

تفعيل تعليم اللغة العربية بالمدارس لترقية مهارة الكلام في ضوء اكتساب اللغة

Moh. Ainin

Jurusan Sastra Arab Fakultas Sastra Universitas Negeri Malang
aininmohammad@gmail.com

ملخص:

إن تعليم اللغة العربية في المدارس، وبالأخص بالمدارس الإسلامية الحكومية تصادف المشكلات. ومن أبرزها هو ضعف الطلبة في استخدام اللغة العربية كأداة التواصل الشفوي (مهارة الكلام). الأسباب من ذلك لكثيرة. فالحلول الماسة المتمكنة تطبيقها لدى المدرس بصفته صانع القرار في التعليم هي تفعيل تعليمها المبني على ضوء الاكتساب في كل النواحي التعليمية. واكتساب اللغة يعني تعلم اللغة العربية في بيئة يتكلم الطلبة بشكل أصلي. فيتم الاكتساب في عملية التعليم عبر تكثيف المدخلات العربية القابلة للفهم وتعويد استخدامها في حجرة الصف أم خارجه كأداة التواصل والتفاعل بين المدرس والطلبة. ولتحقيق ذلك فالمحاولة المجهودة هي ممارسة استخدام اللغة العربية، وارتفاع وسائل التعليم الجذابة والاتصالية. وتحقيق التقويم الواقعي، و تكوين البيئة العربية، وقوة دعم من مدير المدرسة.

الكلمات المفتاح: تفعيل تعليم اللغة العربية، المهارة الاتصالية، اكتساب اللغة.

المقدمة

فلاشك من قبل مشتغلي اللغة العربية والمؤرخين أن تعليمها بأندونيسيا يتزامن مع دخول الإسلام فيها. يستهدف تعليمها حينذاك الى أمر بسيط وتطبيقي وهو لاحتياجات العبودية من الصلاة والأذكار والادعية وقراءة ما يتيسر من القرآن وما أشبه ذلك. ثم يتوسع تعليمها إلى فهم القرآن والأحاديث النبوية والكتب التراثية. والطريقة المفضلة وهي طريقة القواعد والترجمة بأسلوبها الخاصة والمحلية. والمخرجات التعليمية من ذلك صحة القراءة ودقة فهمها والتعمق عن تراكيبها التحليلية بتعرف الرموز اللغوية. فإن هذه النماذج التعليمية يجري تطبيقها في المعاهد الإسلامية السلفية. وتتعود هذه الطريقة حتى اليوم.

يتطور أساليب تعليم اللغة العربية مع تطور احتياجات الإنسان إياها. فتظهر المعاهد العصرية التي تجدد تعليمها بطريقة جديدة. لاينحصر هدف تعليم اللغة العربية إلى مجرد فهم النصوص العربية، وإنما كان استخدامها كأداة التواصل بين الناس شفوية كانت أم تحريرية. ومن أبرز وأشهر المعاهد التي تطبقها معهد دار السلام كونتور فنوروجو. يفضل هذا المعهد تعليم اللغة العربية تزويد الطلبة مهارة اتصالية بالإضافة إلى إتقان المواد الدينية الإسلامية. وكل أنشطة تعليمية في الصف أم في خارجه وأنشطة معهدية تلونها اللغة العربية. وتبنى فيه البيئة العربية التي

تؤتي فرصة وفيرة للطلبة لتحقيق الأداء اللغوي بمختلف أشكالها وأنواعها. وفي أواخر السبعينات يتطور سائر المعاهد التي يتطبق ذلك. وأطلق عليه مشتغلو اللغة الطريقة المباشرة أم الطريقة الانتقائية.

