

بناء مقياس حاسوبي للكفايات في اللغة العربية
بوصفها لغة أجنبية في المستوى المتوسط

إعداد

إسلام يسري علي الحدقي

الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا

٢٠١٥م

بناء مقياس حاسوبي للكفايات في اللغة العربية
بوصفها لغة أجنبية في المستوى المتوسط

إعداد

إسلام يسري علي الحدقي

رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في التربية

كلية التربية

الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا

سبتمبر ٢٠١٥ م

ملخص البحث

استهدفت الدراسة بناء مقياس حاسوبي لقياس الكفاءة اللغوية في اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية، وقد حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما الخطوات الإجرائية لبناء مقياس معياري للكفاءة في اللغة العربية معتمداً على الحاسوب للمستوى المتوسط (B) في ضوء الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات؟ وقد اتبع الباحث منهجاً بحثياً مختلطاً جمع بين المنهج الوصفي التحليلي والمنهج البنائي والتصميم شبه التجريبي، أما مجتمع البحث فكان متعلمي العربية من غير الناطقين بها من الكبار. وللإجابة عن سؤال البحث الرئيس قام الباحث بإعداد قائمة المهارات اللغوية في المستوى المتوسط من مصادر عدة، وقام بتحكيماً من قبل خبراء لغويين وتربويين، كما قام أيضاً باستنباط الاعتبارات التقنية المطلوبة لبناء اختبار اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية المعتمد على الحاسوب، وذلك عبر تحليل عدد من المعايير الدولية لبناء وإجراء وتقييم الاختبارات الحوسبة والشبكية "الإنترنت"، كما قام بتحليل عدد من اختبارات الكفاءة اللغوية في الإنجليزية والعربية للوقوف على طرق تقييم المهارات اللغوية المختلفة، وأزمة البنود والاختبارات. وفي ضوء ما سبق قام ببناء المحتوى الاختباري وبالتوازي مع ذلك قام ببناء البرنامج الحاسوبي ثم قام بتركيب المحتوى على البرنامج، وقام بتحكيمة ثم تجريبه على عينة قصدية من عشرين ممتحناً وممتحنة، ثم عدل المقياس في ضوء التجربة ثم أجراه على عينة قصدية أخرى من ثلاثين ممتحناً وممتحنة. قام الباحث بتحليل إجابات الممتحنين عبر معالجات إحصائية باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية للوقوف على الخصائص السيكمترية للاختبار من صدق وثبات، وأسفرت تلك المعالجات عن إثبات صلاحية المقياس. وأوصت الدراسة بإعداد صور أخرى له وعمل نسخة على الإنترنت، كما أوصت بإعداد مقياس عام للكفاءة في مختلف مستويات اللغة العربية وإنشاء مؤسسة دولية لاختبارات اللغة العربية.

ABSTRACT

This study aimed to develop a computerized language proficiency test for Arabic as a foreign language. The study attempted to answer the following main question: What are the operational steps to develop a computer-based standard test for proficiency in Arabic for the intermediate level (B), using the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). The researcher has used a hybrid research method, combining the descriptive analytical method, the development research methods and the semi-experimental design. Research population was adult learners of Arabic who are not speakers of Arabic. To answer the main research question, the researcher has prepared a list of the language skills for the intermediate level, brought out from a number of resources, and judged it by linguistic and educational experts. The researcher also has developed the needed technical considerations for building a Computer-Based-Test (CBT) for Arabic as a foreign language, through analysis of a number of international standards for developing, implementing and evaluating computerized and Internet web-based tests. The researcher also analyzed a number of language proficiency tests in English and Arabic to conclude the ways of assessing different language proficiency skills, and the items and tests durations. Based on the mentioned steps above, the researcher built the testing content, and in parallel developed the computer software, then loaded the content into the software, got it judged, then tested it on a purposive sample of twenty male and female test-takers. The researcher then readjusted the test upon the results of the experiment, then re-conducted the test on another purposive sample of thirty male and female test-takers. The researcher analyzed test-takers' answers through statistical processing using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) software to determine the psychometric properties of the test as to its validity and reliability. The statistical processing proved the validity of the test. The study recommended making other models of it, a web-based model, and suggested the development of a general test of proficiency in all levels of Arabic, and the establishment of an international Arabic language testing organization.

APPROVAL PAGE

The thesis of Islam Youssry Aly Aly El-Hadky has been approved by the following:

Fouad Mahmoud Rawash
Supervisor

Abdul Rahman Chik
Internal Examiner

Aly Ahmed Madkur
External Examiner

Mohamed Abdelraouf Alsheikh
External Examiner

Saim Kayadibi
Chairman

DECLARATION

I hereby declare that this dissertation is the result of my own investigations, except where otherwise stated. I also declare that it has not been previously or concurrently submitted as a whole for any other degrees at IIUM or other institutions.

Islam Youssry Aly El-Hadky

Signature:

Date:

إقرار بحقوق الطبع وإثبات مشروعية استخدام الأبحاث غير المنشورة

حقوق الطبع ٢٠١٥م محفوظة ل: إسلام يسري علي علي الحدقي

بناء مقياس حاسوبي للكفايات في اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية في المستوى المتوسط

لا يجوز إعادة إنتاج أو استخدام هذا البحث غير المنشور في أي شكل وبأي صورة (آلية كانت أو إلكترونية أو غيرها) بما في ذلك الاستنساخ أو التسجيل، من دون إذن مكتوب من الباحث إلا في الحالات الآتية:

- ١- يمكن للآخرين اقتباس أية مادة من هذا البحث غير المنشور في كتاباتهم بشرط الاعتراف بفضل صاحب النص المقتبس وتوثيق النص بصورة مناسبة.
- ٢- يكون للجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا ومكتبتها حق الاستنساخ (بشكل الطبع أو بصورة آلية) لأغراض مؤسساتية وتعليمية، ولكن ليس لأغراض البيع العام.
- ٣- يكون لمكتبة الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا حق استخراج نسخ من هذا البحث غير المنشور إذا طلبتها مكاتب الجامعات ومراكز البحوث الأخرى.
- ٤- سيزود الباحث مكتبة الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا بعنوانه مع إعلامها عند تغير العنوان.
- ٥- سيتم الاتصال بالباحث لغرض الحصول على موافقته على استنساخ هذا البحث غير المنشور للأفراد من خلال عنوانه البريدي أو الإلكتروني المتوفر في المكتبة. وإذا لم يجب الباحث خلال عشرة أسابيع من تاريخ الرسالة الموجهة إليه، ستقوم مكتبة الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا باستخدام حقها في تزويد المطالبين به.

أكد هذا الإقرار: إسلام يسري علي الحدقي

التاريخ:

التوقيع:

أهدي هذا العمل إلى

والديّ الحبيبين أطل الله عمرهما في صحة وعافية وتقوى

وإلى أستاذي

العالم الجليل الأستاذ الدكتور رشدي أحمد طعيمة "رحمه الله"

الشكر والتقدير

الحمد لله الذي أنعم عليّ بكرمه وعظيم فضله بإتمام هذه الرسالة، والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء وسيد المرسلين محمد بن عبدالله. أما وقد وفقني الله سبحانه وتعالى لإكمال هذا العمل؛ فإنني أتقدم بخالص الشكر لأستاذي الدكتور فؤاد رواش الذي أشرف على هذا البحث وأولاه عنايته، كما أقدم الشكر للأستاذ الدكتور محمد غالب فهام، الذي كان مشرفاً ثانياً على هذا البحث وأفادني كثيراً بملاحظاته التربوية القيمة، وأتقدم بالشكر للسادة المحكمين لأداة البحث والاختبار، وأشكر الأستاذ الدكتور رشدي طعيمة -رحمه الله- الذي ساعدني في وضع التصور الأولي للخطّة، والأستاذ الدكتور علي مذكور والأستاذ الدكتور عبد الرحمن بن شيك والأستاذة الدكتورة إيمان هريدي لما أفادوني به من نصائح، والأستاذ الدكتور محمد عبد الرؤوف الشيخ لتحكيمة هذا البحث.

وأشكر شقيقي الأكبر أ.ياسر يسري الذي ساعدني في ضبط العديد من الأمور الإحصائية، وشقيقي د. أيمن يسري الذي قام ببرمجة البرنامج المحوسب للاختبار، وأهاني أبو الغيط الذي قام بتنفيذ شاشات البرنامج المحوسب وتحرير الملفات الصوتية، وأ.طه النجار الذي قام بالتصحيح اللغوي وكذلك الأستاذة أسماء سمير التي قامت بالمراجعة اللغوية النهائية، ود. عبد المقصود سالم ود.عبد الناصر سلطان اللذين قاما بالعديد من الإجراءات الإدارية مع الجامعة أثناء غيابي عن ماليزيا، والأخت الفاضلة سكيمة سيجلار التي ساعدتني في فهم العديد من البحوث الإنجليزية، وم.تامر طايح الذي وفر لي عددًا كبيرًا من البحوث العلمية في نطاق بحثي، وإخواني وأخواتي في مراكز الديوان في مصر وماليزيا وتركيا الذين كانوا خير رفيق في مسيرة هذا البحث أتبادل معهم النقاش وأستفيد من آرائهم وعلى رأسهم الأساتذة إيهاب عبد الرشيد ووليد السيد ومحمد جاد. وأخص بالشكر زوجتي زينب التي كانت دائماً عوناً لي في كل إنجاز.. وأبنائي ياسمين ونور الدين وسلمى، الذي حُرّموا كثيراً من المتع بسبب انشغالي في البحث ومتطلباته.. كما أشكر وأقدر كل من عاونني في إنجاز هذا البحث، فجزاكم الله خيراً جميعاً.

فهرس المحتويات

ب	ملخص البحث
ج	ملخص البحث بالإنجليزية
د	صفحة القبول
هـ	صفحة التصريح
و	صفحة الإقرار بحقوق الطبع
ز	الإهداء
ح	الشكر والتقدير
س	قائمة الجداول
ص	قائمة الأشكال

١	الفصل الأول: مشكلة الدراسة وخطة بحثها
١	تمهيد
٢	الإحساس بالمشكلة
٤	مشكلة البحث
٤	أسئلة البحث
٤	أهداف البحث
٥	أهمية البحث
٥	حدود البحث
٧	مصطلحات البحث

١١	 الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة
١١	 القسم الأول - الإطار النظري
١٢	 المبحث الأول - نماذج الكفاءة اللغوية
١٣	 مشكلة المصطلحات
١٣	 تحديد البناء Construct
١٤	 Theoretical model النموذج النظري
١٦	 من نماذج الكفاءة اللغوية
١٦	 نموذج Canale and Swain للكفاية التواصلية
٢٠	 نموذج Bachman للقدرة اللغوية التواصلية
٢٧	 نموذج Bachman ١٩٩٦
٣٠	 إطار العمل Framework
٣١	 نموذج (١) توجيهات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات
٣٥	 نموذج (٢) المعايير الاستراتيجية التقييم الدولي للكفاءة
٣٨	 مفهوم "الكفاءة اللغوية"
٣٩	 الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات
٤٠	 أولاً- الأهداف التي وضع من أجلها الإطار المرجعي
٤١	 ثانياً- تحديد الكفاءة اللغوية في ضوء الإطار المرجعي
٤٨	 ثالثاً- توصيف المستويات المرجعية في الإطار المرجعي
٥٣	 رابعاً- كيفية موازنة هذه المستويات المرجعية
٥٤	 خامساً - نماذج للمصنفات في الإطار المرجعي
٥٧	 خلاصة المبحث الأول
٥٨	 المبحث الثاني - استخدام الحاسوب في الاختبارات
٥٨	 أولاً- استخدام الحاسوب في الاختبارات
٦٠	 ثانياً- الاختبار المعتمد على الحاسوب
٦٤	 ثالثاً- إيجابيات الاختبارات المعتمدة على الحاسوب

٦٥	رابعًا- تحديات الاختبارات المعتمدة على الحاسوب.....
٦٦	خامسًا- تصميم واجهات الممتحن
٦٩	سادسًا- أنماط إدارة الاختبارات الحوسبية
٧٠	سابعًا - تقويم الاختبار الحاسوبي
٧٣	المبحث الثالث- مداخل الاختبارات اللغوية وخطوات بنائها
٧٣	مداخل بناء الاختبارات اللغوية
٧٨	أنواع الاختبارات من حيث الأهمية
٧٩	خصائص الاختبارات اللغوية
٨٤	خطوات بناء اختبار الكفاءة اللغوية.....
٨٦	خطوات بناء اختبار الكفاءة اللغوية المحوسب
٨٨	نماذج من اختبارات الكفاءة اللغوية.....
٨٨	تعريف باختبار TOEFL.....
٩١	اختبارات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية
٩٣	تعريف باختبار IELTS.....
٩٦	اختبار الشيخ لقياس الكفاءة اللغوية في اللغة العربية
٩٧	اختبار Casa لقياس الكفاءة اللغوية في اللغة العربية
١٠٠	تحليل الاختبارات
١٠٥	تعليق عام على الاختبارات
١٠٧	المبحث الرابع - المهارات اللغوية
١٠٧	تعريف المهارة
١٠٨	مهارة الاستماع
١١٣	مهارة التحدث
١١٥	مهارة القراءة
١٢٠	مهارة الكتابة.....

١٢٥	القسم الثاني - الدراسات السابقة
١٢٥	أولاً- دراسات تتعلق بالاختبارات اللغوية.....
١٢٩	التعليق على الدراسات التي تناولت الاختبارات اللغوية
١٢٩	ثانياً- دراسات تتعلق باستخدام الحاسوب في الاختبارات
١٣٦	التعليق على الدراسات المتعلقة بالاختبارات.....
١٣٨	ثالثاً- دراسات تتعلق بمعايير تعلم اللغة.....
١٤٢	التعليق على الدراسات المتعلقة بمعايير تعلم اللغة.....
١٤٣	رابعاً- دراسات تتعلق بالمحتوى الاختباري.....
١٤٨	التعليق على الدراسات التي تناولت المحتوى الاختباري ..

١٥٠ الفصل الثالث: منهجية البحث وإجراءاته

١٥٠	تمهيد
١٥٠	منهج البحث
١٥٢	مجتمع البحث
١٥٢	عينة الاختبار القبلي التجريبي
١٥٤	عينة الاختبار النهائي
١٥٤	أداة البحث
١٥٨	إجراءات البحث.....
١٥٨	للإجابة عن السؤال الأول
١٥٨	للإجابة عن السؤال الثاني
١٦٣	للإجابة عن السؤال الثالث
١٦٣	الخطوة الأولى
١٦٣	الخطوة الثانية
١٦٨	الخطوة الثالثة
١٦٨	الخطوة الرابعة

١٦٩	الخطوة الخامسة
١٧٦	الخطوة السادسة
١٧٨	الفصل الرابع: تطبيق المقياس وتحليله
١٧٩	المبحث الأول - الاختبار القبلي التجريبي.....
١٧٩	أولا - إجراءات تطبيق الاختبار
١٨٣	ثانيا - العمليات الإحصائية التي تمت على الاختبار القبلي
٢٠٤	ملخص العمليات الإحصائية على الاختبار القبلي التجريبي
٢٠٦	المبحث الثاني - التحليل الإحصائي للاختبار النهائي
٢٠٦	أولا - إجراءات تطبيق الاختبار
٢٠٩	ثانيا - العمليات الإحصائية التي تمت على الاختبار النهائي
٢٣٠	ملخص العمليات الإحصائية
٢٣٢	الفصل الخامس: نتائج البحث ومناقشتها
٢٤٠	الفصل السادس: ملخص البحث وتوصياته
٢٤٠	مقدمة
٢٤١	أولا - خلاصة البحث
٢٤٢	ثانيا - التوصيات
٢٤٤	ثالثا - المقترحات
٢٤٦	قائمة المصادر والمراجع.....
٢٦٢	الملاحق.....
٢٦٣	(١) قائمة المهارات اللغوية النهائية بعد التحكيم
٢٦٩	(٢) أسماء المحكمين لقائمة المهارات اللغوية

٢٧٠	(٣) سياق الاستخدام اللغوي.....
٢٧٢	(٤) مواصفات اختبار الكفاءة اللغوية
٢٩٦	(٥) اختبار الكفاءة اللغوية
٣١٩	(٦) أسماء المحكمين لمقياس الكفاءة اللغوية
٣٢٠	(٧) تعليمات اختبار الكفاءة اللغوية
٣٢٢	(٨) إفادة معهد الدراسات والبحوث الإحصائية بالقيام بالتحليل الإحصائي لنتائج الاختبار
٣٢٣	(٩) العمليات الإحصائية الخاصة بالاختبار القبلي
٣٣٤	(١٠) العمليات الإحصائية الخاصة بالاختبار البعدي

قائمة الجداول

الرقم	الجدول	الصفحة
١-٢	مقارنة بين الاختبار المعتمد على الحاسوب والاختبار الورقي	٦١
٢-٢	موجز الخطوط العامة لعناصر تقييم الاختبار اللغوي بمساعدة الحاسوب	٧١
٣-٢	تحليل بعض اختبارات الكفاءة اللغوية	١٠١
٤-٢	تحليل أسئلة مهارات اختبارات الكفاءة اللغوية	١٠٢
١-٣	طبيعة الممتحنين في عينة المجموعة الأولى للاختبار القبلي	١٥٤
١-٤	أقسام الاختبار القبلي	١٨٠
٢-٤	مدى فروق درجات المهارات حول متوسط المجموعة العاملة باستخدام اختبار (ت) عينة واحدة "One Sample Test"	١٨٦
٣-٤	مدى فروق درجات المهارات حول متوسط المجموعة العاملة باستخدام اختبار ت عينة واحدة	١٨٩
٤-٤	الفروق بين درجات المجموعة العاملة ودرجات المجموعة العامة للمهارات محل الدراسة باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين	١٩٤
٥-٤	الاتساق الداخلي للمهارات لدى مجموعة الاختبار القبلي باستخدام معامل ارتباط (بيرسون)	١٩٦

- ٦-٤ معاملات ثبات مهارات مقياس الكفاءة اللغوية في اللغة العربية ١٩٩
بوصفها لغة ثانية باستخدام معامل ألفا كرونباخ
- ٧-٤ العلاقة بين درجة ثبات مصححي الأسئلة التي تم تصحيحها ٢٠٠
بشرياً باستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation
- ٨-٤ الاتساق الداخلي لمقياس الكفاءة اللغوية في اللغة العربية بوصفها لغة ٢٠٢
ثانية باستخدام معامل ارتباط (بيرسون)
- ٩-٤ جدول أقسام الاختبار النهائي ٢٠٧
- ١٠-٤ يوضح التوزيعات التكرارية والنسب المئوية لمفردات مهارة القراءة ٢١٠
- ١١-٤ يوضح التوزيعات التكرارية والنسب المئوية لمفردات مهارة الاستماع ٢١١
- ١٢-٤ يوضح التوزيعات التكرارية والنسب المئوية لمفردات مهارة التحدث ٢١٢
- ١٣-٤ يوضح التوزيعات التكرارية والنسب المئوية والمتوسط والانحراف المعياري ٢١٣
لمفردات مهارة الكتابة
- ١٤-٤ معاملات ثبات لمهارات مقياس الكفاءة اللغوية في اللغة العربية ٢١٥
بوصفها لغة ثانية باستخدام معامل ألفا كرونباخ
- ١٥-٤ الاتساق الداخلي لمهارات مقياس الكفاءة اللغوية في اللغة العربية ٢١٦
بوصفها لغة ثانية باستخدام معامل ارتباط (بيرسون)
- ١٦-٤ الفروق بين متوسطات درجات الأقوياء - درجات الضعفاء للمهارات ٢١٨
محل الدراسة باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين
- ١٧-٤ العلاقة بين درجة ثبات المصححين لمهارات الكفاءة اللغوية في اللغة ٢٢١
العربية للأسئلة التي تم تصحيحها بشرياً باستخدام معامل بيرسون
- ١٨-٤ الاتساق الداخلي لمهارات مقياس الكفاءة اللغوية في اللغة العربية ٢٢٣
بوصفها لغة ثانية باستخدام معامل ارتباط (بيرسون)

٢٢٥	معاملات ثبات درجات المصححين لمقياس الكفاءة اللغوية في اللغة العربية بوصفها لغة ثانية باستخدام معامل ألفا كرونباخ	١٩-٤
٢٢٦	معاملات التمييز لمفردات اختبار القراءة	٢٠-٤
٢٢٧	يوضح معاملات التمييز لمفردات اختبار الاستماع	٢١-٤
٢٢٨	يوضح معاملات التمييز لمفردات اختبار التحدث	٢٢-٤
٢٢٨	يوضح معاملات التمييز لمفردات اختبار الكتابة	٢٣-٤



قائمة الأشكال

رقم الصفحة	الشكل	رقم الشكل
١٧	Canale and Swain نموذج للكفاية التواصلية	١-٢
١٩	Canale (1983) على نموذج Canale and (1980) Swainmodel	٢-٢
٢١	Bachman, مكونات القدرة اللغوية التواصلية في استخدام اللغة (1990,85)	٣-٢
٢٣	مكونات الكفاية اللغوية (Bachman, 1990)	٤-٢
٢٦	نموذج استخدام اللغة (Bachman, 1990)	٥-٢
٢٩	Bachman and بعض مكونات استخدام اللغة أو أداء اختبار اللغة (Palmer, 1996)	٦-٢
٤٥	نظرة جزئية للإطار الأوروبي المرجعي: كفايات مستخدم اللغة	٧-٢
٦٨	المكونات الأساسية لعملية تصميم واجهة الاختبار المعتمد على الحاسوب	٨-٢
١٦٩	واجهة عنوان الاختبار	١-٣
١٧٠	واجهة توجيه المتقدمين	٢-٣
١٧٠	واجهة تعليمات استخدام الاختبار	٣-٣
١٧١	واجهة ضبط الصوت	٤-٣

١٧١	٥-٣	واجهة البيانات الشخصية
١٧٢	٦-٣	واجهة اختيار المهارة
١٧٢	٧-٣	واجهة القراءة
١٧٣	٨-٣	واجهة الاستماع
١٧٣	٩-٣	واجهة التحدث
١٧٤	١٠-٣	واجهة الكتابة
١٧٤	١١-٣	واجهة الخروج

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وخطة بحثها

تمهيد

تعد اللغة العربية المفتاح الأول لتعلم العلوم الإسلامية، ولا نحتاج لتدليل على ذلك؛ فالقرآن الكريم عربي، وتفسير القرآن الشهيرة عربية، وكتب صحاح الحديث عربية، وأشهر فقهاء الإسلام كتبوا كتبهم بالعربية، ويوجد أكثر من مليار مسلم -من غير العرب- يتعبدون إلى الله بها (CIA (2013)، ومنهم من يدرس في الجامعات بالعربية، ومنهم من يدرسها لأهداف خاصة مثل التجارة أو العمل الدبلوماسي أو العمل الإعلامي... إلخ. ومن مظاهر اهتمام الدول الكبرى بالعالم العربي ولغته في قيام العديد من الدول بفتح قنوات فضائية تبث بالعربية مثل قناة الحرة الأمريكية والقنوات الفرنسية والألمانية والروسية وغيرها.. كما يظهر الاهتمام بالعربية في إقبال غير الناطقين بها على دراستها كما ظهر في الاستطلاع الذي أجرته الجمعية الأمريكية للغات الحديثة ورصد النمو المتزايد لأعداد دارسي اللغة العربية في أمريكا في التعليم العالي؛ حيث كان ٣.٤٧٥ طالبًا عام ١٩٩٠م، ووصل إلى ٣٥.٠٨٣ عام ٢٠٠٩م Modern Language Association (2010)، وهذا الرقم لا يشمل من يتعلمون العربية في التعليم قبل الجامعي والمراكز الإسلامية ومراكز اللغات، وفي الوقت نفسه هناك نمو كبير في مؤسسات تعليم العربية بوصفها لغة أجنبية سواء في العالم العربي أو خارجه، فعلى سبيل المثال لا الحصر هناك ست عشرة (١٦) مؤسسة تعليمية إسلامية عليا خاصة في ماليزيا تعلم اللغة العربية. شيك (٢٠٠٧)، وهناك نهضة مماثلة في تركيا تتمثل في زيادة كليات الإلهيات في السنوات العشر الأخيرة، بالإضافة لمن يتعلمون العربية عبر فضاء الشبكة الدولية للمعلومات "الإنترنت".

ومن خلال تجربة الباحث الشخصية في هذا المجال على مدار عقدين من الزمان، فقد رصد نموًا كبيرًا في عدد مراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها حول العالم، وتقريبًا لا تخلو

دولة من تلك المراكز، وفي مصر وحدها يوجد ما لا يقل عن خمسين مركزًا لتعليم العربية، بخلاف المراكز الثقافية الملحقة بالسفارات الأجنبية مثل: المجلس الثقافي البريطاني والمركز الثقافي الفرنسي... إلخ.

وقد شهدت العقود الثلاثة الأخيرة من القرن العشرين وما تلاها حركة نشيطة في مجالي البحث العلمي وفي إعداد المعلمين المتخصصين، تمثلت في برامج إعداد المعلمين وبرامج ماجستير اللغويات التطبيقية وتعليم العربية بوصفها لغة ثانية في مصر والسودان والسعودية وماليزيا وغيرها. علي (٢٠١٣).

ويتواكب هذا النمو في تعليم العربية وتعلمها، مع الثورة التقنية التي يشهدها العالم، مما يدفعنا للتوسع في الاستفادة من إمكانيات الحاسوب والإنترنت والهاتف المحمول؛ حيث يسهل توظيف الصوت والصورة والمعالجات الحاسوبية والإحصائية، بما يتيح للدارس التفاعل مع المادة التعليمية ومتابعة تقدمه اللغوي.

الإحساس بالمشكلة:

على الرغم من الاهتمام بمجال تعليم العربية بوصفها لغة أجنبية على مستوى إقامة المؤسسات وتأليف الكتب التعليمية إلا أن اختبارات الكفاءة اللغوية المقننة ما زالت نادرة، وفي الوقت نفسه لم توظف إمكانيات الحاسوب وشبكة المعلومات الدولية "الإنترنت" في هذا المجال بما يناسب انتشارها في العالم، وقد شعر كثير من المهتمين بتعليم العربية و كثير من المؤسسات العلمية بمشكلة عدم وجود اختبار معياري لقياس الكفاءة اللغوية في العربية للناطقين بغيرها، فأوصى الشيخ (١٩٨٨) بإعداد اختبارات لقياس المستوى المبتدئ والمتوسط. وأوصى مصطفى (٢٠٠١) بوضع اختبارات مقننة في اللغة العربية يشترط حصول الطالب على درجات معينة فيها ليسمح له بالدراسة بالعربية في جامعة الأزهر.

والمتابع سيرصد دعوات متجددة لبناء هذا الاختبار منها الملتقى العلمي الدولي الأول لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة الأزهر والذي أوصى بإعداد اختبار عربي دولي للكفاءة اللغوية أسوة باختبار الكفاءة في اللغة الإنجليزية (Azhar 2013)، بل إن بعض المؤسسات أعلنت عن خطوات لبناء ذلك الاختبار، ومن تلك المشروعات:

اختبار الكفاية اللغوية: مشروع العربية للجميع في السعودية. العربية للجميع (٢٠١٣) ولم يصدر حتى كتابة هذا البحث، ومشروع مجلس الامتحانات العالمي الذي يتبناه الاتحاد العالمي للمدارس العربية الإسلامية الدولية منذ عام ١٤٠٢هـ/١٩٨٢م ولم يصدر حتى الآن أيضاً (2008) wfais، وكذلك مشروع "التنال" العربي والذي لا تتوفر عنه معلومات أكثر من أنه في طور البناء.^١

وقد بدأت بعض هذه المشروعات ترى النور مثل "اختبار اللغة العربية لغير الناطقين بها" الذي ينظمه المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية. قياس (٢٠١٣)، مع العلم أن كل هذه المشروعات تتحدث عن اختبار ورقي غير محوسب، فعلى الرغم من استخدام الحاسوب في الاختبارات اللغوية الإنجليزية CBT منذ الثمانينات من القرن الماضي (Roever 2001) وما شهدته هذا المجال من تطور وانتقاله من مرحلة الحاسوب إلى مرحلة الاختبارات على الشبكة الدولية online testing ثم مرحلة الاختبارات التكيفية adaptive testing إلا أن اختبارات اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية لم توظف هذه التقنيات حتى الآن.

كما أن هناك مشكلة أخرى أساسية ومحورية ترتبط باختبارات الكفاءة اللغوية وهي عدم وجود نموذج للكفاءة اللغوية في اللغة العربية أو نموذج معتمد من النماذج التي طرحها الباحثون الغربيون مثل نموذج Canale and Swain (1980) والذي عدله Canale (1983)، ونموذج Bachman (1990) والذي عدله مع Palmar في (1996)، ويستتبع تلك المشكلة عدم وجود مستويات معيارية متفق عليها بين الباحثين في مجال العربية على غرار مستويات الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات CEFR أو مستويات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية ACTFL.

^١ المعلومة منقولة عن مطوية تعريفية بالمشروع ولم يتوفر موقع أثناء كتابة هذا الجزء من البحث.

مشكلة البحث:

تتمثل المشكلة في قلة الاختبارات المعيارية في اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية بشكل عام والاختبارات التي توظف إمكانات الحاسوب بشكل خاص، سواءً ما كان منها تصنيفيًا أو لقياس مستوى الكفاءة في المستوى المتوسط.

مما دفع الباحث إلى التفكير في الإسهام في حل هذه المشكلة بوضع مقياس للكفاءة اللغوية في المستوى المتوسط بالاعتماد على الحاسوب.

أسئلة البحث:

ما الخطوات الإجرائية لبناء مقياس معياري للكفاءة في اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية معتمدًا على الحاسوب (Computer Based Test) للمستوى المتوسط (B) في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات؟

وينبثق عن السؤال السابق الأسئلة التالية:

- ١ - ما المهارات اللغوية الفرعية اللازمة لدارسي اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية في المستوى المتوسط؟
- ٢ - ما الاعتبارات التقنية المطلوبة لبناء اختبار اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية المعتمد على الحاسوب CBT؟
- ٣ - ما مدى صلاحية هذا المقياس في قياس الكفاءة اللغوية للممتحنين في المستوى المتوسط؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى بناء مقياس معياري محوسب للكفاءة في اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية في المستوى المتوسط في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات ويتطلب ذلك:

- ١- بناء قائمة المهارات اللغوية الفرعية اللازمة لدارسي اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية في المستوى المتوسط.

٢ - بناء قائمة الاعتبارات التقنية لاختبارات اللغة العربية المحوسبة في المستوى المتوسط.

٣ - بناء مقياس محسوب لقياس الكفاءة اللغوية في اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية في المستوى المتوسط.

أهمية البحث:

يتوقع أن يستفاد بهذا المقياس فيما يلي:

١ - توفير اختبار معياري مقنن للمستوى المتوسط يعكس صورة صادقة لمستوى المتحنيين.

٢ - المقياس الحاسوبي سيوفر العديد من الإجراءات الإدارية التي يحتاجها المقياس المطبوع.

٣ - يعد هذا المقياس الحاسوبي اختباراً تصنيفياً أيضاً؛ حيث سيحدد للطالب موقعه بين مستويات تعلم اللغة سواءً دون المتوسط أو المتوسط الأدنى B1 أو المتوسط الأعلى B2 أو أعلى من المتوسط.

٤ - يعتبر الاختبار نواةً لبناء اختبار كفاءة عام في اللغة العربية.

٥ - يعتبر الاختبار نواةً لبناء اختبار كفاءة أكاديمية في اللغة العربية.

٦ - يعتبر الاختبار خطوةً لبناء اختبار كفاءة على "الإنترنت".

حدود البحث: تقتصر الدراسة على ما يلي:

١ - من حيث اللغة: العربية الفصيحة العامة المعيارية المعاصرة وليست المتخصصة، ويقصد بها لغة الصحف والمجلات والإذاعة والخطابة الحديثة والتعليمات الرسمية والمتقنين.

٢ - من حيث مهارات اللغة: الاستماع والقراءة والكتابة والتحدث المنفرد (وفق إمكانات الحاسوب).

٣ - من حيث نوعية الدارسين: كبار (١٦ سنة فأكثر).

- ٤- من حيث إمكانات الحاسوب: الحاسوب الشخصي PC.
- ٥- ما يؤهل إليه هذا المقياس: يعطي درجة كفاءة لغوية لتحديد مدى قدرة الطالب على الاتصال باللغة العربية في المستوى المتوسط وفق مستويات الإطار المرجعي الأوروبي.
- ٦- من حيث مجال اللغة: الاختبار عام وليس أكاديميًا.
- ٧- من حيث مستويات إتقان اللغة: المستوى المتوسط (B) في الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات.

مصطلحات البحث:

(١) الكفاءة اللغوية Language proficiency
"أن تكون مجيدًا للغة ثانية، فهذا معناه قدرتك على أن تتصل بكفاءة، أو أن تفهم المعاني أو الأفكار من خلال نظام اللغة النحوي ومفرداتها، مستخدمًا أصواتها أو رموزها المكتوبة. تتكون الكفاءة اللغوية من مكونات شفوية (استماع ومحادثة)، وكتابية (قراءة وكتابة)، وأيضًا لغة أكاديمية وغير أكاديمية. Hargett (1998)

(٢) اختبار الكفاءة اللغوية Language Proficiency test
"هذا الاختبار لا يتقيد بمنهج معين أو مقرر دراسي خاص أو كتاب محدد، وإنما يقيس مهارات عامة حسب الموقف الذي يحتمل للطالب أن يستخدم فيه اللغة في حياته". طعيمة والمناع (٢٠٠١، ٩٤)
و"تصمم اختبارات الكفاءة أو كما تُسمى أحيانًا اختبارات قياس المقدرة اللغوية لمعرفة مدى استطاعة الفرد في ضوء خبراته المتراكمة السابقة القيام بأعمال يُطلب منه أدائها". محمد (١٩٩٦، ٣٨)

ويلاحظ أن تعبير Proficiency test يترجم بأكثر من تعبير عربي لكن المفهوم واحد؛ فنجد من يستخدم تعبير الإجادة أو الكفاءة أو الإتقان، ونجد من يستخدم تعبير الكفاية، على الرغم من ما بين تلك الكلمات العربية من

اختلاف. انظر: محمد (١٩٩٦) والعصيلي (١٤٢٢هـ، ٤٤٤) وطعيمة والمناع (٢٠٠١، ٩٤).

ويرى بعض الباحثين أن كلمة اختبار كفاءة تطلق على الاختبارات التي تغطي المستوى المتقدم فقط، أو تغطي كافة المستويات (المبتدئ - المتوسط - المتقدم) أما إذا كانت اختبارات جزئية مثل اختبار المستوى التمهيدي أو المتوسط مثل الاختبار موضوع البحث فيطلق عليها اختبار كفاية أو كفايات.^٢ وقد اعتمد الباحث هذا الرأي في تحديد عنوان البحث فاستخدم مصطلح (كفايات)، إلا أن محتوى البحث والاختبار يستخدم مصطلح "كفاءة" ولكن في حدود المستوى المتوسط فقط. وقد تناول الباحث مشكلة اضطراب المصطلحات بالتفصيل في الفصل الثاني.

٣) اللغة الأجنبية : Foreign language

هي لغة ليست اللغة الأصلية لعدد كبير من الناس في بلد محدد أو إقليم، ولا تستخدم للتعليم في المدارس أو في التواصل مع الحكومة أو الإعلام. كما أنها تدرس في المدارس كمادة بهدف التواصل مع الأجانب أو قراءة المواد الأجنبية. Richards and Schmidt. (2002, 206) وهذا مثل تعليم العربية في تركيا أو ماليزيا أو الإنجليزية في مصر.

٤) اللغة الثانية Second language

يرى Harris & Hodges (1995) أن هذا المصطلح يستخدم بعدة طرق ويشير إلى المعاني التالية:

أ) اللغة الثانية المتعلمة من ناحية الترتيب الزمني.

ب) لغة غير اللغة الأم.

ج) اللغة الضعيفة.

^٢ رأي د. عبد الرحمن شيك في مقابلة شخصية بخصوص البحث ومصطلحات (٢٠١٥/٨/٢٠).

د) اللغة الأقل استخدامًا. واللغة الثانية أيضًا ربما تستخدم للإشارة إلى اللغة الثالثة التي يتعلمها الإنسان أو ما يليها.

ويرى طعيمة (١٩٨٦) أن من معاني "اللغة الثانية" أي لغة يضيفها الفرد إلى لغته الأولى ما دامت ذات قواعد ونظام مختلف عنها.

ويرى Richards and Schmidt. (2002) أن اللغة الثانية عندما تأتي في مقابل اللغة الأجنبية فيقصد بها اللغة التي تلعب دورا أساسيا في مجتمع أو إقليم على الرغم أنها قد لا تكون اللغة الأولى لأغلبية الشعب، وهذا المفهوم هو المتبع في هذه الدراسة.

٥) المهارات اللغوية : هي مظهر من مظاهر القدرة اللغوية للإنسان وهي أداء لغوي سليم ترتبط درجة كفاءته بالمستوى اللغوي للمتحدث، وهي الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة ويندرج تحتها مهارات فرعية عديدة.

٦) الاستعداد اللغوي

قدرة طبيعية لتعلم اللغة ، لا تشمل الذكاء أو الدافعية أو الاهتمام، ويعتقد أنها مزيج من قدرات مختلفة، مثل القدرة على تقليد أصوات جديدة لم يسمعها، أو والقدرة على تمييز أصوات اللغة الجديدة، والحساسية القواعدية عبر إدراك الوظائف النحوية المختلفة للكلمات في الجمل، الشخص صاحب الاستعداد اللغوي العالي يستطيع أن يتعلم بسرعة وسهولة أكثر من الشخص الذي لديه

استعداد قليل. Richards and Schmidt (٢٨٥ ، ٢٠٠٢)

(٧) القدرة : سمة لاصقة بالفرد وثابتة عنده. طعيمة (٢٠٠٤). فالإنسان الطبيعي يمتلك القدرة على الكلام ، لكنه قد لا يمتلك مهارة إدارة حوار مثلاً ، ومن ثم فلا بد أن يتعلم تلك المهارة بينما لا يتعلم القدرة لأنه مخلوق بها.

(٨) الاختبار المعتمد على الحاسوب (Computer-based testing (CBT

هي اختبارات تقدم فيها الأسئلة بواسطة الحاسوب، ويحجب عن الأسئلة كلها أو بعضها بالطريقة نفسها، وقد تصحح أسئلتها بشكل آلي كامل أو جزئي. ويطلق عليه في هذا البحث "الاختبار الحاسوبي" أو "الاختبار المحوسب".

(٩) القياس:

هو تعيين فئة من الأرقام أو الرموز تناظر خصائص أو سمات الأفراد طبقاً لقواعد محددة تحديداً جيداً" علام (٢٠٠٢، ١٥) والمقياس هو الأداة أو الآلة التي نقيس بها.

وسوف يستخدم الباحث مصطلحي "المقياس" و"الاختبار" مترادفين للتعبير عن الاختبار موضوع هذا البحث مع إدراك الباحث لما بينهما من فروق.

(١٠) الاختبار المقنن Standardized test

اختبار يتصف بما يلي:

أ - تم إعداده بعد محاولات تجريبية للتأكد من صدقه وثباته.

ب- موضوع في ضوء معايير.

ج- إجراءات تطبيقه واضحة من حيث الزمن المحدد، وطرق الإجابة عن

الأسئلة، وعدد البنود، وطريقة تصحيحه. ريتشاردز، بلات، بلات (٢٠٠٧).

