتى الإطار المَرْجِعيّ الأُوربيّ المُشترَك لِلُّغات. 2. يستخدم المصطلحات المتعلِّقة بمجال الكَفَاءة اللُّغويّة بشكلٍ علميّ سليم. 3. يحدِّد الفروق بين نماذج الكَفَاءة اللُّغويّة المختلفة من حيث المُكَوِّنات والاستخدامات. 4. يحلِّل نماذج الكَفَاءة اللُّغويّة مُظهِرا ما بها من قصور. 5. يحدّد الخصائص العامة لنماذج الكَفَاءة اللُّغويّة (بشكل عام). 6. يحلّل الأُطُر المَرْجِعيّة العالمية لِلكَفاءة اللُّغويّة كاشفا ما بها من قصور. 7. يقارِن بين الأُطُر المَرْجِعيّة العالمية لِلكَفاءة اللُّغويّة. 8. يكشف عن الخصائص العامة للأُطُر المَرْجِعيّة العالمية. 9. يصمِّم بالتَّعاون مع زملائه مقاييس مصغَّرة لِلكَفاءَة اللُّغويّة. 10. يقترح بالتّعاون مع زملائه محتوى وأنشطة لتحقيق واصِفات مستويات الكَفَاءة اللُّغويّة. 11. يختار إطارا لِلكَفاءة اللُّغويّة لتطبيقه في مجال تعليم العربية لغة ثانية/أجنبية مُوضِّحا أسباب اختياره. 12. يعرض نموذجا للأُطُر المَرْجِعيّة لِلكَفاءة اللُّغويّة أمام زملائه مُبيّنا مُكَوِّناته والنقد الموجَّه له. 13. يناقش مع زملائه فكرة الإطار المَرْجِعيّ العربيّ. 14. يوضِّح انعكاس مفاهيم نماذج الكَفَاءة اللُّغويّة المختلفة على طرق التدريس الرئيسية (النحو والترجمة، الطريقة الاتِّصالية). 15. يربط بين محتوى بعض السّلاسل التّعليميَّة ومُكَوِّنات الكَفَاءة اللُّغويّة لبعض النَّماذج. 16. يربط بين محتوى بعض السّلاسل التّعليميَّة ومستويات الإطار المَرْجِعيّ لِلكَفاءة اللُّغويّة الذي اعتمدته السّلسلة. 17. يستفيد من المهارات الرَّقمية لإثراء المعرفة والتقدُّم الدِّراسيّ ومشاركة الآخرين فيما يعرفه. 18. يتفاعل مع طلبة آخرين من خلفيَّات ثقافيّة مختلفة بمهارات مناسبة يمكنها الحِفاظ على العَلاقات الشَّخصية والجماعية.

محاور محتوى المادَّة

الأسابيع	الموضوعات	المراجع[74]	مهامّ (واجبات) (يمكن الاختيار من بين الأفكار)
1	مدخل لِلكَفاءة اللُّغويّة: o تعريف بالمادَّة: شرح الخُطّة الدِّراسيّة. o دوافع الاهتمام بموضوع الكَفَاءة اللُّغويّة. o مصطلحات الكَفَاءة اللُّغويّة.	ريتشاردز، جاك سي وآخرون (2007) الحدقي (2021م). المدخل13-26 بسندي (2009) Harsch & Malone (2020)	مراجعة مفهوم الكِفاية الاتِّصالية ومُكَوِّناتها في عدد من الدِّراسات العربية؛ مثل: كتابات رشدي طعيمة والناقة، كتاب المهارات اللُّغويّة، كتاب تعليم اللُّغة اتِّصاليا. (واجب فرديّ)
2	1 -نماذج المهارات والعناصر (لادو 1961م،وكارول 1961م/ 1968م) نموذج لادو (1961م) نموذج كارول (1961/1968م) 2 – نظرية الكِفاية التَّواصُليَّة لهايمز (1972م).	الحدقي (2021م). الفصل الأول المبحث الأول والثَّاني الشّمري (2016؛2019). Hulstijn (2015). Amirian, Moqaddam & Moqaddam (2017).	عمل نماذج لاختبارات قصيرة تمثِّل نماذج المهارات والعناصر. (واجب- عمل جماعيّ) مقارنة بين نظرة لادو للغة ونظرة هايمز. (واجب فرديّ)

74 كُتِبَتْ أسماء مراجع التَّصوّر بنظام جمعية علم النفس الأمريكية APA ؛ لأنَّ أغلب كليات التربية التي تُعدُّ باحثي تعليم العربية تَتبع هذا النظام.