مع تطور احتياجات المسلمين إلى اللغة العربية وبناء المدارس الإسلامية الرسمية، فكون اللغة العربية كمادة أساسية مدروسة فيها. فكل منها يختلف في تطبيق طريقة تعليمها حسب خصائص تلك المدارس. كان بعض منها يحافظ على طريقة القواعد والترجمة بأساليبها الخاصة وهكذا نجدتها في المدارس السلفية، بينما كان يعرض منها يتبع المنهج الدراسي الوطني في الأداء التعليمي. فتعليم اللغة العربية المبرمج يتأسس على أحدث الطرائق. ومن أحدثها هي الطريقة الاتصالية. هي طريقة يستهدف إلى بناء الكفاية الاتصالية لدى المتعلم بجوانبها الأربعة: الكفاية النحوية، وكفاية الخطاب، والكفاية اللغوية الاجتماعية، والكفاية الاستراتيجية (العصيلي، ٢٠٠٢). فهي في الحقيقة طريقة تعطي فرصة للطلبة لاستخدام اللغة الهدف مع مراعات ما يسمى بالكفاية الاتصالية.

إشارة على ما سبق ذكره، فعلى المدارس تطبيق هذه الطريقة الاتصالية في تعليم اللغة العربية اتباعا لما قرره المنهج. ولكن المظاهر التعليمية تدل على أن أكثرية المدرس ما زال يتمتع بتطبيق طريقة الترجمة في تعليم أي مهارات عربية. وما كانت الطريقة الاتصالية إلا اسمها، والأداء التعليمي جاف عن المواقف العربية، والطلبة كذلك إذ لا حول له ولا قوة لاستخدامها التواصلية. الأنشطة التعليمية تتوقف على التعلم من الاكتساب. وتؤثر هذا الموقف في ضعف كفاءة الطلبة اللغوية. بخلاف ما وجد في المعاهد التي كانت أساليب تعليمها التواصلية بالإضافة إلى دعم بيئتها العربية. تقترح هذه الورقة تحضير الأنشطة الاكتسابية في عمليات تعليم اللغة العربية في المدارس أو في المؤسسات التعليمية راجيا من تحقيق تعليم اللغة العربية المبني على استخدام التواصلية كما قرره المنهج الدراسي.

فرضيات كراشن

إن نقاش اكتساب اللغة لا ينفصل بفرضيات قدمها كراشن. اقترح كراشن خمس فرضيات اشتهرت لدى علماء تعليم اللغة. وهي فرضية المدخل، فرضية الاكتساب والتعلم، فرضية الترتيب الطبيعي، فرضية الرقابة، فرضية المصفاة الوجدانية (كراشن، ١٩٨٥). أكد كراشن في فرضيته الأولى أننا نتقن اللغة عبر فهم اللغة الموجهة. وتشرح هذه الفرضية أن مهارة الاستماع والقراءة من أهم البرامج اللغوية (كراشن و تيرل، ١٩٨٣). الذي يتسائل في ذهننا هو ما حدود المدخل المفهوم؟ وقد قرر كراشن أننا نكتسب عن طريق فهم اللغة التي تحتوي على بنية أعلى قليلا من مستوانا الحالي من القدرة (i+1) (سوزان وسلينكر، ٢٠٠٨). هذه العبارة بمعنى أن مستوى الصعوبة في

المدخل اللغوي الموجه يجب أن يكون أعلى بقليل من مستوى الدارسين. فلا فائدة لهم إذا كان المدخل اللغوي أعلى بكثير من مستواهم من القدرة (i+2)، ولا سيما من القدرة (i+3). وكذلك، لا فائدة لهم إذا كان المدخل اللغوي الموجه أدنى بقليل من مستواهم من القدرة (i-1)، ولا سيما من القدرة (i-3)، فإن هذا النوع يمل الدارسين لأنهم قد أتقنوه من قبل، ولا يعد مدخلا جديدا. وكانوا يحتقرون المدخل اللغوي الموجه المهم مهما يكون أدنى بقليل من مستواهم الحالي.