١١) الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) وثيقة وضعها مختصون انتدبهم ووجههم الاتحاد الأوروبي فيما بين عامي ١٩٩٣ و ٢٠٠٠م، ونشر باللغتين الإنجليزية عام ٢٠٠١ والفرنسية، ثم صدرت الطبعة العربية عام ٢٠٠٨ نقلاً عن الطبعة الألمانية.

وهذا الإطار يقدم سياسات لغوية لدول الاتحاد الأوروبي تهدف إلى تطوير المهارات التواصلية للأوروبيين، وقد اعتمده الاتحاد الأوروبي معياراً لتعريف مستويات إتقان اللغة، ويشكل هذا الإطار الأساس العام لتطوير مناهج تدريس اللغات المستهدفة -بما فيها العربية- والخطوط العامة للمنهج الدراسي والاختبارات والكتب التعليمية وغيرها في قارة أوروبا، وسيبرز إليه في البحث بـ(CEFR) أو الإطار المرجعي. مجلس أوروبا (٢٠٠١/٢٠٠٨).

١٢) المستوى المتوسط (B) في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي: هو المستوى الأوسط من مستويات الإطار الأوروبي المرجعي، ويسبقه المستوى الابتدائي (A) ويعلوه المستوى المتقدم (C)، وينقسم المستوى المتوسط إلى (B1) و(B2) والأخير هو الأكثر كفاءة. (انظر الفصل الثاني المبحث الأول).

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

القسم الأول – الإطار النظري

يهدف هذا القسم إلى عرض الإطار النظري للدراسة؛ عبر أربعة مباحث، المبحث الأول يعرض مفهوم الكفاءة اللغوية من خلال عرض أشهر نماذجها، ثم يعرف بالإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات وهو أحد المراجع المهمة الآن في أوروبا في التقييم اللغوي وبناء المناهج، كما أنه مرجعية الاختبار موضوع البحث، ثم المبحث الثاني الذي يعرف باستخدام الحاسوب في الاختبار اللغوية موضحة مفهوم الاختبار المحوسب والفرق بين الاختبار الورقي التقليدي، كما يوضح أنواع الاختبارات المحوسبة، وإيجابيات استخدامها والتحديات التي تقابلها، ثم يبين الاعتبارات المطلوبة في تصميم الواجهات "الشاشات" التي يتعامل معها الممتحن في الاختبارات، ثم يوضح أنماط تنفيذ الاختبار المحوسب، وينتهي الفصل بموضوع تقويم الاختبار. أما المبحث الثالث فعن الاختبارات اللغوية خصائصها ومداخل بنائها وأنواعها، ويعرف بخطوات بناء اختبار الكفاءة اللغوية، وينتهي بعرض لبعض اختبارات الكفاءة اللغوية الشهيرة في اللغتين العربية والإنجليزي. أما المبحث الأخير في هذا القسم فيتناول المهارات اللغوية طبيعتها ومستوياتها والمهارات المتفرعة عن كل مهارة رئيسية، ثم يوضح المهام الاختبارية التي يمكن استخدامها لقياس كل مهارة مع توضيح مدة اختبار تلك المهارة في بعض الاختبارات العالمية.

المبحث الأول - نماذج الكفاءة اللغوية

لا بُدَّ لأي عملية قياس أن تحدد طبيعة الظاهرة التي سوف تقيسها، وكلما كانت الظاهرة خفية كان قياسها صعبًا، وكلما كانت تلك الظاهرة مركبة من العديد من المكونات والعمليات والمؤثرات زاد الأمر تعقيدًا، وينطبق هذا الأمر على ظاهرة الكفاءة اللغوية، فلا أحد يستطيع أن يجزم بما يدور في عقل الإنسان عند اتصاله بالآخرين ولا المعارف والمهارات التي يستدعيها في أثناء ذلك الاتصال، ومما يزيد الأمر تعقيدًا تعدد المؤثرات التي تؤثر على تلك العملية، ومن ثم فعلى الباحث قبل القيام ببناء أداة قياس أن يتبع تصورًا نظريًا للظاهرة أو السمة التي سوف يقيسها، ويُعْتَبَرُ (1996) Bachman الاستناد لنموذج نظري للكفاءة اللغوية أحد أسلوبين لتحديد ما يسمى بالبناء أو المركب Construct الذي نقيسه في الاختبارات، والاستناد لهذا البناء يحقق ما هو معروف في علم القياس بالصدق البنائي أو التكويني أو صدق التكوين الفرضي Construct validity.

وموضوعات هذا المبحث هي:

- مشكلة المصطلحات.
- تحديد البناء Construct.
- مفهوم النموذج النظري.
- مفهوم إطار العمل "إطار التشغيل/ التقويم".
- مفهوم الكفاءة اللغوية.
- الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات.

مشكلة المصطلحات

واجه الباحث في هذا المبحث مشكلتين في المصادر الإنجليزية والعربية المتعلقة بالكفاءة اللغوية، المشكلة الأولى هي اضطراب المصطلحات الإنجليزية حول مصطلحات language proficiency و language communicative Competence و language ability و Communicative، وهو ما رصده العديد من الباحثين مثل (McNamara و Llurda, E. (2000) (1996).

كما أن الاستخدامات المختلفة غير المنضبطة في مجال الاختبارات اللغوية لمصطلحي "نموذج Model" و "إطار عمل Framework" قد زاد الأمر صعوبة، وقد أكد تلك الصعوبة (Fulcher, G., & Davidson, F. (2007)، ومثالاً على ذلك الاضطراب نجد (Bachman (1990) يستخدم المصطلحين في فقرة واحدة في صفحة ٨٢ للحدث عن نموذجهِ للقدرة اللغوية التواصلية وكأنهما مترادفان.

أما المشكلة الثانية، فهي الترجمة العربية لمصطلحي competence و proficiency، فكثير من المراجع العربية تخلط بينهما وترجمهما بمصطلحي الكفاية والكفاءة مكان بعضهما، على الرغم مما بينهما من فروق، وهو ما تطلّب البحث عن المصدر الأصلي لمعرفة أيهما يقصد الكاتب. ومن أمثلة ذلك: الاضطراب بين النسخة العربية للإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات (ص ٣٢:٢١) والنسخة الإنجليزية للكتاب نفسه (٢٠:٩) The Common European Framework؛ حيث قام المترجم العربي بترجمة competence و proficiency بـ "كفاءة" طوال الفصل الثاني، على الرغم من أنهما مصطلحان مختلفان في النسخة الإنجليزية.

تحديد البناء Construct

توضح (Chapelle (1998 أن هناك طريقتين أساسيتين لتحديد "البناء Construct": الطريقة الأولى: هي تعريف الكفاية: المعرفة، المهارات والقدرات التي نزن أن الممتحنين لا بد أن يمتلكوها. الطريقة الثانية: هي تحديد المهام التي نزن أن الممتحن يجب أن يكون قادرًا على أدائها.

وتعلق على ذلك بأن كل طريقة تمثل مواقف فلسفية مختلفة، ولكل منهما مميزاتها وعيوبها.

الطريقة الثالثة: هي محاولة الجمع بين الطريقتين السابقتين.

ويرى الباحث أن الطريقة الثالثة ربما تكون أكثر عملية، لأنها توظف النماذج التي تقدم تصوراً عاماً للكفاءة بما يوضحها نسبياً، وفي الوقت نفسه نقوم بتحديد المعايير التي نعتبر بها الشخص أتقن لغة أجنبية، وبذلك تعتبر عملية الجمع هذه بين "النموذج النظري والمحركات العملية" الطريقة المناسبة لتحديد البناء لقياس الكفاءة.

النموذج النظري Theoretical model

حدد McNamara (1996:48) ثلاثة أبعاد لنماذج الكفاءة اللغوية من خلال ثلاث عبارات:

١. ما معنى أن تعرف لغة (نموذج المعرفة).
 ٢. العوامل الكامنة المتعلقة بالقدرة على استخدام اللغة (نموذج الأداء).
 ٣. كيف نفهم حالات محددة لاستخدام اللغة (الاستخدام الفعلي للغة).
- مع العلم أنه بمراجعة العديد من النماذج، فإن هذه الأبعاد مستنبطة من بعض النماذج ولا يمكن تعميمها، وإن كانت مفيدة في إدراك مفهوم "النموذج".
- ويضيف Fulcher, G., & Davidson, F. (2007,36) عدة نقاط لإيضاح طبيعة

النموذج:

- إن النموذج model يحاول أن يصف كل ما نعلمه عن (معرفة اللغة واستخدامها)، بينما الإطار ربما يكون أبسط من النموذج؛ لأنه مرتبط بسياق محدد.

- إن بعض جوانب النموذج قد لا تتعلق بنطاق محدد أو سياق للاستخدام اللغوي، وكذلك قد لا تكون قابلة للاختبار.

وهذا الكلام يعني أنه ليس على معد الاختبار قياس كل ما في النموذج ؛ وذلك لخروجه عن حدود القياس المتعارف عليها، فمثلاً أحد النماذج يضع في مكونات

الكفاءة "معرفة العالم المحيط"، وهذا من الأمور التي يصعب على معد الاختبار قياسها ضمن اختبار لغوي؛ لأنها قد تحتاج اختباراً منفرداً خاصاً بها.

- مثل هذه النماذج في تطور مستمر وتتغير كلما تغير فهمنا لطبيعة عملية اكتساب اللغة واستخدامها بمرور الزمن.

وهذا يفسر تعدد نماذج الكفاءة اللغوية على مدار القرن الماضي، مثل نموذج Hymes (1972)، ونموذج Carroll (1961)، ونموذج Canale and Swain (1980) الذي عدله (1983) Canale، ونموذج Bachman (1990) الذي عدله مع Palmar في (1996)، وإن كان بعضها أكثر تأثيراً من غيره في الأدب اللغوي التطبيقي كما سيتضح لاحقاً.

وحول فوائد النموذج يذكر Fulcher, G., & Davidson, F. (2007) أنه يساعدنا على توضيح الأساس المنطقي النظري للاختبار الذي نعهده، فيربط بين معنى الأداء في اختبار محدد من ناحية، والكفاية اللغوية والقدرة على استخدام اللغة من ناحية أخرى.

ويرى Bachman (1990) متحدثاً عن فائدة نموذجه للقدرة اللغوية التواصلية، أنه يمكننا من إنشاء قائمة نحدد بواسطتها البناء الذي نريد قياسه في اختبار اللغة أو في مراجعة اختبار موجود بالفعل لنحدد هل هو مناسب لهدفنا أم لا.

وترى Chalhoub (1997) أن الأدب المنشور يشير إلى أن نماذج الكفاءة اللغوية proficiency models تحمل مكونات عديدة لكنها متنوعة، وأن الهدف من هذه النماذج هو وصف مكونات الكفاءة اللغوية.

ويحذر Spolsky (1992) من تعميم هذه النماذج على جميع السياقات؛ لأنها قد تعمل جيداً في سياقات بعينها وتفشل في أخرى. وهذا التحذير يدعم أهمية الصدق التجريبي لهذه النماذج في سياقات بعينها (في Chalhoub (1997) نقلاً عن North (1995).

وكما أن هناك من يدعم ويؤمن دور النماذج في اختبارات الكفاءة اللغوية، فهناك من يرى أنها معوق ويطلب بأن نتبنى أسلوباً لا يتطلب وجود نموذج نظري مسبق. Talibzadeh,

K., & Baghaei, P. (2008)

من نماذج الكفاءة اللغوية

سيعرض الباحث بعض نماذج الكفاءة اللغوية مستخدماً المصطلحات الأصلية التي استخدمها من وضعوا تلك النماذج، فمثلاً إذا أطلق واضع النموذج عليه "القدرة اللغوية التواصلية"، فسيكتب الباحث الاسم كما هو، على الرغم أن المفهوم الذي يقدمه يعني الكفاءة اللغوية.

نموذج Canale and Swain للكفاءة التواصلية Communicative Competence

وضع (Canale and Swain 1980) نموذجاً للكفاءة التواصلية، ثم قام Canale بتعديله عام (١٩٨٣)، ويلاحظ أنه لم يطلق عليه مصطلح "نموذج" ولكن استخدم مصطلح "إطار عمل Framework"، وأوضح أن الهدف من هذا الإطار "النموذج" هو التطبيق في مجال تعليم اللغة الثانية واختبارها.

النموذج الأول (١٩٨٠) (انظر شكل ٢-١):

يوضح Canale and Swain أن هذا الإطار "النموذج" له تأثيران مهمان في مجال الاختبارات:

الأول: هو التمييز أو الفصل بين الكفاءة الاتصالية والأداء، ويترتب على هذا أن الاختبار الاتصالي لا يقيس فقط ما الذي يعرفه الدارس عن اللغة، وكيف يستخدمها (الكفاءة)، بل لا بد أيضاً أن يمتد ليختبر الممتحن في استعراض تلك المعرفة في مواقف ذات معنى (الأداء).

الثاني: على الرغم أن النموذج يدعم عملية الاتصال، إلا أنهما لا يريان مانعاً في استخدام الاختبار المنفصل؛ حيث يمكن عن طريقه اختبار مكونات بعض الكفايات كالنحو مثلاً بشكل منفصل بما يجعلنا نقف على نقاط الخلل لدى الطالب.

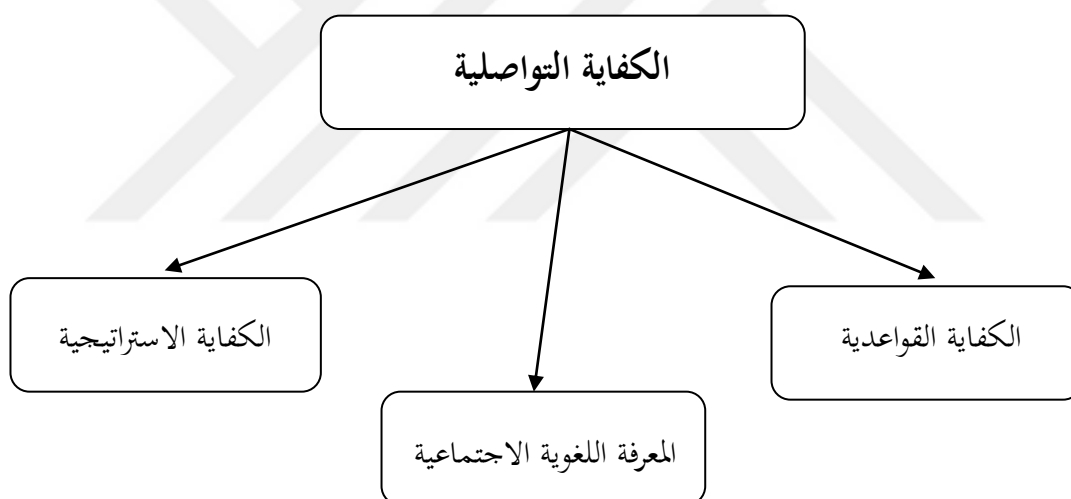
وقد قدم Canale and Swain نموذج الكفاءة التواصلية Communicative competence والتي تتكون من:

أ- الكفاءة القواعدية Grammatical competence: ويقصد بها معرفة القواعد وتشمل: المفردات، وقواعد الصرف، والنحو، والدلالة والأصوات.

ويعتبر Canale and Swain أن الكفاية القواعدية أساسية لأي مدخل اتصالي يهدف إلى إكساب الدارسين القدرة على التعبير الدقيق عن المعنى.

ب- المعرفة اللغوية الاجتماعية sociolinguistic knowledge: ويقصد بها معرفة القواعد اللغوية الاجتماعية لاستخدام اللغة والخطاب.

ج- الكفاية الاستراتيجية strategic competence: ويقصد بها معرفة كيفية تغلب الشخص على صعوبات الاتصال، ونلاحظ هنا أن مفهومها يعني أنها كفاية تعويضية تظهر في حالة وجود مشكلة، وهو مفهوم سيتم توسعته بعد ذلك في النموذج المعدل، كما أن Canale and Swain اعتبرا عدم وجود هذه الكفاية في غالبية النماذج السابقة عليهما مثلًا فيها.



شكل (٢-١) نموذج Canale and Swain model (1980) للكفاية التواصلية COMMUNICATIVE COMPETENCE

تعليق على النموذج

يؤخذ على هذا النموذج أنه خالٍ من التفاعل، فكل كفاية منفصلة عن الأخرى، وهو ما يتعارض مع عملية الاتصال اللغوي التي تقوم على التفاعل سواءً في حال الإرسال أو الاستقبال، أيًا كان الوسيط مرئيًا أو مسموعًا أو كليهما.

ويشير (1984) Czikو إلى أن هذا النموذج هو نموذج نظري لا يستند إلى عمل تجريبي.

كما يرى الباحث أنه بالرغم من وجاهة فكرة الاستفادة بالنموذج في الاختبارات المنفصلة، وهي مقبولة لو كنا نعتقد اختبارًا جزئيًا لقياس فرع من فروع اللغة أو مهارة بعينها أو اختبارًا تشخيصيًا، أما إذا كنا نقيس الكفاءة الاتصالية، فالقواعد موجودة بالفعل ضمن المهام الاتصالية، فيمكن تقييم القواعد من خلال الكلام أو كتابة مقال، بدلًا من الاختبارات المنفصلة التي يُظهر فيها الممتحن أحيانًا إتقانًا للقواعد وفي الوقت نفسه لا يستطيع إجراء مكالمة هاتفية قصيرة.

يضاف إلى ما سبق أنه على الرغم من أن مصممي هذا النموذج تحدثوا عن أن أحد هديفي تصميم النموذج استخدامه في الاختبارات، إلا أنهما لم يعرضا كيف يمكن عمليًا استخدامه، وهذه ليست مشكلة هذا النموذج فحسب، لكنها مشكلة العديد من النماذج الأخرى كما يقول (1992,5) Verhoeven, L. T., & de Jong "إن النماذج شديدة التعقيد فشلت في تحقيق ما أعدت له، وهو شرح الواقع من خلال التبسيط".

تعديلات (1983) Canale للكفاية التواصلية Communicative Competence

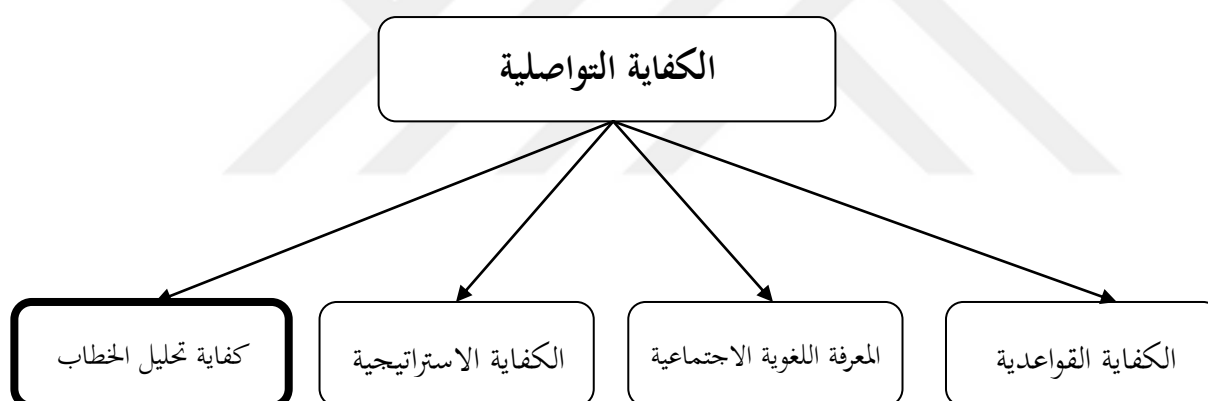
نلاحظ في هذا النموذج المعدل ما يلي (انظر شكل ٢-٢):

- ١- الإبقاء على الكفاية القواعدية كما هي.
- ٢- الآن تشير الكفاية اللغوية الاجتماعية إلى مراعاة قواعد الثقافة الاجتماعية، ويقصد بها ملاءمة المعنى سواء المهام أو الاتجاهات أو الأفكار لسياق محدد.
- ٣- الكفاءة الاستراتيجية: يتوسع هنا التعريف ليشمل الاستراتيجيات التي تقوي فعالية الاتصالات، مثل تغيير السرعة أو نبرة الصوت من أجل التأثير الخطابي المقدم، بينما كانت الكفاءة الاستراتيجية في نموذج عام ١٩٨٠ عبارة عن مجموعة من الاستراتيجيات التعويضية التي يمكن استخدامها للتغلب على صعوبات أو مشاكل الاتصال. انظر (1997) Kasper and Kellerman.

٤ - تم إضافة قسم رابع للنموذج المعرفي، وهي "كفاية تحليل الخطاب" التي يفسرها طعيمة (٢٠٠٤) بأنها قدرة الفرد على تحليل أشكال الحديث، والتخاطب من خلال فهم بنية الكلام وإدراك العلاقة بين عناصره وطرق التعبير عن المعنى وعلاقة هذا بالنص ككل. إنها القدرة على إنتاج كلام متماسك أو نص مكتوب مع معنى متسق في مختلف أنواع الحديث.

وكرر Cziko, (1984) نقده أيضًا لهذا النموذج المعدل؛ حيث رأى أن الفصل بين الكفاية اللغوية الاجتماعية وتحليل الخطاب جاء بناءً على تفكير نظري وليس نتيجة لعمل تجريبي.

٥ - ما زالت الكفايات منفصلة عن بعضها دون تفاعل فيما بينها مثل النموذج الأول.



شكل (٢-٢) تعديلات Canale (1983) على نموذج Canale and Swain model (1980)

للكفاية التواصلية COMMUNICATIVE COMPETENCE

نموذج Bachman للقدرة اللغوية التواصلية Communicative Language ability

يرى (Bachman 1990) أن نموذجه مبني على النماذج السابقة التي وضعت قبله مثل نموذج Canale (1972; 1973) و Hymes (1978) و Munby (1980) و Canale and Swain وتعديله Canale (1983) و Savignon (1983) وأن نموذجه نتاج عمل تجريبي على عكس نموذج Canale and Swain (1980) الذي كان نموذجًا نظريًا فحسب.

يصف (Bachman 1990) القدرة اللغوية التواصلية بأنها تتكون منها "المعرفة" أو "الكفاية" والقدرة على التنفيذ، أو تنفيذ الكفاية في استخدام اللغة التواصلية في سياق مناسب.

ونلاحظ هنا أنه يساوي بين المعرفة والكفاية، وفيما بعد يسجل ملاحظة أنه يساوي أيضًا بين مفهوم القدرة اللغوية التواصلية ومفهوم الكفاءة proficiency. وسيتناول الباحث هذا النموذج بالتفصيل؛ نظرًا لتأثيره الكبير في مجال التنظير للكفاءة اللغوية وتأثيره في نموذج الإطار المرجعي المشترك للغات CEFR الذي سيتبناه الباحث كمرجع للاختبار موضوع البحث. يتكون نموذج (Bachman 1990) من معرفة العالم أو أساسيات الحياة وثلاثة مكونات رئيسة هي: ^٣ (انظر شكل ٢ - ٣). أ- الكفاية اللغوية:

تضم مجموعة من عناصر المعرفة المحددة التي تستخدم في التواصل بواسطة اللغة.

ب- الكفاية الاستراتيجية:

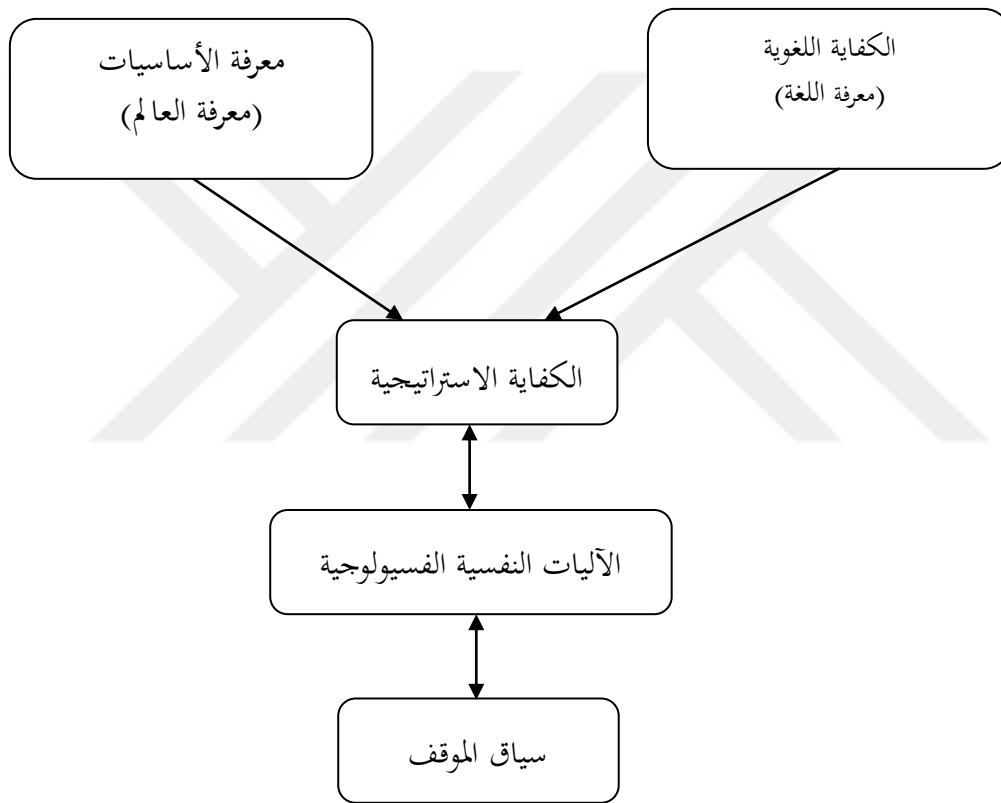
يستخدم هذا المصطلح ليصف القدرة العقلية المستخدمة في تنفيذ عناصر الكفاية اللغوية في استخدام اللغة التواصلية، والكفاية الاستراتيجية وسيط بين الكفايات اللغوية التي يحتاجها الموقف الاتصالي والبنية المعرفية لمستخدم اللغة (المعرفة الثقافية الاجتماعية، ومعرفة العالم الحقيقي).

^٣ كما سبق أن ذكر في البداية فإن Bachman استخدم كلمتي إطار framework ونموذج model مترادفتين.

ونلاحظ هنا أن مفهوم الكفاية الاستراتيجية في هذا النموذج أوسع من مفهومها عند Canale (1980) الذي اعتبرها كفاية تعويضية للضعف اللغوي للشخص.

ج- الآليات النفس فيسيولوجية:

تشير إلى العمليات العصبية والنفسية المشاركة في التنفيذ الفعلي للغة، بوصفها ظاهرة فيزيائية (القنوات السمعية والبصرية)، وحالة الاستقبال والإرسال عند استخدام اللغة.



شكل (٢-٣) مكونات القدرة اللغوية التواصلية في استخدام اللغة

(Bachman, 1990,85)

الكفاية اللغوية في نموذج Bachman:

قدم Bachman تفصيلاً لمكونات الكفاية اللغوية عبر شكل توضيحي للعلاقات بين هذه المكونات وبعضها البعض، موضحاً أن هذه المكونات تتفاعل معاً ومع السياق عند استخدام اللغة، وتتكون هذه الكفاية - عنده - من مكونين أساسيين:

المكون الأول: الكفاية التنظيمية: Organizational competence

تشمل القدرات المتحكممة في بنية اللغة لإنتاج وإدراك الجملة النحوية السليمة، وفهم المحتوى، وترتيب عناصره في النصوص أيّاً كان نوعها، وتنقسم هذه القدرات إلى نوعين:

(أ) الكفاية القواعدية: تتضمن الأصوات والمفردات والصرف والنحو والخط.

وهي كما تبدو من مكوناتها، تشمل الكفايات المتعلقة بالاستخدام الصحيح والدقيق للغة؛ حيث يختار أو يدرك الشخص المفردة المناسبة في شكل صرفي صحيح ليضعها في جملة ذات بنية نحوية سليمة وينطقها أو يدركها بأصوات أو حروف متعارف عليها بين الناطقين باللغة. وتعتبر هذه الكفاية شريكاً أساسياً في معظم "نماذج الكفاءة اللغوية"؛ حيث إنها تعتبر الهيكل العظمي للغة.

(ب) الكفاية النصية التي تتضمن: الترابط والتنظيم البلاغي، وهي تعني بترابط العبارات وفقرات الكلام سواءً كان مكتوباً أو منطوقاً وفق قواعد الربط اللغوي والبلاغي. (انظر شكل

(٤-٢)

المكون الثاني للكفاية اللغوية:

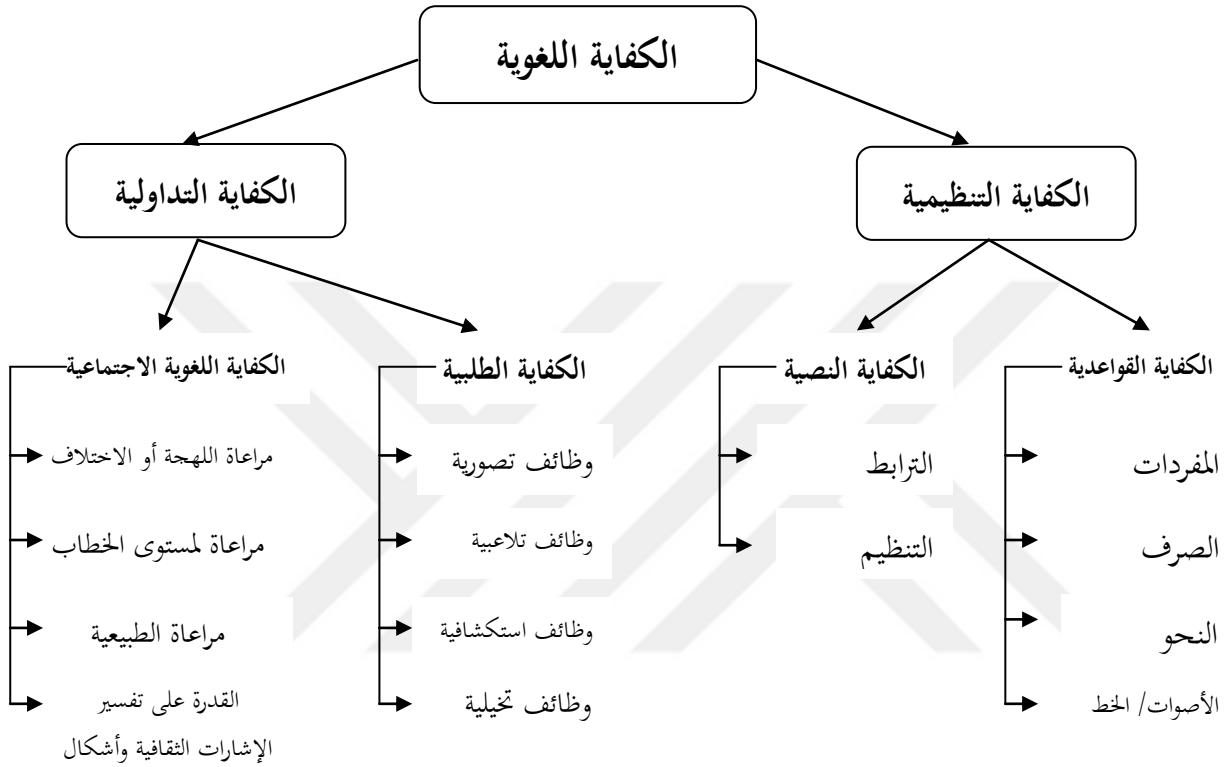
الكفاية التداولية (البراجماتية) Pragmatic Competence

يوضح العصيلي (١٩٩٩م، ١١) مصطلح التداولية بأنه "يعنى بدراسة الرموز التواصلية التي يستخدمها المتكلم في عملية التواصل، والعوامل المؤثرة في اختيار رموز معينة دون غيرها، والعلاقة بين الكلام وسياق الحال، وأثر هذه العلاقة بين المتكلم والمخاطب في الكلام".

تتعلق هذه الكفاية في نموذج CLA بالإشارات اللغوية التي تستخدم في التواصل، وكيف تستخدم للإشارة للأشخاص والأفكار والمشاعر، وتتعلق بالعلاقات بين الرموز والعلامات وما تشير إليه في مجتمع اللغة. وتشتمل على كفايتين:

(أ) الكفاية الطلبية:

وتتضمن الوظائف اللغوية المتعلقة بتقديم تصورات للأفكار (الوظائف التصورية)، وتتضمن أيضاً (الوظائف التلاعبية) ويقصد بها القدرة على التحويل في الكلام والمناورات اللغوية.



شكل (٢-٤) مكونات الكفاية اللغوية (Bachman, 1990,87)

وأيضاً (الوظائف الاستكشافية) ويقصد بها القدرة على الاستفسار، و(الوظائف التخيلية) ويقصد بها القدرة على تخيل ما نقرأ أو ما نسمع.

ومثال ذلك أنه قد تكون الجملة صحيحة من الناحية الصوتية والصرفية والنحوية، إلا أن المقصود منها ليس ما نراه، فعندما يقول صديق مصري لصديقه الذي يزوره في منتصف الليل (شرفتنا) فهي فعل وفاعل ومفعول، والمعنى السطحي لها أن هذا الصديق سعيد بوجود الضيف، لكن في سياق العلاقة بينهما وكون الليل قد انتصف فيأتي دور هذه الكفايات لتوضح الرسالة الصحيحة وهي "أن الوقت قد تأخر وآن للضيف أن يغادر البيت".

(ب) الكفاية اللغوية الاجتماعية:

هي الإحساس أو التحكم في استخدام اللغة بشكل مناسب للسياق، وهي تمكننا من أداء المهام اللغوية بشكل مناسب لقواعد وأعراف المجتمع، وتشمل (مراعاة التنوع والاختلاف) و(مراعاة مستوى الخطاب) و(مراعاة الطبيعية)، ويقصد بها أسلوب الناطقين الأصليين، ورابع مكون لهذه الكفاية هو (القدرة على تفسير الإشارات الثقافية وأشكال التعبير).

وهذه الكفاية تنفذ إلى ما بين السطور وما وراءها وما لا يذكر صراحة، وتغطي جوانب مراعاة اللهجة المناسبة والاختلاف الثقافي أو العرقي عند الإرسال أو الاستقبال، فعندما يتحدث شخص ما في مسجد ربما تختلف مفرداته ونبرة صوته عن حديثه على مقهى أو في مدرج مشجعي الدرجة الثالثة في مباراة كرة قدم. مثال آخر لدور الكفاية الاجتماعية الثقافية يظهر في مثل هذا الموقف عندما يستمع شخص إلى شخص آخر يرتدي جلباباً ريفياً يقول له بالعامية المصرية "الشاب اللي لابس منطلون "بنطلون" متعلم ده معاه دبلوون "دبلوم" تجارة" فهذه الجملة والملابس قد أرسلت للمستمع رسالة أن المتحدث ينتمي إلى الريف المصري ومفرداته وتنغيم الجملة تدل على أنه لم يحظ بقسط من التعليم.

الكفاية الاستراتيجية في نموذج Bachman

يرى Bachman أن الكفاية الاستراتيجية جزء مهم من عملية استخدام اللغة التواصلية، ويدير تحتها ثلاثة مكونات هي:

- أ- مكون التقييم: يساعدنا هذا المكون على عدة أمور هي:
 - تحديد المعلومات بما فيها نوعية اللغة أو اللهجة التي نحتاجها لفهم الهدف من الاتصال.
 - تحديد الكفايات المتعلقة بتحقيق هدف الاتصال.
 - التأكد من المعارف والقدرات المشتركة مع المحاور.
 - بعد المحادثة : التأكد من تحقق هدف التواصل.

ولنضرب مثلاً لتوضيح هذا المكون، عندما تسمع -على الهاتف- شخصاً غير عربي يسألك عن عنوان مكتبك، فإنك من خلال لكتته أو معلوماتك عنه ستعرف أنه غير عربي،

ومن طبيعة السؤال وطريقته ومفرداته ونطقه ستعرف أنه قد يحتاج لمساعدة تفصيلية للوصول إلى المكان، وهذا يختلف عن شخص يسكن في نهاية الشارع مثلاً، وقد يتطلب هذا الأجنبي منك أن تنبهه لبعض الصعوبات في الوصول نتيجة لعدم خبرته بالمكان، ثم ستأكد في النهاية أنه فهم "الوصفة جيداً". وهنا نلاحظ أن المكون التقييمي في الكفاية الاستراتيجية لعب دوراً مهماً وأساسياً في الموقف السابق.

ب- مكون التخطيط: يقوم هذا المكون باستدعاء العناصر المطلوبة من الكفاية اللغوية (قواعدية، نصية، طلبية، اجتماعية ثقافية) ويصوغ خطة لتحقيق هدف التواصل.

ج- مكون التنفيذ Execution component: يعتمد هذا المكون على الآليات النفسية الفسيولوجية ذات الصلة لتنفيذ خطة التواصل واختيار القناة المناسبة (صوتية/ بصرية) لهدف التواصل والسياق.

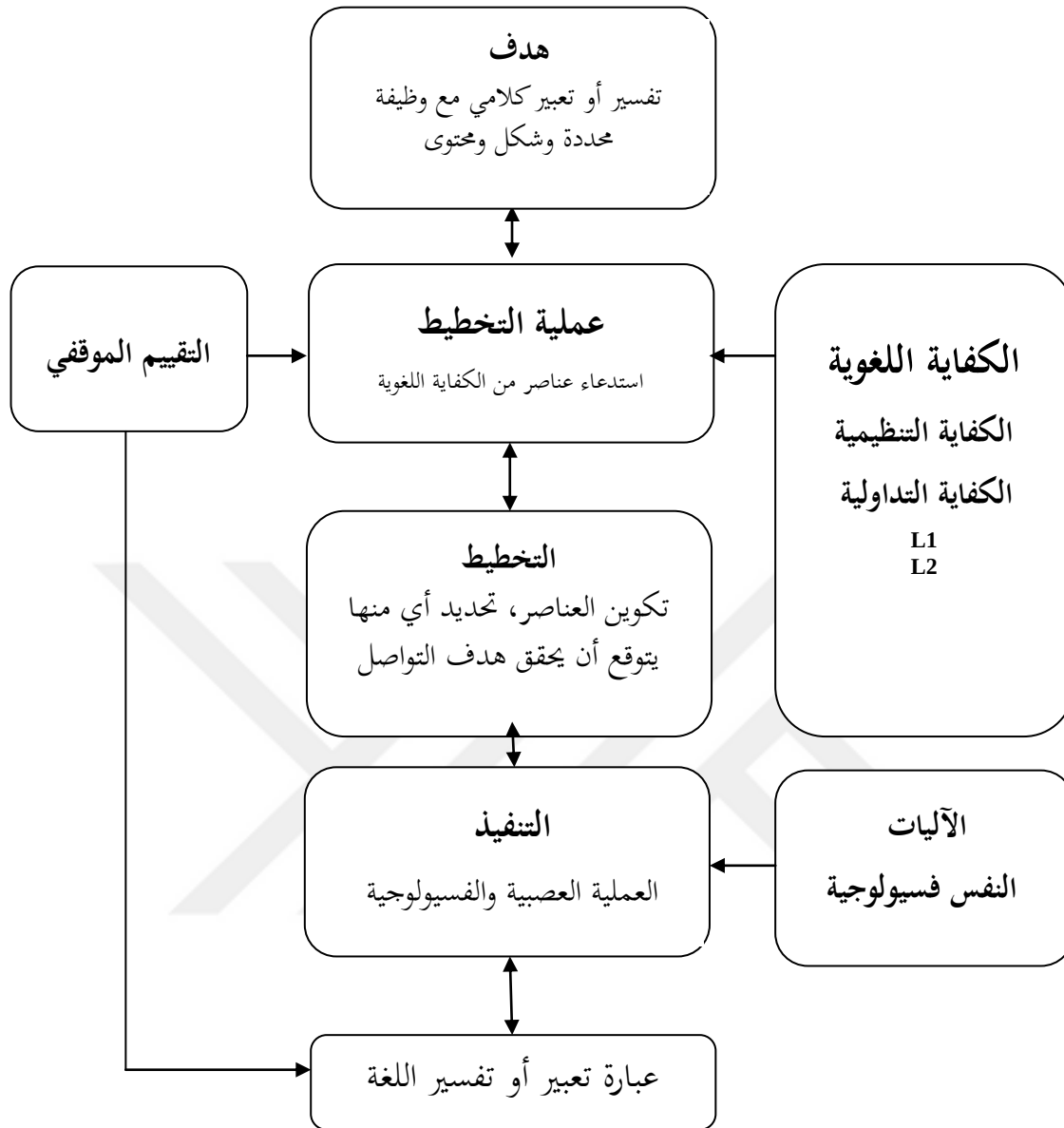
للتفاعل بين مكونات الكفاية الاستراتيجية والكفاية اللغوية وسياق استخدام اللغة.