3	نماذج الكِفاية التَّواصُليَّة 1- نموذج كانال وسوين 1980م. 2- نموذج كانال 1983م.	الحدقـي (2021م). الفصـل الأول المبحـث الثالـث البوشيخي (2012م). الشمري (2016؛ 2019م). Canale, & Swain (1980) Canale (1983)	■ يقارن الطلاب بين نموذج كانال وسوين 1980م وكانال 1983م (فردي) ■ يوضح العَلاقة بين طرق التدريس الاتِّصالية والنحو والترجمة من ناحيةٍ وبين ما درسه من نماذج من ناحيةٍ أُخرى. (فردي) ■ يوضِّح أوجه الغموض في النَّماذج من خلال قراءة ورقتي Canale, & Swain (1980) Canale (1983) (جماعي)
4	نماذج القُدرة اللُّغويّة التَّواصُليَّة بكمان 1990م. بكمان وبالمر 1996؛2010م.	الحدقي (2021م). الفصل الأول المبحث الرابع Bachman (1990). Bachman & Palmer (1996). Bachman & Palmer (2010). Motallebzadeh& Baghaei (2011).	■ يَرصُد التطوُّر بين نماذج القدرة اللُّغويّة التَّواصُليَّة الثلاثة. (فردي) ■ يقارِن بين نماذج القدرة اللُّغويّة التَّواصُليَّة 1990م-1996م-2010م ونماذج الكِفاية التَّواصُليَّة لكانال وسوين 1980م وكانال 1983م (جماعي) ■ يُقدّم تصوُّره لمُخطّط الاختبار القائم على نماذج القدرة اللُّغويّة التَّواصُليَّة (جماعي)
5	النَّموذج التربويّ للكفاية التَّواصُليَّة لسليس – مورسيا 1995	الحدقـي (2021م). الفصـل الأوّل المبحـث الخامـس الشّمري (2016؛ 2019). Celce-Murcia, Dörnyei & Thurrell(1995)	يقـارن بيـن نمـاذج القـدرة اللُّغويّـة التَّواصُليّـة 2010م ونمـوذج سـليس مورسـيا مـن حيـث: الأهداف، والمُكَوِّنات مع إبراز مفاهيمها الدقيقة التي تظهر اختلاف المفهوم مع الاتّفاق في الاسم. (مثال: الكِفاية اللُّغويّة موجودة في كلّ النَّماذج لكن المُكَوِّنات الدقيقة لها قد تختلف من نموذج لآخر) (جماعي)
6	نموذج الكَفَاءة التَّواصُليَّة للمعايير اللُّغويّة الكنديّة.	الحدقـي(2021م). الفصـل الأول المبحـث السـادس (Pawlikowska-Smith (2002) Centre for Canadian Language Benchmarks, 2012,VI)	المقارنـة بيـن مُكَوِّنـات النَّمـاذج السـابقة ونمـوذج المعاييـر اللُّغويّـة الكنديـة (جماعـي)
7	نموذج الإطار الأُوربيّ المَرْجِعيّ المُشْتَرَك لِلُّغات2001/ 2020م.	الحدقـي(2021م). الفصـل الأوّل المبحـث السـابع مجلس أوروبا.(2001م). مجلس أوروبا. (2020م).	تحليل جزء من أي سلسلة لتعليم العربية في ضَوْء هذا النَّموذج، يُفضَّل السَّلاسل التي ذكرت اعتمادها على هذا الإطار. (فردي)
8	**تقييم منتصف الفصل الدِّراسيّ**		

9	1-مفهوم إطار الكَفَاءة اللُّغويّة. 2 – دوافع بناء الأُطُر. 3-إطار معهد الخدمة الخارجية الأمريكيّ FSI/ILR.	الحدقي (2021م). الفصل الثَّاني المبحث الأول والثَّاني Harsch & Malone (2020) (ILR, n.d.) (Herzog, n.d.)	عرض تقديمي عن: - العَلاقة بين مصطلحات الكَفَاءة اللُّغويّة مع التمثيل مِمَّا درسه. (فرديّ) - فوائد النَّماذج والأُطُر المَرْجِعيّة لِلكَفاءة اللُّغويّة. (فرديّ)
10	توجيهات المجلس الأمريكيّ لتعليم اللُّغات الأجنبية.	الحدقي (2021م). الفصل الثَّاني المبحث الثالث. (ACTFL, 2012) (Chalhoub-Deville, 1997) Harsch & Malone (2020)	أن يختار مستوىً ما (المتقدم الأوسط مثلا) يحدِّد الكِفايات المختلفة (لُغوية، اجتماعية، خِطابية... إلخ) داخل واصِفات المهارات الأربعة. (جماعيّ)
11	الإطارُ المَرْجِعيّ الأُوربيّ المُشترَك لِلُّغات	مجلس أوروبا. (2020م). الحدقي. (2016) الحدقي (2021م). الفصل الثَّاني المبحث الرابع Harsch & Malone (2020)	يحلِّلُ جُزءا من سِلسلة لتعليم العربية في ضَوْء مستويات الإطار المَرْجِعيّ الأُوربيّ. (جماعي) يختَارُ بعضَ الواصفات ويقترح محتوى وأسئلة وأنشطة لتحقيقها. (فردي)
12	المعايير اللُّغويّة الكندية	الحدقي (2021م). الفصل الثَّاني المبحث الخامس (Pawlikowska-Smith (2002) Centre for Canadian Language Benchmarks, 2012,VI)	يقارِنُ بين المعايير الكندية وتوجيهات أكتفل (فرديّ)
13	التَّجارِب العربية لبناء إطارٍ مرجعيّ عربيّ ■ الإطار المعياري العربيّ لعلي مدكور.(2016) ■ تصوُّر مقترح لإعداد إطار مرجعي لتعليم اللُّغة العربية للناطقين بلُغاتٍ أخرى.(2020) ■ وثيقة المستويات المعيارية لتعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها. (2018)	الحدقي (2021م). الفصل الثَّاني المبحث الثامن مدكور. (2016م) حسنين، ويوسف، والشافعي. (2018م) الحديبي (2020م).	الاستعداد لعرض المشروعات
14	عرض مشروعات/مراجعات الطلاب		.
15	**تقييم نهاية الفصل الدِّراسيّ**		