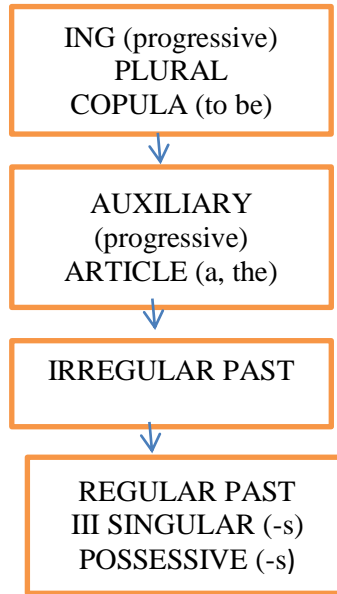
فرضية كراشن الثاني هي فرضية الاكتساب والتعلم. تعد هي من أهم فرضياته وأكثرها استعمالا وتأثيرا في نظريته (كراشن و تيرل، ١٩٨٣). قد أكد كراشن أن هناك نظامين مستقلتين لنمو الكفاءة في اكتساب اللغة الثانية وهما الاكتساب والتعلم (كراشن، ١٩٨٥). إن النظام المكتسب أو "الاكتساب" هو نتاج ما وراء الوعي، وهو كثير الشبه بعملية اكتساب الأطفال لغتهم الأولى. والتي تتطلب تفاعلاً ذا مغزى باللغة الأم بالتخاطب المناسب طبيعياً، حيث يركّز المتكلمون على التواصل لا على شكل النطق. أما بالنسبة لنظام "التعلم" فهو نتاج التعليم الرسمي. ويجري ضمن نطاق الوعي، ونتيجته تتعلق بمعرفة اللغة والوعي بها، كمعرفة قواعد اللغة على سبيل المثال (حتاملة، ٢٠٠٦). وقد قرر كراشن بوضوح أن ما تعلمه لا يمكن أن يكون جزءاً من النظام المكتسب، ولكن إذا كانت الأدلة على النظام المكتسب كلاماً متدفقا لا واعياً (سوزان وسلينكر، ٢٠٠٨). ورأى كراشن أن لترقية المهارات اللغوية فالأكتساب أهم من التعلم.

وقد قدم لنا براجا (١٩٩٠) أن الملاحين الإندونيسيين ماهرون للتحديث باللغة الانجليزية عن طريق الاكتساب. وهم يتقنونها طبيعياً وبدون الوعي أنهم يتعلمونها، وماكانوا إلا استخدامها لأجل التواصل فيما بينهم. تظهر هذه الشواهد في بيئة تستخدم فيها لغتان: لغة إندونيسية ولغة سونداوية مثلا، فهؤلاء الأطفال يكتسبونهما طبيعياً لا واعياً. وهم لا يتعلمونهما في مدارسهم وإنما يمارسونهما معا في عملية التواصل اليومية. فالبيئة الطبيعية التي تدعمهم للتحديث والتواصل بهما تلقائياً.

فرضية الترتيب الطبيعي هي من إحدى فرضيات كراشن. واعترف كراشن أنها في البداية قدمها قردر (١٩٦٧) لاكتساب اللغة الثانية. تؤكد هذه الفرضية أن الانسان يكتسب التراكيب على اساس الترتيب المتوقع يعني أن هناك أنماط تراكيبية أقدم اكتسابا على الآخر (كراشن، ١٩٨٥). اعتمدت فرضية الترتيب الطبيعي بشكل رئيسي على دراسات اكتساب المرفيمات الإنجليزية. وقد تطرقنا إلى قضايا طرق البحث وصعوبة تعميم نتائج دراسات ترتيب المرفيمات، وهي تشمل مزاعم فرضية الترتيب الطبيعي. ومن البديهي القول إن هناك تنوعاً فردياً في درجات الدقة في استعمال المرفيمات (سوزان وسلينكر، ٢٠٠٨).

وقد ظهرت دراسات تثبت هذه الفرضية. سوزان و سلينكر (٢٠٠٨) قدما نتيجة دراسة براون (١٩٧٣) ودراسة دولي وبرت (١٩٧٤). تدل علينا أنهما يحصلان على نماذج متشابهة من التطور بين اكتساب لغة الطفل الأولى واكتساب لغة الطفل الثانية. وتدلل علينا كذلك أدلة

دراسات تدعم هذه الفرضية التي تشير إلينا الترتيب الطبيعي للمورفيمات الإنجليزية فكما في الجدول الآتي.