(انظر شكل ٢-٥)

تعليق على النموذج:

يتفق الباحث مع رأي McNamara (1990) أنه بالرغم جودة هذا النموذج إلا أنه لم يقدم تصوراً عملياً لتطبيقه في الاختبار، مع العلم أن Bachman (1990) وضح أنه يقدم هذا النموذج ليكون دليلاً ومؤشراً لاتجاهات البحث والتطوير في مجال الاختبارات اللغوية وليس للتطبيق الأعمى، بحسب تعبيره. وتعلق Chalhoub (1997) على هذه النقطة بأنها تتفق أن النموذج مفيد للباحثين في تطوير التقييم اللغوي، إلا أنه حتى الآن لم تصل المناقشات حوله إلى تفسير وفهم طبيعة العلاقة بين القدرة اللغوية التواصلية وبناء الاختبار.

في نموذج Bachman and Palmar (1996) المعدل، نلاحظ أنهما تلافيا هذا المثلث وطرحا تصوراً لكيفية الاستفادة من النموذج المعدل في إعداد الاختبارات.



شكل (٢-٥) نموذج استخدام اللغة (Bachman, 1990,103)

قام Bachman and Palmar بتعديل نموذج Bachman (1990) السابق للقدرة اللغوية الاتصالية، وقد تركزت هذه التعديلات في نقاط بعضها شكلي وبعضها جوهري وهي (انظر شكل ٢-٦):

- تعديل مسمى (البنى المعرفية) إلى (المعرفة الموضوعية).
- تعديل مسمى (الكفاية اللغوية) إلى (معرفة اللغة).
- نلاحظ تعديل مسمى (الكفاية الطلبية) إلى (المعرفة الوظيفية).
- حذف الآليات النفس فسيولوجية من النموذج دون إشارة للسبب، ويمكن أن نتوقع أنها توزعت بين السمات الشخصية والكفاية الاستراتيجية، وبين كون الإنسان يُعمل أجهزته الحيوية في إرسال واستقبال وتفسير اللغة بشكل فطري، ومن ثم فالنص عليها لن يضيف كثيرًا.
- إضافة مكون رئيس جديد وهو (السمات الشخصية) والتي تتكون من عناصر مختلفة، منها أربع مجموعات أساسية تؤثر في استخدام اللغة هي:
 - السمات الشخصية مثل العمر والجنس واللغة الأم.
 - معارف الشخص التي يستحضرها في موقف اختبار اللغة.
 - التأثير العاطفي لتلك المعارف على أداء الشخص في الاختبار.
 - مقدرة الشخص اللغوية.
- تعديل مفهوم (الكفاية الاستراتيجية) لتكون مجموعة من الاستراتيجيات وراء المعرفية، وتوسيع مفهومها عن نموذج ١٩٩٠ من كونها ذات أهمية في عملية استخدام اللغة إلى توضيحها أكثر من حيث إنها مجموعة من المكونات وراء المعرفية التي تحتل رتبة عالية في عملية إدارة "المعرفة" في استخدام اللغة.

- يلاحظ فيما سبق أن المشاعر أخذت مساحة مهمة في هذا النموذج كأحد العوامل المؤثرة في استخدام اللغة وتعتبر جزءاً من السمات الشخصية.
- المكونات الرئيسة لـ (معرفة اللغة) كما هما في نموذج ١٩٩٠:

الكفاية التنظيمية: الكفاية القواعدية - الكفاية النصية.

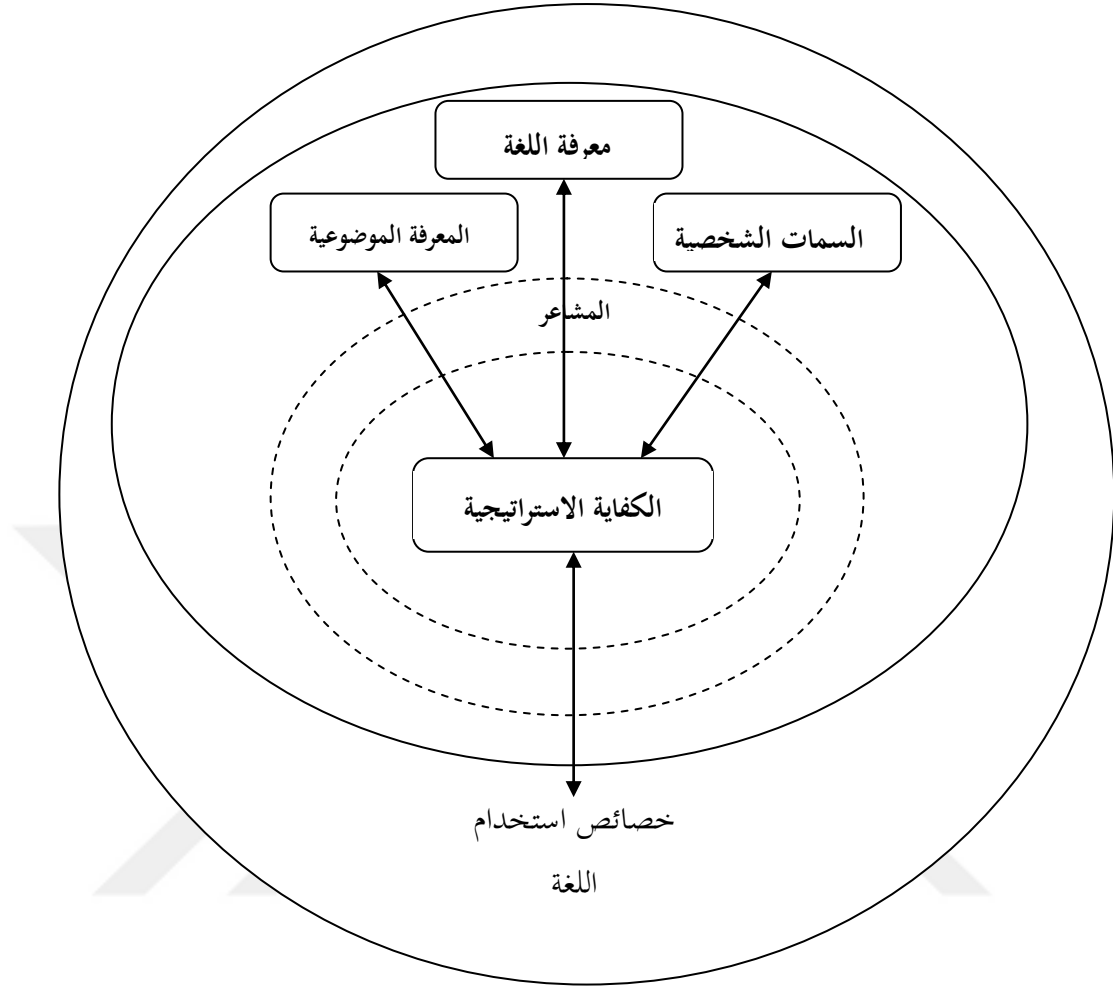
الكفاية التداولية: الكفاية الطلبية "المعرفة الوظيفية" - الكفاية اللغوية الاجتماعية.

- المكون "الصرفي" اختفى من مكونات الكفاية القواعدية دون ذكر السبب، ويرى الباحث أنه ربما يكون خطأً مطبعياً؛ لأن المؤلفين نصّاً عليه في موضع آخر في وصف المهام الاختبارية (ص ٥٣).

- يحسب لهذا النموذج الربط المباشر بينه وبين الاختبارات؛ حيث كانت هناك ملاحظة على كثير من النماذج السابقة بأنها معقدة ولا توجد آلية عملية لاستخدامها في الاختبارات اللغوية، ولكن في هذا النموذج طرح (Bachman and Palmar) قائمة تستخدم في تصميم وتحليل الاختبار في ضوء نموذجيهما للمعرفة اللغوية (الكفاية التنظيمية - الكفاية التداولية).

- يشير (Bachman and Palmar) إلى أنه ليس مطلوباً تضمين كل تلك المكونات في كل الاختبارات، ولكن على مصمم الاختبار أن يختار ما يحقق هدف اختبار، وفي الوقت نفسه عليه مراعاة المؤثرات التي تؤثر على المكون الذي سيقوم باختباره، فمثلاً لو هناك اختبار في القواعد فليس معنى ذلك أن التركيز سينصب على القواعد فحسب دون الاعتبار للعناصر المؤثرة على القواعد من مفردات وأدوات ربط على مستوى الجملة وعلى مستوى الفقرة وهكذا.

بعد استعراض أشهر نماذج الكفاءة اللغوية، ننتقل لأطر العمل وهي الوسيط بين النموذج النظري ومواصفات الاختبار.



شكل (٦-٢) بعض مكونات استخدام اللغة أو أداء اختبار اللغة
(Bachman and Palmer, 1996,63)

إطار العمل Framework

يعرف (Fulcher, G., & Davidson, F. (2007,36) إطار العمل بأنه "وثيقة بسيطة بين النموذج- وهو وثيقة ملخصة عالية المستوى- ومواصفات الاختبار". ومن ثم قد يكون هناك أكثر من إطار للنموذج الواحد، وقد تكون تلك الأطر متداخلة، وهذا يتوقف على رؤية المصمم والسياق الذي سوف يستخدم فيه الاختبار. ومن الناحية العملية، هناك العديد من الأطر التي تستند إلى نماذج كفاءة إلا أنها لا تقدم تمثيلاً كاملاً لـ "بناء" الكفاءة (انظر Chapelle, 1997) وسبب ذلك أن مصمم الإطار يأخذ من النموذج ما يناسب سياق الاختبار. كما أن هناك أطر عمل لا تستند إلى نماذج بعينها مثل توجيهات المجلس الأمريكي للكفاءة اللغوية ACTFL proficiency guidelines. وبناء الإطار ليس عملية نظرية وكفى، بل يؤكد (Henning and Cascallar (1992 أن هذه النماذج لا بد أن تخضع للتقييم ليس فيما يخص تمثيلها لبناء "الكفاءة" فحسب، بل في مدى نجاحها في خدمة الغرض الذي بنيت من أجله. ويطلق عليها أيضاً operational models نماذج التشغيل، وذلك لأنها تكون بسيطة وتستخدم في بناء الاختبار على عكس النماذج النظرية التي تصف بناء الكفاءة التي تكون عادة شديدة الإيجاز.

ويعتبر الاستناد لهذه الأطر هو الطريقة الثانية لتحديد "البناء Construct" كما ذكر سابقاً، وهناك العديد من الأطر، منها غير المشهور ومنها المشهور مثل:

- Interagency Language Roundtable (ILR)
- The American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) Guidelines
- Australian/or International Second Language Proficiency Ratings (ASLPR) or (ISLPR)
- Canadian Language Benchmarks (CLB)
- Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)

وفيما يلي نماذج لأطر الكفاءة اللغوية:

نموذج (١) توجيهات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات للكفاءة اللغوية:

ACTFL PROFICIENCY GUIDELINES

صدرت توجيهات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية ACTFL في عام ١٩٨٦، ومنذ ذلك الوقت وهي تحصد مساحات في المجال الأكاديمي والمهني على حساب الإطار التقييمي السابق عليها (ILR) Interagency Language Roundtable والذي ما زال يحتل مساحة واسعة في مجال التقييم اللغوي للموظفين الرسميين في الولايات المتحدة الأمريكية.

ويعرف معدو توجيهات ACTFL أنها "وصف لما يمكن للأفراد القيام به باللغة من حيث التحدث، والكتابة، والاستماع، والقراءة في مواقف العالم الحقيقي في سياق عفوي ودون استعداد مسبق له". الهدف منها "تقييم القدرة اللغوية الوظيفية لاستخدامها في التقييم العالمي في المجال الأكاديمي وأماكن العمل".

كانت مستويات الأداء في هذا الإصدار ١٩٨٦ تنقسم إلى خمسة مستويات رئيسية، وبعضها يتضمن مستويات فرعية، والمستويات الرئيسة مرتبة من الأدنى للأعلى هي:

المبتدئ (٣ مستويات فرعية) Novice، والمتوسط (٣ مستويات فرعية)

Intermediate.

والمتقدم (مستويان فرعيان) Advanced، والمتميز Superior، والمتفوق Distinguished

وهذا المستوى مرتبط بمهارتي الاستماع والقراءة فقط.

ثم تمت مراجعة توجيهات الكفاءة، وصدرت مراجعتان:

توجيهات الكفاءة في التحدث (مراجعة ١٩٩٩). (ACTFL 1999).

توجيهات الكفاءة في الكتابة (مراجعة ٢٠٠١). (ACTFL 2001).

وتم تعديل تقسيم المستويات ليكون من الأعلى للأدنى.

وسنعرض لأمثلة من معايير الأداء في بعض المستويات بما يعطي صورة عن طريقة

صياغتها:

التحدث (المتوسط - الوسط):

يمكن المتحدثون في المستوى "المتوسط - وسط" من المعالجة الناجحة لمهام

اتصالية غير معقدة تتم في مواقف اجتماعية سلسلة. كما تقتصر محادثاتهم

عمومًا على تلك المتوقعة منها والملموسة [المعاني] والضرورية للبقاء والعيش في ثقافة اللغة الهدف.

ومن النماذج الخاصة بأداء الاستماع في مستوى المبتدئ العالي Novice- high "قادر على فهم المضمون، والجمل التي تعلمها وبعض الجمل الطويلة المنطوقة، وعلى الأخص عندما يكون السياق مدعومًا بقوة والكلام واضح النطق، يفهم الكلمات والعبارات من الأسئلة البسيطة، والجمل الخبرية، والأوامر كثيرة الشيوخ، وصيغ المجاملة. ربما يطلب التكرار أو إعادة الصياغة و/أو إبطاء معدل الكلام".

ثم جاء أحدث إصدار لتوجيهات ACTFL عام ٢٠١٢ متضمنًا المهارات الأربعة والمستويات الخمسة الرئيسة في المهارات جميعها، وتفرعت المستويات المبتدئ والمتوسط والمتقدم إلى ثلاثة مستويات فرعية لكل مستوى رئيس. (ACTFL (2012) وتميز هذا الإصدار من التوجيهات بوجود نماذج حقيقية على موقع ACTFL من أداء الممتحنين في بعض مستويات الكفاءة مع المهارات المختلفة بما يعين المعلمين والمختبرين في عملية ضبط الأداء مع المستوى، كما تتميز بوجود حواشٍ ونماذج خاصة باللغة العربية، وهو ما لا يتوفر للغات الأخرى.

وقد نص معدو هذه التوجيهات على أنها "لا تستند إلى أية نظرية محددة، أو طريقة تربوية..". و"ينبغي ألا تستخدم لهذه الأغراض، فهي أداة لتقييم القدرة اللغوية الوظيفية" (ACTFL (2012). ولا يعني الكلام السابق أنها لا تستند إلى أي أساس نظري، ولكن يعني أنها لا تستند إلى نظرية بعينها كالقدرة اللغوية التواصلية أو الكفاية التواصلية أو غيرها، حسبما يفهم من السياق السابق.

إلا أن عدم النص على نظرية محددة كأساس لهذه التوجيهات، جلب عليها نقدًا واسعًا منذ ظهورها عام ١٩٨٦، وعلى الرغم أن مصدر النقد المعتمد عليه الباحث هنا مكتوب قبل صدور النسخة الأخيرة من التوجيهات ٢٠١٢ إلا أنه لم ينص في التوجيهات الأخيرة على ما يدحضه، ويتلخص النقد فيما يلي:

- لا تستند إلى أي نظرية حول القدرة التواصلية.
- منتج لجنة من الخبراء وليس عملاً تجريبياً.
- أن المعيار المرجعي هو الناطق الأصلي المتعلم للغة الهدف.
- أن التعميمات الواسعة ليست مدعومة بتحديد ضيق لنوع المجال الاتصالي.

انظر (Chalhoub-Deville, M. (1997)

وعلى الرغم من هذا النقد فإننا إذا حللنا الأوصاف المذكورة للمستويات سنجد فيها جوهر نماذج الكفاءة اللغوية التي سبق الحديث عنها؛ حيث نجد في توصيفات المستويات ما يتعلق بالكفاية القواعدية، وأخرى بمراعاة الجوانب الاجتماعية والتداولية. وعلى سبيل المثال لو نظرنا لنص التوصيف التالي في مهارة الكتابة (المستوى المتميز):

"يمكن الكاتب في المستوى المتميز من تحرير أغلب أنواع المراسلات، الرسمية منها وغير الرسمية، والملخصات المعقدة، والتقارير الدقيقة، والأوراق البحثية، في موضوعات تطبيقية، أو اجتماعية، أو أكاديمية، أو حرفية متنوعة، سواءً من الجوانب المادية أو المعنوية لها. ويستخدم هؤلاء تنويعات في بنى الجمل، والتركيبات النحوية، والمفردات، لتوجيه كتابتهم إلى متلقين بعينهم، كما يُظهرون قدرةً على تغيير الأسلوب، أو النغمة، أو البنية على حسب متطلبات الخطاب".

سنجد فيه الكفاية القواعدية (ويستخدم هؤلاء تنويعات في بنى الجمل، والتركيبات النحوية، والمفردات).

وسنجد فيه الكفاية الوظيفية (كتابة تقارير بحوث موضوعات تطبيقية، ... إلخ).
وسنجد فيه كفاية لغوية اجتماعية (ويستخدم هؤلاء تنويعات في بنى الجمل، ... لتوجيه كتابتهم إلى متلقين بعينهم).
كفاية تداولية (كما يُظهرون قدرةً على تغيير الأسلوب، أو النغمة، أو البنية على حسب متطلبات الخطاب).

وفيما يخص عدم استناد توجيهات ACTFL لنظرية بعينها يرى الباحث أن عدم وضوح النظريات أو عدم وضوح طريقة تطبيقها في الاختبارات يجعلها في أحيان كثيرة مشكلة وليست حلاً، ومن ثم فإن الربط بين الإطار النظري والمهام التي يقوم بها متعلم اللغة أمر

عملي والعبرة في النهاية بالنتائج، واستمرار هذه المعايير وتطورها على مدار ربع قرن واعتمادها في المؤسسات الأكاديمية والمهنية مؤشر لكفاءتها.



نموذج (٢) المعايير الأسترالية : التقييم الدولي للكفاءة اللغوية في اللغة الثانية

International Second Language Proficiency Ratings (ISLPR)

في عام ١٩٧٨ تشكلت في أستراليا لجنة مشتركة من الكومنولث ولجنة من الوكالات المعنية برعاية وتنمية المهاجرين الكبار، واقترح عمل مقياس للكفاءة اللغوية، وفي البداية كان المقياس عبارة عن تطوير لمقياس الخدمات الخارجية الأمريكية FSI وصدرت النسخة الأولى عام ١٩٨٠ وسمي Australian Second Language Proficiency Ratings (ASLPR) التقييم الأسترالي للكفاءة اللغوية في اللغة الثانية ، ومع انتشار التقييم وتطويره تم تعديل الاسم عام ١٩٩٧ ليصبح مناسباً لمكانته العالمية -حسب وصف مُعدِّيه - وصار الاسم International Second Language Proficiency Ratings (ISLPR) التقييم الدولي للكفاءة اللغوية في اللغة الثانية ، وقد طرأت عليه تعديلات كثيرة حتى الآن. (ISLPR (2010 الوصف:

هو مقياس يصف تطور إتقان اللغة الثانية أو الأجنبية للمتعلمين في سن المراهقة والكبار، ويقيس المهارات الأربع التحدث والاستماع والقراءة والكتابة، ويتبع الأداء في اللغة الهدف على تدرج من مستوى صفر وحتى خمسة وهو القريب من الناطق الأصلي باللغة. وهذا التدرج مقسم إلى ١٢ مستوى ويبدأ بصفر كفاءة، ويتضمن وصفاً لأنواع المهام التي يمكن أدائها في كل مستوى مع السياقات التي يتم الأداء فيها مع الاهتمام باستخدام اللغة التواصلية، وهناك عدد من الإصدارات، إلا أنه يمكن تقسيمها إلى قسمين: القسم الأول يركز على الكفاءة اللغوية العامة، والقسم الثاني يركز على اللغة لأغراض خاصة. يحدد معدو التقييم استخدامه في ثلاثة مجالات:

(١) تقييم الكفاءة اللغوية للمتعلمين: سواء عن طريق الاختبار المباشر أو غيره.

(٢) البحث العلمي وصناعة القرار.

(٣) توفير إطار عمل لمصممي مناهج اللغة.

وفيما يلي نقدم وصفاً موجزاً لمستويات الكفاءة بناء على معايير (ISLPR)

• المستوى صفر (صفر كفاءة) ZERO PROFICIENCY

لا يستطيع الاتصال باللغة.

• المستوى صفر+ (كفاءة الصيغ) FORMULAIC PROFICIENCY^٤
قادرًا على الأداء المحدود جدًا في مساحة محدودة جدًا للحاجة الآنية والمتوقعة،
وذلك باستخدام صيغ اللغة الأساسية.

• المستوى ١- كفاءة الإبداع الأدنى 'CREATIVE' MINIMUM
PROFICIENCY

قادر على تلبية الحاجات الفورية والمتوقعة يستخدم غالبًا صيغ لغوية

• المستوى ١ كفاءة المعاملات الأولية BASIC TRANSACTIONAL
PROFICIENCY

قادر على القيام بتعاملات الاحتياجات اليومية.

• المستوى ١+ كفاءة المعاملات TRANSACTIONAL PROFICIENCY
قادر على القيام بتعاملات الاحتياجات اليومية وبعض الاحتياجات الاجتماعية
المحدودة.

• المستوى ٢ الكفاءة الاجتماعية الأولية BASIC SOCIAL PROFICIENCY
قادر على تلبية الاحتياجات الاجتماعية الأساسية، والاحتياجات الروتينية ذات
الصلة بالتعاملات اليومية والتي لا تتطلب لغة مهنية.

• المستوى ٢+ الكفاءة الاجتماعية SOCIAL PROFICIENCY

أفضل بكثير من المستوى ٢ ولكن لم يصل إلى المستوى ٣

• مستوى ٣ الكفاءة المهنية الأولية 'VOCATIONAL' BASIC
PROFICIENCY

قادر على أداء فعال في معظم الحالات الرسمية وغير الرسمية ذات الصلة بالحياة
الاجتماعية والمجتمع المحلي والتعاملات اليومية والترفيه، وفي الحالات التي
لا يطالب بها لغويًا في المجالات المهنية.

• مستوى ٣+ الكفاءة المهنية الأولية الموجبة 'VOCATIONAL' BASIC
PROFICIENCY PLUS

أفضل بكثير من المستوى ٣ ولكن لم يصل إلى المستوى ٤

^٤ Formulaic language تشير القواميس إلى أن الترجمة لهذه العبارة "صيغ لغوية" وأظن أنها يقصد بها الجمل النمطية التي يحفظها الدارس في بداية فصول اللغة مثل "لو سمحت أريد كذا"، و "هذا سعر مرتفع".

• مستوى ٤ الكفاءة المهنية 'VOCATIONAL' PROFICIENCY
قادرة على أداء فعال جدًّا في جميع الحالات تقريبًا ذات الصلة الاجتماعية وحياة
المجتمع والتعاملات اليومية والترفيه، وبوجه عام جميع الحالات -تقريبًا- ذات
الصلة الخاصة بالمجال "المهني".

• مستوى + ٤ الكفاءة المهنية المتقدمة 'ADVANCED' 'VOCATIONAL' PROFICIENCY

أفضل بكثير من المستوى ٤ ولكنه لا يصل إلى مستوى ٥

• المستوى ٥ كفاءة مثل الناطق الأصلي NATIVE-LIKE PROFICIENCY
كفاءة مماثلة للناطق الأصلي باللغة من نفس الطبقة الاجتماعية الثقافية.

نلاحظ هنا:

١. لم يعثر الباحث في الملف التعريفي لهذا الإطار على النظرية أو نموذج الكفاءة
اللغوية التي بنيت عليها هذه المستويات وإن كان منصوصًا على أنه تطور لمعايير
ILR الأمريكية.

٢. لا يوفر الملف التعريفي واصفات DESCRIPTORCS لكل مستوى ، لكنها
موجودة في طبعة خاصة أخرى لدى المؤسسة ولم يتمكن الباحث من العثور
عليها.

٣. نلاحظ عدم استخدام مصطلح كفاية COMPLANCE للكفايات الفرعية كما
هي في نماذج الكفاءة التي سبق الحديث عنها ، بل تم استخدام مصطلح كفاءة
مثل الكفاءة المهنية 'VOCATIONAL' PROFICIENCY و الكفاءة الاجتماعية
SOCIAL PROFICIENCY

٤. تظهر الكفايات الاتصالية واللغوية الاجتماعية بوضوح ضمن وصف المستويات
المختلفة وذلك على الرغم عدم وجود الواصفات DESCRIPTORCS

مفهوم الكفاءة اللغوية

في ضوء ما سبق يتضح لنا مفهوم الكفاءة اللغوية والذي يمكن أن نزيد وضوحه بالتعريفات التالية:

الكفاءة Proficiency في قاموس cobuild هي القدرة أو المهارة، ويرى (Llurda 2000,85-86) أن هذا المصطلح ارتبط بشكل تقليدي بالقياس واختبارات اللغة الثانية وتعليمها.

ويرى (Stern 1983:357) أن الكفاءة يمكن تفسيرها من خلال منظورين:

المنظور الأول: باعتبارها التدرج من المستوى التمهيدي إلى مستوى مقارب للناطق الأصلي، أو المستويات المختلفة المطلوبة لإتقان اللغة الثانية.

المنظور الثاني: يركز على الكفاءة كمركب ويعرفها بناءً على "مكونات الكفاءة".

أما (Canale 1983) فيحدد ثلاثة أبعاد لمصطلح الكفاءة اللغوية:

الكفاءة اللغوية الأساسية: المدعوم بالعناصر البيولوجية للغة.

الكفاءة اللغوية الاتصالية: والتي تقوم على الاستخدامات الاجتماعية والشخصية للغة

من خلال المسارات المنطوقة أو المكتوبة.

الكفاية اللغوية المستقلة: تتعلق بالاستخدامات الشخصية للغة مثل حل المشاكل

ومراقبة أفكار شخص ما والشعر والكتابة الإبداعية.

ويقترح الباحث التعريف التالي للكفاءة اللغوية في اللغة الثانية:

هي محصلة مجموعة من الكفايات والمهارات اللغوية والاجتماعية والمنطقية التي تمكن صاحبها

من استخدام لغة غير لغته الأصلية في التواصل الفعال -بأشكاله المختلفة- مع أهل تلك

اللغة ومنتوجاتهم المكتوبة والمسموعة والمشاهدة.

الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات

Common European Framework of Reference for Languages

تمهيد

الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات ويرمز له اختصارًا بـ(CEFR)، هو وثيقة أعدها مجلس أوروبا ضمن مشروع "تعليم اللغات من أجل المواطنة الأوروبية" بين عامي ١٩٨٩ و١٩٩٦م. وصدرت الطبعة الإنجليزية عام ٢٠٠٠، وقد أوصى مجلس الاتحاد الأوروبي، في نوفمبر ٢٠٠١، باستخدام (CEFR) لإقامة نظم التحقق من القدرة اللغوية. وقد صدرت الطبعة العربية منه عام ٢٠٠٨م مترجمة عن الطبعة الألمانية الصادرة عام ٢٠٠١م، وأهم ما يميز هذا الإطار هو وجود مقاييس مرجعية للكفاءة اللغوية مقسمة إلى مستويات في ضوء نموذج نظري للكفايات واستخدام اللغة.

وفي هذا القسم :

- تعريف بالإطار المرجعي وأسباب اختيار الباحث له كمرجع.
- تحديد الكفاءة اللغوية في الإطار المرجعي.
- توصيف المستويات المرجعية طبقاً للإطار المرجعي المشترك للغات.
- كيفية موازنة هذه المستويات المرجعية لتستخدم في الاختبارات.
- نماذج للمُصنّفات في الإطار المرجعي.

أولاً- الأهداف التي وضع من أجلها الإطار المرجعي:

- التخطيط لبرنامج دراسة اللغات، وهذا يتضمن أهداف البرامج ومحتوياتها.
- التخطيط لشهادات تعلم اللغات، وهذا يتضمن الاختبارات ومعايير التقييم.
- التخطيط للدراسة الذاتية. مجلس أوروبا (٢٠٠١/٢٠٠٨).

وقد اختار الباحث أن يتبع المستويات المرجعية وفق هذا الإطار للأسباب الآتية:

- ١- أن هذا الإطار نتاج جهد بحثي امتدّ لعدة سنوات (١٩٨٩-١٩٩٦)، كما أنه محصلة جهد بحثي سابق عليه بدأ منذ عام ١٩٧١م بين خبراء تدريس اللغات في أوروبا وغيرهم من دول العالم.
- ٢- أن هذا الإطار مصمم بشكل مرّن يسمح له بالتعامل مع اللغات المختلفة والسياقات المتعددة لاستخدام اللغة الأجنبية.
- ٣- أن هناك عشرات المواد البحثية والتوجيهية الداعمة لهذا الإطار، بما يساعد في بناء الاختبار موضوع البحث بشكل مسير للتقدم الدولي في مجال تقويم اللغات.
- ٤- أن بناء معايير جديدة تخص اللغة العربية، عملية تتطلب جهداً مؤسسياً كبيراً وممتداً، بما يفوق قدرة باحث منفرد، ومن ثم كان الأكثر عملية هو العمل في ضوء معايير موجودة ومعتمدة عالمياً. (انظر مجلس أوروبا (٢٠٠٨، ٢٠٠٧-٢٠)).

ثانيًا- تحديد الكفاءة اللغوية في ضوء الإطار الأوروبي المرجعي Language proficiency^٥

ينظر CEFR لممارسة اللغة على أنها ظاهرة بالغة التعقيد يتطلب حدوثها استدعاء عدد كبير من المهارات أو الكفايات competences المختلفة، ولذا يرى أنه قبل وضع اختبار لا بد من تحديد نموذج واضح يحوي هذه الكفايات ويبين العلاقات فيما بينها، ويعتبر هذا النموذج المنطلق لتقرير أية خصائص أو أية كفايات يمكن اختبارها وما الذي يمكن اختباره، كما أن هذا النموذج والتحديد المبني عليه يساعد في التأكد من أن نتائج الاختبار ستكون قابلة للتفسير (Alte 2011).

ويطلق (Alte 2011) على النموذج "نموذج CEFR لاستخدام اللغة" وهو يتكون من نموذجين فرعيين:

١- نموذج الكفايات.

٢- نموذج استخدام اللغة ومستخدام اللغة.

وبتطبيق تصور (McNamara 1996:48) لأبعاد نماذج الكفاءة اللغوية سنجد أنها تنطبق على نموذج CEFR، فنموذج الكفايات يشمل البعدين، الأول (المعرفة والقدرات الكامنة)، والنموذج الثاني (استخدام اللغة) هو البعد الثالث (الاستخدام الفعلي للغة).^٦

نموذج الكفايات:

لا يجد باحث عناء في الربط بين نموذج الكفاءة اللغوية الذي يطرحه الإطار المرجعي، ونموذج القدرة اللغوية التواصلية الذي طرحه (Bachman 1990) وقد سبق عرضه، وهذا يظهر في مكونات الكفايات كما سيأتي فيما بعد.

^٥ النسخة العربية لا تفرق في الترجمة بين proficiency, competence وتترجم المصطلحين "كفاءة"، وهذا خطأ سبق الحديث عنه.

^٦ للاطلاع على أبعاد نموذج الكفاءة اللغوية في تصور (McNamara 1996:48) انظر المبحث السابق "نماذج الكفاءة اللغوية".

ويشير (Alte 2011) إلى أننا عندما نصمم مهمة اختبارية، من المهم أن يكون واضحًا التوازن بين الكفايات المطلوبة للاستجابة الناجحة؛ لأن بعض الكفايات ستكون أهم من الأخرى، وتلك الأهمية ستكون موضع تركيز المهمة الاختبارية، أي أنه ليس لازمًا أن يتضمن الاختبار قياس كافة الكفايات، بل يقيس وفق هدف الاختبار وطبيعة الممتحن فحسب، وهذا سبق الحديث عنه في موضوع نماذج الكفاءة اللغوية السابق. يتكون نموذج الكفايات من مجموعتين أساسيتين:

(١) الكفايات العامة

هي كفايات لا ترتبط ارتباطًا مباشرًا باللغة، لكنها تدخل في عملية الاتصال اللغوي، وتنقسم إلى:

١.١ المعرفة البيانية (التصريحية).

٢.١ المهارات والمعرفة الإجرائية.

٣.١ الكفايات الشخصية.

٤.١ القدرة على التعلم.

(٢) الكفايات اللغوية التواصلية (انظر شكل ٧)

وهي الكفايات المتصلة اتصالًا مباشرًا بعملية التواصل اللغوي بأشكاله المختلفة وتشمل ما يلي:

١.٢ الكفايات اللغوية.

٢.٢ الكفاية اللغوية الاجتماعية.

٣.٢ الكفاية التداولية.

وفيما يلي تفصيل الكفايات اللغوية التواصلية .

الكفايات اللغوية التواصلية هي المكون الثاني من مكونات نموذج الإطار المرجعي للكفايات اللغوية، ولا يختلف مضمونه كثيرًا عن مضمون "الكفاية اللغوية" في نموذج (Bachman 1990)، أو كفاية معرفة اللغة في (Bachman 1996)، لذا لن يقف الباحث طويلاً أمام كل مكون لشرحه إن كان تم شرحه من قبل في مبحث (نماذج الكفاءة اللغوية).

١-٢ الكفايات اللغوية

وهذه الكفايات هي تقريبًا ذاتها المدرجة تحت "الكفاية التنظيمية" في نموذج (Bachman 1990)، الفارق هو أن توزيعها ضمن أقسام مختلفة فحسب.

١-١-٢ الكفاية المعجمية

٢-١-٢ الكفاية القواعدية وتشمل النحو والصرف

٣-١-٢ الكفاية الدلالية

ويقصد بها قدرة الدارس على أن يعي تركيب المعنى والتحكم فيه، وتختص بالعلاقة بين الكلمات والسياق العام والعلاقات بين المفردات، وهذه الكفاية في نموذج Bachman مدرجة تحت الكفاية النصية وليست مكونًا مستقلًا كما هي الحال هنا.

٤-١-٢ الكفاية الصوتية

٥-١-٢ الكفاية الإملائية

وتتضمن معرفة الحروف والحركات التي تتكون منها النصوص المكتوبة على مستوى الإدراك ومستوى الإنتاج.

٦-١-٢ كفاية النطق الصحيح للكلمات Orthoepic competence

تتعلق بالهجاء وعلامات الترقيم والقراءة الجهرية والتنغيم واستخدام القاموس.

٢-٢ الكفاية اللغوية الاجتماعية

وهذه المكونات أيضًا تتشابه بشكل كبير مع الكفاية اللغوية الاجتماعية في نموذج Bachman.

١-٢-٢ الوصف اللغوي للعلاقات الاجتماعية

٢-٢-٢ أعراف الخطاب المهذب

٣-٢-٢ التراكيب الاصطلاحية والحكم والأقوال المؤثرة والأمثال

٤-٢-٢ اختلاف المستويات اللغوية Register differences

٥-٢-٢ التنوعات اللغوية (اجتماعيًا وإقليميًا وعرقيًا... إلخ)

٣-٢ الكفاية التداولية

١-٣-٢ كفاية الخطاب :

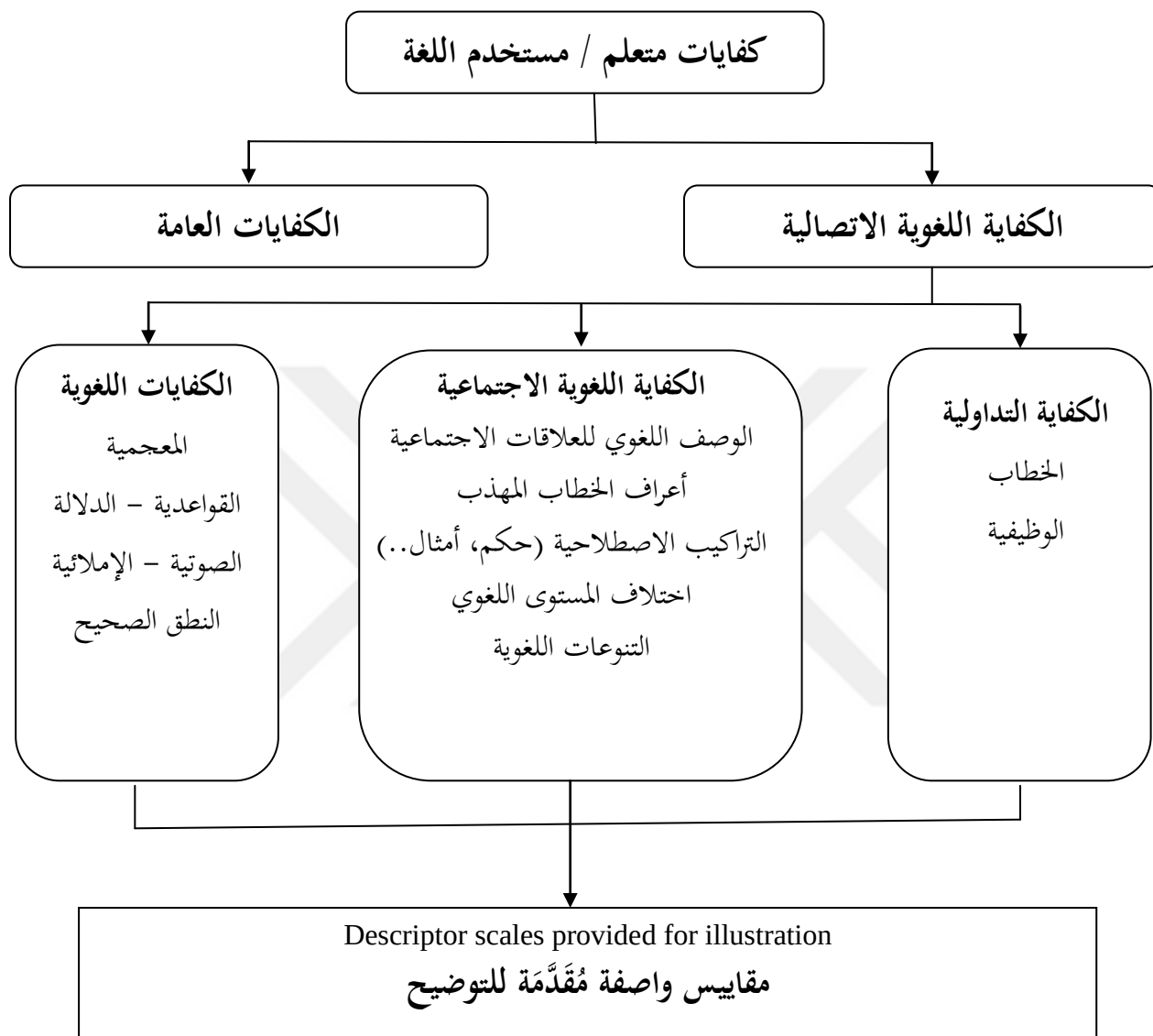
ويقصد به قدرة مستخدم اللغة أو الدارس على تكوين جمل متتالية متماسكة في نص، سواء كان مكتوبًا أو منطوقًا، وهذا يتطلب القدرة على

بناء موضوع مرتب منطقيًا ومتماسك مُطعَّم بأساليب البلاغة المتعارف عليها في العربية، وتندرج هذه الكفاية في نموذج (1990) Bachman تحت الكفاية النصية.