مشروعات مقترحة	المشروعات المقترَحة: الهدف: أن يُبرهن الطالب على استيعابه لمفاهيم الكَفَاءة اللُّغويّة ونماذجها وأُطُرها وقدرته على تطبيقها في سياق تعليم اللُّغات الأجنبيّة. طريقة العمل: فرديّ - جماعيّ إعلان المشروعات: بداية القِسم الثَّاني من الفصل الدِّراسيّ طريقة التَّقديم: عروض تقديمية + مادَّة مكتوبة. معايير التَّقييم: وضوح الهدف: 10%، جودة المحتوى: 40%، جودة اللُّغة والجودة الأكاديمية: 10%، جودة تصميم العرض: 20%، جودة العرض أمام الطلبة: 20% أفكار مُقترَحة للمشروعات: -مُقارَنة بين ثلاثة أُطُر يوضّح فيها الطالب: السِّياق التاريخيّ لظهور الإطار وأهدافه ونموذج النظري إن وجد، وسياق عمله، ومن يستفيد بنتائجه، وسلم التَّقييم، وأقسامه، نماذج من واصفاته، والنَّقد الموجَّه له. (ليس شرطا أن تكون من الأُطُر المقرَّرة في المادَّة) -إعداد مقاييس لمستوى. (مثلا: مقاييس للمهارات الأربعة أو الكِفايات في المستوى المتوسط الأدنى). – تحليل إطار محليّ في بلد الطَّالب -إن وُجد- من حيثُ السِّياق التاريخيّ لظهور الإطار وأهدافه والنَّموذج النظريّ الذي يتبعه إن وُجد، وسياق عمله، ومن يستفيد بنتائجه، وسلم التَّقييم، وأقسامه، والنَّقد الموجَّه له. - تحليل لأحد أجزاء سلاسل تعليم العربية في ضَوْء نموذج كَفاءة لغويَّة ويقترح أن يكون نموذج الإطار الأُوربيّ، ويوضّح الطالب فيه مدى تَمَثُّل محتوى السِّلسلة لمُكوِّنات الكَفَاءة اللُّغويّة في ضَوْءِ الإطارِ الأُوربيّ. - تحليل لأحد أجزاء سلاسل تعليم العربية في ضَوْء إطار كَفاءة لُغويّة وتوضيح مدى التزام السِّلسلة بنظام الإطار المَرْجِعيّ على أن يكون المؤلِّفون ذكروا أنَّهم اعتمدوا على هذا الإطار.
مراجعات مُقترَحة	إن كانت المادَّة ضمن برنامج ماجستير فأقترح أن يُخيَّر الطلاب بين المشروع وبين هذه المراجعات. ● نماذج الكَفَاءة اللُّغويّة (الكِفاية التَّواصُليّة) في البحث اللسانيّ العربيّ المعاصر. ● الأُطُر المَرْجِعيّة لِلكَفاءة اللُّغويّة في البحث التربويّ العربي المعاصر. ● المَلَكَة اللُّغويّة في التُّراث العربيّ. ● نظم تصنيف المستويات في مؤسَّسات تعليم العربيّة.
مراجع المادَّة	مراجع هذا البحث نفسه

2-2-3 توضيحات مكمّلة للخُطّة

- بدأ البرنامج بتقديم نماذج الكَفَاءة اللُّغويّة قبل الأُطُر لأنَّ الثَّانية فرع عن الأولى، إلا أنَّ من المتوقَّع أنْ تكون دراسة النَّماذج أصعبَ قليلا على الطلبة من الأُطُر لأنَّ النَّماذج مجرّدة إلى حدٍّ كبير.
- يمكن أن يعيد المحاضر ترتيب البرنامج، ويقرن بين تدريس النَّماذج وأُطُرها على أسبوعين متعاقبين، ويعدل ترتيب فقرات البرنامج ككُلّ في ضَوْء ذلك، مثال:

	نموذج المعايير الكندية
	المعايير الكندية

- هناك عددٌ من المهامّ أو الواجبات المُقترَحة بينها تفاوُت في المستوى وتتدرَّجُ من الأسهل للأصعب، يمكِنُ للمحاضر الاختيار بينها حسب مستوى الطلبة.
- يمكِنُ تكليف الطلبة بأعمال أُخرى بدلا من الاختبارات حسب طبيعة البرنامج الجامعيّ وظروفه.