جدول ترتيب اكتساب المورفيمات الإنجليزية المنقولة من كراشن و تيرل، ١٩٨٣

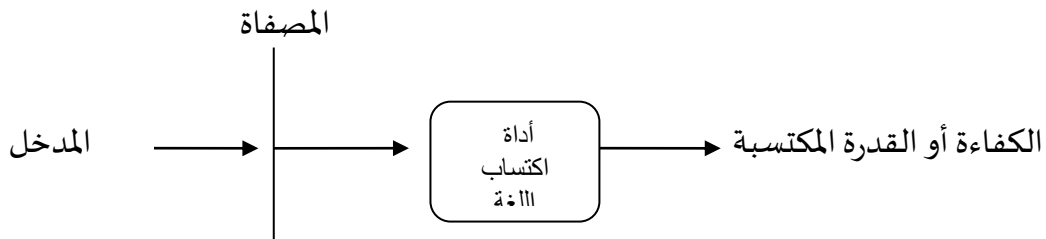
الفرضية الرابعة الذي قدمها كراشن هي فرضية الرقابة. وقد قرر كراشن أن الاكتساب يجري طبيعياً وتلقائياً مع عدم الاهتمام بالتركيب النحوية أم الصرفية. وأما التعلم فهو نتاج التعليم الرسمي ويجري ضمن نطاق الوعي. وفي فرضية الرقابة يقرر كراشن أن النظام المتعلم فله وظيفة خاصة، وهي أن يعمل مراقباً، وبالتالي يعدل المخرج من النظام المكتسب (سوزان وسلينكر، ٢٠٠٨). وقد صور كراشن وظيفة التعلم أم وظيفة النظام المتعلم الذي يعمل مراقباً على ما اكتسبه الدارسون كما في الشكل التالي.



شكل الاكتساب والتعلم في إنتاج اللغة الثانية (كراشن و تيرل، ١٩٨٣).

الفرضية الخامسة هي فرضية المصفاة الوجدانية. قد قرر كراشن في فرضيته الخامسة أن المتعلمين لم يستقبلوا مدخلاً قابلاً للفهم بكميات كافية. وهناك سبب آخر يتمثل في التأثير غير المناسب، ويتضمن التأثير هنا عادة عوامل مثل: الدافعية، والاتجاه، والثقة الذاتية، والقلق.

وافترض كراشن بذلك وجود المصفاة الوجدانية، فإذا ارتفعت المصفاة، يمنع المدخل من المرور، وإذا منع المدخل من المرور، فلم يكن هناك اكتساب. وإذا نزلت المصفاة، في الجانب الآخر، أو انخفضت، وكان المدخل قابلاً للفهم، فيصل المدخل إلى أداة الاكتساب وسيحدث الاكتساب (سوزان وسلينكر، ٢٠٠٨). فيما يلي شكل فرضية المصفاة الوجدانية التي توضح عملية المصفاة ودورها في تصفية المدخل اللغوي بأداة اكتساب اللغة ليكون الكفاءة والقدرة المكتسبة. وهذا الشكل منقول من كراشن وتيلر (١٩٨٣).



اكتساب اللغة ومهارة الكلام

إنه بلاشك أن مهارة الكلام من المهارات اللغوية التي تحتل مكاناً هاماً فيها. بل هي تعد من أهمها حيث أن اللغة حقيقة هي الكلام. وأكد طعيمة (١٩٨٩) والكلام في اللغة الثانية من المهارات الأساسية التي تمثل من غايات الدراسات اللغوية، وإن كان هو نفسه وسيلة للاتصال مع الآخرين. ووافق على ذلك الفوزان (٢٠١١) أن الكلام من المهارات الأساسية التي يسعى الطالب إلى إتقانها في اللغات الأجنبية. ولقد اشتدت الحاجة إلى هذه المهارة في الفترة الأخيرة، عندما زادت أهمية الاتصال الشفهي بين الناس. فلذا، فإن تعليم اللغة، وخاصة تعليم اللغة العربية لا بد أن يتركز على تزويد الطلبة قادرين على استخدام اللغة العربية في سياق التواصل. فهدف تعليمها الاتصالي هو الهدف الرئيسي ليكون الدارسون قادرين على الكلام.