٢-٣-٢ الكفاية الوظيفية

يتشابه مفهوم الكفاية هنا مع "الكفاية الطليعية" تحت الكفاية التداولية في نموذج (1990) Bachman، والمعرفة الوظيفية في نموذج ١٩٩٦، وتغطي تبادل المعلومات ووجهات النظر والاستفسار عنها والاقتناع والتصحيح الذاتي.





شكل (٢-٧) نظرة جزئية للإطار الأوروبي المرجعي: كفايات مستخدم اللغة/ المتعلم

نموذج استخدام اللغة ومستخدم اللغة

يوضح الإطار المرجعي (٢٠٠٨)، أهمية شرح وتحليل كل من الاستخدام اللغوي ومستخدمي اللغة في أنه يمثل القاعدة الأساسية التي يتم استخدام الإطار المرجعي على أساسها؛ حيث تم تقديم نظام من المؤشرات والتصنيفات لكي يستخدمها المدرسون والممتحنون في صياغة توقعاتهم بأكبر قدر ممكن من الدقة والتفصيل.

ويوضح (Bachman 1996)، أهمية العلاقة بين استخدام اللغة والأداء في الاختبار test performance بأننا نجري الاختبار للاستدلال من نتيجته على القدرة اللغوية للفرد، وحتى يتم هذا لا بد أن نرى كيف أن الأداء في الاختبار مرتبط باستخدام اللغة في مواقف محددة وليس الموقف الموجود في الاختبار فحسب، وهذا يتطلب إطارًا مفاهيميًا يجعل من الأداء في الاختبار مثالاً لاستخدام اللغة. وبطريقة عملية لا بد أن يكون لدينا حصر بأغلب المواقف التي يستخدم فيها الشخص غير الناطق بالعربية اللغة العربية، ونتعرف على سمات هذه المواقف من أماكن وأشخاص وعلاقات والسمات اللغوية لها... إلخ، بحيث يقوم مصمم الاختبار باختيار عينة منها ويبنى المهمة الاختبارية في ضوءها.

وقدم الإطار المرجعي فصلاً كاملاً لعرض "الاستخدام اللغوي"، وسنعرضه هنا بإيجاز؛ حيث إن العناوين المستخدمة دالة. (انظر ملحق ٣)

١ - سياق الاستخدام اللغوي

أي الظروف التي تستخدم فيها اللغة:

١-١ مجالات حياتية:

منها ما هو خاص مثل المنزل، وعام مثل الشارع، ووظيفي مثل المصنع، وتعليمي مثل المدرسة والجامعة، وفي كل منها يقابل الإنسان أشخاصًا ويستخدم أشياء وتجري أحداث وتقع أفعال وتستخدم نصوص، ومثال ذلك إنسان يعيش في بيت الطلاب مع زملاء البيت ويستخدم الأثاث وأدوات المطعم وتحدث مناسبات طلابية كالاحتفالات أو المظاهرات ويقوم الإنسان بأفعال خلال اليوم مثل الأكل واللبس والاستذكار ويكتب قوائم لواجباته... إلخ.

١-٢ المواقف التي تستخدم فيها اللغة

١-٣ الشروط والقيود المحيطة بهذا الاستخدام

١-٤ السياق الذهني لمستخدم اللغة ويقصد به جهاز الإدراك للإنسان وآليات الانتباه، والتجارب التي مر بها، والتقسيم المبني على التجارب للأشياء والأحداث... إلخ.

١-٥ السياق الذهني للمتحدثين

٢- موضوعات الاتصال

يتعامل الإنسان يوميًا مع عدد من المواقف الاتصالية، مثل بياناته الشخصية والصحية والهوايات والعمل والأماكن التي يرتادها والتعليم والطقس... إلخ، وكل موضوع مما سبق يتفرع لعشرات الموضوعات الفرعية.

٣- مهام وأهداف اتصالية

كل مهمة اتصالية يقوم بها الإنسان لها هدف، أيا كانت؛ فالمشاركة في اللعب هدفها التسلية وتوثيق العلاقات، فحل الكلمات المتقاطعة هدفه التسلية وتنشيط المخ، وهو نوع من الاتصال الداخلي، وهناك مهارات ترتبط بقدرات أدبية مثل حكي القصص أو الغناء أو الاستماع للشعر أو القصص أو إنتاجها... إلخ.

٤- أنشطة واستراتيجيات اتصالية

يقصد بكلمة "استراتيجية" هنا الأسلوب الأكثر فعالية، واستخدام المتحدث للاستراتيجيات يعني استعمال التخطيط وتنفيذ ومتابعة وتصحيح في أنشطة الاتصال المختلفة سواء التلقي أو الإنتاج أو التفاعل مع الآخرين. وهذه الأنشطة والاستراتيجيات منها الشفهي المنتج كالتحدث أو القراءة الجهرية، ومنها التحريري كالكتابة، ومنها التلقي مثل الاستماع لنشرة أخبار أو

شخص أو أغنية، ومنها أنشطة بصرية مثل القراءة، ومنها التفاعلي الذي يمكن أن يحدث فيه مختلف الأنشطة السابقة في وقت واحد.

٥- العمليات اللغوية الاتصالية

لكي يقوم الإنسان بإنتاج أو استقبال اللغة بأشكالها المختلفة، فلا بد له من القيام بالعديد من العمليات اللغوية الاتصالية ذات الصلة؛ حتى يحقق هدفه الاتصالي، ومن تلك العمليات التخطيط باختيار وانتقاء ما يتطلبه الموقف الاتصالي من مفردات وتراكيب وثقافة وإشارات، ثم تنفيذها سواءً بالإنتاج أو بالتلقي، وهذا يخضع للرقابة سواءً لمراجعة المنتج اللغوي وتصحيحه أو تصحيح المادة المستقبلة.

٦- النصوص

يقوم دارسو اللغة بإنتاج أو استقبال أو تبادل النصوص، والنصوص تشمل كل ما هو مكتوب أو منطوق، ومن ثم فلا اتصال في اللغة دون نص.

ثالثاً- توصيف المستويات المرجعية العامة في الإطار المرجعي الأوروبي

تتكون المستويات المرجعية العامة من ثلاث مراحل، تضم كل منها مستويين، أي من ستة مستويات، وقد أرفقها الباحث في (ملحق ٤ مواصفات الاختبار) وفيما يلي ما يخص المستوى المتوسط والذي أطلق عليه الإطار المرجعي المرحلة الثانية: الاستخدام الذاتي للغة B: المستوى الرابع (B2)

- بإمكانه فهم المحتوى الأساسي للنصوص المركبة التي تناقش موضوعات واقعية ونظرية، وبوسعه أيضاً فهم الأحاديث والمناقشات المتخصصة التي تدور في مجال التخصص نفسه.

- يمكنه التفاهم بتلقائية وطلاقة، حتى إنه من الممكن أن يجري حواراً طبيعياً مع أشخاص من أهل اللغة دون بذل جهد كبير من كلا الجانبين.

- بوسعه التعبير عن موضوعات متعددة بشكل واضح ومفصل، وشرح موقفه من إحدى القضايا المعاصرة، وكذلك ذكر مزايا وعيوب الإمكانيات المختلفة.

المستوى الثالث (B1)

- بمقدوره فهم النقاط الأساسية إذا كانت اللغة المستخدمة واضحة، وتناول الحديث موضوعات أو أشياء مألوقة عن العمل أو الدراسة أو أوقات الفراغ أو غيرها.
 - بإمكانه التعامل بنجاح في أكثر المواقف التي تعترض المرء في أثناء قيامه برحلة في المنطقة المتحدثة بتلك اللغة.
 - يمكنه الإدلاء برأيه في العديد من الموضوعات المألوفة، وكذلك المجالات التي تحظى باهتمامه الشخصي في سهولة وترابط.
 - يمكنه الحديث عن الأحداث والتجارب، ووصف أحلامه وآماله وأهدافه، وكذلك شرح أو تفسير خططه وآرائه بشكل موجز.
- مجلس أوروبا (٤٧، ٢٠٠٨-٤٩)

وهناك عدة ملاحظات على المستويات الستة:

- هذه المستويات لا ترتبط بسياق محدد، وهو ما يعطيها مرونة، ويمكن استخدامها من تطويعها للسياق الخاص به.
- المستويات المذكورة تم تصميمها في ضوء الكفاءة اللغوية الاتصالية المشتقة من الأنشطة الاتصالية.
- لا يجد معدو هذه المستويات أي غضاظة في عمل مستويات فرعية لتلك المستويات الستة بما يلي حاجة المؤسسات التعليمية، إلا أنهم يؤكدون أن عدد المستويات يجب أن يحافظ على بقاء فروق ملحوظة بين كل مستوى

وآخر، ولذلك تجد ضمن الإطار المرجعي مستويات فرعية مثل (B1+) كمستوى مرتفع من المستوى (B1).

- يؤكد معدو الإطار المرجعي أن الوسائل المتبعة في تطوير هذه المستويات المرجعية والمصنّفات المميزة لها تميزت بالدقة الشديدة، واستخدمت تركيبة منتظمة تتألف من عدة طرق بحث حدسية وكمية وكيفية، بدأت بتحليل المقاييس الموجودة بالفعل، ثم معالجة الناتج في إطار مرحلة حدسية؛ حيث صيغت مصنّفات جديدة ثم خضعت للنقاش بين الخبراء، بعد ذلك تم استخدام وسائل كيفية مختلفة للتأكد من أن المصنّفات تصف فعلاً الأشكال التي ينبغي عليها وصفها، وأخيراً تم تحديد أفضلها بمساعدة الطرق الكمية، وقد خضع هذا التحديد للمراجعة عدة مرات عبر العديد من الأبحاث المتعاقبة.

- ينصح معدو الإطار المرجعي بسد الثغرات الموجودة في المصنّفات -إن وجدت- وذلك بواسطة مستخدمي الإطار عن طريق إعداد مصنّفات جديدة حسب سياق الاستخدام.

- يمكن قراءة المستويات السابقة من الأدنى إلى الأعلى والعكس.

- من نافلة القول أن كل مستوى يشتمل على كل المستويات الأدنى منه في المستويات المرجعية، فالمستوى (B) يشتمل على المستوى (A)، وهكذا.

المصنّفات Descriptors^٧

هي وصف موجز لمصاحب لدرجة في مقياس متدرج يلخص مستوى من الكفاءة أو نوع الأداء المتوقع للممتحن لتحقيق نتيجة محددة. (Alte 2011,82)، يمكننا أن نقول إنه وصف لمستوى أداء على سلم للكفاءة، هذا الوصف يمكننا من تحديد المستوى اللغوي لشخص ما. ومن أمثلة المصنّفات في المستوى (B2) أن الشخص في هذا المستوى:

"يظهر قدرًا لا بأس به من إتقان قواعد اللغة ولا يرتكب أي أخطاء تؤدي إلى سوء الفهم".

^٧ النسخة العربية للإطار المرجعي تستخدم كلمة مصنّفات، ويمكن ترجمة الكلمة لـ (واصفات) من الفعل وصف.

ويذكر الإطار المرجعي أن المصنفات ترتبط بثلاثة أقسام:
الأنشطة الاتصالية:

حيث يتم إدراج القدرة من أجل مجالات "الاستقبال" و "التفاعل" و "الإنتاج".
الاستراتيجيات:

تعتبر الاستراتيجيات حلقة الوصل بين الكفايات والأنشطة الاتصالية، لذلك فهناك توصيفات ترتبط بالاستراتيجيات المستخدمة عند أداء بعض الأنشطة الاتصالية.
الكفايات اللغوية الاتصالية:
هناك مصنفات ترتبط بالكفايات اللغوية والتداولية واللغوية الاجتماعية.

سمات الأداء اللغوي في المرحلة الثانية (B) بحسب الإطار المرجعي:

يتميز الأداء اللغوي للأشخاص في المستوى (B1) بعدة سمات:

- القدرة على استمرار التفاعل اللغوي، وأيضًا التعبير عما يريدون -
الأشخاص - في مواقف مختلفة، وتتبع النقاط الرئيسة في الحوارات الطويلة
ما دامت لغة الحديث لغة معيارية صريحة، كما يمكنهم عرض آرائهم
والاستفسار والتعبير عن المضمون بشكل واضح.
- السمة الثانية: القدرة على التعامل مع لغة الحياة اليومية بمهارة ، كما
يمكنهم الحديث في موضوعات عادية بشكل تلقائي.
- القدرة على الإدلاء بمعلومات واقعية في المناقشات واللقاءات -إلى حد
ما- بدقة مثل توضيح أعراض ألم صحي، كما يمكنهم توضيح سبب
مشكلة، واختصار قصة قصيرة أو محاضرة أو مقابلة مع تحديد رأيه فيها.
- كما يمكنهم وصف كيفية عمل شيء ما مدعومًا بالتوضيح، وهذا يعينهم
على تبادل الحديث في مجال الأمور المألوفة.
- القصور في هذا المستوى يظهر في طلب تكرار الجمل أحيانًا إذا كان
المتحدث يسرع في كلامه، ترتبط متابعة الحوار بكفاءة بوضوح نطق
المتكلم، كما أن المتحدث في هذا المستوى -إذا كان يتحدث في نقاش

حر- قد يتوقف مرارًا بشكل ملاحظ وذلك لاختيار الكلمات وضبط القواعد.

يتميز الأداء اللغوي في المستوى (B2) بعدة سمات:

- القدرة على توضيح آرائه الخاصة ودعمها بالأدلة والتعليقات المهمة والدفاع عنها في المناقشات المختلفة.
- بإمكانه استيعاب تفاصيل ما يقال له بلغة معيارية حتى لو كانت بيئة الحديث بها تشويش سمعي.
- يستطيع أن يتفاهم بوضوح وتلقائية مع الناطقين الأصليين باللغة دون صعوبة، كما يمكنه التكيف مع تغير موضوع أو لهجة الحديث.
- تبلغ قمة التمكن في المستوى B2 في القدرة على الجدل وتقديم الأدلة والإثباتات في ظل نقاش يراعي الجوانب الاجتماعية.
- القدرة على إدارة الحوار، حيث يستطيع الاستدلال بأقوال وتعليقات المتحدثين الآخرين وإبداء رأيه فيها في لغة متماسكة وواضحة.
- قادر على التفاوض وطرح إيجابيات وسلبيات الأمور التي يتحدث عنها، وما يجب على كل طرف أن يقدمه لتجاوز مشكلة ما.
- كما يمكنه إدراك أخطائه وتصويبها.

رابعًا- كيفية مواءمة هذه المستويات المرجعية لتستخدم في الاختبارات

يوضح معدو الإطار المرجعي أوجه الاستفادة منه في التقييم عن طريق استخدامه في:

- (١) الوصف الدقيق لمضمون الاختبار (ما يتم قياسه).
- (٢) تحديد المعايير التي في ضوءها نعرف هل تحقق هدف التعلم أم لا (كيف نفسر أداءً ما).

٣) وصف مستوى الكفاءة للاختبارات التي عقدت من قبل بهدف المقارنة بينها (المقارنة).

كما يضع مجلس أوروبا (٢٠٠١/٢٠٠٨) ودليل الاختبار التابع له (Alte 2011) بعض الملاحظات المطلوب أخذها في الاعتبار عن تصميم الاختبار بناءً على مستويات ومصنفات الإطار المرجعي:

١- لا يمكن اتباع المستويات المرجعية ومصنفات الإطار المرجعي بشكل آلي أو جامد، بل لا بدّ على مصمم الاختبار أن يوائمها لسياق الاختبار الذي سيصممه، وذلك عن طريق تحديد سمات السياق الذي سوف تستخدم فيه اللغة وطبيعة الممتحن الذي سيجلس لهذا الاختبار، هذه الطبيعة تشمل السن والمستوى المعرفي وسبب تعلمه للغة، وفي ضوء ما سبق سيختار المصنفات الملائمة.

٢- لا يمكن استخدام الإطار المرجعي إلا في إطار نموذج استخدام اللغة الذي سبق الحديث عنه.

٣- مفهوم صدق الاختبار موجود في جميع مراحل الاختبار، من بنائه لتنفيذه لتصحيحه، والتي لا بد أن تكون جميعها مرتبطة بمواقف استخدام اللغة في العالم الحقيقي.

٤- أدلة الصدق ترتبط أكثر باستخدام اللغة إذا كان الهدف من الاختبار هو استخدام اللغة، بينما ترتبط بالكفايات أكثر إذا كان الهدف من الاختبار مرتبطاً بالمهارات المعرفية.

٥- يؤكد أيضاً أهمية الأصالة، ويقصد بها أن تكون مهام الاختبار حقيقية، والتركيز على الأصالة الموقفية والأصالة التفاعلية، ويقصد بالأصالة الموقفية إمكانية حدوث الموقف في العالم الحقيقي، فلا نجد مثلاً حواراً بين اثنين من غير العرب

يتحدثان العربية دون سبب في موقف لا حاجة لاستخدام العربية فيه، فهذا الموقف لا يتسم بالأصالة الموقفية.

٦- الأصالة التفاعلية تشير إلى طبيعية التفاعل بين الممتحن والمهمة والعمليات العقلية التي تصاحبها، أو بتعبير آخر ما الدافع للشخص الطبيعي أن يتعامل مع المهمة في العالم الحقيقي، فعلى سبيل المثال في اختبار استماع، لو قدمنا خبراً إذاعياً عن رؤية هلال بدء شهر رمضان، ثم يأتي السؤال سيصوم الناس غداً أم لا، أو أخبرنا الممتحن أنه يخطط لرحلة مع أصدقائه غداً، وعليه أن يستمع لنشرة الأخبار وفي ضوء المعلومات عليه أن يقرر هل سيخرج في الرحلة أم لا.

٧- لا تتعارض أصالة المهام مع إجراء تعديلات على المواد الأصلية لتناسب مستوى الاختبار.

٨- يعتبر نموذج الكفايات واستخدام اللغة مصادر أساسية لبناء مهام الاختبار.

خامساً- نماذج للمصنفات في الإطار المرجعي :

مصنفات الكفاية الوظيفية تحدد في الإطار بناءً على معيارين أساسيين (الطلاقة، الدقة). ونلاحظ أن بعض المهارات تظهر بوضوح في تلك المعايير، وبعضها تتشارك فيه عدة مهارات، فالطلاقة مهارة شفوية، لكنها تتطلب مفردات وصرفاً ونحواً ودلالة ومراعاة الخصائص الثقافية والاجتماعية المصاحبة للمواقف، ولعل المصنفات الموضحة لمعيار الطلاقة تبين الفكرة:

المستوى (B2)/ الكفاية الوظيفية/ الطلاقة:

يستطيع التفاهم مع الآخرين بشكل تلقائي، ويعبر عن نفسه غالباً بسهولة وطلاقة ملحوظتين، وذلك في الأحاديث الأكثر طولاً وتعقيداً أيضاً. يستطيع الحديث وحتى عندما يتلعثم أحياناً -ليبحث عن التراكيب أو الكلمات- فإنه نادراً ما تحدث وقفات طويلة ملحوظة.

يستطيع أن يتحدث مع الغير بطلاقة وطبيعية بالدرجة التي تسمح بإجراء محادثات طبيعية مع أحد أصحاب اللغة دون وجود عبء على أي من الطرفين. مجلس أوروبا (٢٠٠٨، ١٤٤).

المستوى (B1)/ الكفاية الوظيفية/ الطلاقة:

يستطيع التعبير عن نفسه دون مجهود نسيئاً، وعلى الرغم من بعض مشاكل الصياغة التي تؤدي إلى وقفات أو تصل بالحديث إلى "طريق مسدود" فإنه يستطيع مواصلة الحديث مرة أخرى.

يستطيع التعبير عن نفسه دون حدوث عطل في الحديث، على الرغم من أنه يحتاج لوقفات واضحة ليرتب أو ليصحح مقولته من حيث القواعد النحوية واختيار الكلمات، خاصة عندما يتحدث لفترة أطول. مجلس أوروبا (٢٠٠٨، ١٤٤).

سنلاحظ في المصنفات السابقة:

يعبر عن نفسه (تحدث).

يرتب مقولته من حيث القواعد النحوية (نحو).

ومن حيث اختيار الكلمات (مفردات).

ونستطيع أن نلخص عرض الإطار المرجعي الأوروبي في السطور التالية:

- أن الإطار المرجعي الأوروبي يقدم تصوراً للكفاءة اللغوية من خلال تقديم نموذجين فرعيين، واحد للكفايات العامة واللغوية، وآخر لاستخدام اللغة.
- هذا الإطار يستند لسنوات طويلة من البحث والتجريب، ومن ثم فهو عمل نظري وتجريبي.
- أن نموذجي الكفايات والاستخدام هما المصدر الرئيس لبناء الاختبارات المستندة للإطار المرجعي.

- أن المصنفات تعتبر وصفًا تفصيليًا لمستوى أداء الممتحن في مواقف استخدام اللغة أو الكفايات التي يستخدمها في تلك المواقف.
- سياق الاختبار هو الذي يحدد نوعية المصنفات التي سوف يستند إليها مصمم الاختبار.
- يوفر الإطار مجموعة من الأدلة التوجيهية المتعلقة بتصميم الاختبارات وتحريرها وتنفيذها وتصحيحها وضبطها؛ بما يساعد الباحث في بناء اختبار موضوع البحث.



خلاصة البحث الأول :

- ١- لتحديد "بناء construct" مفهوم الكفاءة اللغوية، يمكن الاختيار من بين ما يلي:
 - أ- تحديد الكفايات والتي تشمل المعرفة والمهارات والقدرات التي نزن أن الممتحنين لا بد أن يمتلكوها.
 - ب- تحديد المهام التي نزن أن الممتحن يجب أن يكون قادرًا على أدائها.
 - ج- محاولة الجمع بين الطريقتين السابقتين.
- ٢- أن هناك العديد من النماذج النظرية للكفاءة اللغوية، أكثرها ذيوغًا في الأدب اللغوي التطبيقي نموذج (Bachman 1990) للقدرة اللغوية الاتصالية، والذي نص على أنه يعنى بالقدرة اللغوية الاتصالية (الكفاءة اللغوية).
- ٣- أن أطر العمل أو أطر التقييم أو أطر تشغيل التقييم كلها مترادفات، وهي تعتبر صورًا مبسطة وعملية للنماذج النظرية.
- ٤- أن الإطار يأخذ من النموذج ما يحقق هدف مصمم الاختبار، وليس لازمًا على المصمم أن يأخذ كامل النموذج، فكل سياق (هدف- طلاب- محتوى) قد يتطلب إطارًا مختلفًا.
- ٥- أن النماذج والأطر ليست ثابتة، ولكنها تتطور بتطور فهمنا لطبيعة اللغة والاتصال بها.
- ٦- أن هناك اضطرابًا في استخدام مصطلحي نموذج وإطار، وأن الباحث لا بد أن ينتبه ليميز بينهما؛ حيث يكون النموذج موجزًا ومركزًا، بينما الإطار يكون أكثر تفصيلًا وبساطة.
- ٧- أن هناك من الأطر ما يستند إلى نظرية ومنها ما لا يستند.
- ٨- أن هناك اضطرابًا في المصطلحات بين الكفاية التواصلية والقدرة اللغوية التواصلية والكفاءة اللغوية؛ حيث تأتي مترادفة أحيانًا ومختلفة أحيانًا، وهذا يتطلب من الباحث الوعي ليتبين بالضبط ماذا يقصد الكاتب، وإن كان مصطلح الكفاءة اللغوية يستخدم بشكل عام في سياق الاختبارات ومستويات إتقان اللغة.

المبحث الثاني: استخدام الحاسوب في الاختبارات اللغوية

أولاً - استخدام الحاسوب في الاختبارات

تتنوع المصطلحات في هذا المجال، إلا أن المفاهيم متشابهة، ونظرًا للحدث النسبية لمجال استخدام الحاسوب في الاختبارات فقد نجد المفهوم الواحد له عدة مصطلحات، لذا فلا بد من التعرض لتلك المصطلحات قبل الخوض في تفاصيل استخدام الحاسوب في الاختبارات.

تعلم اللغة بمساعدة الحاسوب (CALL) Computer Assisted Language Learning

ويقصد به استخدام الحاسوب في تدريس أو تعلم اللغة الأجنبية، ويمكن أن يكون الحاسوب مجرد وسيلة مساعدة للتعلم، أي مكمل لوسيط آخر كالكتاب المقرر، أو أن يكون أداة لعرض ملفات الفيديو أو الصوت المساعدة للكتاب التعليمي، أو وسيلة لبعض الأقسام في الاختبارات الصفية، كالاستماع أو القواعد أو المفردات أو القراءة أو كل ما سبق، وسنجد مصطلحات أخرى تتشابه مع هذا المفهوم مثل التعلم بمساعدة الحاسوب Computer assisted learning (CAL) وهذا المصطلح كما يتضح متمركز حول عملية التعلم ذاتها بغض النظر عن المحتوى العلمي "لغات، علوم، .."، وهناك مصطلح ثالث وهو التعلم بمعاونة الحاسوب Computer-aided leaning (CAL)، ومصطلح رابع وهو التدريس بمساعدة الحاسوب Computer-assisted instruction (CAI) وهو هنا متمركز حول عملية التدريس، ونستطيع أن نقول إن تعليم اللغة بمساعدة الحاسوب هو فرع من التعليم بمساعدة الحاسوب Richards and Schmidt. (2002) واستخدام الحاسوب في اختبار بعض المهارات جزء من هذا المجال.

الاختبار المعتمد على الحاسوب (CBT) Computer-based test(ing)^٨

هو الاختبار الذي تُقدّم بنوده للممتحن من خلال الكمبيوتر ويصحح بعض أجزائه أو كله آليًا، ويرى إلّويد (٢٠٠٩، ٢٠٥) إنه "النسخة الورقية المعتادة للاختبار، تم تحويلها إلى اختبار معتمد على الحاسب الآلي". وهذا التعريف ينقصه بعض الدقة؛ فهناك من الخصائص التي تميز الاختبار المعتمد على الحاسوب على الاختبار الورقي مثل قدرته على قياس بعض

^٨ يكتب المصطلح أحيانًا Computer-based test وأحيانًا أخرى Computer-based testing

المهارات بطريقة أسهل من طريقة الاختبار الورقي مثل مهارة الاستماع، وكذلك خصائصه الإدارية والتي تقلل من الحاجة للاعتماد على أعداد كبيرة من المراقبين، وخصائصه الاقتصادية والتي تقلل من تكلفة طباعة الأوراق وحفظها بعد الامتحان، ومن ناحية أخرى هناك ما يمكن قياسه بالاختبار اليدوي ويصعب قياسه بالاختبار المحوسب مثل كتابة المقالات، ويمكن تعديل هذا التعريف بأن يصبح "النسخة الورقية المعتادة للاختبار تم تحويلها إلى اختبار يوظف إمكانيات الحاسوب في تسهيل إجراء وتصحيح وحفظ الاختبار".

اختبار اللغة بمساعدة الحاسوب (Computer-Assisted Language Testing (CALT)
هو مصطلح عام يعني الاختبارات المحوسبة سواء الخطي منها أو المتكيف أو شبه المتكيف، ويقصد بالاختبار الخطي الذي يطلب من الممتحن أن يجيب جميع الأسئلة وتظهر الأسئلة نفسها لكل الممتحنين بغض النظر عن مستواهم اللغوي. (Suvorov & Hegelheimer (2013
ويرى الباحث أن كلمة "بمساعدة Assisted" في اسم الاختبار -ووفق الاختبارات الشهيرة المتاحة حاليًا أيضًا- تشير إلى الاختبارات التي تعتمد على الحاسوب جزئيًا، كأن يمتحن الممتحن مهارات معينة عبر الحاسوب مثل الاستماع والفهم القرائي، ويمتحن التحدث والكتابة مع ممتحن بشري كما يحدث في اختبار IELTS .

الاختبار الحاسوبي المتكيف (Computer Adaptive Testing (CAT)
هو أحد أشكال الاختبار الحاسوبي، وسمي متكيفًا لأن الاختبار يتكيف حسب مستوى الممتحن؛ حيث تطرح فيه أسئلة حسب مستوى الطالب، فإن أجاب إجابة صحيحة يعرض له سؤال أكثر صعوبة، وإن أجاب إجابة غير صحيحة يعرض له سؤال أسهل، وهكذا تتحرك الأسئلة مع مستوى الممتحن حتى تستقر إجاباته في مستوى معين فيعتبر ذلك هو مستوى الطالب. إلّويد (٢٠٠٩) و Richards & Schmidt (2002)

ويعتمد هذا الاختبار في بنائه على نظرية الاستجابة للمفردة الاختبارية Item respond theory (IRT) ويتطلب جهدًا كبيرًا في بناء أسئلته؛ حيث لا بد أن يكون هناك بنك للأسئلة

يقوم برنامج الاختبار بسحب الأسئلة منه لتقديمها للممتحن حسب مستوى إجابته على كل سؤال.

الاختبار المعتمد على الإنترنت (WBT) Web-based test

هو اختبار حاسوبي يتم تقديمه عبر شبكة الإنترنت العالمية ويرمز له بـ WBT، يشترك هذا الاختبار في العديد من الخصائص مع الاختبارات الحاسوبية الأكثر تقليدية (CBTs)، ولكن استخدام شبكة الإنترنت كوسيط لإيصال الاختبار يضيف مزايا محددة على الرغم من تعقيدات تقديم الاختبار. وهذا المعنى هو نفسه معنى (IBT) Internet-based test و Online testing، وفي الاختبار الورقي يقوم معد الاختبار بتصويره على ورق وتوزيعه على الطلاب، أما هذا الاختبار فيتطلب وجود مبرمج للغة برمجة على الإنترنت، وخبير أمن شبكات لتأمين الامتحان، وفني مسئول عن "الخادم Server" -الذي عليه مادة الاختبار المبرمجة- للتعامل مع أية مشكلات تقنية تعترض سير الاختبار، وهو ما يؤدي في النهاية إلى صعوبة قيام شخص بإعداد كل مراحل الاختبار بنفسه بل لا بد من وجود مؤسسات ترعى هذا النوع من الاختبارات. (Roever 2001)

ثانيًا - الاختبار المعتمد على الحاسوب :

نستطيع من خلال تعريفات الاختبار المعتمد على الحاسوب CBT التي سبق ذكرها أن نتبين أبعاده:

١. مجموعة من الأسئلة تكون اختبارًا.
٢. هناك برنامج حاسوبي مصمم لإدارة العلاقة بين هذه الأسئلة والممتحن.
٣. لا يتطلب الاتصال بالإنترنت.
٤. يوظف إمكانات الحاسوب من سهولة استخدام الوسائط المتعددة.
٥. سهولة التصحيح الآلي لبعض المهارات اللغوية.

وسيقوم الباحث بعقد مقارنات سريعة بين الاختبار الحاسوبي من جهة والاختبار الورقي والاختبار المعتمد على الإنترنت من جهة أخرى بهدف توضيح مفهوم الاختبار الحاسوبي.

أ- الفرق بين الاختبار الورقي والاختبار الحاسوبي:

نستطيع أن نستفيد بعرض (Chapelle & Douglas, 2006) حول خصائص وحدود الاختبار الحاسوبي في المقارنة بين الاختبارين الورقي والحاسوبي.

جدول (١-٢) مقارنة بين الاختبار المعتمد على الحاسوب والاختبار الورقي

الاختبار الورقي	الاختبار المعتمد على الحاسوب	خصائص طريقة الاختبار
الاختبار الورقي لا بد أن ينعقد في مكان ووقت محددين وفي ظل إشراف بشري، ويمكن أحياناً الاستعاضة بكاميرات مراقبة إلا أنها في النهاية ستحتاج عنصراً بشرياً لمتابعتها أيضاً.	الاختبارات الحاسوبية يمكن أن تنعقد في أماكن وأوقات مناسبة (للممتحنين) ودون تدخل بشري، إلا أن بعض الاختبارات "شديدة الأهمية" قد يلزم عقدها في مكان مخصص.	الظروف الفيزيائية والزمانية المكان والوقت والعاملون
الاختبار الورقي يقدم أيضاً بطريقة موحدة، والتعليمات إما تكون شفوية من إدارة الاختبار أو مكتوبة.	الاختبار مقدم بطريقة موحدة لكل الممتحنين والتعليمات والمدخلات مقدمة بشكل آلي وموحدة ومعدة لزيادة الموضوعية.	الصوابط والتعليمات إجراءات الإجابة
يمكن استخدام الوسائط المتعددة من خلال استخدام أجهزة عرض (كمبيوتر، تليفزيون، مشغل صوت)، وتتطلب شخصاً يقوم بعملية التشغيل، ولا بد أن يتم التشغيل في وقت واحد لجميع الممتحنين، وقد تكون السماعات مركزة بما قد يسبب مشكلة لبعض	يمكن استخدام الوسائط المتعددة، وهو ما يسمح بتنوع المدخلات وأنواع الاستجابات وتسمح باستخدام مواد مماثلة للغة الحقيقة التي يستخدمها الناطقون الأصليون ولا تتطلب تدخلاً بشرياً، ويمكن للممتحن ضبط الصوت وفق حاجته.	المدخلات والاستجابات المتوقعة سمات السياق: الوضع، المشاركون، درجة الصوت. الصيغة: مرئية صوتية/ مرئية

الطلاب ضعاف السمع.		
لا يمكن تكييف الأسئلة حسب إجابات الطالب.	الحاسوب يمكن أن يكيف المدخلات حسب استجابة الممتحنين وأدائهم، يسمح بالاختبارات الحاسوبية المتكيفة والتغذية الراجعة السريعة. (CAT)	التفاعل بين المدخلات والاستجابة التفاعل: التبادل
التصحيح يحتاج تدخلاً بشرياً.	يسمح بالتصحيح الآلي ويتعامل مع الاستجابات المعقدة، لكن في الوقت نفسه قد لا يستطيع تقييم بعض المهارات في الكتابة والتحدث.	خصائص التقييم

ويمكن إضافة عناصر أخرى لهذه المقارنة وهي:

طريقة العرض

حيث يمكن في الاختبار الحاسوبي تكبير وتصغير الشاشة، وقد يضيف مبرمج الاختبار خاصية تسمح بتكبير خط الأسئلة مما يتيح لضعاف البصر التعامل معها بسهولة. أما في الاختبار الورقي فإن أحجام الخطوط واحدة.

التأمين

في حالة الاختبار الحاسوبي تحفظ إجابات الممتحنين على الحاسوب ويمكن حمايتها بكلمات سر ترتبط بكل شخص من المعنيين بالاختبار. أما الاختبار الورقي فهو في حماية بشرية بما يعني أن درجة تأمينه أقل من الاختبار الحاسوبي.

النتيجة

النتيجة في الاختبارات الحاسوبية فورية عدا التحدث والمستويات العليا في الكتابة التي تتطلب تدخلاً بشرياً لتصحيحها حتى وقتنا هذا. أما في الاختبار الورقي فظهور النتيجة يتطلب وقتاً لحين الانتهاء من التصحيح ورصد الدرجات وإعلان النتيجة.

ب- مقارنة بين الاختبار الحاسوبي CBT والاختبار المعتمد على الإنترنت IBT

من مراجعة الأدبيات المتعلقة باستخدام الحاسوب في الاختبارات مثل (Chapelle & Douglas, 2006) و . (Roever 2001) و (Suvorov & Hegelheimer 2013) و (ETS 2011a) وبالإضافة للتجربة الشخصية للباحث في إدارة موقع للتعليم الإلكتروني فإن الفرق الجوهرى بين الاختبارين هو البيئة التي يعمل فيها كل منهما؛ فالاختبار الحاسوبي يعمل على نظام تشغيل الحاسوب الشخصي ولا يتطلب الاتصال بالإنترنت إلا إذا رأت الجهة مستخدمة الاختبار ذلك، أما الاختبار المعتمد على الإنترنت IBT/WBT فيحتاج للاتصال بالإنترنت أو (الشبكات المحلية).

الاختبار الحاسوبي يتم برمجته ببرامج تعمل على أنظمة تشغيل الحاسوب الشخصي مثل Visual Basic أو Macromedia director أو غيرها. أما الاختبار المعتمد على الإنترنت فيتم برمجته بلغات برمجة الإنترنت مثل PHP و ASP.NET أو HTML وغيرها، ويكون الاختبار محفوظاً على خادم الشركة أو المؤسسة التعليمية صاحبة الاختبار.

يتم تنفيذ الاختبار الحاسوبي على الحواسيب الشخصية، وقد يحتاج لوجود نسخة من الاختبار على كل جهاز، مما يعني أن الممتحنين لا بد أن يكونوا في مركز الاختبار للإجابة عن الأسئلة، أما اختبار الإنترنت فيوضع على خادم (سيرفر) ويمكن الاتصال به من أي مكان في العالم ولا يشترط وجود الممتحنين في مكان واحد إلا لدواعي سرية الاختبار.

نظراً لأن الاختبار الحاسوبي يعمل على الحاسوب الشخصي فإن سرعة تشغيل ملفات الوسائط المتعددة مثل ملفات الفيديو أو الصوت تتوقف على مواصفات الحاسوب، ولو كان الحاسوب حديثاً فستكون سريعة جداً، أما IBT/WBT فسرعة تشغيل ملفات الوسائط تتوقف على عوامل كثيرة منها سرعة الاتصال بالإنترنت ومدى تفاعل الخادم (السيرفر) مع إجابات الممتحن، بالإضافة لحجم ملفات الوسائط نفسها، بالإضافة لمواصفات الحاسوب.

والنقطة السابقة تؤثر أيضاً على إجابات الطلاب في اختبار التحدث، ففي الوقت الذي يحتفظ الحاسوب بنسخة من الإجابات الصوتية للطلاب على القرص الصلب ، فإن

IBT/WBT ينقل عبر الإنترنت إجابات الممتحنين إلى المصححين وهذا يتأثر بالعوامل السابق ذكرها.

يحتاج تأمين الاختبار الحاسوبي إلى منع إمكانية نسخ الاختبار على أي وسيط تخزين آخر، يحتاج تأمين اختبار IBT إلى إجراءات أمنية على الخادم لمنع اختراقه، وإجراءات أمنية على أجهزة الممتحنين التي يجيبون عليها؛ حيث من المعلوم أن المتصفحات تحتفظ بنسخة من أي موقع يزوره المتصفح.

المخاطر التي تواجه تعطل الامتحان في الاختبار الحاسوبي تتمحور حول انقطاع الكهرباء أو تعطل جهاز الحاسوب. أما الاختبار المعتمد على الإنترنت فيواجه أخطار الاختبار الحاسوبي نفسها مضافاً إليها تعطل الخادم الذي عليه الاختبار، أو تعطل خادم الشركة المزودة بخدمة الإنترنت، أو تعطل خط الاتصال الذي ينقل خدمة الإنترنت. ويتشابه الاختباران في توظيف إمكانات الحاسوب، وفي شكل الشاشات التي يتعامل معها المستخدم وفي طريقة التصحيح الآلي لبعض المهارات وحاجة بعض المهارات للتدخل البشري لتقييمها كمهارة التحدث.