- المشروعات المذكورة للاسترشاد فقط، ويمكِنُ طرح أفكار أخرى، ويمكن استبدالها بأعمال أخرى تتعلَّق بالكَفَاءة اللُّغويّة ونواتج تعلم المادَّة.
- المراجع المذكورة في كلِّ موضوع بعضها بالعربية وأخرى بالإنجليزية، وأحيانا تكون متقاطعة وأحيانا تكون مُتكامِلة وأحيانا تكون مكرَّرة؛ أي أنَّ العربية مترجمة عن الإنجليزية، إلا إنّها إجمالا تُساعد الطلبة على تكوين صورة شاملة حول الموضوع.
- ليس المذكور كلّ النَّماذج وكلّ الأُطُر، بل هناك نماذج وأُطُر أُخرى لكنَّ الوارد هنا هو أشهرها وأكثرها تأثيرا.

انتهى التَّصوُّر

هكذا أجاب البحث عن السؤال الرئيس (**ما الوصفُ التَّفصيليُّ لمقرَّر مادَّة "الكَفَاءة اللُّغويّة"؟**)

والأسئلة الفرعية: -1ما نواتج التعلُّم المتوقَّعة؟ -2ما موضوعات هذا المقرَّر؟ 3 -ما المهامّ والواجبات التي ترسّخ من فهم الطلاب للموضوع وتزيد من قدرتهم على توظيفه في الواقع؟ -4ما توزيع المقرَّر على الفصل الدِّراسيّ؟ -5ما المراجع المناسبة لهذا المقرَّر؟

4-الخُلاصَة

حاول هذا المقالُ اقتراحَ تصوُّرٍ لمُقرَّر مادَّة الكَفَاءة اللُّغويّة لكي تدرس في برامج إعداد باحثي تعليم العربية للنَّاطِقِين بغيرها وخبرائِها سواء على مستوى الدّبلوم أو الماجستير، وجاءت أهمية هذا الموضوع من كونه جديدًا نسبيًّا؛ حيثُ لم يعثُر البحث على موادّ بهذا المحتوى ضِمن برامج مجال تعليم العربية للنَّاطقين بغيرها رغم حالة الاهتمام الكبير بموضوع الكَفَاءة اللُّغويّة وأُطُرها بين أهلِ العربيّة.

تناول البحثُ نماذج الكَفَاءة اللُّغويّة وعَرَض أهمَّها وأكثرها تأثيرا في الأدب التربويّ المعاصر، ثم انتقل لعرض الأُطُر المَرْجِعيّة العالميّة لِلكَفاءة اللُّغويّة، وذلك بهدف الوقوف على الأبعاد الأساسيّة في مجال الكَفَاءة اللُّغويّة والتي تتلخَّص في: المصطلحات، والنَّماذج النظرية، والأُطُر المَرْجِعيّة.

في ضَوْءِ هذه الأبعادِ أُقْتُرِحَ تصوُّر مقرَّر مادَّة الكَفَاءة اللُّغويّة، والتي تكوَّنت من الأبعاد الرئيسية الثلاثة للموضوع (المصطلحات والنَّماذج والأُطُر) مع ربطها بعملية تعليم اللُّغات عبر قيام الطلبة بمهام أو واجبات لدراسة أثرِ انْعكاس النَّماذج والأُطُر على طُرق التَّدريس وتصميم السّلاسل التّعليميَّة والاختبارات.

كما اقترح التَّصوُّر بعض المشروعات والمراجعات التي يثبت من خلالها الطّلابُ فَهمَهم وقُدرتهم على تحليل النَّماذج والأُطُر المَرْجِعيّة ونقدها، كما اقترح أعمالًا يقوم بها الطّلبة لإنتاج مقاييس للمستويات اللُّغويّة، بالإضافة إلى إجراء مُراجعات للتّعرُّف على واقع هذه الأُطُر في البحث اللسانّي العربيّ.

يُقترَح مراجعة هذا التصوُّر بعد تجريبه في عدد من البرامج، ويُوصَى بإجراء تصوُّرات أُخرى للوقوف على أساليب قياس الكَفَاءة اللُّغويّة العربيّة في ضَوْء تلك الأُطُر.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.
Çıkar Çatışması: Yazar çıkar çatışması bildirmemiştir.
Finansal Destek: Yazar bu çalışma için finansal destek almadığını beyan etmiştir.

Peer-review: Externally peer-reviewed.
Conflict of Interest: The author has no conflict of interest to declare.
Grant Support: The author declared that this study has received no financial support.