إنه بلا شك أن هناك وجود التناقض بين أهمية مهارة الكلام والحالة الواقعية في تعليمها. هذه العبارة تقصد أن تعليم مهارة الكلام، وبالأخص تعليم مهارة الكلام العربية لم يأخذ نصيباً وافراً في الصف التعليمي. وقد أشار إلى ذلك الفوزان (٢٠١١) فيما يلي "ومع هذه الأهمية لهدف المهارة، نجد كثيراً من البرامج التقليدية في تعلم اللغة لغير أهلها تغفل هذا الجانب فلا تعطيه حقه، بل قد يتم تجاهله تماماً. وهو يدعو إلى تصحيح المسار والاهتمام بمهارة الكلام في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، حتى يتهيأ للغة العربية من الظروف ما تهيأ لغيرها، فيكون تعليمها على الأصول الصحيحة في تعليم اللغات.

الذي يتسائل في ذهننا عن ذلك، ماهو السبب؟ لماذا صف تعليم اللغة العربية جاف عن أنشطة شفهية أم جاف عن مهارة الكلام. يرى الكاتب أن السبب الرئيس أن المدرس في عملية تعليم اللغة العربية يفضل التعلم على الاكتساب. فبالرغم أن المنهج الدراسي يقرر تفضيل استخدام الطريقة الاتصالية أم الطرائق التدريسية التي تتيح فرصة وافيرة للطلبة للتواصل فإن المدرس

كمتخذ القرار التعليمي مازال يتمتع استخدام طريقة الترجمة. لا يتهياً في الصف التعليمي المدخل العربي المفهوم، وهو كذلك لا يمارس استخدام اللغة العربية بتتة، ولا وسائل التعليم فيه التي ينتفع بها لتوضيح المفردات أو الجمل. وما كان الصف إلا الصف الاندونيسي.

السؤال الأساسي هو لماذا أكثرية المدرس يفضل طريقة الترجمة وإهمال استخدام اللغة العربية. فطبعاً إن تعليم اللغة العربية الاتصالي يتطلب المدرس المؤهل في كل نواحي من الناحية التعليمية والشخصية و المهارات اللغوية. بالإضافة إلى رغبته في التعليم. فتعليم اللغة العربية سيكون فعالاً إذا كان التعليم يجري في جو عربي ومشوق. فالمدرس يجعل صفا اكتسابياً، ويتحقق ذلك بممارسة استخدام اللغة العربية المستمرة حسب مستوى كفاءة الطلبة. إن الصف الاكتسابي يوفر المدخل اللغوي المفهوم لدى الطلبة. إذا أهمل المدرس في عملية التعليم الأنشطة الاكتسابية فهيات للحصول على تحقيق مهارة الكلام لدى الطلبة. كما أكد كراشن وتيرل (في براجا، ١٩٩٠) أنه لا يكتسب الطلبة اللغة الهدف من خلال التعلم الرسمي.

تفعيل تعليم اللغة العربية بالمدارس لترقية المهارة الكلام في ضوء اكتساب اللغة

انطلاقاً على ما سبق ذكره من المشاكل التعليمية في التواصل الشفوي، فالتعليم على أساس اكتساب اللغة كما قرره كراشن من أهم المحاولة الفعالة. فيما يلي مقترحات لتحقيق اكتساب اللغة العربية في عملية تعليمها.