ثالثاً- إيجابيات الاختبارات المعتمدة على الحاسوب

في تقرير تجميعي حول الاختبارات الحوسبة ذكر Thurlow & Lazarus & Albus and Hodgson (2010) إيجابيات هذا النوع من الاختبارات والتي يمكن تلخيصها فيما يلي:

اقتصادية: يرى معدو التقرير أن الاختبارات الحوسبة تحتاج لتكلفة كبيرة على المدى القريب لبنائها وتنفيذها مقارنة بالاختبار الورقي، إلا أنها على المدى البعيد أكثر توفيراً؛ حيث نجد أن الاختبار الورقي يتكلف طباعة وشحن ثم تجميع للأوراق من الطلاب وإرسالها لمراكز التصحيح وكل هذا يتكلف، وأضاف Thurlow أن الاختبار الحوسب قد يكون أكثر ملاءمة للبيئة؛ حيث لا يحتاج إلى طباعة كثير من الأوراق، وفوق ذلك أن تعامل الطلاب مع الحاسوب يزيد من كفاءة إعدادهم للانخراط في سوق العمل العالمية التي تتطلب إتقان مهارات الحاسوب.

نظم تنفيذ الاختبار: يرى معدو التقرير أن الحاسوب يقدم إدارة أكثر فعالية، ودقة أعلى في جمع البيانات من الاختبار الورقي، وكذلك في حالة ظهور أخطاء يمكن تعديلها بسهولة مقارنة بالاختبار الورقي، بالإضافة إلى سهولة حفظ واسترجاع النتائج والبيانات وعدم الحاجة إلى أماكن كبيرة لتخزينها، ومن ناحية التأمين فالاختبار المحوسب أكثر أماناً خاصة إذا لم تحفظ نسخ منه في المدارس وحفظت مع مسئولين بعينهم في الجهة المسؤولة عن الاختبار، ويضاف إلى ما سبق إمكانية عقد الامتحان بالطلب دون الحاجة للتجهيزات الكثيرة التي يحتاجها الاختبار الورقي.

إدارة الاختبار وتصميمه: يذكر التقرير أن الاختبارات المحوسبة تتميز بزيادة أصالة المادة الاختبارية أي أن محتوى الاختبار يقترب من خصائص اللغة والمهام الحقيقية مقارنة بالاختبارات الورقية، وتتميز أيضاً بتعدد طرق تقييم الدارسين؛ حيث توفر الوسائط المتعددة إمكانية تفاعل أكثر، ونظراً لانتشار الحاسوب فقد تكون مفضلة لدى كثير من الطلاب، خاصة أن الحاسوب يمكنه رصد النتيجة سريعاً مع العديد من المهارات خاصة إذا كانت البنود موضوعية مثل الاختيار من متعدد أو الصواب والخطأ.

سهولة الاستخدام Accessibility:

طبقاً لـ (Ketterlin-Geller, 2005) فإن الاختبار المحوسب يقدم أداة فعالة لتكييف الأسئلة حسب الحاجات الشخصية عبر بيئة تصميم عالمي. بمعنى آخر في ظل وجود معايير عالمية لتصميم الاختبار يمكن أن نسمح للممتحن أن يقوم ببعض التعديلات على مظهر الاختبار مثل الألوان أو طريقة التصفح بما يناسبه وبما لا يخل بصدق الاختبار.

رابعاً- تحديات الاختبارات المعتمدة على الحاسوب :

كل إيجابية مما سبق ترتبط بتحديات، يمكن أن نوجزها فيما يلي:

الجانب الاقتصادي

في الوقت الذي نجد فيه الاختبار المحوسب اقتصادياً على المدى البعيد كما ذكر التقرير السابق (Thurlow and others (2010 فإنه على المدى القريب يحتاج لتكلفة عالية تظهر في

بناء الاختبار ذاته، وبرمجته، وتجهيز البنية التحتية (الحواسيب ومستلزماتها) التي سيتم الاختبار من خلالها، وكل هذا من الأمور التي تتفاوت فيها الدول عن بعضها بل المؤسسات التعليمية ذاتها.

الجانب الأمني

على الرغم من كل الاحتياطات التي تحيط بالاختبارات، فإن مجرد اختراق الحاسوب الذي عليه الاختبار قد يؤدي لتسريب الاختبار بلا حدود، وهو ما يتطلب احتياطات أمنية ضرورية، وفي عام ٢٠٠٢ أوقف مركز خدمات الاختبارات التعليمية ETS اختبار GRE المعتمد على الحاسب الآلي في الصين وهونغ كونغ وتايوان وكوريا نظرًا لاختراق الحاسوب ونشر الامتحانات على مواقع الإنترنت. (The Free Library. (2014)

صدق الاختبار وثباته

على الرغم مما يقدمه الحاسوب من مميزات مثل الوسائط المتعددة وسهولة وسرعة رصد الدرجات، إلا أن عدم إتقان الممتحن لمهارات استخدام الحاسوب أو عدم ميل الممتحن للتعامل مع الحاسوب -لأي أسباب خاصة به- قد يؤثر على صدق الاختبار، فقد نقابل أشخاصًا يستخدمون الحاسوب وفي الوقت نفسه لا يجيدون الكتابة سريعًا على لوحة المفاتيح، وهذا ليس له علاقة بقدرتهم على الإجابة عن أسئلة الاختبار. إلويد (٢٠٠٩) وشابل وكارول (٢٠٠٧).

خامسًا- تصميم واجهات الممتحن في الاختبارات المعتمدة على الحاسوب

تلعب واجهات "شاشات" الامتحان دورًا كبيرًا في الاختبار المحوسب، فهي التي من خلالها يتصفح الممتحن الاختبار، ولذا فلا بد أن تكون سهلة وذات ألوان مريحة للعين والنفس، وإلا ستؤثر على صدق الاختبار.

وقد حدد Fulcher (2003) ثلاث مراحل لتصميم واجهة المستخدم (انظر الشكل

٢-٨):

المرحلة الأولى - التخطيط والتصميم الأولي:

وفيها يتم تحديد فريق التصميم الذي سوف يعمل على بناء الجانب الرسومي في برنامج الاختبار المحوسب، كما يتم تحديد الممتحنين فالاختبار الذي ينعقد لأطفال سيختلف عن الاختبار الذي سينعقد لكبار، فالألوان وأشكال التعليمات تتوقف على الجمهور، ويرتبط بما سبق تحديد الهدف من الاختبار: هل هو اختبار صفي أو لفصل دراسي أو لكفاءة لغوية، كما نحتاج وصف بناء الاختبار وفيه نحدد أقسام الاختبار وبناء كل قسم.

وفي ضوء ما سبق يتم تحديد المحتوى وطبيعته هل هو مادة مكتوبة أو مسموعة أو خرائط وصور أو كل ما سبق، يلي ذلك تصميم النماذج الأولية للبند، أي نحدد كيفية ظهور بند الاختبار بناءً على نوعه، ويكون عندنا أكثر من تصميم، ونحدد نظام الدرجات، ثم نصمم النموذج الأولي لشاشة المستخدم.

المرحلة الثانية- اختبار سهولة الاستخدام (السرعة والتكرار)

وفي هذه المرحلة نقوم بتجريب الاختبار، وفي ضوء التجريب ستظهر مجموعة من السلبيات التي تحتاج لتعديلات في التصميم لتجنبها، ويرى Fulcher أننا نكرر التجريب ثلاث مرات ونعدل التصميم في ضوء كل عملية تجريب حتى نتلافى جميع السلبيات.

المرحلة الثالثة- الاختبار الميداني والتحسين:

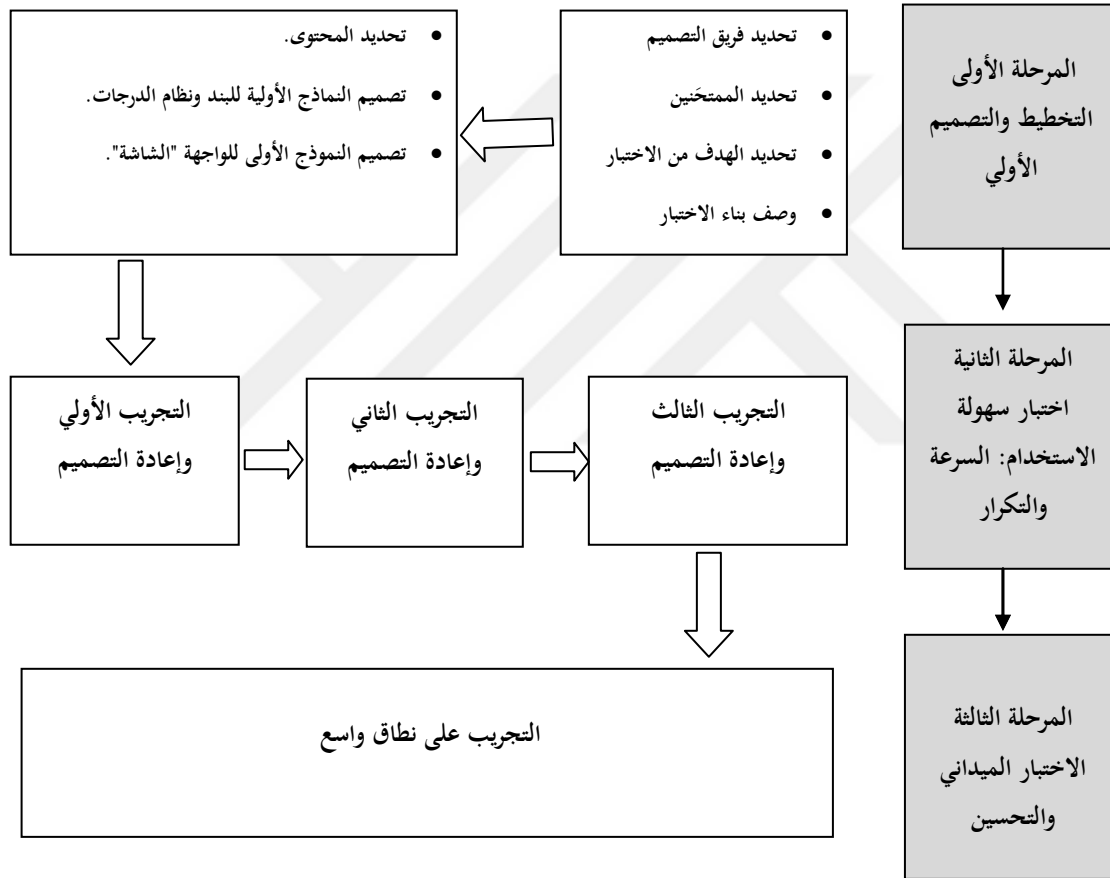
في هذه المرحلة يتم التجريب على نطاق واسع لاكتشاف أية مشاكل تظهر مع الأعداد الكبيرة من الممتحنين، ويتم تحسين التصميم في ضوء هذه التجربة الواسعة، وفي ضوء كل عمليات التجريب والتحسينات السابقة يصبح الاختبار جاهزاً للاستخدام العام.

اعتبارات فنية تربوية في التصميم

يمكن في ضوء وثيقة التوجيهات العالمية للاختبار المعتمد على الحاسوب والإنترنت The International Test Commission (2005) صياغة مجموعة اعتبارات يجب على معد الاختبار مراعاتها في الجوانب الرسومية لتصميم واجهات "شاشات" الاختبار الحاسوبي، ألا وهي:

- وضوح ألوان الشاشات.
- أن تكون الألوان مناسبة ولا تسبب إجهاداً للعين أو تشتيتاً لتركيز الممتحن.
- استخدم تصميم ثابت -ملائم- للشاشة وتخطيطها وألوانها.

- التفريق في مظهر عناصر الاختبار وتعليمات الاختبار، بحيث يميز الممتحن بين الكتابة الخاصة بتعليمات الاختبار وبين الأسئلة المطلوب منه الإجابة عنها.
- عرض المعلومات ذات الصلة فقط على الشاشة والابتعاد عن وضع أي عناصر غير ضرورية، وضمان عدم ملء الشاشة بالكتابة أو العناصر الرسومية.
- وضع المعلومات المهمة في بداية النص.
- سهولة الوصول للتعليمات المساعدة من أي مكان في البرنامج.



شكل (٢-٨) المكونات الأساسية لعملية تصميم واجهة الاختبار المعتمد على

الحاسوب Fulcher, G. (2003)

- توفير شاشات التعليمات بخطوط واضحة وتجنب تشتيت المستخدم بوضع شعارات أو صور أو رسوم متحركة بلا هدف تعليمي.
- عرض اسم الاختبار، والقسم الاختباري "استماع، قراءة، ..." ورقم البند، في الشاشة، بحيث تكون مرئية للممتحن طوال الامتحان.
- عدم تغيير تصميم الشاشة دون داعٍ، أي تبقى الأيقونات في أماكنها ثابتة في كل شاشات الامتحان ما لم يكن هناك سبب لتعديل أماكنها.
- في حالة ارتكاب الممتحن لأي أخطاء في التعامل مع البرنامج فيجب أن تكون رسائل الخطأ واضحة وموجزة وتساعد على استكمال الاختبار.
- يجب أن يكون الشكل العام للتصميم مألوفًا مثل بقية البرامج الحاسوبية شائعة الاستخدام، فعلى سبيل المثال جرت العادة أن تقوم القوائم في أسفل الشاشة أو أعلاها وتفتح بمجرد الضغط عليها، فلا يأتي مصمم ويجعلها في أماكن غير مألوفة أو تحتاج لضغط أزرار لوحة المفاتيح بدلًا من الفأرة "الموس" مثلاً.

سادسًا- أنماط إدارة الاختبارات الحاسوبية :

بحسب العديد من المصادر درست الاختبارات المحوسبة مثل وثيقة التوجيهات العالمية للاختبار المعتمد على الحاسوب والإنترنت (2006) The International Test Commission، فإن هناك أربعة أنماط لإدارة الاختبارات الحاسوبية:

النمط المفتوح Open mode

لا توجد فيه رقابة بشرية مباشرة على الاختبار، ولا يوجد وسائل للتأكد من هُويّات الممتحنين، ويمكن أن تمثل لهذا الاختبار بنماذج الاختبارات التدريبية التي يخوضها الطلاب استعدادًا للامتحان الحقيقي سواءً كانت تلك التدريبات على أسطوانات حاسوب أو مواقع إنترنت، ويمكن أن يطلق عليها اختبارات ذاتية.

النمط المتحكم فيه Controlled mode

لا توجد فيه رقابة بشرية مباشرة على الاختبار، ولكن الممتحنين معروفو الهوية من خلال كلمة المستخدم وكلمة السر، وهذا يمكن أن يكون اختبارًا صَفِيًّا؛ حيث يعطي

المعلم الطلاب رابط الاختبار على الإنترنت والطلاب يقومون بالإجابة وإرسال التقرير للمعلم عبر البريد الإلكتروني، أو يقوم الطلاب بإجابة الاختبار على الأسطوانة ثم إرسال التقرير أو طباعته للمعلم.

النمط المراقب (محمي) Supervised (Proctored) mode

هذا النمط يخضع لرقابة بشرية، ولا بد من تقديم الممتحن ما يثبت هويته، ومن أمثلة هذا النمط اختبارات نهاية الفصول الدراسية، التي لا بد من التحقق فيها من هوية الطالب وتنعقد في ظل رقابة المؤسسة التعليمية.

النمط المدار Managed mode

هذا النمط يتطلب رقابة بشرية صارمة وتُحْكَم في بيئة الاختبار كلية، وعادة في الاختبار المعتمد على الحاسوب ينعقد هذا النوع من الاختبارات في مراكز اختبار، وبالطبع يتم التأكد من هوية الدارسين وتؤخذ احتياطات تحول دون نسخ الاختبار أو سرقة الأسئلة.

سابعاً- تقويم الاختبار الحاسوبي:

تقويم الاختبار المحوسب يتضمن جانبين؛ جانب المحتوى وهو ما يتفق فيه مع أي نمط اختباري آخر من صدق وثبات وغيره مما تحدث عنه البحث في مواصفات الاختبار، أما الجانب الثاني فهو الجانب التقني، والأخير هذا فيه عناصر متعددة ومتشعبة منها الواجهات وعمليات التصفح وجودة الوسائط المتعددة وعناصر تأمين الاختبار وغيرها..

وترى (Chapelle, 2001) أنه لا يوجد اختبار واحد يحتوي على معدلات كاملة في كل خاصية من خصائص ملائمة الاختبار، وأن اجتهد مصمم الاختبار لتحقيق الكمال لخصائص الاختبار قد يؤدي لخلل ما في الاختبار ذاته، وتضرب مثلاً لذلك أن مصمم الاختبار قد يضع سؤاليين كل سؤال عبارة عن محاضرة ٥٠ دقيقة والهدف تحقيق الصدق في قياس مهارة الاستماع لأن هذا ما يتعرض له المستمع في العالم الحقيقي، إلا أن هذا قد يطعن في الصدق من جانب آخر، فقد تكون معلومات المحاضرة يعرفها بعض الممتحنين قبل

الاختبار، ومن ثم فهم سيجيئون بناءً على خبراتهم الشخصية وليس بناءً على ما استمعوه في الامتحان.

وطرح (Noijons 1994) قائمة لتقييم الاختبار اللغوي بمساعدة الحاسوب، ويلاحظ أن هذه القائمة تفيد في تحليل الاختبار أو بناء دليل الاختبار أو وصف الاختبار، كما تضع إطاراً للتقويم، إلا أنها لا تحدد المعايير التي يتم التقييم في ضوءها.

جدول (٢-٢) موجز الخطوط العامة لعناصر تقييم الاختبار اللغوي بمساعدة الحاسوب

التوقيت	محتوى الاختبار	تلقي الاختبار
قبل	الوظيفة/هدف الاختبار: ما الهدف التربوي؟ (إتقان، تحديد مستوى، تصنيف، اختيار).	الدخول للاختبار: ما المعلومات المسجلة؟ رقم (هوية الممتحن، رقم الاختبار، استجابات الممتحن).
	هدف الاختبار: ما الذي قصد الاختبار تقييمه؟	تعليمات الاختبار: ماذا قال الممتحن؟ إجراءات تلقي الاختبار، ما الذي سيُختبر، ما المساعدة المتاحة على الإنترنت؟
	ما طول الاختبار: كم عدد البنود في الاختبار؟	أمثلة البنود: ما أمثلة البنود المتاحة؟ هل الممتحنين لديهم فرصة لتجريب الإجابة ويشيرون أنهم فهموا كيف يجيبون؟
	توليد الأسئلة: كيف تختار الأسئلة من بنك البنود؟	مراجعة الاختبار: هل تم مراجعة الاختبار بواسطة المصممين وخبراء آخرين؟
في أثناء	نوع البنود: ما صيغة الاستجابات؟	الخداع: هل يمكن إيقاف الامتحان دون فقد استجابات الممتحن في حالة اكتشاف أنه يغش؟
	التغذية الراجعة: ما الرسائل التي يستقبلها الممتحنون حول إجراءات الاختبار أو حول محتوى أدائهم؟ الوقت: هل الاختبار مرتبط بالسرعة؟	الأعطال: هل من إجراءات في حالة تعطل جهاز أو البرنامج؟ (حفظ البيانات، تعليمات للممتحنين). التغذية الراجعة: هل هناك تغذية راجعة للممتحنين عندما يؤديون وظائف غير مسموح بها؟

	تسجيل الاستجابات: كيف تجمع الاستجابات وتخزن؟	نهاية الاختبار: هل يُعلم الممتحن حول الوقت المتبقي إذا كان الاختبار مؤقتًا؟ هل هناك تعليمات حول ما يجب فعله في نهاية الاختبار؟
بعد	التقويم: كيف يصنع القرار بناءً على نتيجة الاختبار؟	تخزين البيانات: هل البيانات محمية بطريقة لا تسمح للممتحنين بالدخول عليها؟
	عرض نتائج الاختبار: كيف يعرف الممتحنون النتيجة؟	طباعة البيانات: هل البيانات مطبوعة كمقياس لحفظ نسخة احتياطية من البيانات؟

هذا وقد قام الباحث باستنباط قائمة بالضوابط المطلوب مراعاتها في بناء الاختبارات المحوسبة في إجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث ويمكن الرجوع إليها في الفصل الثالث لعمل تقييم للاختبار المحوسب في ضوء تلك الضوابط.

المبحث الثالث: مداخل بناء الاختبارات اللغوية وخطوات بنائها

تعتبر اختبارات الكفاءة اللغوية من الاختبارات ذات الأهمية العالية، حيث تترتب عليها غالبًا قرارات مؤثرة مثل الالتحاق بجامعة أو الحصول على منحة أو الحصول على وظيفة أو ربما أحيانًا الحصول على جنسية ، أو غيرها من الأمور المصيرية في حياة الإنسان، ولذا فإن بناء اختبار كفاءة يلقي بمسئولية كبيرة على معديه ، حيث لا بدّ أن يقدم للمجتمع نتائج حقيقية تسمح لمن تجاوزه بأداء الدور الذي ينتظره المجتمع منه.. أي على الاختبار أن يضع الممتحن في محكات تمثل عينة من المهام التي سيقوم بها في المجتمع ، فإن اجتازها فمن المفترض أن ينجح في الجانب اللغوي في مهامه الحياتية فيما بعد.

ويعرض في هذا المبحث مداخل تصميم الاختبارات اللغوية بشكل عام ، وخصائص تلك الاختبارات من صدق وثبات وغيره ... ثم يعرف أنواع الاختبارات بحسب أهميتها ثم يختتم هذا الفصل بخطوات بناء اختبار الكفاءة اللغوية.

أولاً - مداخل بناء الاختبارات اللغوية:

إن فهم مداخل الاختبار يساعد مطور الاختبار على رسم صورة كلية لشكل اختباره وفق كل مدخل، كما يتيح له الاستفادة من مميزات كل مدخل وتجنب عيوبه، ويرى Buck (2001) أن هناك تداخلاً بين هذه المداخل وليست تامة الانفصال. ومن ثم فلا مانع من الخروج بشكل آخر يتضمن مميزات جميع تلك المداخل بما يناسب هدف البحث. يشير الأدب التربوي إلى وجود ثلاثة مداخل للاختبارات اللغوية، هي:

١ - المدخل المنفصل Discrete-point test approaches

٢ - المدخل التكاملي Integrative test approach

٣ - المدخل الاتصالي Communicative test approaches

وفيما يلي تعريفًا بكل مدخل وسمات الأسئلة الاختبارية فيه وعيوبه ومميزاته.

المدخل المنفصل في الاختبارات Discrete-point test approaches

الفكرة الأساسية وراء هذا المدخل هي إمكانية تحديد وعزل الوحدات والعناصر والمعرفة اللغوية واختبار كل عنصر من تلك العناصر بشكل منفصل، وهو ما يعني قياس جانب من جوانب اللغة، كأن نقيس الأصوات فقط، أو القواعد فقط، ومن العلماء الذي ناصروا هذا المدخل "روبرت لادو" والذي كان ينظر لفهم المسموع على أنه عملية لإدراك أصوات اللغة ونصح باستخدام السياق لضرورة إزالة الغموض فحسب. (Lado 1961) أي ليس مطلوبًا استخدام نصوص طويلة إلا لضرورة.

خصائص الأسئلة الاختبارية في المدخل المنفصل:

- التمييز الصوتي.
- تكوين الكلمات والجمل عن طريق الترتيب.
- التركيب النحوي: من خلال وضع الكلمات في المواضع المناسبة لها في الجمل.
- حفظ المفردات: وذلك عن طريق سؤال الطالب عن المترادفات.

مميزات المدخل المنفصل:

في ضوء ما سبق فإن هذا المدخل يناسب الاختبارات الصفية، والاختبارات التكوينية، وبعض الاختبارات التشخيصية؛ حيث يستطيع المعلم الوقوف على مشكلات الطلاب بدقة في بداية عملية تعلم اللغة، إلا أنه لا يصلح لقياس الكفاءة اللغوية لأنه يتعامل مع مهارات منفصلة ومحدودة بما لا يوفر مؤشرًا حقيقيًا لقدرة الممتحن على الاتصال اللغوي الحقيقي.

عيوب المدخل المنفصل:

١- الهدف من اللغة هو الاتصال، أما الأنماط اللغوية فهي وسيط لتعليم الطلاب، ومن ثم عندما نختبر الطلاب فلا بد أن نختبرهم في تحقيق الهدف (الاتصال) وليس في معرفة الوسيط.

٢- كون الطالب يميز الأصوات جيدًا أو يستطيع الإملاء جيدًا أو حتى يستطيع القراءة فإن هذا ليس دليلًا على قدرته على الاتصال باللغة، وفي الدولة

الإسلامية غير العربية نجد ملايين المسلمين الذين يستطيعون القراءة بالعربية لكنهم لا يستطيعون الحديث لمدة دقيقة واحدة.

المدخل التكاملي في الاختبارات Integrative approach

هو أحد تطبيقات المدخل التكاملي في تعليم اللغات، والذي تدرس فيه مهارات اللغة (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة) بشكل مترابط، وتتعامل الأنشطة فيه مع تلك

المهارات جميعها. Richards and Schmidt. (2002)

والاختبارات التكاملية لا تقتصر على اختبار الطالب في عنصر واحد من عناصر اللغة أو مهارة واحدة، بل تختبره في معظم مهارات اللغة وعناصرها.

خصائص الأسئلة الاختبارية في المدخل التكاملي:

- قياس أكثر من مهارة معًا.
- قياس الفهم القرائي من خلال قراءة مقال.
- اختبار القدرة على التعبير الشفهي من خلال المقابلة.
- الإملاء.
- اختبار القدرة على التعبير التحريري من خلال كتابة مقالات.
- استخدام اختبار التتمة Cloze test.
- تكرار الجمل المسموعة.
- التحقق من صحة المعلومة.
- الترجمة من وإلى اللغة.

مميزات المدخل التكاملي:

- ١- هذا المدخل يتسق مع طبيعة اللغة التي تقوم على الإرسال (تحدثًا وكتابةً) والاستقبال (استماعًا وقراءةً) ومن ثم فمن الطبيعي عندما يتعلم إنسان اللغة فإنه يتعلمها وفق طبيعتها ووفق حاجته إليها، ويترتب على ذلك أن يكون الاختبار فيها بناءً على تلك الطبيعة.

٢- اختبار الطالب في تلك المهارات مجتمعة يعطي مؤشرًا مقبولًا لكون هذا الطالب قادرًا على الاتصال باللغة أم لا، ومن ثم فإن تقييمه دال على مستواه، وليس كما هو حادث في التقييم المنفصل، الذي يقيم مهارات منفصلة قد يتقن طالب إحداها ولا يتقن أخرى.

عيوب المدخل التكاملي:

يرى (Flowerdew, J. & Miller, L. (2005) أن الأسئلة الاختبارية في هذا النوع من الاختبار لا ترتفع كثيرًا عن مستوى الجملة، ونادرًا ما يتم اختبار اللغة من خلال نصوص كبيرة. وقد يؤخذ كلام Flowerdew, J على أنه وصف لحالة أو حالات طالعتها من الاختبارات، ولكن ذلك المثلث ليس خصيصة من خصائص تلك الاختبارات، فاختبار TOEFL مثلاً يجمع بين هذا المدخل التكاملي والمدخل الاتصالي الذي سيأتي الحديث عنه لاحقًا، ولا يمكن وصف جمل الاختبار "أنها لا تتجاوز مستوى الجملة".

المدخل الاتصالي في الاختبارات Communicative test approach

نبعت فكرة الاختبار الاتصالي من فكرة تعليم اللغة اتصاليًا، والتي ترى أن اللغة تستخدم للاتصال في مواقف محددة ولأسباب محددة، والأهم أن الشخص يستخدم اللغة في تلك المواقف بشكل صحيح وليس المهم ماذا يعرف عن اللغة وقواعدها، وقد أثرت هذه الفكرة على الاختبار أيضًا؛ حيث أصبح المطلوب أن نعرف كيف يستخدم هذا الشخص اللغة، وليس المطلوب أن نعرف ما الذي يعلمه عن اللغة، أي أن الاختبار الاتصالي لا بد أن يختبر استخدام اللغة لوظيفتها الاتصالية.

خصائص الأسئلة الاختبارية في المدخل الاتصالي:

- استخدام نصوص أصلية.
- وجود هدف اتصالي واقعي.
- وجود مهمة أصلية: بمعنى أن يكون السؤال عن مهمة حقيقية يقوم بها الإنسان في حياته.

مميزات الاختبارات الاتصالية:

هذا النوع يتفق مع الهدف العام للغة، واجتياز هذا النوع من الاختبار يعني أن الشخص كفاء لغوياً.

المتحن لهذا النوع من الاختبار يشعر بقيمة الأسئلة؛ حيث كلها أصلية ومسببة ويحتاجها في حياته، ومن ثم يشعر بواقعيته.

عيوب الاختبارات الاتصالية:

يشكل اتباع هذا المدخل تحدياً لمصمم اختبارات اللغة العربية؛ لأن العاميات المحلية تسيطر على غالبية أحاديث الناس، ومن ثم ستكون أسئلة فهم المسموع بناءً على هذا المدخل تدور حول الفصحى المستخدمة في كلام العربية وهي لا تخرج كثيراً عن الأغراض الدينية ونشرات الأخبار والأغراض الأكاديمية وبعض الأغراض الثقافية.

ويشير Flowerdew, J. & Miller, L. (2005) إلى أن كون الطالب يستطيع أن يؤدي جيداً في موقف اتصالي فهذا ليس دليلاً على قدرته على الأداء في موقف اتصالي ذي طبيعة وظروف مختلفة.

ولا شك أن الثقافة تلعب دوراً كبيراً في عملية الاتصال، ومن ثم فلا بد أن يسبق الاختبار إعداد ثقافي للدارس يؤهله للتعامل مع المواقف المختلفة دون صدمات ثقافية. يمكن بنظرة أخرى للمدخل الاتصالي أن نقول إنه يمكن ألا يكون مدخلاً مستقلاً ، بل يمكن إدراجه تحت المدخل التكاملي ، ويصبح نمطاً أو نوعاً من الأسئلة تعتمد على "الأصالة".

يرى الباحث أن كل مدخل مما سبق له مميزاته وعيوبه، كما أن من تلك الاختبارات ما يناسب أهدافاً ولا يناسب أخرى، ويمكن لمطوري الاختبار الاستفادة من ذلك وعدم الوقوف طويلاً أمام "اسم" الاختبار أو تصنيفه بناءً على تلك المداخل.

وقد تبني الباحث في الاختبار موضوع البحث مزيجاً بين المدخل التكاملي والمدخل الاتصالي، وتمثل ذلك في أن أقسام الاختبار مقسمة حسب المهارات، واهتم الاختبار بكيف يستخدم الطالب القواعد لا بما يحفظه منها، كما أن هناك تكاملاً بين المهارات يظهر في المزج بين المهارات مثل أن يستمع الطالب لسؤال ويقرأ الاختيارات، أو أن يقرأ

السؤال ثم يتكلم عنه، وأمثلة أخرى يمكن العودة لأسئلة الاختبار لاستيضاحها، كما يظهر المدخل الاتصالي في الاختبار موضوع البحث في استخدام نصوص شبه أصلية ، أو بمعنى آخر أصلية وتم تعديلها لتناسب معايير المستوى المتوسط. (انظر ملحق ٤ ، ٥)

ثانيا - أنواع الاختبارات من حيث الأهمية :

يشير الأدب اللغوي التطبيقي أن هناك ثلاثة أنواع للاختبارات من حيث الأهمية هي:

١ - التقويم منخفض المخاطرة Low-Stakes Assessment

يقصد بهذا النوع التقييم الذي يستخدم لتعريف الممتحنين بمستواهم ومدى تحقيقهم للأهداف التعليمية لبرنامج ما، مثل الاختبارات الصفية النصف شهرية أو الشهرية، وهذا النوع يمكن أن يستفيد بكل خصائص اختبارات الإنترنت؛ حيث لا يتطلب الكثير من الإجراءات الأمنية، كما يمكن أن يمتحنه الطالب في بيته وفق ضوابط يتفق عليها معه معلمه ويحصل على درجاته آلياً. Roever (2001)

٢ - التقويم متوسط المخاطرة Medium-Stakes Assessment

يقصد به التقويم الذي يؤثر على حياة الدارسين ولكن ليس بشكل جوهري أو تترتب عليه أمور خطيرة، مثل اختبار تحديد المستوى في مراكز اللغات، الاختبارات الصفية لمنتصف الفصل الدراسي أو نهايته، وقد يجد بعض الطلاب رغبة في الغش في هذا النوع من الاختبارات، لذا تحتاج إلى رقابة.

٣ - التقويم عالي المخاطرة "المصري" High-Stakes Assessment

يقصد به أي تقويم تؤثر نتائجه في تغيير حياة الممتحن، مثل الالتحاق بالجامعات أو أي برامج احترافية، اختبارات الشهادات، اختبارات المواطنة. عقد هذا النوع من الاختبارات يتطلب إجراءات أمنية صارمة، واختبارات معيارية، وطرق اختبار دقيقة.

وينصح (Roever, 2001) ألا تنعقد هذه الامتحانات على الإنترنت، والأفضل أن تنعقد في أماكن مغلقة وعلى شبكات آمنة.

خصائص الاختبارات اللغوية

تتفق كتب القياس والتقويم على عدة خصائص للاختبارات هي:

١- الصدق Validity

هو أن يقيس الاختبار ما أعد لقياسه. الخولي (٢٠٠٠) ودوايت إلويد وآخرون (٢٠٠٩)، وصدق الاختبار يوضح لنا الدرجة التي يمكن بها تفسير نتائج الاختبار. أبو علام (٢٠١١) أي عندما نقيس الفهم القرائي فإننا لا نسأل الممتحن عن معلومات ليست في القطعة ولا يعرفها عموم الناس لأننا هكذا تحولنا من قياس مهارة الممتحن في استنباط المعلومة إلى قياس ثقافة الممتحن العامة، والنتائج التي تخرج من هذا الاختبار تعطينا مؤشرًا حقيقيًا عما يستطيع الممتحن القيام به في الحياة.

طرق تحديد الصدق "أنواع الصدق":

ما اصطلح عليه بأنه "أنواع" الصدق يرى أبو علام (٢٠١١) أنه ليس صحيحًا؛ لأن الصدق مفهوم واحد، لكن هناك طرقًا للتحقق من هذا الصدق منها:

١-١ صدق المحتوى CONTENT VALIDITY

يرتبط بمدى تمثيل مفردات الاختبار لأهداف الاختبار، أي إذا كان الاختبار يهدف لقياس مهارات معينة فعلى معد الاختبار أن يقوم ببناء أسئلة - كعينة ممثلة - لهذه المهارات، فالسؤال هنا هل هذه العينة من الأسئلة ممثلة تمثيلاً حقيقياً لتلك المهارات أم لا.

وتقييم هذا النوع من الصدق يكون عن طريق فحص محتوى مفردات الاختبار فحصاً منطقيًا في ضوء ما يقيسه من أهداف أو مستويات تعليمية.

علام (٢٠٠٦)

٢-١ الصدق المرتبط بمحك :

هذا هو الجانب الثاني المرتبط بالصدق، وتعني بعض الاختبارات بالتنبؤ بأداء الممتحن المستقبلي في الحياة، مثل قياس مدى كفاءة الشخص للقيام بمهمة ما، وهنا يقوم الاختبار بتعريض الممتحن لمحاكات تمثل عينة من المحكات

الحقيقية في الحياة، وتشير نتيجة الاختبار الصادق لمدى استطاعة هذا الممتحن للتعامل مع تلك المحكات فيما بعد.
والصدق المرتبط بالمحك نوعان: صدق تلازمي وصدق تنبؤي.

• الصدق التلازمي CONCURRENT VALIDITY

هو درجة الارتباط بين درجة الممتحن في اختبار مهارة ودرجته في اختبار آخر أو على مقياس آخر يقيس المهارة نفسها.
ويواجه الاختبار -موضوع البحث- مشكلة في أن اختبارات الكفاءة اللغوية المقننة نادرة وإن وجدت فإن المؤسسات ترفض إطلاع الباحثين عليها، ومن الواضح أنها مشكلة عامة؛ حيث يشير (أبو علام، ٢٠١١، ٤٧٢) إلى "أن الغالبية العظمى من الاختبارات النفسية والتربوية التي يضعها الباحثون تقيس متغيرات لا يوجد لها محك ذو صدق مقبول".

• الصدق التنبؤي PREDICTIVE VALIDITY

نوع من الصدق يعتمد على درجة دقة الاختبار في توقع طبيعة الأداء المستقبلي للممتحن في محكات أخرى.

٣-١ الصدق الظاهري FACE VALIDITY

هو طريقة من طرق التحقق من الصدق تقوم على استبيان رأي المعلمين والدارسين في الاختبار. ولا يحظى هذا الصدق بثقة كافية للاعتماد عليه نظرًا لارتباطه بالانطباعات التي لا يمكن الاكتفاء بها في القياس العلمي الدقيق.
محمد (١٩٩٦)

ومن أمثلة ذلك عند وجود كلمات تراثية كثيرة وغير شائعة في اختبار فهم قرائي للمواد المعاصرة لطلاب غير ناطقين بالعربية فإن هذا الاختبار يعتبر في رأي المدرس الخبير والطالب الواعي فاقداً للصدق الظاهري.

٤-١ الصدق البنائي "صدق التكوين الفرضي" CONSTRUCT VALIDITY

هذا الجانب الثالث من جوانب الصدق، ويعتمد على الدرجة التي تعكس فيها بنود الاختبار النظرية العلمية التي يبنى عليها. ومعنى آخر يتناول العلاقة

بين نتائج الاختبارات والمقاييس وبين المفهوم النظري الذي يهدف الاختبار لقياسه. علام (٢٠٠٢)

وقد أشار الباحث في بداية هذا الفصل إلى نماذج الكفاءة اللغوية وتمثيل تلك النماذج لرؤية أصحابها لمفهوم الكفاءة، فعرض الباحث لنموذج Bachamn (1990)، وفي النهاية تبنى نموذج الإطار المرجعي الأوروبي المشترك (المبحث الثاني في هذا الفصل).

١-٥ الصدق التجريبي EMPIRICAL VALIDITY

ويشير علام (٢٠٠٦) إلى نقطة شديدة الأهمية ألا وهي أن الاختبار لا يكون صادقاً أو غير صادق بالمطلق، ولكن يمكن تحديد ذلك في ضوء أغراض بناء الاختبار واستخداماته.

ويرى الباحث أن صدق الاختبار المحسوب يواجه العديد من المخاطر تتلخص في تحول الاختبار من قياس الأداء اللغوي إلى قياس مهارة الممتحن في التعامل مع الحاسوب، ولذا على المسئول عن الاختبار أن يتأكد من كل هذه المؤثرات في الاختبار وأن تقوم الجهة المنظمة للاختبار بتدريب الطلاب على طريقة التعامل مع الاختبار ومعدات الحاسوب.

وكل طرق الصدق السابقة لها طرق للتحقق منها وليس هذا موضعها هنا وسوف يوضح الباحث ما اتبعه للتحقق من صدق الاختبار موضوع البحث في الفصل الثالث.

٢- الثبات Reliability

اتساق درجة الممتحنين في حال تكرار الاختبار بعد فترة زمنية محددة. Bachman & Palmer (1996) أو اتساق الدرجات مع صيغة أخرى للاختبار، أو اتساق الدرجات عبر ممتحنين آخرين ومصححين مختلفين. علام (٢٠٠٦).

ويمكن تبسيط مفهوم الثبات بأننا نتأكد أن الممتحن أجاب دون تدخل مؤثرات أخرى -غير استيعابه للمادة- في إجابته.

ويحدد الخولي (٢٠٠٠) نوعين من الثبات:

الثبات الزمني: وهو ثبات أو تقارب الدرجة في حالة تكرار الممتحنين لإجابة الاختبار مرتين بينهما فاصل زمني.