5-المراجع

بسندي، خالد، "**مصطلح الكفاية وتداخل المفهوم في اللسانيات التطبيقية.**" *المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها*، م(5) ع (1)، (2009): 35-64

البوشيخي، عز الدين. ***التواصل اللغوي مقاربة لسانية وظيفية***. ط1؛ بيروت: مكتبة لبنان ناشرون، 2012

الحدقي، إسلام يسري. "**الإطارُ المَرجعيُّ لِلكَفاءَةِ اللُّغويّة لحِلْفِ شَمالِ الأَطلَسِيّ - عَرضٌ وتَحليلٌ**." *مجلة إسطنبول للدراسات العربية*، 3(2020): 113-134

الحدقي، إسلام يسري. **الإطار المعياري العربي لتعليم العربية للناطقين بغيرها تعليم – تعلم – تقويم للدكتور علي مدكور عرض ونقد.** *مجلة اللسانيات العربية*، ع4(2018):193-200

الحدقي، إسلام يسري. "**عرض وتحليل كتاب الإطارُ المرجعيّ الأوربيّ المشترَكُ للّغات دراسة، تدريس، تقييم-المجلد المصاحب 2020.**" *مجلة كلية العلوم الإسلامية في جامعة السلطان محمد الفاتح الوقفية*، ع2 (2020): 561-576

الحدقي، إسلام يسري. ***الكفاءة اللغوية نماذجها وأطرها***. ط1؛ إسطنبول: أكدم، 2021

الحدقي، إسلام يسري. **مراجعة كتاب الإطار المَرجعيّ الأوروبيّ المُشترَك لِلُّغات: دراسة، تدريس، تقييم.** *مجلة الدراسات اللُّغوية والأدبية*، م7ع(1) (2016)،197-209

الحديبي، علي عبدالمحسن. ***برنامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى***. ط1؛ الشارقة: المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، 2019

الحديبي، علي عبد المحسن. "**تصور مقترح لإعداد إطار مرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.**" ***في المؤتمر العلمي الرابع: تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها: المتطلبات، والأبعاد، والآفاق.*** مجلد 3، ص 1047- 1062 الشارقة: المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج العربية، 2020

حسنين، محمد رفعت والسيد العربي يوسف، إبراهيم أحمد الشافعي. ***وثيقة المستويات المعيارية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها***. ط1؛ الشارقة: المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، 2018

حلبية، مسعد محمد، وإيهاب السيد علي. "**تصور مقترح لبرامج الدراسات العليا في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء بعض البرامج العربية والأجنبية.**" *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*،*45*(1) (2021):189 -268

الشافعي، إبراهيم أحمد. "**تصوُّر مقترح للدبلوم المهني في إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها بكلية دار العلوم جامعة القاهرة في ضوء المدخل المنظومي.**" *مجلة فكر وإبداع، رابطة الأدب الحديث*، مج 121(2018): ص79-129.

الشمري، عقيل. "**الكفاية التواصلية: المفهوم، والمكونات، والمقتضيات التعليمية.**" *في الأعمال الكاملة للمؤتمر الدولي الثاني: اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية*، 309-349. معهد اللغويات العربية، جامعة الملك سعود، 2016

الشمري، عقيل. "**الكفاية التواصلية من منظور اللسانيات التطبيقية: المفهوم والمكونات والإشكالات.**" *مجلة موارد (جامعة سوسة، تونس)*، عدد ٢٤(٢٠١٩):٩-٤٣

الفوزان، محمد بن إبراهيم وعبد الخالق، مختار. "**مستويات معيارية مقترحة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وتقويم أداء الطلاب في ضوئها بالمملكة العربية السعودية.**" *مجلة العربية لغير الناطقين بها (معهد اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية)* عدد20(2016):1-51

مجلس أوروبا. ***الإطار المرجعيّ الأوربيّ المشترك لتعلم اللُّغات وتعليمها وتقييمها*** ترجمة عبد الناصر عثمان صبير. ط1؛

مكة المكرمة: معهد اللغة العربية جامعة أم القرى، 2001

مجلس أوروبا. ***الإطار المرجعيّ الأوربيّ المشترك لتعلم اللُّغات وتعليمها وتقييمها المجلد المصاحب*** ترجمة عبد الناصر عثمان صبير، ط1؛ مكة المكرمة: معهد اللغة العربية جامعة أم القرى، 2020

مدكور، علي أحمد. ***الإطار المعياري العربي لتعليم العربية للناطقين بغيرها تعليم – تعلم – تقويم***. ط1؛ القاهرة: دار الفكر العربي، 2016

Kaynakça/References

Alderson, J. Charles, et al. "The development of specifications for item development and classification within The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, and Assessment: Reading and Listening: Final report of The Dutch CEF Construct Project." (2004). Unpublished manuscript.

American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). "Actfl Proficiency Guidelines 2012." accessed 10th May, 2021, https://www.actfl.org/resources/actfl-proficiency-guidelines-2012/arabic

American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). "Ncssfl-Actfl Can Do Statements." accessed 10th June, 2021, https://www.actfl.org/resources/ncssfl-actfl-can-do-statements

Amirian, Seyyed Mohammad Reza, Hamid Hashemi Moqaddam, and Qotboddin Jannesar Moqaddam. "Critical analysis of the models of language proficiency with a focus on communicative models." *Theory and Practice in Language Studies* 7.5 (2017): 400-407. DOI: http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0705.11

Bachman, Lyle F. "Problems in examining the validity of the ACTFL oral proficiency interview." *Studies in Second Language Acquisition* 10.2 (1988): 149-164.