١) ممارسة استخدام اللغة العربية

إنه بلا شك أن موقف المدرس باعتباره متخذ القرار التعليمي له دور هائل لتهيئة مدخل اللغة العربية المفهوم. فإذا أشرنا إلى فرضية المدخل السابق ذكره نتأكد أن دارسي اللغة العربية سيكتسبها عن طريق فهمها الموجهة اليهم، فالمدرس هو الذي يتحمل المسؤولية في توجيه مدخل اللغة العربية. فالمدخل اللغوي سيتحقق عن طريق ممارسة استخدام اللغة العربية في عملية التعليم. فإذا وجد في الصف التعليمي جو عربي فسهل عليهم إتقانها تدريجياً. فبالرغم أن للمدخل الموجه إسهام لترقية المهارات اللغوية فإنه لا بد أن يحتوي على بنية أعلى من مستواهم الحالي من القدرة (i+1). هذه العبارة بمعنى أن مستوى الصعوبة في المدخل اللغوي الموجه يجب أن يكون أعلى بقليل من مستوى الدارسين. فلا فائدة لهم إذا كان المدخل اللغوي أعلى بكثير من مستواهم من القدرة (i+2)، ولا سيما من القدرة (i+3). وكذلك، لا فائدة لهم إذا كان المدخل اللغوي الموجه أدنى بقليل من مستواهم من القدرة (i-1)، ولا سيما من القدرة (i-3).

٢) التوظيف المهاري

التوظيف المهاري بمعنى أن الأنشطة التعليمية التي تؤدها الدارسون تتأسس على مهارات اللغة العربية، وبالأخص مهارة الكلام. فالتوظيف المهاري يزودهم الكفاية اللغوية الاتصالية ويجعلهم استخدام اللغة العربية كأداة التواصل. بالإضافة إلى أن التوظيف المهاري ترقى مهاراتهم العربية، وهو كذلك يستهدف إلى إجادة اللغة العربية وتوفير فرص لهم للنهوض بمهاراتهم اللغوية. لتثبيت ميولهم ورغبتهم في أداء التوظيف المهاري فعلى المدرس تصميم نماذج التوظيف المشوقة والمدلولة من الألعاب اللغوية والمسابقة العربية الممتعة، وما أشبه ذلك.

٣) انتفاع وسائل التعليم الجذابة والاتصالية

تعتبر الوسائل التعليمية جزءاً من نظام التعليم. وهي ليست غاية التعليم وإنما هي أداة للوصول إليها. فبالرغم من كونها أداة، ولكن لا أحد يشك أهميتها لترقية جودة التعليم. وهي في تعليم اللغة العربية تشويق الدارسين من أجل الإقبال على التعليم، وتسهيلهم لإتقان المواد وتثبيت ما اكتسبوها من عملية التعليم. وهي كذلك تثبت أنفسهم من خلال المشاركة الصفية وتفعيل التفاعل في الدرس. انطلاقاً إلى مفهومها وأهمياتها الوظيفية في التعليم فأصبح الصف تفاعلاً عربياً فيتحقق الاكتساب العربي لدى الدارسين. ولا يبالغ أن يقال أن انتفاع وسائل التعليم الجذابة والاتصالية يجعل مدخل اللغة العربية مفهوماً لديهم حسب مستواهم الحالي من القدرة (i+1)

٤) تحقيق التقويم الواقعي

والتقويم الجيد هو التقويم المنظم والشامل. يعني أن الكفاءة التي تقاس تحتوي على مهارة استنتاجية واستقبلية، شفوية كانت أم تحريرية. ومع ذلك، يجري التقويم في عملية التعليم وفي أواخر الدراسة، بالإضافة على أن الأدوات المستخدمة متنوعة حسب أهداف التقويم نفسه. واشتهر اليوم هذا الأسلوب بالتقويم الواقعي (*authentic assessment*). التقويم الواقعي هو من أنماط التقويم الذي يجعل الطالب ينغمس في مهام وأنشطة مختلفة ذات معنى له. بالنسبة إلى اسمه فإنه يعرض قدرة الطالب على تطبيق ما اكتسبه في عملية التعليم من معارف ومهارات وخبرات في مواقف جديدة ومتنوعة وواقعية. على أساس ما ذكر، فالتقويم الواقعي له إسهام لتكوين صف التعليم الاكتسابي.