الثبات التدريجي: ويقصد به ثبات الدرجة إذا صحح الإجابات مصححون مختلفون، أي أن درجة الإجابة تكون هي ذاتها على الرغم من تعدد المصححين، وهو ما يمكن أن نطلق عليه "ثبات المصححين".

أما طرق تحديد الثبات فتتفق كتب القياس على:

- أ) طريقة إعادة الاختبار.
- ب) طريقة تطبيق الصيغتين المتكافئتين.
- ج) طريقة الصيغتين المتكافئتين بفواصل زمني.
- د) طريقة التجزئة النصفية.
- هـ) طريقة كيودر - ريتشاردسون (معامل التجانس).
- و) طريقة كرونباخ (معامل ألفا). علام (٢٠٠٦).

٣- التمييز

ويقصد به أن يميز الاختبار بين مستويات الطلاب، فإذا حصل الطلاب جميعهم على درجات من ٩٠-١٠٠ من مائة فإن هذا الاختبار لا يتسم بالتمييز والأمر نفسه إذا حصل جميع الطلاب على ٢٠-٣٠ من مائة.

ويرتبط بخاصية التمييز معاملان: الأول معامل الصعوبة وهو يساعد على تعرف البنود -المفردات الاختبارية- التي تكون غاية في السهولة والصعوبة، والمعامل الثاني هو معامل تمييز ويلفت علام (٢٠٠٦) النظر إلى أنه في حالة قياس مدى إتقان طلاب لمحتوى دراسي أو مهارة معينة فلا مانع من أن يصل معامل الصعوبة إلى (٠.٨٠) ومعامل التمييز إلى صفر ما دام المطلوب قياس درجة تمكن الطلاب من المهارة وليس إبراز الفروق الفردية. وهو ما يعني أن مقياس الكفاءة اللغوية -موضوع البحث- ليس مطلوبًا أن تتميز أسئلته بمعامل تمييز عالٍ ما دام الطلاب أكفاء لغويًا.

٤- الأصالة Authenticity

ويترجمها البعض إلى "موثوقية"، ويقصد بها مدى كون مادة الاختبار سواءً المكتوبة أو المنطوقة طبيعية، وتشبه اللغة في العالم الحقيقي الناطق بهذه اللغة، فالصحف ونشرات الأخبار والروايات تعتبر مواد ذات أصالة أو موثوقية لغوية، وهي تختلف عن اللغة المصنوعة التي قد يكتب بها المدرسون اختباراتهم ولا يجد الدارس علاقة بينها وبين الحياة الواقعية. إلّويد وآخرون (٢٠٠٩)



خطوات بناء اختبار الكفاءة اللغوية

يصنف اختبار الكفاءة اللغوية بأنه من الاختبارات مرجعية المحك ، أي التي نقيس فيها هل استطاع الممتحن أن يقوم بمهام "محكات" محددة أم لا وذلك بغض النظر عن ترتيبه بين أقرانه، وفي الوقت نفسه فإن الاختبار موضوع البحث هو اختبار معياري standardized test ولذلك يتناول الباحث في السطور القادمة خطوات بناء الاختبارات المعيارية بهدف الوصول لخطوات بناء اختبار الكفاءة اللغوية موضوع البحث.

يوضح Brown (2004) خطوات بناء الاختبارات المعيارية فيما يلي:

الأولى : تحديد سبب وأهداف الاختبار.

الثانية: تصميم مواصفات الاختبار.

الثالثة: تصميم واختيار وترتيب مهام وبنود الاختبار.

الرابعة: عمل تقويم ملائم لمختلف أنواع البنود.

الخامسة: تحديد إجراءات التصحيح ونماذج التقارير

السادسة: التحقق من الصدق البنائي.

ونقف هنا مع الخطوة السادسة "التحقق من الصدق البنائي Construct Validity" والتي يرى Bachman (1990) أنها لا بدّ أن تكون الخطوة الأولى في أي اختبار كفاءة لغوية، لأننا حتى نقيس شيئاً لا بدّ أن نعرف ما هو بالضبط. وقد تم عرض ما يتعلق بموضوع "صدق البناء" في مبحث "نماذج الكفاءة اللغوية" .

ويعرض أبو حميد (٢٠٠٦م) متطلبات بناء اختبار كفاية (كفاءة) لغوية ونوجزها في:

- ١ - حصر عناصر اللغة: (أصوات ، مفردات ، تراكيب).
- ٢ - حصر مهارات اللغة : (استماع ، محادثة ، قراءة ، كتابة).
- ٣ - حصر الكفايات اللغوية: النحوية، اللغوية الاجتماعية ، الكلامية، الاستراتيجية.
- ٤ - حصر لمكونات العناصر والمهارات والكفايات اللغوية السابقة.
- ٥ - تحديد مستوى لغوي للكفاية، من يحققه نعتبر لديه كفاءة لغوية.
- ٦ - تحديد سلم للكفاية نحكم عن طريقه على كفاية الشخص اللغوية.
- ٧ - تحديد الخصائص اللغوية لكل درجة في سلم الكفايات اللغوية.

٨ - تحكيم هذا التصنيف من قبل مختصين للحكم على صدقه.

٩ - تجريب ما توصلنا إليه للحكم على ثباته.

ويلاحظ هنا أن أبو حميد استخدم مصطلح الكفاية competence ليعبر عن الكفاءة proficiency وذلك بدءًا من عنوان كتابه، وهذا أمر شائع في الكتب العربية، بالإضافة إلى أن الخطوة الأولى (حصر عناصر اللغة: أصوات ، مفردات ، تراكيب) أمر غير منطقي فنحن لا نحتاج للاتصال اللغوي كل مفردات اللغة ولا تراكيبها، ومن ثم فهو أمر غير مطلوب ويرى الباحث أن الأصوب هو الاستناد لقوائم الشيوع في المفردات والتراكيب أو بنائها إن لم تكن موجودة، أو تعديل الصياغة بإضافة كلمة "الشائعة" لتصبح "حصر عناصر اللغة الشائعة"

ووضح الشيخ (١٩٨٨) خطوات تصميم اختبار الكفاءة اللغوية بناء على تجربته في بناء اختبار للمرحلة المتقدمة وأجزها فيما يلي:

أولاً- تخطيط الاختبار

ثانياً- إعداد مفردات الاختبار والتعليمات

ثالثاً- مراجعة مفردات الاختبار.

رابعاً- عرض المقياس على المحكمين.

خامساً- الاختبار القبلي : وفيه نقوم بتحليل المفردات للتعرف على الوقت المناسب

للإجابة على الاختبار ، وعلى مدى تمييز المفردات ، وفعالية المشتتات.

سادساً- جمع الصورة النهائية.

سابعاً- كتابة الصورة النهائية للاختبار.

ثامناً- تطبيق المقياس على العينة المستهدفة أو المجتمع الأصلي ثم تحليل النتائج.

ويلاحظ هنا أن الشيخ لم يضع "تعريف بناء الكفاءة " أو "المستويات المعيارية أو

نطاق الاستخدام" كخطوة من خطوات بناء الاختبار ، عدا ذلك فهذه المنهجية هي المتفق

عليها في كتب القياس والتقويم، والتي استفاد منها الباحث في خطوات بناء اختبار.

خطوات بناء اختبار الكفاءة اللغوية المحوسب :

وبناء على ما سبق يمكن تحديد خطوات بناء اختبار الكفاءة اللغوية المحوسب موضوع البحث :

أولاً- تحديد نموذج الكفاءة اللغوية

أ - " نموذج الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات".

ب - تحديد المهارات التي سيتم قياسها في ضوء النموذج.

ج - الربط بين المهارات والكفايات بناء على الإطار المرجعي.

د - عمل التصميم العام للاختبار. (تحديد الزمن ، وأقسام الاختبار).

ثانياً- إعداد مفردات الاختبار والتعليمات في ضوء مقاييس التقييم "رابعاً".

ثالثاً- مراجعة مفردات الاختبار.

رابعاً- مقاييس التقييم :

أ - تحديد المصنفات التي سيتم التقييم في ضوءها بناء على مستويات ومصنفات

الإطار المرجعي.

ب - تحديد الدرجات المقابلة للأداء.

ج - تحديد آلية التصحيح لأنواع الأسئلة (التحدث - الكتابة المقالية)

د - وصف ما يستطيع كل ممتحن أن يؤديه في الواقع

خامساً - تصميم البرنامج الحاسوبي:

أ - تصميم الواجهات الرسومية.

ب - إعداد مواد الوسائط المتعددة " صور ، صوت ، مواد مرئية".

ج - النصوص.

د - البرمجة.

هـ - التجريب التقني.

سادساً - عرض الاختبار المحوسب على المحكمين بهدف :

أ - التأكد من سلامة المحتوى.

ب- مناسبة الاختبار للمستوى المتوسط.

- ج - مناسبة الزمن للأسئلة.
- د - مناسب تدرج التقييم لأداء الممتحنين.
- سابعاً- الاختبار التجريبي.
- ثامناً- الوصول للصورة النهائية للاختبار.
- تاسعاً- تطبيق المقياس على العينة المستهدفة.
- عاشراً- تحليل النتائج للتأكد من الخصائص السيكومترية للاختبار.



نماذج من اختبارات الكفاءة اللغوية

هذا المبحث يحلل مجموعة من الاختبارات في اللغتين العربية والإنجليزية بهدف التعرف على أوجه الاستفادة منها في بناء الاختبار موضوع البحث، وقد رتب عرض تلك الاختبارات بناءً على فائدتها للبحث.

تعريف باختبار TOEFL

اختبار *TOEFL* (Test Of English as a Foreign Language) اختبار اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية، تعده مؤسسة خدمات الاختبار التعليمي (ETS) Educational Testing Service. بدأ بناء هذا الاختبار عام ١٩٦٣ وتم تطبيقه للمرة الأولى سنة ١٩٦٤ في شكل الاختبار الورقي (Paper-based Test (PBT، ثم انتقل للشكل المعتمد على الحاسوب CBT، ثم تطور إلى الشكل المعتمد على الإنترنت Internet-based test الذي سنعرف به في الصفحات التالية.

وعلى الرغم من أن المقياس موضوع هذه الدراسة عن الاختبار المعتمد على الحاسوب وليس على الإنترنت، إلا أننا نستطيع الاستفادة بالتطور الذي حدث لاختبار TOEFL iBT في بناء اختبار الكفاءة اللغوية موضوع البحث.

تعريف بالاختبار على الإنترنت TOEFL iBT test

اختبار TOEFL iBT يتكون من أربعة أقسام (الاستماع والقراءة والتحدث والكتابة) التي تستغرق أربع ساعات للإجابة عنها. والرمز iBT هو الحروف الأولى من مصطلح Internet Based Test.

كيف تتم الإجابة عن الاختبار:

يتطلب أداء الاختبار الإجابة عن أقسام تتعامل مع أكثر من مهارة مثل (أسئلة تكاملية):

القراءة والاستماع ثم الإجابة بالتحدث.

الاستماع ثم الإجابة بالتحدث.

القراءة والاستماع ثم الإجابة بالكتابة.

يوضح موقع ETS (2011b) أقسام الاختبار بناءً على التعديل الذي طبق في ٢٠١١/١١

قسم القراءة: يقيس هذا القسم القدرة على فهم قطع مقروءة ذات صبغة أكاديمية.

الزمن: عشرون دقيقة لقراءة القطعة والإجابة عنها.

المجموعة الأولى: قطعة فهم، وأسئلة اختيار من متعدد تأخذ أشكالاً متعددة مثل:
اختيار مفردات لها المعنى نفسه، اختيار جملة معبرة عن فقرة، وضع جملة في المكان المناسب لها في فقرة، سؤال عن محتوى فقرة واختيار الإجابة المعبرة عنها من بين أربعة بدائل.
تقديم خمسة بدائل، وعلى الطالب أن يختار ثلاثة منها لتلخيص القطعة المقروءة.
يسمح بالمراجعة والتنقل بين الأسئلة وتعديل الإجابات طوال مدة امتحان هذا القسم.
قسم الاستماع: هدفه قياس القدرة على فهم المحادثات والمحاضرات بالإنجليزية.
يستمتع الممتحن لمادة صوتية وعليه أن يفهم الفكرة الأساسية والتفاصيل الداعمة لها.
بعض الأسئلة تدور حول هدف المتحدث أو اتجاهاته.

يسمح للطالب بتسجيل ملاحظاته.

سؤال المحادثة عبارة عن حديث بين اثنين، يعقبه أسئلة اختيار من متعدد بعضها مقروء وبعضها عبارة عن فقرات مسموعة من المحادثة وعلى الممتحن أن يحدد هدف المتحدث من قول تلك العبارة.
سؤال المحاضرة يقوم فيه المحاضر بالحديث في موضوع ما، وعلى الممتحن فيما بعد أن يجيب عن أسئلة اختيار من متعدد تدور حول هدف المحاضرة وبعض الأسماء المذكورة في المحاضرة، الربط بين بعض العبارات وهدف قائلها.

قسم الكلام:

يقيس القدرة على التحدث في أكثر من موضوع.

السؤال ١-٢:

يستمتع الطالب ويقرأ السؤال، وعليه أن يقدم إجابته شفهيًا، له ١٥ ثانية لتحضير الإجابة، و ٤٥ ثانية للإجابة نفسها.

السؤال ٣-٤:

قراءة نص قصير جهراً، ثم الاستماع لحديث حول الموضوع نفسه الذي قرأه، يعقب ذلك مجموعة من الأسئلة على الطالب أن يجيب عنها شفهيًا مستعينًا بما قرأه وما سمعه.

السؤال ٥-٦:

يستمتع الممتحن إلى محادثة أو محاضرة ويعقب ذلك أسئلة وعلى الممتحن الإجابة عنها شفهيًا، ويسمح بكتابة الملاحظات، والتعليمات مسموعة وليست مكتوبة.

هناك فترة قصيرة (١٥-٣٠ ثانية) لتجهيز الإجابات.

قسم الكتابة: يقيس قدرة الممتحن على الكتابة الأكاديمية باللغة الإنجليزية.

مهمتان: الأولى: قراءة نص، ثم الاستماع إلى محاضرة، ثم الإجابة عن سؤال كتابي، قد يكون تلخيص ما سمعه وقراه، مطلوب كتابة (١٥٠-٢٢٥ كلمة) في عشرين دقيقة، في محرر الكتابة مع وجود إمكانية القص واللصق والتراجع.

الثانية: كتابة مقال بناءً على الخبرات الشخصية؛ حيث يعرض الاختبار للممتحن جملة وعليه الكتابة حولها، سواءً موافقًا أو معترضًا مع دعم وجهات نظره.

تقيس هذه المهمة القدرة على بناء الأفكار، تنظيم المقال، جودة ودقة اللغة، لا يقل عدد المفردات عن ثلاثمائة مفردة في المقال، يمنح الممتحن ثلاثين دقيقة للإجابة والمراجعة.

الدرجات:

يعرض موقع (ETS 2011c) لتوزيع درجات الاختبار:

الدرجة لكل مهارة متدرجة من صفر إلى ٣٠ ومجموع درجات الاختبار: ١٢٠ درجة

ولا توجد درجة نجاح بل كل مؤسسة تحدد الدرجة المطلوبة لقبول الطالب بها.

تصحيح الاختبار:

كما ذُكر فإن الاختبار يعقد من خلال الإنترنت، ويتم تصحيح قسمي القراءة والاستماع آليًا، من خلال حاسوب الاختبار.

اختبار التحدث:

عندما يجيب الممتحن أسئلة التحدث على موقع الإنترنت، ويقوم الموقع بتسجيل استجاباته ثم ينقلها للمصححين، هناك من ثلاثة إلى ستة مصححين يقومون بتقييم أداء الطالب ومنحه من صفر إلى أربع درجات، ويجول متوسط درجات الإجابة عن كل أسئلة التحدث ليكون من ثلاثين درجة وهي الدرجة الإجمالية لمهارة التحدث في الاختبار.

ويلفت موقع الاختبارات النظر أنه ليس مطلوبًا من المتقدمين أن يتكلموا وينطقوا مثل الناطقين باللغة، بل المطلوب أن يتكلموا بشكل يدل على قدرتهم على الاتصال الشفهي الفعال وقدرتهم على إنجاز المهام المطلوبة. تصحيح اختبار الكتابة: كل مهمة تحصل على درجة من ٠-٥، ثم يؤخذ متوسط درجتى المهمتين ويجول إلى درجة من ثلاثين.

اختبارات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية ACTFL

يقوم ACTFL ببناء الاختبارات والتأكد من خصائصها السيكمترية وتأهيل المتقدمين ويوكل إلى مؤسسة اختبار اللغة العالمي Language testing international ويرمز لها اختصارًا LTI بإدارة عملية الاختبارات، وهي اختبارات لكل مهارة ولا يوجد اختبار موحد للغة بشكل عام مثل اختبار TOEFL أو IELTS. ولكن هناك اختبار كتابة واختبار قراءة وهكذا.. وفيما يلي تعريف موجز بتلك الاختبارات نقلًا من موقع Language Testing International

اختبار مقابلة الكفاءة الشفهية المحوسب (OPIC) Oral Proficiency Interview by Computer®

هو اختبار محوسب يقدم من خلال الإنترنت وتم التأكد من صدقه وثباته في اختبار الأعداد الكبيرة، وهذا الاختبار يحاكي اختبار المقابلة الشفهية OPI الحي، لكن الفرق الجوهرى أن هذا الاختبار يقدم من خلال شخصية افتراضية محوسبة "virtual avatar".

يتكون الاختبار من واحد من نماذج أربعة تتدرج من مستوى المبتدئ الأدنى إلى المتميز، ويتحدد النموذج الذي سيتعامل معه المتقدم بناءً على الأسئلة التي يجيب عنها في بداية المقابلة؛ حيث تظهر له العديد من الأسئلة حول حياته العملية والعلمية واهتماماته المختلفة كما يختار وصفًا لمستواه اللغوي، بعد الإجابة عن تلك الأسئلة المكتوبة تظهر له رسالة أنه سيتعامل مع الاختبار لمدة ٢٠-٤٠ دقيقة.

تصحيح الاختبار:

يوضح موقع (2013) Language Testing طريقة التصحيح بأنه فور انتهاء الاختبار تحفظ الإجابة الصوتية للممتحن على موقع إنترنت مُؤمَّن، ويقوم مصصح معتمد بالاستماع للإجابة ومقارنتها بمعايير كل مستوى لغوي لتحديد مستوى الممتحن.

اختبار الاستماع للمهنيين (LTP) Listening Test for Professionals®

هذا اختبار معياري محسوب لتقييم مهارة الاستماع في اللغة، يقيس هذا الاختبار مدى قدرة الشخص على فهم الخطاب المسموع بناءً على تصنيف المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية ACTFL أو تصنيف المائدة المستديرة ILR، تقدم المادة المسموعة والأسئلة واختيارات الإجابة باللغة الهدف.

مدة الاختبار ١٢٠ دقيقة، ومحتوى الاختبار عبارة عن مادة صوتية رسمية وغير رسمية في موضوعات عامة واجتماعية وأكاديمية ومهنية، والأسئلة متدرجة من مستوى المبتدئ NOVICE وحتى المستوى المتميز Superior.

تصحيح الاختبار: إلكتروني.

اختبار القراءة للمهنيين (RTP) Reading Test for Professionals®

لا يختلف وصف هذا الاختبار عن سابقه، إلا أنه يقيس القدرة على الفهم القرائي، ومدة الاختبار ١٢٠ دقيقة تقيس مستويات من المبتدئ إلى الفائق بناءً على تصنيف المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية ACTFL أو تصنيف المائدة المستديرة ILR، لكل مستوى هناك خمسة نصوص مع ثلاثة أسئلة اختيار من متعدد، على الممتحن أن يختار من بين أربعة بدائل، ويوفر موقع الاختبار نماذج لهذه الأسئلة المحوسبة.

تصحيح الاختبار: إلكتروني.

اختبار الكفاءة في الكتابة (WPT) Writing Proficiency Test®

يقيس هذا الاختبار كتابة الشخص التلقائية في اللغة -دون أدوات للمراجعة أو التحرير- مقارنةً هذا الأداء بمعايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية ACTFL. موضوعات الكتابة تتنوع بين الرسمي وغير الرسمي منها الاجتماعي والمهني، والامتحان كالامتحانات السابقة محوسب في بيئة الإنترنت.

وحسب النموذج الموجود في الموقع فإن الممتحن يختار أن يجيب مستخدمًا لوحة المفاتيح أو أن يجيب بخط يده أيضًا.

ويبدأ الاختبار بأسئلة حول شخصية الممتحن واهتماماته وحياته العملية ثم ينتهي بتصنيف الممتحن لمستواه اللغوي في ضوء المعايير.. مهام الكتابة ليست موحدة ولكنها تتكيف حسب المعلومات التي يقدمها الممتحن، ومن ثم فكل اختبار مخصص للممتحن نفسه وليس اختبارًا للجميع وهذا ما يجعل مدة الاختبار ليست ثابتة؛ حيث تتراوح بين ٤٠-٩٠ دقيقة، ويوضح معدو الاختبار أنه تكاملي.

تصحيح الاختبار: يصحح الاختبار مصححون معتمدون من ACTFL

تعريف باختبار IELTS

هو اختبار في قياس الكفاءة اللغوية في اللغة الإنجليزية، بدأ عام ١٩٨٩م، وكلمة (IELTS) هي الحروف الأولى من اسم الاختبار International English Language Testing System، ويمتلك هذا الاختبار جهات ثلاث هي المجلس البريطاني British Council و IDP education و Cambridge English Language Assessment, Australia.

وهذا الاختبار واسع الانتشار؛ حيث ينعقد في ٨٠٠ مركز للاختبارات في ١٣٥ دولة، ويذكر موقع الاختبار أن هناك ١.٩ مليون شخص امتحنوه عام ٢٠١٢، وهناك ٧٠٠٠ مؤسسة تعترف بتقييم هذا الاختبار حول العالم. (IELTS 2013) هناك إصداران من هذا الاختبار:

الإصدار الأكاديمي: وهو لمن يرغب في الالتحاق بالمؤسسات التعليمية التي تشترط الحصول على مستوى كفاءة في اللغة الإنجليزية، وكذلك بعض المهن مثل الطب.

والإصدار العام: وهذا لمن يحتاج إلى اللغة الإنجليزية للاتصال في حياته أو عمله.
وهناك نمطان من الاختبار: محوسب وورقي.

الاختبار المحوسب: Computer-based test وهو متوفر للنسخة الأكاديمية فقط حتى ٢٠١٢ وتشير المعلومات المقدمة للممتحن عبر موقع المجلس الثقافي البريطاني أن مستوى صعوبة النمطين واحد، وأن الفارق الوحيد بينهما هو طريقة أداء الاختبار فحسب، وربما هذا هو السبب في عدم تخصيص معلومات مفصلة حول الاختبار المحوسب في مواقع مصادر IELTS.

يتكون الاختبار المحوسب من أربعة أقسام: استماع وقراءة وكتابة وتحدث. (IELTS (2013
تصحيح الاختبار:

يتم تصحيح اختبار الاستماع والقراءة بشكل آلي. أما اختبار الكتابة فتصحّحه بشري، لكن الاختبار نفسه يمكن للممتحن أن يجيب بالكتابة على لوحة المفاتيح أو يجيب يدويًا. أما التحدث فيتم من خلال محاثة حقيقية بين الممتحن والممتحن. (IELTS Home (2013

الاختبار الورقي Paper-based test

يتكون الاختبار الورقي من الأقسام نفسها السابقة، إلا أن تصحيحه بشري، ونظرًا لوفرة المواد الشارحة للاختبار الورقي فسيعرض الباحث الاختبار الورقي العام وليس الأكاديمي مع الإشارة للاختبار المحوسب في ضوء المعلومات المتوفرة.

الزمن الكلي للاختبار: ساعتان و ٤٥ دقيقة.

أقسام الاختبار:

الاستماع: ٤ أقسام ٤٠ سؤالاً ٣٠ دقيقة، وفي الاختبار الورقي تزيد عشر دقائق لنقل الاختيارات لورقة الإجابة.

كل قسم من الأقسام الأربعة يتكون من عشرة أسئلة مرتبة حسب المادة المسموعة، القسمان الأول والثاني يتعاملان مع مواقف الحياة اليومية. الأول محادثة بين اثنين، والثاني عبارة عن حديث فردي "monologue". القسم الثالث والرابع يتعاملان مع مواقف في سياق تعليمي وتدريب. القسم الثالث عبارة عن محادثة بين شخصين رئيسين وربما يكون بين

أشخاص ثانويين، القسم الرابع حديث فردي في موضوع أكاديمي، تقدم المادة الصوتية مرة واحدة والأصوات بلكنات مختلفة إنجليزية وبريطانية وأسترالية ونيوزيلاندية. (IELTS 2013)

التصحيح:

يمنح كل سؤال "بند" درجة واحدة، تصحيح الاختبار الورقي يتم بواسطة مصححين معتمدين، بينما الاختبار المحوسب يصحح إلكترونياً. (Cambridge Esol 2013a)

القراءة:

ثلاثة أقسام ٤٠ سؤالاً ٦٠ دقيقة، ثلاثة أقسام متدرجة الصعوبة، القسم الأول ربما يتضمن نصين أو ثلاثة نصوص قصيرة أو نصوصاً متعددة أقصر، موضوعات هذا القسم تدور حول متطلبات الحياة اليومية، القسم الثاني يتكون من نصين ويدور حول حياة العمل، القسم الثالث يتكون من نص طويل حول موضوع عام ويتميز هذا النص ببنيته الأكثر تعقيداً من سابقه وتركيزه على الوصف أكثر من الموضوعات الجدلية. (IELTS 2013)

التصحيح:

يمنح كل سؤال "بند" درجة واحدة، ويتم تصحيح الاختبار الورقي بواسطة مصححين معتمدين، بينما الاختبار المحوسب يصحح إلكترونياً. (Cambridge Esol 2013b)

الكتابة:

مهمتان: كل مهمة ١٥٠-٢٥٠ كلمة، ٦٠ دقيقة.
المهمة الأولى: يطلب من الممتحن الرد على مواقف بالكتابة، مثل طلب معلومات أو شرح موقف.

المهمة الثانية: يكتب مقالاً لعرض وجهة نظر أو مناقشة أو مشكلة. (IELTS 2013)

التصحيح:

كل مهمة تصحح بشكل مستقل، ويتم تصحيح الاختبار بواسطة مصححين معتمدين، وتقييم المهام يركز على إنجاز المطلوب وتماسك المكتوب والثراء المعجمي وصحة القواعد ودقة الكلام. (Cambridge Esol 2013c)

التحدث:

١١ إلى ١٤ دقيقة وجهًا لوجه في النمط المحوسب أو النمط التقليدي.

يتضمن مقابلة شفوية بين الممتحن والممتحن، ويتم تسجيل المقالة، هناك ثلاثة أجزاء لهذه المقابلة، كل جزء يتحقق من وظيفة معينة من حيث نمط التفاعل، واستقبال الممتحن للغة وإنتاجه لها.

التصحيح: يتم التصحيح من خلال مصححين معتمدين، ويتم التصحيح بناءً على الطلاقة وتماسك الكلام، الثراء المعجمي للممتحن، صحة القواعد ودقة الكلام، والنطق.
Cambridge Esol (2013d)

اختبار الشيخ لقياس الكفاءة اللغوية في اللغة العربية لغة أجنبية (١٩٨٨)

هذا الاختبار هو نتاج دراسة الدكتوراه للباحث، وهو معد لقياس الكفاءة اللغوية للمستوى المتقدم. الشيخ (١٩٨٨)

عينة الدراسة: قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة من متعلمي اللغة العربية كلغة أجنبية في جامعات المملكة المتحدة وبعض المراكز الإسلامية بها، وهي عينة مقصودة عددها ٨٠ طالبًا وطالبة (٤٠ طالبًا، ٤٠ طالبة) ممن أنخوا المستوى المتقدم.

نوع الاختبار: الاختبار من نوع الورقة والقلم، ويستخدم المسجل في اختبار الاستماع. الزمن الكلي للاختبار: ١٠٥ دقائق (تشتمل على ١٢ دقيقة لإدارة الاختبار).
التصحيح: يدوي.

أقسام الاختبار:

القسم الأول- اختبار استماع (٢٣ دقيقة)

الجزء الأول- ١٠ أسئلة، الهدف: قياس الفهم السماعي للجمل القصيرة.

الجزء الثاني- ١٠ أسئلة، الهدف: قياس فهم المحادثات القصيرة.

الجزء الثالث- ١٠ أسئلة، الهدف: قياس فهم المحادثات الطويلة.

القسم الثاني: اختبار الكتابة والتركيبات النحوية: ٣٠ دقيقة

الجزء الأول: ١٧ سؤالاً، الهدف: قياس القدرة على الاستخدام النحوي

الصحيح.

الجزء الثاني: ٨ أسئلة، الهدف: اكتشاف الجملة الصحيحة.

الجزء الثالث: ١٠ أسئلة، الهدف اكتشاف الخطأ.

القسم الثالث: اختبار القراءة والمفردات (٤٠ دقيقة)

الجزء الأول:

أ - ثمان أسئلة، كل سؤال عبارة عن جملة، هناك كلمة في كل جملة تحتها خط، وهناك أربعة اختيارات، على الطالب أن يختار كلمة تؤدي معنى الكلمة التي تحتها خط.

ب - خمسة أسئلة، كل سؤال جملة، وهناك كلمة في كل جملة تحتها خط، وهناك أربعة بدائل، وعلى الطالب أن يختار كلمة من البدائل تعطي معنى عكس المفردة التي تحتها خط.

الجزء الثاني: الفهم القرائي.

أربعة عشر سؤالاً، عبارة عن ٥ قطع لغوية ويأتي كل قطعة عدة أسئلة اختيار من متعدد.

الجزء الثالث: الفهم القرائي.

خمسة أسئلة، كل سؤال عبارة عن جملة (جذر السؤال) وتحتها ٤ جمل (مشتتات) مقارنة لها في الطول وتحمل معنى مقارباً لها، وعلى الطالب أن يكتشف الجملة التي تحمل معنى جملة (الجذر).

اختبار Casa لقياس الكفاءة اللغوية في اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية (٢٠١٣)

يعد هذا الاختبار مركز الدراسات العربية بالخارج CASA، وتديره جامعة تكساس University of Texas at Austin بالولايات المتحدة الأمريكية، هذا المركز يهدف إلى الارتقاء بمستوى طلاب وأساتذة علوم الشرق الأوسط في اللغة العربية عن طريق إيفادهم لدراساتها بالجامعة الأمريكية بالقاهرة في مصر، وقد تأسس هذا المركز عام ١٩٦٧م، وتموله الإدارة الأمريكية ومؤسسة فورد ومؤسسة فولبرايت، ويخضع لهذا الاختبار الراغبون في الالتحاق ببرنامج اللغة العربية بالقاهرة، قبل وبعد البرنامج اللغوي لقياس التقدم الذي حققوه. (CASA 2013a)

يتكون الاختبار من ثلاثة أقسام: فهم المسموع، فهم المقروء، الكتابة.
اختبار فهم المسموع والفهم القرائي ينعقدان على الإنترنت، وهو اختبار خطي، أي على الطالب أن يجيب جميع الأسئلة وليس متكيفاً، ويذكر الموقع أن مدة الاختبار ٦ ساعات

اختبار الكتابة: الكتابة يدوية ومدة الاختبار ٧٥ دقيقة
الاختبار من سؤالين لكتابة مقالين، ومن خلال استعراض النموذجين المتاحين لاختبار الكتابة (٢٠٠٨ و٢٠٠٩) على موقع CASA نلاحظ أن المقال الأول يتميز بأنه ذو طابع شخصي، أي يطلب من الممتحن الكتابة عن أمر يهم حياته الشخصية، وعليه أن يكتب الموضوع بما لا يقل عن مائة كلمة، أما المقال الثاني فيرتبط بالشئون الأمريكية الدولية وعليه أن يكتب بما لا يقل عن مائة وخمسين كلمة، يعقب هذا القسم راحة لمدة ١٥ دقيقة.
اختبار فهم المسموع: على الإنترنت، مدة الاختبار ١٢٠ دقيقة.
يستمع الطالب إلى مادة سمعية وعلى الطالب أن يختار الإجابة الصحيحة من بين خيارات متعددة، والأسئلة متدرجة.

تبدأ الأسئلة من المستوى المتوسط حسب تصنيف المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية ACTFL، ويعقب هذا القسم راحة لمدة ساعة. CASA (2013c)
اختبار الفهم القرائي: على الإنترنت، مدة الاختبار ١٣٥ دقيقة.
يعرض للطالب نص مقروء ثم يقدم له سؤال اختيار من متعدد بالإنجليزية.
المستوى الأول: المتوسط ٢٠ سؤالاً، المستوى الثاني: المتقدم ٢٠ سؤالاً، المستوى الثالث: الفائق ٢٠ سؤالاً.. CASA (2013d)

اختبار المقابلة الشفهية: (١٥-٢٠) دقيقة
الاختبار يهدف إلى قياس الكفاءة اللغوية للممتحن، وقدرته على الحديث بالفصحى وكيف يخلطها بالعامية، ويخضع له الطلاب المختارون للدراسة فقط، وينعقد عن طريق محادثة تليفونية مع مختبر شفهي معتمد (OPI tester) وتقدم الأسئلة بالفصحى، لكن يحق للممتحن أن يمزج العامية بالفصحى.

الأسئلة تدور حول هذه الموضوعات: حياة الأسرة، والتعليم والهوايات والخطط
الماضية والحاضرة والمستقبلية، الأنشطة اليومية، كما تدور المحادثة حول قضايا اجتماعية
وسياسية واقتصادية وثقافية، ولا تتوفر في الموقع نماذج لهذا الاختبار. (CASA 2013e)



تحليل الاختبارات :

في ضوء العرض السابق قام الباحث بتحليل الاختبارات الخمسة السابقة للاستفادة في تصميم الاختبار موضوع البحث في النقاط التالية:

- ١ - أزمنة الاختبارات.
- ٢ - أزمنة قياس كل مهارة.
- ٣ - طرق قياس كل مهارة في الاختبارات المحوسبة والاختبارات الورقية.
- ٤ - الزمن المخصص لكل سؤال "بند".
- ٥ - أنماط الأسئلة.
- ٦ - طرق التصحيح المحوسبة والبشرية.
- ٧ - معايير التقييم.
- ٨ - توزيع الدرجات على مستوى المهارة ومستوى البند.

جدول (٢-٣) تحليل بعض اختبارات الكفاءة اللغوية

اختبار الشيخ (١٩٨٨)	Casa ^{١٠} (٢٠١٣)	ACTFL ^٩ (٢٠١٣)	IELTS (٢٠١٢)	TOEFL (٢٠١١)	
العربية	العربية	متعدد اللغات	الإنجليزية	الإنجليزية	اللغة الهدف
مستوى متقدم	متدرج: متوسط متقدم فائق	متدرج: مبتدئ متوسط متقدم فائق	عام	عام	مستوى الاختبار
-----	القراءة والاستماع	القراءة والاستماع	القراءة والاستماع	القراءة والاستماع	التصحيح الإلكتروني
القراءة والاستماع والكتابة	الكتابة والتحدث	الكتابة والتحدث	الكتابة والتحدث	الكتابة والتحدث	التصحيح البشري
١٠٥ دقيقة ^{١٢}	٦ ساعات و ١٥ دقيقة ^{١١}	كل مهارة لها اختبار مستقل	ساعتان و ٤٥ دقيقة	٤ ساعات	الزمن الكلي

^٩ هذه الاختبارات تنظمها Language testing international LTI بترخيص من ACTFL.

^{١٠} الأسئلة في هذا الاختبار مقسمة للمستويات الرئيسة: مبتدئ، متوسط، متقدم.

^{١١} تتضمن ساعة وربع الساعة راحة، ويضاف لها ١٥-٢٠ دقيقة لاختبار التحدث وهذا لا ينعقد لكل الطلاب.

^{١٢} تخصص ١٢ دقيقة لإدارة عملية الاختبار من توزيع مواد الاختبار والتعليمات.

جدول (٢-٤) تحليل أسئلة مهارات اختبارات الكفاءة اللغوية

اختبار الشيخ			Casa ^{١٤}			ACTFL ^{١٣}			IELTS			TOEFL			
نمط الاختبار	الزمن	عدد الأسئلة	نمط الاختبار	الزمن	عدد الأسئلة	نمط الاختبار	الزمن	عدد الأسئلة	نمط الاختبار	الزمن بالدقيقة	عدد الأسئلة	نمط الاختبار	الزمن بالدقيقة	عدد الأسئلة	
ورقي	٤٠	٣٢	محوّسب	١٣٥	٦٠	محوّسب	١٢٠	١٠٠	محوّسب	٦٠	٤٠	محوّسب	٨٠-٦٠	٥٦-٣٦	القراءة
مسجل	٢٣	٣٠	محوّسب	١٢٠	٦٠	محوّسب	١٢٠	٧٥	محوّسب	٣٠	٤٠	محوّسب	٩٠-٦٠	٥١-٣٤	الاستماع
ورقي	٣٠	٣٥	ورقي	٧٥	مهمتان	محوّسب /ورقي	٩٠	٤ مهام	محوّسب /ورقي	٦٠	مهمتان	محوّسب	٥٠	مهمتان	الكتابة
-----	---	-----	بالحاتف	١٥-٢٠	غير مذكور	محوّسب	٢٠-٤٠	مرحلة من ٤ مراحل	مقابلة	١٤-١١		محوّسب	٢٠ دقيقة	٦ مهام	التحدث

^{١٣} هذه الاختبارات تنظمها Language testing international LTI بترخيص من ACTFL.

^{١٤} الأسئلة في هذا الاختبار مقسمة للمستويات الرئيسة: مبتدئ، متوسط، متقدم.

في ضوء تحليل الاختبارات السابقة يمكن استنتاج ما يلي:

- ١- جميع المهارات اللغوية (القراءة والاستماع والتحدث والكتابة) أمكن قياسها باستخدام الحاسوب.
- ٢- بعض اختبارات الكتابة تسمح للطالب أن يجيب من خلال الحاسوب أو بالكتابة اليدوية.
- ٣- اختبار المحادثة ينعقد بالحاسوب وبالمقابلة الشخصية التقليدية وباستخدام الهاتف أو برامج المحادثة التلفزيونية على الإنترنت^١.
- ٤- تصحيح إجابات القراءة والاستماع يتم عن طريق الحاسوب في الأغلب.
- ٥- تصحيح إجابات الكتابة والتحدث يتم عن طريق مصحح بشري.
- ٦- الزمن الكلي للاختبار يتوقف على طبيعة الاختبار؛ فهناك اختبارات كفاءة عامة مثل TOEFL و IELTS حيث لا تقدم أسئلة للمستوى المبتدئ، وهناك اختبارات تصنف الطلاب وفق مستويات (مبتدئ ومتوسط ومتقدم) مثل Casa وهذا الاختبار يعتبر أطول الاختبارات المعروضة (٦:١٥ ساعة) لأنه يقدم أسئلة لكل المستويات، كما أن هناك اختبارات مستقلة لكل مهارة مثل ACTFL والتي يمكن أن يجلس فيها الممتحن لاختبار مهارة واحدة فقط، وهناك اختبار لمستوى تعلم محدد مثل اختبار الشيخ للكفاءة اللغوية في المستوى المتقدم.
- ٧- يتراوح الزمن المخصص لإجابة سؤال "بند" القراءة بين ٤٥ ثانية إلى ٢:١٠ دقيقة يدخل ضمنها زمن قراءة نصوص الفهم القرائي.
- ٨- يتراوح الزمن المخصص لإجابة سؤال "بند" الاستماع بين ٤٦ ثانية إلى ٢:٠٠ دقيقة يدخل فيها زمن المادة المسموعة التي ستتناولها الأسئلة.