Bachman, Lyle F. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford :Oxford university press, 1990.

Bachman, Lyle F., and Adrian S. Palmer. *Language Assessment in practice*. Oxford: Oxford University Press, 1996.

Bachman, Lyle F., and Adrian S. Palmer. *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press, 1996.

Barnwell, David. " 'Naive' native speakers and judgments of oral proficiency in Spanish." *Language Testing* 6.2 (1989): 152-163.

Besnedî, Hâlid. "Mustalahu'l-Kifâye ve Tedâhuli'l-Mefhûm fi'l-Lisâniyyâti't-Tatbîkiyye." *El-Mecelletu'l-Urduniyye fi'l-Lugati'l-'Arabiyye ve Âdâbihâ* 5, sy. 1 (2009): 35-64.

el-Bûşeyhî, 'İzzuddîn. *Et-Tevâsulu'l-Lugavî Mukârabe Lisâniyye Vazîfiyye*. Beyrut: Mektebetu Lubnân Nâşirûn, 2012.

Canale, M. and Merrill Swain. "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing." *Applied linguistics* 1.1 (1980): 1-47.

Canale, Michael. "From communicative competence to communicative language pedagogy." In *Language and Communication,* edited by Jack C. Richards, and Richard W. Schmidt. 2-27.*London: Longman,* 1983.

Celce-Murcia, M., Zoltan Dörnyei, and Sarah Thurrell. "Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications." *Issues in Applied linguistics* 6.2 (1995): 5-35.

Chalhoub-Deville, Micheline. "Theoretical models, assessment frameworks and test construction." *Language Testing* 14.1 (1997): 3-22.

Citizenship and Immigration Canada, and Centre for Canadian Language Benchmarks. *Canadian Language Benchmarks: English as a Second Language for Adults*. Ottawa: Citizenship and Immigration Canada, 2012 https://www.canada.ca/content/dam/ircc/migration/ircc/english/pdf/pub/language-benchmarks.pdf

Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020.

Council of Europe. *Manual for Language Test Development and Examining For use with the CEFR*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2011.

Cziko, Gary. "Some problems with empirically-based models of communicative competence." *Applied linguistics* 5, sy. 1 (1984): 23-38.

Dandonoli, Patricia, and Grant Henning. "An investigation of the construct validity of the ACTFL proficiency guidelines and oral interview procedure." *Foreign language annals* 23, sy. 1 (1990): 11-22.

Fauziati, Endang. "A Brief Historical Sketch of the Development of the Notion of Communicative Competence." 212-221 In *UNNES International Conference on ELTLT*. 2016.

el-Fevzân, Muhammed b. İbrâhîm ve ʻAbdulhâlik Muhtâr. "Musteveyât Miʻyâriyye Mukteraha li-Taʻlîmi'l-Lugati'l-ʻArabiyye li-Gayri'n-Nâtikîn bihâ ve Takvîmu Edâ'i't-Tullâb fî Dav'ihâ bi'l-Memleketi'l-ʻArabiyyeti's-Suʻûdiyye." *Mecelletu'l-ʻArabiyye li-Gayri'n-Nâtikîn bihâ (Ma'hedu'l-Lugati'l-ʻArabiyye bi-Câmiʻati İfrîkiyâ el-ʻÂlemiyye)*, sy. 20 (2016): 1-51.

Fulcher, G. *Practical language testing*. London: Hodder Education, 2010.

Fulcher, Glenn, and Fred Davidson. *Language testing and assessment: An advanced resource book*. London: Routledge, 2007

el-Hadkî, İslâm Yusrî. " ʻArd ve Tahlîl Kitâbi el-İtâru'l-Merceʻiyyyu'l-Ûrubbiyyu'l-Muşterek li-Lugât Dirâseten, Tedrîs, Takyîm." *Mecelletu Kulliyyeti'l-ʻUlûmi'l-İslâmiyye fî Câmiʻati es-Sultân Muhammed el-Fâtih el-Vakfiyye* 2 (2020): 561-576.

el-Hadkî, İslâm Yusrî. "el-İtâru'l-Merceʻî li'l-Kefâ'eti'l-Lugaviyye li-Hilfi Şemâli'l-Atlasî-ʻArd ve Tahlîl." *Mecelletu İstanbûl li'd-Dirâsâti'l-ʻArabiyye* 3 (2020): 113-134.

el-Hadkî, İslâm Yusrî. "el-İtâru'l-Miʻyâriyyu'l-ʻArabî li-Taʻlîmi'l-ʻArabiyye li'n-Nâtikîn bi-Gayrihâ Taʻlîm-Takvîm li'd-Duktûr ʻAlî Medkûr ʻArd ve Nakd." *Mecelletu'l-Lisâniyyâti'l-ʻArabiyye* 4 (2018): 193-200.

el-Hadkî, İslâm Yusrî. "Murâce ʻatu Kitabi el-İtâru'l-Merceʻiyyyu'l-Ûrubbiyyu'l-Muşterek li-Lugât: Dirâse, Tedrîs, Takyîm." *Mecelletu'd-Dirâsâti'l-Lugaviyye ve'l-Edebiyye* 7, sy. 1 (2016): 197-209.

el-Hadkî, İslâm Yusrî. *El-Kefâ'etu'l-Lugaviyye Nemâzicuhâ ve Etvâruhâ*. İstanbul: Akdem, 2021.