٥) تكوين البيئة العربية

هناك عوامل عديدة تؤثر في سرعة اكتساب اللغة. ومن أبرزها البيئة اللغوية. وقد أكد باحثو اللغات وتعليمها أن البيئة اللغوية تلعب دوراً هاماً لترقية المهارات اللغوية وتعتبر مدخلات لغوية فعالة. لذا، فإنه لمن الضروري لنا تكوينها حيث أنها توفر لدى الطلبة الأنشطة اللغوية بمختلف أنواعها. وقسم الخولي (١٩٩٠) البيئة اللغوية إلى نوعين وهما البيئة الطبيعية والبيئة

الاصطناعية. يقصد بالبيئة اللغوية الطبيعية استخدام اللغة بغرض التفاهم ونقل المعلومات أي مع التركيز على المحتوى. وهذا ما نفعله عند ما نتحدث مستخدمين اللغة الأولى أو الثانية في الشارع أو في الملعب. وأما البيئة اللغوية الاصطناعية هي بيئة تعلم اللغة الثانية في غرفة الصف، وهي سبيل اكتساب واع للغة الثانية. ورغم أن هذه البيئة محدودة الأثر في تكوين مهارات اتصالية فعالة إلا أن لها فوائد لا يمكن إنكارها. ولقد دلت البحوث أن البيئة الطبيعية تؤدي إلى اكتساب أسرع للغة الثانية من البيئة الاصطناعية. ولذا، لتفعيل تعليم اللغة العربية الاكسابي فينبغي للمدرس تكوين البيئة العربية في حجرة الصف وخارجه بإنجاز أنشطة اللغة العربية من التمثيل العربي، والألعاب العربية والمسابقات العربية بمختلف أنواعها والإعلان المدرسي بالعربية، وما أشبه ذلك.

٦) قوة الدعم من مدير المدرسة

يعتبر مدير المدرسة مشرفاً تربوياً ومقيماً في مدرسته. لذا، فإن موقفه فيها استراتيجي في تنمية الأداء المدرسي. وهو الذي يدير النشاطات التعليمية. بل كل ما قرره يؤثر في تسير العملية التربوية. وهو كذلك يتحمل المسؤولية عن توفير بيئة تربوية إيجابية، وبالأخص البيئة العربية وتعليمها. إشارة على موقفه الهام في المدرسة فإن قوة دعمه لتكوين تعليم اللغة العربية المبني على الاكساب الذي يرقى مهارة الكلام لمن الضروري. وكثير ما نجده في المدارس أن دعم مدراء المدرسة يؤثر في ترقية تعليم اللغة العربية وتكوين بيئتها الإيجابية.

المراجع

- الخولي، محمد علي. ١٩٩٠. *العوامل المؤثرة في اكتساب اللغة الثانية (وكيفية تحسين تعليمها)*. الرياض: جامعة الملك سعود.
- الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم. ٢٠١١. *ضآاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها*. الرياض: فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر.
- العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم. ٢٠٠٢. *طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى*. الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- حاتمة، موسى رشيد. ٢٠٠٦. *نظريات اكتساب اللغة الثانية وتطبيقها التربوية*. <http://archive.sakhr.it/co/newPreview.aspx?PID=2863339&ISSUEID=17218&AID=388766>.
- طعيمة، رشدي أحمد. ١٩٨٩. *تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها*. الرباط: المنظمة الإسلامية والعلوم والثقافة-ايسيسكو.

Al-'Araby, Sholah Abdul Majid. 1981. *Ta'allumul Lughati Al-hayyah wa ta'limuha: Bainan An-nadhariyyah wat tathbiq*. Luban: Maktabah Lubnan.

- Baradja, M.F. 1990. *Perkembangan Teori Pemerolehan Bahasa Kedua dalam Kaitannya dengan Proses Belajar-Mengajar*. Pidato Pengukuhan Guru Besar IKIP MALANG. Malang: IKIP MALANG.
- Gass, Susan M., dan Selinker, Larry. 2008. *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Ta'rib Majid Al-Hamd. Riyadh: Maktabah Al-mulk Fahd Al-Wathoniyah.
- Krashen, Stephen D dan Terrell, Tracy D. 1983. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. New York: Pergamon Press.
- Krashen, Stephen D. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.