^١ مثل برنامج Skype

٩- يتراوح الزمن المخصص لإجابة مهمة الكتابة الواحدة بين ٢٢:٣٠ دقيقة إلى ٣٧:٣٠ دقيقة، باستثناء اختبار الشيخ والذي ضمّن قسم الكتابة أسئلة النحو في شكل أسئلة منفصلة.

١٠- يتراوح زمن اختبار التحدث ما بين ١١ دقيقة إلى ٢٠ دقيقة باستثناء اختبار (ACTFL) يتراوح زمنه من ٢٠-٤٠، كما يسبق هذا الاختبار استبيان يجيب فيه الممتحن عن أسئلة حول شخصيته وحياته العلمية والعملية والاجتماعية واهتماماته الشخصية ويتم تكوين أسئلة الاختبار في ضوء إجاباته على الاستبيان، أي أن كل اختبار اختباراً شخصيّ حسب إجابات الممتحن على الاستبيان.

١١- في اختبارات فهم المسموع والمقروء يخصص درجة واحدة لكل بند.

١٢- يلاحظ أن ٤ من ٥ اختبارات قاست الكفاية النحوية والمعجمية من خلال أسئلة المهارات ولم تخصص قسمًا لاختبار القواعد والمفردات، وربما يفسر ذلك بأن اختبار الشيخ والذي خصص أسئلة للقواعد يرجع إلى عام ١٩٨٨م.

١٣- أنماط الأسئلة متعددة حسب المهارة وحسب نمط الاختبار، منها الاختيار من متعدد، والتوفيق "matching"، واستكمال العبارات والفقرات، وكتابة المقالات، وقد جاء تفصيل ذلك في الفصل الثاني.

١٤- من الاختبارات ما يتبنى النوع الاتصالي للاختبار مثل TOEFL حيث نجد أن الممتحن يستمع لسؤال ثم يجيب شفهيًا، ويقرأ ويسمع ثم يتحدث في ضوء ما قرأ وما سمع وهذا غير موجود في نماذج الاختبارات الأخرى.

١٥- لا يوجد من بين هذه الاختبارات ما قاس مهارة القراءة الجهرية.

١٦- جميع هذه الاختبارات لا يوجد فيها نجاح أو رسوب، بل يتم نسبة أداء الممتحن لتدرج وفق نظام الاختبار.

تعليق عام على الاختبارات

- ١- يرى الباحث أن اختبار مهارة الكتابة بشكل محوسب يؤدي للتقليل من صدق الاختبار؛ حيث لا يتوقع أن يكون جميع المتحنيين على قدر واحد من سرعة الكتابة على لوحة المفاتيح العربية، ومن ثم فيمكن قياس بعض مهارات الكتابة الفرعية باستخدام الحاسوب، أما المهارات المتعلقة بكتابة المقالات فيرى الباحث ضرورة وجود خيار الإجابة بالكتابة اليدوية.
- ٢- مهام الكتابة ليست متساوية، كما أن طبيعة الموضوع وعدد الكلمات المطلوبة في المقال يؤثران على أداء الممتحن ومن ثم فلا يمكن الارتكان لهذه القسمة الحسابية السابقة في تحليل الاختبارات.
- ٣- زمن اختبار CASA (٦:١٥ ساعة) يحتاج إلى مراجعة، هل هذا الزمن منطقي لاختبار كفاءة حتى وإن كانت هناك أوقات راحة؟ أم أن طول الزمن يؤثر على صدق الاختبار، وينتقل من قياس الكفاءة إلى قياس قدرة الطالب على التحمل.
- ٤- يتفق الباحث مع الاختبارات في قياس الكفاية القواعدية والمعجمية من خلال المهارات الأخرى وليس بشكل منفصل؛ لأن حفظ المفردات والقواعد ليس دليلاً على القدرة على الاتصال اللغوي.
- ٥- حتى الآن التصحيح البشري لبعض مهارات الكتابة ضرورة، وكذلك كل مهارات التحدث.

أوجه الاستفادة من هذه الاختبارات

- ١ - ساعدت هذه الاختبارات الباحث على تكوين تصور حول كيفية قياس المهارات اللغوية سواء باستخدام الحاسوب أو في الشكل التقليدي الورقة والقلم.
- ٢ - زمن اختبار TOEFL و IELTS يساعد على تحديد زمن الاختبار موضوع البحث.
- ٣ - زمن كل مهارة يساعد على تحديد الزمن المخصص لكل مهارة في الاختبار موضوع البحث.
- ٤ - شاشات اختبار TOEFL ساعدت في تصميم شاشات الاختبار موضوع البحث.
- ٥ - طريقة تصفح اختبار TOEFL و ACTFL ساعدت في تخطيط الاختبار موضوع البحث.
- ٦ - الموضوعات المعروضة في نماذج تلك الاختبارات ساعدت الباحث في اختيار موضوعات الاختبار موضوع البحث.
- ٧ - معايير التصحيح المذكورة في اختبار IELTS فيما يخص الكتابة والتحدث ساعدت الباحث على بناء معايير الاختبار، بالإضافة للمعايير المذكورة في الدراسات المتعلقة بالإطار الأوروبي المرجعي للغات.

المبحث الرابع: المهارات اللغوية

تستند أعمدة الاختبار اللغوي على المهارات اللغوية التي سوف يقيسها، ومن ثم فمن الضروري أن نتعرف على طبيعة هذه المهارات حتى نستطيع قياسها، وفي هذا المبحث يقدم الباحث عرضاً بطبيعة كل مهارة ومكوناتها والمهام الاختبارية التي يمكن استخدامها في الاختبارات.

تعريف المهارة:

المهارة هي "القدرة على تنفيذ أمر ما بدرجة إتقان مقبولة، وتحدد درجة الإتقان المقبولة تبعاً للمستوى التعليمي، والمهارة أمر تراكمي تبدأ بمهارات بسيطة تبنى عليها مهارات أخرى". مصطفى (٢٠١٠، ٤٣) ويرى الباحث أن هذا التعريف ليس دقيقاً؛ لأن القدرة هي أصل المهارة، أي أن كل إنسان لديه قدرة، لكن استخدامه لهذه القدرة هو المهارة، وقد يمتلك إنسان قدرات ولكنه لا يستخدمها. ويفرق طعيمة (٢٠٠٤) بين القدرة ability والمهارة skill بأن الأولى عامة ويندرج تحتها عدد من المهارات، وهي سمة لاصقة بالفرد وثابتة عنده، أما المهارة فهي جزء من مكونات القدرة.. ومثال ذلك: إن أي إنسان طبيعي لديه قدرة على النطق، لكن كيفية هذا النطق واستخدامه وسط جموع من الناس بشكل يجذب انتباههم فهو محصلة مجموعة مهارات.

وفي ضوء ما سبق يمكن تعريف المهارة اللغوية بأنها مظهر من مظاهر القدرة اللغوية للإنسان وهي أداء لغوي سليم ترتبط بدرجة كفاءته بالمستوى اللغوي للمتحدث.

تعريف المهارات اللغوية:

هي الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، ويطلق على التحدث والكتابة المهارات الموجبة أو المنتجة، وتسمى مهارات القراءة والاستماع؛ المهارات السلبية أو الاستقبالية. وغالباً ما يتم تقسيم المهارات إلى المهارات الفرعية، مثل: تمييز الأصوات في كلام متصل، أو فهم

العلاقات داخل الجملة. Richards and Schmidt. (2002,293)

ويرى الباحث أن كلمة "سلبية" تبدو غير دقيقة؛ لأن الشخص لا يكون خاملاً في التعامل مع تلك المهارات (القراءة والاستماع) ولكن هناك عمليات عديدة تتم في عقله لتحليل تلك الرسائل المستقبلية بأشكالها المختلفة.

مهارة الاستماع

الاستماع هو عملية إنصات إلى الرموز المنطوقة ثم تفسيرها. يونس والناقة (١٩٧٧، ١١٦) و"السمع أبو الملكات اللسانية" ابن خلدون (١٩٨٤، ٧١٢)، وإذا كانت اللغة أصواتًا يعبر بها كل قوم عن حاجاتهم، فمن دون تلك الأصوات لن نستطيع أن نتكلم، والطفل الذي يحرم نعمة السمع لا يتكلم، ولا يعد الإنسان أتقن لغة دون أن يمتلك تلك المهارة، ولذا فإن هذه المهارة تحتل أهمية كبيرة في عملية تعليم وتعلم أية لغة.

طبيعة فهم المسموع "الفهم الاستماعي":

هو عملية تحدث نتيجة تفاعل عدد من مصادر المعلومات كالأصوات والمعارف اللغوية والسياق وحقائق الحياة (Buck 2001). فعندما يستقبل الإنسان حديثًا ما فإن هذا الحديث عبارة عن رسالة صوتية تتضمن معلومات يستقبلها الإنسان؛ ليعالجها وفق ما لديه من معلومات عنها، ووفق الظروف التي يستقبل فيها الرسالة، ووفق شكل العلاقة بينه وبين مرسلها، وكل هذا بناءً على القوانين الطبيعية التي تحكم حياتنا.

ويحدد الناقة (١٩٨٥) خمسة مكونات للاستماع الواعي وهي:

(١) تمييز الأصوات وأنماط التنغيم وتعرف نوع كل صوت في اللغة العربية في مقابل الأصوات في اللغة الأم.

(٢) وإدراك المعنى الإجمالي لرسالة المتحدث

(٣) والاحتفاظ بالرسالة في ذاكرة المستمع.

(٤) وفهم الرسالة والتفاعل معها.

(٥) ومناقشة مضمون الرسالة.

نفهم من تلك المكونات أن الإنسان يترجم أصوات اللغة الأجنبية إلى أصوات لغته الأولى، وأن الإنسان يدرك الرسالة إجمالاً، وقد لا يدرك كل لفظة فيها، حتى في اللغة الأولى، ومن ثم فليس مطلوباً من مطور الاختبار أن تكون كل كلمة في الاختبار قد مرت على الطالب، إلا إذا كانت هذه المفردة مفتاح فهم الفقرة كلها؛ أي لا تفهم الفقرة إلا بها، أما المكون الخامس "مناقشة مضمون الرسالة" فيرى الباحث أنه ليس له علاقة دقيقة بمكونات الاستماع؛ فليس شرطاً أن يناقش الإنسان ما يسمع، وإن ناقش فهذا يحدث وليس استماعاً.

كيف نفهم الرسالة المسموعة؟

يشير الأدب اللغوي التطبيقي إلى أن عملية الاستماع ليست مجرد موجات صوتية تصل للأذن فيستقبلها الإنسان، لكنها عملية معقدة وخاصة إذا كنا ندرس الاستماع في اللغة الأجنبية؛ حيث لا تتطلب مهارات لغوية فحسب بل تتطلب مهارات أخرى.

يرى (Flowerdew & Miller 2005) أننا لكي نفهم الرسالة المنطوقة لا بدّ أن نوظف

أربعة أنواع من المعارف:

المعرفة الصوتية (النظام الصوتي)، والمعرفة التركيبية (كيف نجمع الكلمات معًا) والمعرفة الدلالية (الكلمة ودلالاتها)، والمعرفة الواقعية (معنى الكلام في مواقف محددة). وأضاف معرفة خامسة وهي: الحركة الجسدية في المواقف التي فيها اتصال بصري؛ حيث تساعد حركات اليدين والوجه والجسم عمومًا في توضيح الرسالة المنطوقة. إن عملية فهم الرسالة المسموعة عملية متتالية ومتداخلة، فكما تتتابع الأصوات إلى أذن الإنسان، فإن معالجتها تبدأ فورًا؛ بدليل أن الإنسان قد يفهم خلاصة الموضوع من أول جملة بناءً على معرفته بالمتحدث والموضوع وسياق الموقف. (Buck 2001) والناقة (١٩٨٥) وهذا يؤكد أن عملية الفهم ليست مجرد أصوات، بل إنها معارف لغوية وغير لغوية، فبداية من الأصوات يبدأ فهم الرسالة، فعدم خروج الصوت من مخرجه الصحيح يقدم رسالة عن المتكلم أنه ربما لم يحظ بتعليم أو أنه غير ناطق أصلي أو أن لديه مشكلة ما في جهازه النطقي، والتقديم والتأخير في تركيب الجملة يعطي رسالة عن المهم والأهم في الرسالة، ونبرة الصوت وتنغيم الجملة تعطي انطباعًا حول الحالة النفسية للمتحدث ومدى صدقه، وحركة اليد وملامح الوجه تكملان تكوين الرسالة، وكل هذا يفهم في ضوء قوانين الحياة. ويوضح (Buck 2001) المعارف اللغوية بأنها: الأصوات والمعاجم والتركيب والدلالة. أما غير اللغوية فهي معرفة عن الموضوع والسياق ومعلومات عامة عن العالم وكيف يعمل. والكلام السابق يرتبط بما يطلق عليه في نموذج الإطار المرجعي "الكفاءات الإنسانية"، وهي الكفاءات التي اكتسبها مستخدمو اللغة ودارسوها على مدار خبراتهم السابقة لتنفيذ المهام والأنشطة اللازمة في المواقف الاتصالية التي قابلتهم، ويوظفونها فيما يجدّ لهم من مواقف.

والاستماع يأخذ نمطين أساسيين: نمط يكون فيه المستمع مجرد مستقبل مثل الاستماع للمسجل أو المذيع أو أي مادة صوتية، ونمط آخر يكون المستمع فيه متفاعلاً وليس مجرد مستقبل، وهذا يحدث عند حديث شخصين سوياً، وعلى مطور الاختبار أن يقيس كليهما.

خصائص الكلام:

إن حديث المذيع في نشرة الأخبار ليس هو الممثل الدقيق لكلام الناس؛ لأن هذا النطق المثالي والأداء العالي يعد مهنة وليس صفة لازمة لجميع البشر بما فيهم المذيع، ويوضح Buck (2001) أن هناك خصائص مميزة للكلام أو النصوص المنطوقة، وعلمنا حتى نعد اختباراً لفهم المسموع أن نفهم هذه الخصائص، ونقيس قدرة الدارس على التعامل مع اللغة وفق تلك الخصائص، فاللغة الحقيقية هي التي نسمعها من شخص هادئ أو متوتر، واضح المخارج أو لديه بعض الاضطراب، أفكاره مرتبة أو لديه بعض التشويش فيخرج كلامه متلعثماً.

قدم Buck. (2001) الخصائص المميزة والمهمة للمادة المنطوقة:

١ - التعديلات الصوتية:

الإدغام Assimilation - الترخيم (الحذف) Elision - تدخّل Intrusion:

٢ - اللكنة Accent

٣ - الملامح العرضية Prosodic features : النبر Stress و التنغيم Intonation

٤ - سرعة الكلام Speech rate

٥ - التلعثم وفهم اللغة Hesitation and language comprehension

٦ - بنية الخطاب Discourse structure

٧ - الإشارات غير اللفظية Non-verbal signals

إن الخصائص السابقة للمادة المسموعة تعطينا مؤشراً مهماً في بناء أسئلة فهم المسموع؛ حيث تدفعنا إلى الاعتماد على مواد مسموعة أصلية أو مواد على الأقل لها صفات المادة الأصلية نفسها حتى تساعد على زيادة صدق المحتوى الاختباري.

مهارات الاستماع في المستوى المتوسط:

حتى نقيم مهارة الاستماع فلا بدّ من معرفة بنية المهارة نفسها (Buck, 2001, 256). وهذا يعني أن قياس مهارة الاستماع يتطلب التعرف على المهارات الفرعية المكونة لها، أو ما يسمى بالمهارات المصغرة Micro-skills وهو مصطلح يدل على العمليات الفردية والقدرات التي تستخدم في القيام بنشاط مركب. مثل تمييز المعنى من خلال التنغيم.

وفي دراسته حول المهارات اللغوية، حدد طعمية (٢٠٠٤، ٩٩) مهارات الاستماع في المستوى المتوسط بما يلي:

- (١) انتقاء ما ينبغي الاستماع إليه.
- (٢) معرفة تقاليد الاستماع وآدابه.
- (٣) تقدير مشاعر المتحدثين ومجاملتهم في الحديث.
- (٤) إعطاء الفرصة كاملة للمتحدث وعدم مقاطعته.
- (٥) فهم استخدام صيغ اللغة العربية من حيث التذكير والتأنيث والأعداد والأزمنة والأفعال... إلخ.

ويلاحظ على بعض هذه المهارات أنها تتضمن جوانب غير لغوية، مثل المهارة الأولى (انتقاء ما يسمع) فهذا أمر يخضع للتقييم الشخصي، فما قد يراه شخص ذا أهمية قد يراه آخر أقل أهمية، كما نلاحظ أن بعض المهارات تتضمن جوانب أخلاقية قد لا تعد أساسية في كون الإنسان ماهراً باللغة أم لا، مثل (تقدير مشاعر المتحدثين ومجاملتهم) فهذه أمور قد تختلف فيها البعض، ولنفرض جدلاً أن المستمع لا يريد أن يرسل هذه الرسائل الأخلاقية هل هذا ينقص من مهارته في فهم ما يسمع؟! أما المهارة الخامسة فقد تبدو أكثر ارتباطاً بالقواعد منها بفهم المسموع، وإذا عدناها من مهاراته فلم لا نعد بقية أبواب القواعد أيضاً؟ ويرى مذكور (١٩٩١، ٨٩) أن أهم مهارات الفهم الاستماعي في المراحل ما بعد الابتدائية هي: التمييز السمعي، والتصنيف، واستخلاص الفكرة الرئيسة، والتفكير الاستنتاجي، والحكم على صدق المحتوى، وتقييم المحتوى.

ويرى الباحث أن المهارة الخامسة "الحكم على صدق المحتوى" أمر خارج عن مهارات الفهم الاستماعي؛ فقدرة الإنسان على الحكم على شيء تنبع من فهمه له ومعرفة أبعاده. وهناك العديد من القوائم التي تناولت فهم المسموع أو الفهم الاستماعي مثل مجاور (١٩٧٤) ومصطفى (٢٠٠٧) و شرابي (٢٠١١)، و Munby (1978) و Richards (1983) وقد قام الباحث باستنباط قائمة للمهارات اللغوية في المستوى المتوسط (انظر ملحق ١)

نماذج لمهام الاستماع:

تتنوع مهام الاستماع التي يمكن تكليف الممتحنين بها بناءً على تنوع المهارات، ومن استقرار العديد من اختبارات اللغة نستطيع أن نستنبط تلك المهام: تمييز الوصف، تحليل حوار، تحليل محاضرة، التلخيص، التقييم.

مدة الاختبار:

في اختبار Toefl تتراوح مدة الاختبار بين ٦٠-٩٠ دقيقة، وعدد الأسئلة من ٣٤-٥١ بنداً. أما في اختبار IELTS المحوسب فيتكون قسم الاستماع من ٤ أقسام، ٤٠ سؤالاً، ٣٠ دقيقة.

الخلاصة :

- مهارة فهم المسموع مهارة مركبة.
- حتي يتحقق فهم المسموع لا بدّ للمستمع من كفاءات إنسانية حتى يفهم الرسالة المسموعة بشكل صحيح.
- الكلام الحقيقي ليس نطقاً مثاليّاً متتابعاً، ولكن هناك خصائص صوتية للكلام البشري منها الإدغام، والحذف، والنبر، والتنغيم، والتلثم، والسكوت، ووجود لكنات... إلخ، وعلى معد الاختبار مراعاة ذلك في المادة الصوتية المقدمة للممتحنين.
- مهام الاستماع تدور حول: تمييز الوصف، تحليل حوار، تحليل محاضرة، التلخيص، التقييم.

مهارة التحدث

يعد التحدث جوهر عملية الاتصال، فقد نجد إنساناً لا يجيد القراءة ولا الكتابة، لكن قدرته على التحدث بلغة أخرى تمكنه من التواصل مع أهل تلك اللغة وتبادل الأفكار معهم.

طبيعة عملية التحدث:

يذكر منصور (١٩٨٢، ٢٤٣) أن عملية الكلام عبارة عن خليط من العناصر التالية:

أ- التفكير كنشاط عقلي.

ب- اللغة كصياغة للأفكار والمشاعر في كلمات.

ج- الصوت كوسيط لحمل الأفكار والكلمات المنطوقة ويسمى الآخرون.

د- الحدث أو الفعل كهيئة جسمية واستجابة واستماع.

ويرى الناقة (١٩٨٥) أنها عملية إدراكية تشمل دافعاً للمتكلم حتى يتكلم، ثم مضمون "رسالة"، ثم نظام ينقل الدافع والرسالة في شكل كلام وهو "النظام اللغوي"، وكل هذا بالطبع يتم داخل الإنسان ولا نلاحظ إلا الرسالة الصوتية الأخيرة، ويضيف (الناقة) أن الكلام أيضاً عملية انفعالية اجتماعية؛ حيث تنشأ الفكرة من مصدر، ويكون المتكلم اتجاهها ما نحو الفكرة سواء أكانت نابعة من داخله أم من شخص أم مصدر آخر، ثم يُصيغ المتكلم رسالته في ضوء الموقف الاتصالي والشخص الذي سوف يتلقى الرسالة.

ويوضح مذكور (١٩٩١، ١٠٩) خطوات الكلام في:

الاستشارة ثم التفكير ثم الصياغة ثم النطق.

أساليب التحدث :

ويعرض (مذكور، ١٩٩١) لأساليب التحدث:

المحاضرة ، المحادثة، والندوة، والمناظرة، والخطابة وإلقاء الكلمات، وقص القصص والحكايات، وإعطاء التعليمات والإرشادات، وعرض التقارير والتعليقات والمداخلات.

ويمكن أن نضيف إليها الشكوى والحوار والشجار والحديث غير الرسمي بشكل عام.

وما قدمه (Brown and Yule 1983, 107) يتقاطع مع ما سبق، وإن كان كلامهما

أكثر عمومية؛ فقد ميزا بين أربعة أنواع من المعلومات المنطوقة وهي:

الوصف، والتعليمات، والقص، والتعبير عن الرأي وتبريره.

ويرى (Bygate 1987) أن تمكن أحد المتحدثين من نوع مما سبق لا يعنى أنه بالتبعية يحسن الأنواع الأخرى، ويعلق (Luoma 2004) على هذه التقسيمات أنه من الجيد اختبار كل من تلك الأنواع بشكل منفصل، كما أن الاختبار قد يعطينا معلومات مختلفة حول مهارات الطلاب، ويرى الباحث أن عملية الفصل هذه قد تكون مناسبة في اختبار تشخيصي أو اختبار مهارات مصغرة محددة، أما إذا أردنا أن نجري اختباراً في الكفاءة اللغوية فلا بد أن يكون الاختبار أقرب ما يكون للاستخدام الحقيقي للغة؛ فالارتباط البشري قد يتضمن عدداً من هذه الأنواع أثناء الموقف الاتصالي الواحد.

مهارات التحدث في المستوى المتوسط:

في قائمة طعمية (٢٠٠٤، ٩٩) لمهارات الكلام في المستوى المتوسط نجد المهارات التالية:

١. استخدام النظام الصحيح لتركيب الكلمة العربية عند الكلام.

٢. التمييز، عند الكلام، بين التعبير الجميل والعادي.

٣. تقديم الناس بعضهم لبعض بطريقة مناسبة.

وعلى الرغم أن عبارة "تركيب الكلمة العربية" المذكورة في مهارة (١) وردت في أكثر من موضع في كتاب طعمية (٢٠٠٤) إلا أن الباحث يتوقع أن المقصود "الجملة العربية" وليس "الكلمة العربية"، كما يمكن ملاحظة أن هناك العديد من المهارات لم تغطها هذه القائمة، وقد أعد الباحث قائمة لمهارات التحدث في المستوى المتوسط (انظر ملحق ١)

نماذج لمهام التحدث:

الوصف، السرد أو القص، إعطاء التعليمات، المقارنة والتباين، الشرح والتوقع، اتخاذ قرار، التفاعل، المهام المبنية. (Luoma 2004)

مدة الاختبار:

يقترح (Hughes 2000) أن تكون مدة الاختبار الشفهي ١٥ دقيقة على الأقل حتى نضمن أن تكون المعلومات التي يحصل عليها الممتحن موثوقة.

وتلك المدة قريبة من اختبار IELTS حيث تستغرق مدة التحدث ١١-١٤ دقيقة سواء في الاختبار العام أو الاختبار الأكاديمي، أما في اختبار التوفل في إصداره الإنترنتي Toefl iBT فيستغرق اختبار التحدث ٢٠ دقيقة.

الخلاصة :

- مهارة التحدث مهارة مركبة تتكون من مكونات لغوية وجهاز نطق الإنسان وطريقة تفكيره وطبيعة الموقف الذي يتم فيه التحدث.
- التحدث يأخذ أشكالا منها : الوصف، والتعليمات، والقص، وإبداء الرأي، والاستدلال والشكاية.

مهارة القراءة

على الرغم من الثورة التي يشهدها العالم في إنتاج المواد الفلمية سواء أكانت روائية أم وثائقية، فما زالت القراءة هي المصدر الأول للمعلومات، وعلى الرغم من سحر الصورة إلا أنه مازال كثير من القراء يأمنون المادة المقروءة؛ حيث يمكنه استعراضها أكثر من مرة للتأكد من صحة فهمه وهذا لا يتاح مع مواد البث التلفزيوني غالبًا، وبالرغم من ثورة الإنترنت والصحافة الإلكترونية فما زالت الصحافة المطبوعة تخرج كل يوم ملايين الصفحات ليتابع من خلالها البشر اهتماماتهم، والأمة المسلمة هي أمة "اقرأ"؛ حيث كانت آيتها الأولى (اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ) سورة العلق (١)، وتعد القراءة أقدم المهارات التي اهتم بها معلمو ودارسو اللغات الأجنبية، وعلى الأخص اللغة العربية، فنجد طرق التدريس القديمة مثل طريقة النحو والترجمة ينصب تركيزها على تعلم النحو ليستطيع الدارس فهم النص المقروء فهمًا صحيحًا، بل إن ملايين المسلمين حول العالم يتلون القرآن بالعربية دون أن يفهموا المعنى.

طبيعة عملية القراءة:

يشير الأدب التربوي إلى أن القراءة تمر بعدة مراحل؛ حيث تنتقل الرموز المكتوبة في شكل رسالة بصرية إلى العين والتي تنقلها إلى مركز الإبصار في المخ، فإذا ما صادفت هذه الرموز

معاني في المخ قام بتفسيرها وهذا ما نسميه القراءة الصامتة، وإذا أرسل المخ إشارات إلى مراكز الكلام وقام القارئ بنطق تلك الرموز سميت تلك العملية قراءة جهرية. ويختلف الفهم باختلاف الأشخاص، كل حسب خلفيته الثقافية وحسب معلوماته عن الموضوع المقروء واتجاهاته ومدى اهتمامه بالموضوع وعوامل أخرى. ونستطيع القول إن القراءة تشمل جانبين:

أ- الجانب الميكانيكي أو الآلي: وهو المتعلق باستجابات أعضاء جسم الإنسان الخاصة بالإبصار ونقل المعلومات والإدراك للرموز المكتوبة (الحروف والكلمات) ثم النطق بها.

ب- الجانب العقلي: وهو الذي يقوم بفهم المعاني وتفسيرها واستيعاب الفكر المكتوب ثم تقييمه والحكم عليه، وربط كل ذلك بما لدى القارئ من معارف والاستفادة من ذلك الفكر. الناقدة (١٩٨٥)

أنواع القراءة:

يمكن تقسيم أنواع القراءة تبعًا للطريقة التي تنفذ بها إلى:

١- قراءة جهرية.

٢- قراءة صامتة: أ- قراءة خاطفة. ب- قراءة فاحصة.

مفهوم الفهم القرائي:

تتشرك تعريفات الفهم القرائي في أنها عملية متدرجة ومعقدة وبها بعد إنساني وليست عملية آلية كما كان ينظر إليها في السابق، ومن التعريفات ما يقف عند فهم المعنى ومنها ما يرقى إلى مستوى النقد.

فمثلاً نجد حنورة (٢٠٠٢، ٩) يعرف الفهم بأنه "تمكن الطالب من مفردات النص اللغوي إدراكًا صحيحًا وذلك بفهم معانيها وإدراك شتى العلاقات بين أجزاء النص"، ونلاحظ هنا أن التعريف لم يتطرق لقدرة القارئ على التقييم أو النقد.

وتبنى طعيمة (١٩٨٩، ١٧٥) مفهوم القراءة للرابطة القومية لدراسة التربية في أمريكا NEES والذي يرى أن القراءة "تعرف وفهم ونقد وتفاعل، إنها نشاط عقلي يستلزم تدخل شخصية الإنسان بكل جوانبها". ويتحفظ مذكور (١٩٨٣) على كلمة "فهم"؛ حيث يرى

أن مدلولها ضيق، ويستشهد بتصنيف بنجامين بلوم للأهداف المعرفية؛ حيث وضع الفهم في المرتبة الثانية ووضع أعلى منه: التطبيق والتحليل والتركيب والتقويم. ولذا يرى مذكور (١٩٨٣، ١٣١) أن "القراءة نظر واستبصار"، وهو مفهوم يشتمل المهارات التالية:

- ١- الرؤية بالعين مع التفكير والتدبر.
- ٢- الفهم.
- ٣- إدراك العلاقات بين جزئيات المادة المقروءة عن طريق التحليل والتفسير.
- ٤- القدرة على التوقع والتنبؤ بالنتائج، وصلة كل هذا بالواقع الموضوعي والخبرات الإنسانية السابقة.
- ٥- النقد في ضوء معايير عملية وموضوعية.
- ٦- التقويم.

وبعد استعراض هذه الآراء حول مفهوم الفهم القرائي، يمكننا أن نلخص ما سبق في أن الفهم القرائي عملية تبدأ بالتعرف على الحروف والكلمات والجمل ثم معالجتها في عقل الإنسان ليربط بينها وفق النظام اللغوي ليفهمها ويقارنها بخلفيته المعرفية مكوناً موقفاً منها سواءً بالرفض أم بالقبول التام أم بالقبول الجزئي "نقدها".

مستويات الفهم القرائي:

إن طبيعة القدرة على القراءة في اللغة الثانية (L2) معقدة للغاية ومكوناتها لم يتم الاتفاق عليها بعد (Kim 2009)، يرى (J. Charles Alderson, 2000,8) أن البحث في مستويات الفهم القرائي يشير إلى أنها تبدأ من مستوى الفهم الحرفي literal level وتنتهي بالمستوى النقدي Critical understanding.

وتتفق المصادر التربوية على وجود ثلاثة مستويات للفهم القرائي:

قراءة السطور = المعنى الحرفي

وقراءة ما بين السطور = المعنى الاستدلالي

وقراءة ما وراء السطور = القراءة النقدية التقويمية للنص

وزاد جاك سي ريتشاردز (٢٠٠٧، ٥٦١) على المستويات الثلاثة الأولى "الفهم التدقيقي" ويهدف للحصول على أثر انفعالي عند قراءة نص، ويمكن أن تمثل لذلك بفهم قصيدة مثلاً.

ويصنف طعيمة (١٩٨٣، ٥١) مهارات القراءة إلى ثلاثة مستويات:

المستوى الأعلى: الفهم الثقافي، عادات القراءة.

المستوى الأوسط: مهارات عقلية، مهارات عقلية (وسطى)، مهارات عقلية أولية (فهم)، الكفاية النحوية.

المستوى الأدنى: آليات القراءة (تعرف)

نخلص مما سبق إلى ضرورة إدراك مصمم الاختبار لمستويات الفهم السابقة لأهميتها في تحديد المهام الاختبارية التي سوف يقدمها للممتحنين، فيقدم نصوصاً وجمالاً صريحة وسطحية ومباشرة في المستويات الدنيا، أما في المستوى المتوسط فيقدم نصوصاً تحمل ما هو صريح وما هو خفي، أما في المستوى المتقدم فيتوقع أن تتطلب النصوص جميع مستويات الفهم.

مهارات القراءة في المستوى المتوسط:

تتشترك قوائم المهارات والبرامج التعليمية في العديد من مهارات القراءة سواء الجهرية منها أم المتعلقة بفهم المقروء، وتظهر فيما ذكره مصطفى (٢٠١٠) من أن القراءة الجهرية تحتاج إلى مجموعة من المهارات الخاصة بها:

القدرة على نطق الأصوات العربية بدقة ووضوح، والقدرة على الضبط الصرفي والإعرابي للكلمات، القدرة على الانسيابية وعدم التلعثم، والقدرة على مراعاة النبر والتنغيم المناسبين للأسلوب والسياق، والثقة في النفس.

ويرى الباحث أن المهارة الخامسة "الثقة بالنفس" ليست حكراً على القراءة الجهرية ولكنها مرتبطة بالأداء اللغوي عمومًا والعديد من أنشطة الإنسان.

وفيما يتعلق بمهارات الفهم القرائي نجد ضمن قائمة طعيمة (١٩٨٣، ٩٩-١٠٠)

للقراءة في المستوى المتوسط نجد المهارات التالية:

(١) متابعة ما يشتمل عليه النص من أفكار والاحتفاظ بها حية في ذهنه فترة القراءة.

(٢) استنتاج المعنى العام من النص المقروء.

(٣) متابعة الأحداث التي ترد في قصة قصيرة.

(٤) القدرة على ربط الرموز بالأفكار التي تدل عليها.

وقد أعد الباحث قائمة لمهارات القراءة في المستوى المتوسط (انظر ملحق ١)

نماذج لمهام فهم المقروء:

من خلال فحص مجموعة من اختبارات الكفاءة اللغوية مثل Toefl و IELTS وغيرها، نستطيع أن نقول إن المهام الاختبارية لقياس فهم المقروء تأخذ أشكالاً منها ما يلي: فحص المحتوى، نقل المعلومات، قراءة الجداول والخرائط والرسوم البيانية، الربط بين الأفكار الرئيسة مع فقراتها، تخمين معاني المفردات من السياق، تصويب الأخطاء، المواءمة بين الوصف والصورة، المهام التكاملية.

مدة الاختبار:

تتراوح مدة اختبار القراءة في اختبار اللغة الإنجليزية Toefl من ٦٠ إلى ٨٠ دقيقة لقراءة ٣-٤ قطع فهم والإجابة عن ٣٦-٥٦ سؤالاً، أما اختبار IELTS، فيكلف الطالب بقراءة ثلاث قطع والإجابة عن ٤٠ سؤالاً في مدة لا تتجاوز الستين دقيقة. (IELTS (2013b)

الخلاصة :

- مهارة القراءة مهارة مركبة تتكون من جانب ميكانيكي يتعلق بأعضاء جسم الإنسان الخاصة بالإبصار والنطق، وجانب عقلي يتعلق بفهم المكتوب والتعامل الذهني معه.
- مستويات الفهم: فهم السطور، وما بين السطور، وما وراء السطور، والفهم التدوقي.
- مهارات القراءة الجهرية تنصب على النطق السليم للحروف والكلمات، والنبر والتنغيم، والضبط الإعرابي للكلمات.
- مهارات الفهم القرائي تدور حول الفهم الحرفي والاستدلالي، وتحديد الأفكار الرئيسة والفرعية، وتمييز الآراء من الحقائق، وفهم المعاني المرتبطة بالثقافة العربية الإسلامية وتصنيف ما يقرؤه الإنسان.

- مهام القراءة تتنوع إلى فحص المحتوى، تخمين المعاني، تصويب الأخطاء، المواءمة بين الوصف والصورة، ثم المهام التكاملية التي تشترك فيها أكثر من مهارة كالقراءة والكتابة.

مهارة الكتابة

تعد الكتابة من أهم منجزات الحضارات القديمة التي سمحت للبشرية بتسجيل تاريخها وتجاربها ومنجزاتها، ومع تقدم البشرية انتقل الإنسان من الكتابة على الجدران إلى الكتابة على أوراق البردي والجلود، ثم كتب على الورق الذي نستخدمه حتى الآن، وفي النصف الثاني من القرن الماضي بدأ الإنسان يكتب بطريقة رقمية على الحاسوب والهاتف، وعلى الرغم من التقدم في مجال الصور المتحركة "الفيديو" إلا أن الكتابة ما زالت هي الطريقة الأكثر شيوعاً لتبادل الرسائل بأشكالها المختلفة وتسجيل الخبرات وتبادل المعلومات في مختلف مناحي الحياة، وتعد الكتابة من المهارات الأساسية لدارس اللغة الثانية، وتعد محصلة ما تعلمه الطالب من مهارات أخرى، ولعل هذا ما دفع مذكور (١٩٩١، ٢٦٦) أن يقول إن التعبير "هو الهدف النهائي الشامل لتعليم اللغة فكل فنون اللغة وفروعها تصب في التعبير"، وقد تناسب العبارة الأخيرة متعلمي اللغة الأولى، إلا أنها مع متعلمي اللغة الثانية قد يصبح ذلك أمراً جزئياً، فمهارة الكتابة مهمة، لكن الهدف النهائي للمتعلم يتحدد حسب حاجاته من التعلم.

طبيعة الكتابة:

الكتابة نشاط حركي ونشاط فكري وهما معاً يكونان المهارة الكلية للكتابة التي تنقسم بدورها إلى مهارتين: المهارة الحركية ثم المهارة الفكرية، والأولى تتعلق برسم الحروف والكلمات وعلامات الترقيم، والثانية تتعلق باستخدام المفردات، وتركيب الجمل، واستخدام اللغة بشكل عام. الناقة (١٩٨٥) وصيني وعبد الله (١٩٨٤)

ويوضح (رشدي طعيمة، ١٩٨٩، ١٨٧) مفهوم الكتابة أنها "نشاط ذهني يعتمد على الاختيار الواعي لما يريد الفرد التعبير عنه، والقدرة على تنظيم الخبرات وعرضها بشكل

يتناسب مع غرض الكاتب" وقد تجاوز هذا التعريف المهارات الآلية فلم يذكرها، وربما يفسر ذلك على أن وجودها أمر مفروغ منه وأنها متضمنة تحت المهارات الذهنية.

والكتابة ظاهرة اجتماعية ثقافية، ويُعرّف Hamp and Kroll (1997:8) الكتابة بأنها "فعل يحدث في سياق، يحقق غرضًا معينًا، ويتشكل بشكل مناسب للجمهور المستهدف" فالكتابة لا تحدث في الفراغ ولكنها تنتقل من شخص لأشخاص آخرين، وعندما يكتب الكاتب فلا تحكمه القواعد اللغوية فحسب ولكن هناك قواعد اجتماعية وثقافية عليه مراعاتها بالإضافة لطبيعة القراء. الكتابة أيضًا نشاط معرفي، وهذا يظهر في أن ما يقدمه الكاتب معرفة، أيًا كان ما يكتبه حسنًا أو رديئًا فهو ذو معنى في النهاية، والكاتب الجيد يكتب ويراجع ويبعد المراجعة في ضوء المعرفة التي يقدمها وطبيعة جمهوره، كما أن عملية الكتابة تلك تحتاج إلى تنظيم وهذا التنظيم يرتبط بالمعرفة والجمهور، وبخبرة الكاتب ذاته في عملية التنظيم التي تجذب القراء.

نخلص مما سبق إلى أن الكتابة كعملة لها وجهان؛ أحدهما ميكانيكي يتضمن كل ما يتعلق بالشكل سواء للحروف أو الكلمات أو الجمل أو الإطار العام للمكتوب، والوجه الآخر فكري وجداني يشمل ما يقدمه الكاتب من فكر ومعلومات مراعيًا نظم اللغة الصوتية والصرفية والنحوية والبلاغية، ومراعيًا هدفه ونوع المادة التي يقدمها وطبيعة القراء، وهو ما يعنى كذلك أن الكتابة أيضًا ظاهرة اجتماعية ثقافية معرفية.