Halîbe, Mesʻad Muhammed ve ʻÎhâb es-Seyyid ʻAlî. "Tasavvur Mukterah li-Berâmici'd-Dirâsâti'l-ʻUlyâ fî Taʻlîmi'l-Lugati'l-ʻArabiyye li'n-Nâtikîn bi-Gayrihâ fî Dav'i Baʻdi'l-Berâmici'l-ʻArabiyye ve'l-Ecnebiyye." *Mecelletu Kulliyyeti't-Terbiye fi'l-ʻUlûmi't-Terbeviyye* 45/1 (2021): 189-268.

Harsch, Claudia, and Margaret E. Malone. "Language Proficiency Frameworks and Scales." *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Language Testing*. 33-44. Routledge, 2020.

Harsch, Claudia. "Proficiency." *ELT Journal* 71, sy. 2 (2017): 250-253 .

Herzog, Martha. "An overview of the history of the ILR Language proficiency skill level descriptions and scale. How Did The Language Proficiency Scale Get Started?." accessed 15 Jan, 2021, http://www.govtilr.org/Skills/IRL%20Scale%20History.htm

Herzog, Martha. "Impact of the proficiency scale and the oral proficiency interview on the foreign language program at the Defense Language Institute Foreign Language Center." *Foreign Language Annals* 36, sy. 4 (2003): 566-571.

el-Hudeybî, 'Alî 'Abdulmuhsin. "Tasavvur Mukterah li-İ'dâdi İtârin Merce'î li-Ta'lîmi'l-Lugati'l-'Arabiyye li'n-Nâtikîn bi-Lugât Uhrâ." *El-Mu'temeru'l-'İlmî er-Râbi': Tatvîru Ta'lîmi'l-Lugati'l-'Arabiyye ve Ta'allumihâ: el-Mutetallibât ve'l-Eb'âd ve'l-Âfâk*, 3. Cilt. Şarika: el-Merkezu't-Terbevî li-Lugati'l-'Arabiyye li-Duveli'l-Halîc, 2020.

el-Hudeybî, 'Alî 'Abdulmuhsin. *Bernâmecu İ'dâdi Mu'allimu'l-Lugati'l-'Arabiyye li'n-Nâtikîne bi-Lugât Uhrâ*. Şarika: el-Merkezu't-Terbevî li-Lugati'l-'Arabiyye li-Duveli'l-Halîc, 2019.

Hulstijn, Jan H. *Language proficiency in native and non-native speakers: Theory and research*. Vol. 41. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2015.

Huseyn, Muhammed Ruf'at, es-Seyyid el-'Arabî Yûsuf ve İbrâhîm Ahmed eş-Şâfi'î. *Vesîkatu'l-Musteveyâti'l-Mi'yâriyye li-Ta'lîmi'l-Lugati'l-'Arabiyye li'n-Nâtikîn bi-Gayrihâ*. Şarika: el-Merkezu't-Terbevî li-Lugati'l-'Arabiyye li-Duveli'l-Halîc, 2018.

Hymes, D. H. "On Communicative Competence," In *Sociolinguistics: Selected readings*, edited by JB Pride and J. *Holmes,* 269-293.Harmondsworth, England: Penguin Books,1972.

Interagency Language Roundtable(ILR). "Frequently Asked Questions." accessed 15 July, 2021, from https://www.govtilr.org/FAQ.htm

Interagency Language Roundtable(ILR). "Self-Assessment Of Speaking Proficiency." accessed 03 September, 2021, https://www.govtilr.org/Publications/speakingsa.html

Kenyon, D. M. "An investigation of the validity of the demands of tasks on performance-based tests of oral proficiency." in *16th annual Language Testing Research Colloquium. Long Beach, CA*. 1995.

Little, David. "The Common European Framework of Reference for Languages: Content, purpose, origin, reception and impact." *Language Teaching* 39, sy. 3 (2006): 167-190.

McNamara, T. F. *Measuring second language performance.* London: Longman Publishing Group, 1996.

Meclisu Ûrubbâ. *El-İtâru'l-Merce'iyyu'l-Ûrubbiyyu'l-Muşterek li-Ta'allumi'l-Lugât ve Ta'lîmuhâ ve Takyîmuhâ*. Çev., 'Abdunnâsır 'Usmân Sabîr. Mekke: Ma'hedu'l-Lugati'l-'Arabiyye Câmi'atu Ummi'l-Kurâ, 2020.

Meclisu Ûrubbâ. *El-İtâru'l-Merce'iyyu'l-Ûrubbiyyu'l-Muşterek li-Ta'allumi'l-Lugât ve Ta'lîmuhâ ve Takyîmuhâ el-Mucelled el-Musâhib*. Çev., 'Abdunnâsır 'Usmân Sabîr. Mekke: Ma'hedu'l-Lugati'l-'Arabiyye Câmi'atu Ummi'l-Kurâ, 2020.

Medkûr, 'Alî Ahmed. *El-İtâru'l-Mi'yâriyyi'l-'Arabî li-Ta'lîmi'l-'Arabiyye li'n-Nâtikîn bi-Gayrihâ Ta'lîm-Ta'allum-Takyîm*. Kahire: Dâru'l-Fikri'l-'Arabî, 2016.

Motallebzadeh, Khalil, and P. Baghaee Moghaddam. "Models of language proficiency: A reflection on the construct of language ability." *Iranian Journal of Language Testing* 1, sy. 1 (2011): 42-48.

Nato. *Nato StandardATrain P-5 Language Proficiency Levels.* ed a, v2. Brussels :Nato Standardization Office NSO, 2016. https://www.natobilc.org/files/ATrainP-5%20EDA%20V2%20E.pdf

North, Brian. "Introducing the CEFR Companion Volume." Macmillan Education ELT, Youtube, 10 May 2021, https://www.youtube.com/watch?v=yOSCty2fM2Q

North, Brian. "Trolls, unicorns and the CEFR: Precision and professionalism in criticism of the CEFR." *CEFR Journal Research and Practice* 2 (June 2020): 8-24.

Pawlikowska-Smith. *Canadian Language Benchmarks 2000: Theoretical Framework.* Ottawa: Centre for Canadian Language Benchmarks, 2000. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED468319.pdf

Piccardo, Enrica, Marie Berchoud, Tiziana Cignatta, Olivier Mentz and Malgorzata Pamula. *Pathways through assessing, learning and teaching in the CEFR*. Strasbourg: Council of Europe, 2011. accessed 15 July, 2021, https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/2011_08_29_ECEP_EN_web.pdf

Purpura, James E. "Assessing communicative language ability: Models and their components." In *Encyclopedia of language and education* 7, ed E. Shohamy & N. H. Hornberger, 53-68 (Dordrecht: Kluwer, 2008).

Ross, Steven J. "The ILR Rating Scale and Rating Criteria." in *Interviewing for Language Proficiency*, 43-75.Palgrave Macmillan, Cham, 2017.

Stansfield, Charles W. "ACTFL Speaking Proficiency Guidelines. ERIC Digest." (1992). accessed 03 September, https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED347852.pdf

eş-Şâfi'î, İbrâhîm Ahmed. "Tasavvur Mukterah li'd-Diblûmi'l-Mihenî fî İ'dâdi Mu'allimi'l-Lugati'l-'Arabiyye li'n-Nâtikîn bi-Gayrihâ bi-Kulliyeti Dâri'l-'Ulûm Câmi'atu'l-Kâhire fî Dav'i'l-Medhali'l-Manzûmî." *Mecelletu Fikr ve İbdâ', Râbitatu'l-Edebi'l-Hadîs* 121 (2018): 79-129.

eş-Şemrî, 'Akîl. "el-Kifâyetu't-Tevâsuliyye min Manzûri'l-Lisâniyyati't-Tatbîkiyye: el-Mefhûm ve'l-Mukevvinât ve'l-İşkâlât" *Mecelletu Mevârid (Câmi 'atu Sûse, Tunus)*, sy. 24 (2019): 9-43.

eş-Şemrî, 'Akîl. "el-Kifâyetu't-Tevâsuliyye: el-Mefhûm ve'l-Mukevvinât ve'l-Muktedayâtu't-Ta'lîmiyye." *El-A'mâlu'l-Kâmile li'l-Mu'temeri'd-Devliyyi's-Sânî: İtticâhât Hadîse fî Ta'lîmi'l-'Arabiyye Lugaten Sâniyeten*. Ma'hedu'l-Lugaviyyâti'l-'Arabiyye, Câmi'atu'l-Melik Su'ûd, 2016.

Wylie, Elaine, and David E. Ingram. *International second language proficiency ratings: general proficiency version for English*. *Eight Mile Plains*: ISLPR Language Services, 2010.

Zhang, L. *Metacognitive and cognitive strategy use in reading comprehension*. Singapore: Springer, 2018.

ملحق (1)

أسماءُ المحكّمين لتصوُّر مقرّر مادَّة الكَفَاءة اللُّغويّة

الدرجة	الاسم	جهة العمل
الأستاذ الدكتور	عاصم شحادة علي	الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا
الأستاذ الدكتور	شاكر عبد العظيم قناوي	جامعة حلوان -مصر
الأستاذ المشارك	أسامة زكي السيد علي	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية-السعودية
الأستاذ المشارك	نشأت بيومي	جامعة السلطان زين العابدين -ماليزيا
الأستاذ المساعد	عادل منير أبو الروس	جامعة قطر
الأستاذ المساعد	إيهاب عطا	جامعة السلطان محمد الفاتح الوقفية-تركيا
الأستاذ المساعد	أحمد حسن علي	جامعة أولو داغ بورصة-تركيا
الأستاذ المساعد	عمرو مختار	جامعة كاستامونو-تركيا