مستويات الأداء الكتابي:

من طبيعة المهارات اللغوية أنها متراكبة أي لا يكتسبها الفرد مرة واحدة، بل إتقان مهارة أولية يساعد في إتقان مهارة أعقد منها، ومهارة الكتابة من المهارات المركبة التي تجمع بين الجانب الآلي والجانب الفكري كما سبق، وقد صنف Brown (2004) مستويات الأداء الكتابي إلى أربعة مستويات:

١- المقلّد imitative: في هذا المستوى يكون الدارس قادرًا على كتابة الحروف والكلمات وعلامات الترقيم والجمل المختصرة.

٢- الكثيف Intensive: يمكن للطالب أن يكتب مفردات في سياق صحيح من ناحية القواعد، وقد تكون الجملة طويلة، ويشكل الاهتمام بالمعنى والسياق.

٣- المتجاوب Responsive: الكتابة هنا يظهر فيها مستوى أسلوبى خاص بالكاتب، كما أن الجمل تكون مترابطة لتكون فقرات مترابطة معًا بشكل منطقي قد تصل إلى ثلاث فقرات.

٤- الشامل Extensive: الكتابة في هذا المستوى قادرة على معالجة مختلف الموضوعات، والكتّاب يركزون على تحقيق الهدف من الكتابة والتنظيم وبناء الأفكار بشكل منطقي، ويستخدمون التفاصيل الداعمة، ويستخدمون تراكيب وألفاظًا متنوعة.

هذا وقد قسم طعيمة (١٩٨٣) مستويات الكتابة إلى ثلاثة مستويات:

المستوى الأعلى: يشمل الفهم الثقافي والمعايير الجمالية.

المستوى الأوسط: الكتابة الحرة، الكتابة الموجهة.

المستوى الأدنى: الإملاء والنسخ.

ونلاحظ أنها لا تختلف كثيرًا عن تقسيم Brown وإن اختلفت الأسماء.

مهارات الكتابة:

من خلال فهم طبيعة الكتابة، فإننا أمام نوعين من المهارات: مهارات آلية ومهارات فكرية، يوضح محمد (١٩٩٦) المهارات الآلية بأنها المهارات التي تعالج النواحي الشكلية الثابتة في لغة الكتابة، أما المهارات العقلية فتظهر في القدرة على استعمال اللغة استعمالًا صحيحًا ويشمل ذلك المفردات والنحو والتراكيب، وكذلك القدرة على انتقاء الأسلوب المناسب لهدف الكتابة وجمهور القراء، كذلك القدرة على اختيار المعلومات المتعلقة بالموضوع وطريقة تنظيمها وعرضها. وقد أعد الباحث قائمة لمهارات الكتابة في المستوى المتوسط (انظر الملحق ١).

اعتبارات مهمة عند تصميم مهام الكتابة:

الكتابة اليدوية أو الكتابة باستخدام لوحة المفاتيح:

في اختبار TOFEL نسخة الإنترنت صارت مهام الكتابة تؤدي عن طريق لوحة المفاتيح، وفي اختبار IELTS يمكن للممتحن أن يختار بين أن يجيب يدويًا أو يستخدم لوحة المفاتيح، وينصح دوايت إلويد وبيتر ديفيدسون (٢٠٠٨) مصمم الاختبار أن يستعمل كل الممتحنين الحاسوب أو أن يكتبوا باليد ضمانًا للتكافؤ، ويرى الباحث أن من المهام الكتابية ما يمكن

أدائه عن طريق لوحة المفاتيح ولا تحتاج مهارة حاسوبية، ومن مهام الكتابة ما يتأثر بمهارة استخدام لوحة المفاتيح وهو ما يؤثر على صدق الاختبار، ومن ثم فيقترح أن تتم بالكتابة اليدوية أو يخير الممتحن بأن يستخدم الطريقة المناسبة له.

طريقة تصحيح الكتابة:

تميز الدراسات في تصحيح كتابة اللغة الثانية أو الأجنبية بين نوعين لتقييم كتابة الممتحن وهما: التقييم الشمولي والتقييم التحليلي. يعرّف (Mc Namara 2000:43) التقييم الشمولي بأنه "الذي يستند إلى الانطباع الكلي لنتيجة المقالة ككل، ويسمى بأسماء مختلفة كالتقييم التكاملي أو الكلي أو الانطباعي". ويطلق عليه أيضاً (الطريقة الانطباعية).

أما النوع الثاني فهو التحليلي (الطريقة التحليلية): وفيه يحصل المصحح على سمات الأداء بتقديرات منفصلة، ويرى محمد (١٩٩٦) أن هذه الطريقة ذات مردود جيد للدارس والمعلم، وأنها تشير إلى نقاط القوة والضعف في كتابة الممتحن.

كما يرى الباحث أن التقييم الشمولي قد يكون مناسباً للاختبارات الصفية. أما الاختبارات المصيرية "عالية المخاطر" فإن الأعدل أن يتم تصحيحها وفقاً للتقويم التحليلي.

نماذج من مهام الكتابة:

من تلك المهام الشائعة في الاختبارات :

محاكاة الكلمات، كتابة الكلمات الناقصة، مهام التحويل، المهام المعتمدة على الصور، مهام الترتيب، مهام كتابة الجمل الناقصة، ملء النماذج، الوصف، كتابة الرسائل، كتابة التقارير، تحويل الرسوم البيانية والجداول، كتابة المقالات، المهام التكاملية.

مدة الاختبار:

في اختبار Toefl يكلف الممتحن بمهمتين، والمدة الإجمالية خمسون دقيقة.

أما في اختبار IELTS، فمدة الاختبار ٦٠ دقيقة للقيام بمهمتين أيضاً.

الخلاصة:

- مهارة الكتابة تتكون من مهارات حركية ومهارات فكرية.
- هناك مستويات للكتابة: تبدأ من المقلد الذي يركز على كتابة الحروف والكلمات، المستوى التالي الكاتب القادر على صياغة الجملة الصحيحة، يليه المستوى القادر على كتابة فقرات مترابطة يظهر فيها أسلوب الكاتب الخاص، وأعلى مستوى هو الكاتب القادر على معالجة مختلف الموضوعات بمقالات طويلة ومتماسكة لغويًا وفكريًا.
- مهارات الكتابة الفرعية منها ما يتعلق بالهجاء وعلامات الترقيم، ومنها ما يتعلق بصياغة الجمل الطويلة المنفصلة، ومنها ما يتعلق بالتعبير الكتابي المطول الذي يعبر فيه الكاتب عن أفكاره، ومنها المتعلق بالكتابة الوظيفية ككتابة الرسائل والتقارير.
- مهام الكتابة متنوعة منها: الوصف، وملء النماذج، وكتابة الرسائل، وتحويل الرسوم والجداول إلى نص سردي، وكتابة المقالات... إلخ.

القسم الثاني: الدراسات السابقة

تنقسم الدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع إلى عدة محاور:

محور يتعلق بالاختبارات اللغوية ، والثاني باستخدام الحاسوب في الاختبارات، والثالث يتعلق بمعايير تعلم اللغة الأجنبية، والرابع بمحتوى الاختبارات اللغوية.

أولاً- دراسات تتعلق بالاختبارات اللغوية

١- كتاب (Dahan 2012) من الكتب القليلة التي تناولت بناء اختبار اللغة العربية والصدق والثبات، وعرض للاختبارات الأساسية لتصميم وتحليل اختبارات اللغة العربية مع عرض نماذج باستخدام الإحصاء، ومواصفات الاختبار، وعمل التجربة الاستطلاعية للاختبار والصدق الداخلي له، بالإضافة إلى إدارة الاختبار وتحديد درجات النجاح.

٢- أما فضل (٢٠٠٧م) فقد لاحظ أن هناك مشكلة تلازم تصميم وبناء الاختبارات الموضوعية سواءً تلك التي تقيس عناصر اللغة أو مهاراتها، لذا تقصى أسباب هذا القصور في عينات من الاختبارات يعتقد أنها تمثل المجتمع الكبير الذي تسود فيه استخدامات هذه الاختبارات، ووجد الباحث أن هذا القصور يعزى لأسباب متعددة؛ بعضها يعود لقلة خبرة مصممي هذه الاختبارات، وبعضها الآخر يعزى لطبيعة الاختبارات نفسها.

وأوصى فضل بعدم الاقتصار على الاختبارات الموضوعية في قياس العناصر والمهارات المختلفة، واللجوء إلى أساليب جديدة للتقويم يكون من بينها التقويم البديل وإقامة ورش عمل لتدريب المعلمين على الأساليب الصحيحة لتصميم وبناء هذه الاختبارات وفق المعايير العلمية المتفق عليها.

٣- أما أبو حميد (٢٠٠٦) فخصص فصلاً في كتابه لاختبار الكفاية اللغوية، وعرض لمتطلبات بناء اختبار كفاية لغوية وهي كما يلي:

حصر عناصر اللغة، ومهاراتها، وحصر للكفايات اللغوية، ومكونات العناصر والمهارات والكفايات، وتحديد مستوى لغوي للكفاية، وتحديد سلم لها، والخصائص اللغوية لكل درجة في سلم الكفايات اللغوية، ثم تحكيم وتجريب ما توصلنا إليه بناءً على العناصر السابقة.

كما يتضمن الكتاب فكرة عامة عن اختبارات الكفاية في اللغة العربية، ويشير إلى أنه ليس هناك اختبارات كافية تتصف بالصفة العلمية، ويفيد هذا الكتاب في تخطيط عناصر الاختبار والجوانب الإحصائية المتعلقة به.

ويلاحظ أن المؤلف ترجم كلمة proficiency إلى كفاية competence، وهي نقطة ناقشها الباحث في بداية الفصل الثاني بالتفصيل.

٤ - ووضع عبد الدايم (٢٠٠٤م) تصورًا لمعالم أساسية لنموذج أولي لامتحان دولي لتعليم العربية بوصفها لغة أجنبية، يتم حوله الحوار لبناء هذا الامتحان، ومهد الباحث لهذا التصور بالتعريف بنموذجين في التقويم اللغوي في اللغة الإنجليزية (TOEFL) واللغة الفرنسية (DELTA) وذلك بتوضيح مكونات كل امتحان والوقت المحدد له وأنماط الأسئلة فيه والمهارات التي يقيسها.

ويُستفاد من هذه الدراسة في العرض الذي قدمه عبد الدايم للاختبارات في اللغتين الإنجليزية والفرنسية، أما ما قدمه بخصوص امتحان اللغة العربية فقد خلت دراسته من الإشارة إلى دراسات أخرى سبقتها وتناولت موضوع الاختبار بشكل أكثر عمقًا وتفصيلًا كما في دراسة الشيخ (١٩٨٨م).

٥ - الخولي (٢٠٠٠) يتضمن كتابه "الاختبارات اللغوية" تعريفًا بأنواع الاختبارات، ومواصفات الاختبار الجيد، ويبين أنواع الاختبارات الموضوعية والاختبارات المقالية، ويشرح طرق قياس المفردات والقواعد والمهارات اللغوية وهو يتشابه إلى حد كبير من حيث هدف الكتاب مع محمد (١٩٩٦م) "اختبارات اللغة" الذي يعتبر من أوائل الكتب التي تناولت اختبارات اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية بشكل مركز، ويتضمن الكتاب تعريفًا بأنواع الاختبارات اللغوية وإعدادها: اختبار القواعد والتراكيب، والمفردات، واختبار الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة، والثقافة، ثم فصلًا عن العمليات الإحصائية المرتبطة بالاختبارات. والكتاب مفيد في صياغة الأسئلة الاختبارية واختيار الطريقة الأنسب لقياس المهارات، وإن كان الكتاب -نظرًا لتأليفه في التسعينيات- لم يتعرض لقضية الاختبارات المحوسبة؛ حيث لم يكن استخدام الحاسوب قد انتشر كما هو الآن.

٦- هدفت دراسة الحمود (١٩٩٣م) إلى تقديم دراسة نظرية في اختبارات اللغة، ودراسة نظرية في بناء اختبارات الكتابة في اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتصميم بعض نماذج الاختبارات في الكتابة وتطبيقها.

وتوصل الباحث إلى أن هناك العديد من المشكلات الكتابية التي يعاني منها طلاب المستوى الأول وأهمها: كتابة الهمزة، وعدم التفريق بين الحروف كالسين والصاد أو القاف والكاف، وعدم التفريق بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة.

كما كشفت الدراسة عن خلو المكتبة العربية من البحوث التطبيقية حول اختبارات اللغة في مختلف مستويات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

٧- هدف بحث الشيخ (١٩٨٨م) إلى: تحديد أهداف تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية، تحديد مستويات أداء المهارات اللغوية، ووضع مقياس شامل يتسم بالثبات والصدق والموضوعية لقياس الكفاءة في تلك المهارات.

وكان من أهم نتائج الدراسة التوصل إلى نموذج مقترح لمهارات اللغة العربية كلغة أجنبية ومستويات أداء تلك المهارات، وهي خمسة مستويات للأداء: الأصوات، والمفردات، والسياق، والقواعد النحوية، ومعدل السرعة والطلاقة.

وذكر الشيخ أن الاختبار معد لطلاب المستوى المتقدم، ودعا لإعداد اختبارات أخرى لقياس المستوى المبتدئ والمتوسط، وهو ما سوف يغطيه البحث موضوع الدراسة. ويؤخذ على اختبار الشيخ أنه لم يستند إلى أي نموذج نظري في بناء الاختبار مثل نماذج (Hymes 1972)، ونموذج (Carroll 1961)، ونموذج (Canale and Swain 1980) والذي عدله (Canale 1983)، كما أنه لم يستند إلى أي معايير تقييم من الشائعة في وقت دراسته مثل معايير:

- Interagency Language Roundtable (ILR)
- The American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) Guidelines

وهذا مما يؤثر على الصدق البنائي للاختبار، وقد سبق عرض تفصيل هذا الموضوع في مبحث نماذج الكفاءة اللغوية.

كما يؤخذ على اختبار الشيخ (١٩٨٨) أنه استعرض المهارات لدى عدد من الباحثين السابقين عليه دون أن يحدد قائمة محكمة خاصة باختباره أو يجري استبياناً للوصول لتلك المهارات أو يذكر تبنيه قائمة من قوائم سابقه.

يؤخذ أيضاً على اختبار الشيخ (١٩٨٨) أن مهام الكتابة فيه محدودة جداً ولا تتخطى مستوى الجملة، فلم يطلب من المتقدمين كتابة مقال أو حتى فقرة طويلة.

هذا وقد استفاد الباحث في بحثه هذا من المنهجية التي اتبعها الشيخ (١٩٨٨) سواءً في بحثه للدكتوراه أو بناء مقياسه للكفاءة اللغوية في المرحلة المتقدمة.

٨- أما دراسة محمد (١٩٨١) فقد هدفت إلى التعريف باختبارات الاستيعاب الشفهي، وذكر أن العناصر التي يتضمنها الاختبار هي:

العنصر الأول: يقيس قابلية المتعلم لسماع الكلمة المناسبة.

والعنصر الثاني: تقويم قابلية الطالب على تمييز النبر في الكلمات.

والعنصر الثالث: قياس قدرة الطالب على تمييز التنغيم.

العنصر الرابع: قياس قدرة الطالب على فهم قطعة عربية مسموعة بسرعة اعتيادية.

وقد ذكر الباحث مجموعة من أنواع الأسئلة الاختبارية: وهي التعليمات والأوامر، وأسئلة الاختيارات المتعددة، وأسئلة المواد الحوارية والقطع السردية.

٩- دراسة طعيمة (١٩٨١) هدفت إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

إلى أي مدى يمكن استعمال أسلوب التتمة في قياس كفاءة الطلاب في اللغة العربية كلغة

ثانية؟ ما العلاقة بين اختبار التتمة، وأداء الطلاب في اختبار الإجابة في اللغة العربية لغير

الناطقين بها (Arabic proficiency test (APT)؟ وما العلاقة بين اختبار التتمة والاستعداد

اللغوي عند الطلاب كما يقاس باختبار الاستعداد اللغوي Modern language aptitude

(MLAT) Test؟

ومن أهم ما أسفرت الدراسة عنه: أن اختبار التتمة صالح للاستخدام في اللغة

العربية، وأنه يمكن لأسلوب التتمة the cloze procedure أن يسهم في تحديد مستوى السهولة

والصعوبة للمواد التعليمية بالنسبة للغة العربية على وجه الخصوص، كما يقيس اختبار التتمة

عددًا كبيراً من القدرات والمهارات اللغوية مثل قدرة المستقبل على فهم النص ككل وفهم

الأجزاء التي يتكون منها، وقياس قدرة المستقبل على الاستنتاج وربط المفاهيم ببعضها ببعض، وإلف المستقبل للتركيب اللغوية ومعرفته لقواعد النحو بحيث يستطيع تحديد نوع الكلمة المحذوفة من خلال موضعها في الجملة.

التعليق على الدراسات التي تناولت الاختبارات اللغوية:

يبدو أن هناك ندرة في اختبارات الكفاية اللغوية وفي البحوث العربية التي تناولتها؛ حيث لم يعثر الباحث إلا على دراسة واحدة متكاملة حول بناء اختبار مع تقديم نموذج وهي دراسة الشيخ (١٩٨٨م)، ودراسة أخرى حول خطوات بناء اختبار الكفاية إبراهيم أبو حميد (١٤٢٣هـ)، ودراسة ثالثة تعطي تصورًا حول ما يتوقع أن يكون عليه اختبار الكفاءة اللغوية عبد الدائم (٢٠٠٤م).

كما أن هناك مجموعة من الدراسات تناولت قياس مهارات منفصلة مثل دراسة الحمود (١٩٩٣م) ومحمد (١٩٨١)، كما أن هناك مجموعة من الأطر النظرية التي تقدمها كتب مثل كتاب محمد (١٩٩٦م) والخولي (٢٠٠٦) وكتاب إلّويد وديفيدسون وكوم (٢٠٠٩م) الذي سيأتي التعريف به في قسم الدراسات المتعلقة بالاختبارات المحوسبة.

وأفادت الدراسات السابقة في تحديد تصميم الاختبار بشكل عام، واختيار عناصره، وتصميم بنوده، كما تفيد في طرق صياغة كل مهارة وكل عنصر لغوي وتفهم المشكلات التي تحيط بعملية الإجابة، وأيضًا العمليات الإحصائية التي تتم على الاختبار لتقنيته.

ثانياً- دراسات تتعلق باستخدام الحاسوب في الاختبارات

تدور الدراسات المتعلقة بالاختبارات المحوسبة حول جوانب تنفيذ الاختبار، والجوانب الرسومية في الاختبار، وأنواع البنود، والمقارنة بينها وبين الاختبارات الورقية التقليدية، وطرق تحري صدق وثبات هذا النوع من الاختبارات، ويلاحظ أن البحوث حول اختبارات اللغة العربية المحوسبة نادرة، والدراسات التي وجدها الباحث باللغة الإنجليزية وقليل منها مترجم إلى العربية.

١٠- في كتاب شابل (٢٠٠٦/٢٠١١)^٢ "تقييم اللغة بواسطة تقنية الحاسوب" نجد مجموعة من النقاط التي تخص موضوع البحث، وأهمها:

النسق التقني: وفيه ما يضيفه الحاسوب من (أصالة) على الاختبار عن طريق استخدام الوسائط المتعددة، بالإضافة للاستجابة الآلية التي يقدمها الحاسوب معلقاً على إجابات الممتحن، كما يمكن تعقب أداء الطالب في الإجابة عن الأسئلة الاختبارية، والتحكم في الوقت بشكل مباشر دون مراقب بشري، وقدرة الحاسوب على تقديم المعلومات بأكثر من طريقة.

ونقاط اختلاف الاختبار الحاسوبي عن غيره من الاختبارات، والتي أهم ما يميزها تنوع المدخلات والمخرجات، فكما سبق وقلنا إننا يمكننا توظيف الوسائط المتعددة كمدخلات، فيمكننا أيضاً تنويع المدخلات لكل مستخدم، كما يحدث في الاختبار الحاسوبي المتكيف CAT، كما يمكن عمل شاشات المساعدة في كل مرحلة من مراحل الاختبار، كما يتميز الاختبار الحاسوبي في المخرجات والتي تمثل التعليقات والتقارير على أداء الممتحن، ومما يجعل الاختبار الحاسوبي مختلفاً حاجة إدارة الاختبار لصيانة الأجهزة المستخدمة في الاختبار أي الحاسب والأجهزة المصاحبة له.

كما يغطي الكتاب أيضاً موضوعات مهمة مثل تنفيذ الاختبار الحاسوبي وتقييمه.

١١- وفي التقرير الذي أعده (Thurlow, Lazarus, Albus, & Hodgson (2010) بهدف تسليط الضوء على القضايا والتجارب المرتبطة بالاختبارات المعتمدة على الحاسوب بما فيها استفادة الطلاب ذوي الإعاقة، نجده يشتمل على ثلاثة أقسام: وصف القضايا السياقية الخاصة بالاختبارات، وتحليل موقف تلك الاختبارات، ومناقشة الاعتبارات التي يجب مراعاتها لإتاحة الاختبارات لجميع الطلاب بمن فيهم الطلاب ذوو الإعاقة.

ويدعو التقرير لتطبيق ما يسمى بـ"التصميم العمومي Universal design" على الاختبارات المحوسبة، وهو مفهوم يرتبط بوضع نظم للاختبارات المحوسبة يتعارف عليها العاملون في الحقل التربوي والطلاب بما يؤدي لسهولة التعامل مع الاختبار، وينقل عن دراسات أخرى مثل (Dolan., Burling, Harms, Beck, Hanna, Jude, Murray, Rose, & Way

^٢ (٢٠٠٦/٢٠١١) تعني أن الكتاب الأصلي صدر في ٢٠٠٦ وترجمته صدرت في ٢٠١١ م

(2009) توجيهات خاصة بهذا الأمر مثل وضع مواصفات للنصوص والصور والصوت والفيديو التي تنظم في أقسام يتعامل معها الطلاب في أثناء الاختبار. كما لفت التقرير النظر لأهمية التقنيات المساعدة مثل البرامج أو الأجهزة التي تحول الصوت إلى نص، أو النص إلى صوت، والتقنيات المتطورة التي تسمح لمن لا يستطيعون استخدام الفأرة باستخدام أصواتهم لإعطاء الأوامر للحاسوب، أو التقنيات التي تسمح للمكفوفين بالتعامل مع شاشة الحاسوب.

ويطرح التقرير مجموعة من المحاور التي يمكن من خلالها تنظيم المزايا والتحديات التي تواجه الاختبار المحوسب وهي:

الناحية الاقتصادية: وتشمل العوامل التي تحتاج لتكلفة.
نظام التنفيذ: وتشمل الدعم، وأمن الاختبار، وغيرهما من العوامل التي تؤثر على قدرة الجهات المنفذة للاختبار.
إدارة وتصميم الاختبار: ويقصد به العوامل التي تؤثر على كيفية تفاعل الطلاب مع الاختبار.
الوصول: ويقصد به كيفية وصول عدد كبير من الطلاب للاختبار.
ولا شك أن هذا التقرير ألقى الضوء على البعد الإداري والاقتصادي والإنساني للاختبارات المعتمدة للحاسوب، والتي يجب على معدي الاختبارات مراعاتها عند التصميم والتنفيذ.

١٢ - Parshall, Harmes, Davey & Pashley. (2010) في دراستهم حول التجديد في بنود الاختبارات الحاسوبية، أن الإطار الموضوعي لتلك الأنواع يأخذ سبعة أبعاد:
بنية التقويم، وطريقة الاستجابة، والوسائط المضمنة، ومستوى تفاعل الممتحن مع الاختبار، والتعقيد، والدقة، وطريقة احتساب الدرجات.

ويرى الباحثون أن التقويم المحوسب يمكن أن يزودنا باختبار متفاعل وغني بالوسائط المتعددة (نص، صورة ثابتة، رسوم متحركة، فيديو، صوت) كل هذا في بيئة مركبة، كما يسمح لنا بالتحكم التام في عمليات الاختبار مما يزيد من فعالية عملية القياس خاصة إذا كان الاختبار حاسوبيا تكيفيا CAT، ويرى الباحثون أن زيادة "صدق" الاختبار ستطلب التجديد في البنود الاختبارية.

١٣- كتاب إلويد وديفيدسون وكوم (٢٠٠٨م) أساسيات التقييم في التعليم اللغوي عبارة عن مجموعة مقالات علمية تتعلق بالتقييم اللغوي، ومن الموضوعات التي تضمنها تقييم المهارات الاستقبالية (الاستماع والقراءة) وتقييم المهارات الإنتاجية (التحدث والكتابة)، وتقييم المفردات والتراكيب، وفي الفصل السادس عشر مقالة Davidson "الاختبارات المعتمدة على الحاسب الآلي" تعرف الاختبار العادي المعتمد على الحاسب (CBTs)، والاختبار الحاسوبي المتكيف مع المقدرة اللغوية للمتقدم إلى الاختبار (CATs) ثم يعرض لإيجابيات الاختبارات المحوسبة والمشكلات التي تظهر في أثناء التنفيذ وتنامي الاتجاه الإيجابي نحو هذا النوع من الاختبارات.

١٤- بحث Dooley (2008) مشكلات التحول من الاختبارات التقليدية للاختبارات المحوسبة، عن طريق الإجابة عن سؤالين:

بأي طريقة يمكن للاختبارات المحوسبة تطوير طرق الاختبار التقليدية؟

وإلى أي مدى يمكن اختبار المهارات في الاختبارات المحوسبة مقارنة باختبار الورقة والقلم؟

وتوصلت إلى أن الاختبار الحاسوبي المتكيف CAT ربما سيطور الاختبار الورقي، ولكن ليس الأمر على إطلاقه بل في بعض النواحي فقط؛ فمن منظور تعليمي، سيستطيع الطلاب استلام تشخيص تفصيلي لأدائهم في الاختبار، ويحصلون على دقة عالية في عملية التصحيح. كما أن الاختبار يستغرق وقتاً أقصر، والمتحنون يؤدون حسب سرعتهم إلى حد ما، كما أن الاختبار يمكن أن ينعقد بالطلب.

وبحسب الباحثة فإنها ترى أن هناك درجة مقبولة من التماثل بين نتائج الطلاب في الاختبار الحاسوبي واختبارهم الورقي، وأن هناك أدلة تشير إلى أن كلا الاختبارين قادر على قياس قدرات مختلفة، لدرجة أن هناك درجات تعتبر متماثلة، إلا أن هناك حاجة لبحوث حول نتائج الاختبارات الحاسوبية المتكيفة في مهارتي الكتابة والتحدث (المهارات الإنتاجية)، وترى الباحثة أنه من الناحية العملية فإن تصحيح المهارات اللغوية الاتصالية يحتاج تدخلاً بشرياً. وأشارت الباحثة إلى أنه بالرغم من الثورة التقنية العالمية، إلا أن هناك دائماً خطر

حدوث فشل، ولذلك فإن الاعتماد على وسيط واحد للاختبار -حاسوبي- يمثل خطورة، ومن ثم ترى الباحثة أن الاختبار التقليدي -الورقة والقلم- لا بد أن يظل خيارًا للمعنيين بالاختبارات بمن فيهم الإدارة والممتحنين.

١٥- ودرس Anakwe (2008) تأثير أساليب التقويم على أداء عشرات الطلاب في اختبارات مادة المحاسبة، واستخدم تحليل التباين لتحديد ما إذا كان استخدام الاختبار المعتمد على الحاسوب بدلاً من الاختبارات الورقية يؤثر على أداء عشرات الطلاب في اختبار المحاسبة، تضمن البحث متغيرين مستقلين هما جنس الطالب وفصله الدراسي، وتشير النتائج إلى أنه لا يوجد اختلاف كبير في قيم أداء الطلاب وفقاً لطريقتي الاختبار (الحاسوبي والورقي)، كما أنه لا يوجد ارتباط بين جنس الطالب ولا فصله ونتائج الاختبار في شكلي الاختبار.

١٦- أما كتاب شابل (٢٠٠١/٢٠٠٧) "تطبيقات الحاسب الآلي في اكتساب اللغة الثانية" فيتعرض لمحاور ثلاثة هي: تعليم اللغة الثانية بمساعدة الحاسب الآلي، واختبارات اللغة الثانية بمساعدة الحاسب الآلي، وأبحاث تعلم اللغة الثانية بمساعدة الحاسب.

وأهم ما يعنينا في هذا الكتاب الفصل الرابع؛ حيث نقاش الاختبار المحوسب، متناولاً مبادئ تقويم الاختبارات اللغوية بمساعدة الحاسب الآلي مثل صدق الاختبار، ومعايير تقويم الاختبارات اللغوية، وهدف الاختبار، وصدق بناء الاختبار، والتحليل المنطقي والتجريبي، ومدى تطبيق مبدأ ملاءمة الاختبار في الاختبارات بمساعدة الحاسب الآلي، ثم طريقة تقويم المهارات اللغوية باستخدام الحاسوب كالقراءة والاستماع.

ثم نقاش التقويم التجريبي للاختبارات اللغوية بمساعدة الحاسب الآلي من صدق وثبات وتجريب الاختبار.

وقد ساعد هذا الكتاب في تخطيط وتجريب الاختبار موضوع البحث.

١٧- ووضعت International Test Commission (ITC) (2005) مجموعة من المبادئ التوجيهية الدولية المتعلقة بالاختبار القائم على الحاسوب والإنترنت؛ وذلك لتبسيط الضوء على قضايا التطبيق الجيدة في ما يتعلق بالاختبارات المعتمدة على الكمبيوتر/ الإنترنت. المبادئ التوجيهية تعالج أربع قضايا أساسية باعتبارها مجالات رئيسة لضمان الممارسة الجيدة في مجال الاختبارات القائمة على الحاسوب أو الإنترنت: المسائل التكنولوجية، وقضايا

الجودة، وقضايا التحكم "الرقابة" والقضايا الأمنية. وقد قام الباحث بالاعتماد على هذه التوجيهات -وغيرها- في وضع قائمة الاعتبارات التقنية لاختبار اللغة العربية المحوسب وهو أحد أسئلة البحث.

١٨- ومن خلال المسح الذي أجراه **Jamieson (2005)** والذي تناول اتجاهات التقويم اللغوي المعتمد على الحاسوب وجد أن هناك خطوات لتلك الاتجاهات؛ أولها من يستخدم الأنماط نفسها والبنية التقليدية للاختبارات ولكن في شكل حاسوبي، الخطوة التالية هي الاختبار الحاسوبي المتكيف والذي يراه مقابلاً جيداً للتكلفة التي تنفق لبناء تكنولوجيا، الخطوة الثالثة هي الابتكار في فهم اللغة، ويتوقع مستقبلاً أن يطور الحاسوب في أنواع الأسئلة وتوظيف الفيديو والذي يعرض للطالب مواد لغوية أصلية، ويتوقع الباحث أن يوضع الممتحن في مواقف تحاكي الحقيقة من خلال الواقع الافتراضي الذي يخلقه الحاسوب.

١٩- ودرس **Russell, Goldberg & O'connor (2003)** الفوائد المحتملة من الاختبار المعتمد على الحاسوب، والتكلفة المرتبطة بالتحول من الاختبار الورقي إلى الاختبار الحاسوبي، مع التركيز على كيفية تأثر عامل الصدق في الاختبار.

وقد ألقى الباحثون نظرة تاريخية على استخدام الحاسوب في الاختبارات، وتوصلوا إلى أن الممتحن يجب أن تتاح له ثلاثة أمور هي موجودة بالفعل في الاختبار الورقي، ألا وهي: السماح بتنطحي البنود والإجابة عليها في وقت لاحق في أثناء الاختبار، والسماح باستعراض البنود التي أجابها، والسماح بتغيير أجوبة الممتحنين، كما استعرض Russell وزميلاه المسارات البحثية الأخرى المتعلقة بصدق الاختبار، وذكر أن طريقة عرض الأسئلة كالشاشات المتعددة والرسومات وحجم الخط تؤثر على أداء الممتحن (Mazzeo, & Harvey (1988).

وتوصلوا إلى أن ألفة استخدام الكمبيوتر تلعب دوراً ذا دلالة في أداء الاختبار الحاسوبي. Llabre, Clements, Fitzhugh, Lancelotta, Mazzagatti & Quinones, (1987) ويستفاد من هذه الدراسة في جوانب عدة؛ منها ما هو متعلق بمدى تحكم الممتحن في الاختبار، وما هو متعلق بالشكل الذي سيظهر عليه الاختبار.

٢٠- واستكمالاً للجانب المتعلق بعرض الاختبار، أعد **Fulcher, G. (2003)** دراسة لوضع نموذج لشاشة "واجهة" مستخدم الاختبار الحاسوبي في ثلاث خطوات، ورأى أن وجود

مشكلة في الشاشة قد يؤدي لمشكلة في استخدام الاختبار، وهو ما قد يؤدي بدوره إلى ضعف صدق الاختبار ككل.

الخطوة الأولى هي التخطيط والتصميم الأولي، والخطوة الثانية تتم بقابلية الاستخدام، أما الخطوة الثالثة فتعنى بتجريب الشاشة بشكلها شبه النهائي.

ولا شك أن هذا البحث يفيد كثيرًا في وضع تصور شاشة الاستخدام للبحث موضوع الدراسة، كما يفيد في وضع قائمة الاعتبارات التقنية لاختبار اللغة العربية المحوسب.

٢١- دراسة **Choi, Sung Kim, & Boo (2003)** هدفت إلى المقارنة بين الاختبار الورقي PBLT من اختبار الكفاءة اللغوية في اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية والاختبار نفسه المعتمد على الحاسوب CBLT من ناحية المحتوى والصدق البنائي، موظفة التقنيات اللغوية المعتمدة على تحليل المحتوى، بالإضافة إلى التحليل الإحصائي باستخدام معامل الارتباط وتحليل التباين.

وتوصلت الدراسة إلى أن الاختبارين متماثلان للغاية من ناحية المحتوى والسمات اللغوية، وكانت غاية التماثل بين الاختبارين في القواعد، بينما كانت أضعف العلاقات بين الاختبارين في القراءة.

٢٢- وفي الدراسة المسحية التي قام بها **Liu, Moore, Graham & Lee (2002)** حول أبحاث تعليم اللغة بمساعدة الحاسوب في الفترة (١٩٩٠-٢٠٠٠م) غطى فيها عدة مجالات؛ منها الاختبارات المحوسبة، والتي ذكر فيها أن معظم الدراسات دارت حول ذكر فوائد وعيوب عملية التحول من الاختبارات الورقية التقليدية إلى الاختبارات المحوسبة، وذكر أن المزايا الرئيسة التي ذكرتها تلك الدراسات كانت: إمكانية رد الفعل الفوري، وتفريد الاختبار، وعشوائية ظهور الأسئلة الاختبارية للممتحن بما يزيد من أمن الاختبار.

أما النقد الأساسي فكان: عدم دقة التطبيقات الحاسوبية على تقييم القدرات اللغوية الإنتاجية (التحدث والكتابة)، والعجز في استخدام الحاسوب لدى المبتدئين في تعلم الكمبيوتر، ومحدودية أنماط الأسئلة التي يمكن استخدامها في الشكل الحاسوبي.

ولا شك أن تلك السليبيات مفهومة في وقت إعداد الدراسة، إلا أن الأمية الحاسوبية تتلاشى يومًا بعد يوم، وفي الوقت نفسه فإن التطبيقات الحاسوبية لديها القدرة العالية الآن

على معالجة الأصوات بجودة فائقة ومن ثم فليس هناك مشكلة من تسجيل الأداء اللغوي للدارس، وكذلك فإن الاختبارات الدولية في اللغة الإنجليزية مثل Toefl تسمح للطلاب بالكتابة -مهارات إنتاجية- وإن كانت هناك صعوبة في تطبيق هذا الأمر في اللغة العربية حتى الآن.

التعليق على الدراسات المتعلقة بالاختبارات بمساعدة الحاسوب:

نلاحظ أن الدراسات اهتمت بعدة مستويات في الاعتماد على الحاسوب؛ وهي الاختبار بمساعدة الحاسوب، والاختبار المعتمد على الحاسوب CBT، والاختبار المعتمد على الحاسوب في بيئة الإنترنت IBT، والاختبار الحاسوبي المتكيف CAT، وكان تركيز الباحث على النوع الثاني CBT. وقد ركزت تلك الدراسات على عدة أبعاد:

منها ما ركز على الأسس والتوجيهات مثل لجنة الاختبارات الدولية (٢٠٠٥) التي وضعت مبادئ دولية للاختبارات المعتمدة على الحاسوب.

ودراسات مسحية تناولت الأبحاث المتعلقة بالاختبارات المحوسبة مثل الدراسة

المسحية التي قام بها (Liu, Moore, Graham & Lee (2002) ودراسة Russell, Goldberg (2003) & O'Connor الذي اهتم أيضًا بصدق الاختبار.

ومن الدراسات ما ركز على المقارنة بين الاختبار المعتمد على الحاسوب، وبين

الاختبار التقليدي (الورقة والقلم)، ومتطلبات التحول من الاختبار الثاني للأول، مثل

دراسات Dooley (2008) و Russell, Goldberg & O'Connor (2003) و Choi, Sung Kim, & Boo (2003).

ومن الدراسات ما اهتم بجانب العرض في الاختبار مثل دراسة Thurlow (2010)

و Fulcher (2003) الذي اهتم بتصميم شاشات الاختبارات المحوسبة.

كما اهتمت دراسات بأداء الطلاب في الاختبارات المحوسبة مثل دراسة (2008)

Anakwe وهناك دراسات اهتمت بالتجديد في الاختبار الحاسوبي ومستقبله مثل دراستي

(2010) Parshall, Harnes, Davey & Pashley و JAMIESON (2005)

وهناك دراسات ركزت على الجانب الإداري والاقتصادي مثل دراسة Thurlow (2010).

كما أن هناك عدة كتب تقدم نظيرًا لمجال الاختبارات المحوسبة سواءً بشكل جزئي أو كامل، وهي أساسيات التقييم في التعليم اللغوي (٢٠٠٩م)، وتطبيقات الحاسب الآلي في اكتساب اللغة الثانية (٢٠٠٧م)، وكتاب تقويم اللغة بواسطة تقنية الحاسوب (٢٠١١م).

واستفاد الباحث من الدراسات المتعلقة بالحاسوب في عملية بناء الاختبار موضوع البحث من حيث تصميم الشاشات والخطوط المستخدمة وما يجب مراعاته فيها، وكذلك تنفيذ الاختبار من أهمية وجود مساعدة توضح للممتحن أقسام الاختبار، وسهولة إدخال بياناته وسهولة تصفح أقسامه، والحفاظ على مميزات الاختبار الورقي في بنية الاختبار الحاسوبي من القدرة على تخطي بعض البنود والعودة إليها، وتعديل الإجابات، واستعراض البنود التي أجابها، ومراعاة أن هذا الاختبار قد يستخدم في مناطق لا تستخدم أجهزة تتعامل مع اللغة العربية وأن المستخدمين قد لا يتقنون الكتابة السريعة على لوحة المفاتيح، بالإضافة لمراعاة جوانب الصدق والثبات في تنفيذ الاختبار، بالإضافة لتوظيف إمكانات الوسائط المتعددة ومحاولة التجديد في البنود الاختبارية عما هو موجود الآن، كما أشارت الدراسات إلى ضرورة بقاء الاختبار الورقي كخيار للممتحنين الذين لا يفضلون التعامل مع الحاسوب في عملية الاختبارات.

ثالثًا- دراسات تتعلق بمعايير تعلم اللغة :

٢٣- كتاب غوليه (٢٠٠٦/٢٠٠٩) أدوات المجلس الأوروبي في فصول اللغة، وهذا الكتاب يهدف إلى: تحديد إسهام الإطار الأوروبي والحقيقية الأوربية المحمولة للغات في تجديد تعليم اللغات الحية، وتوضيح كيفية استخدام مدرس اللغة الإمكانيات التي تتيحها هذه الأدوات بأفضل طريقة عملية ممكنة، كما يهدف إلى توضيح إمكانية ومقدرة مدرس اللغة على استثمار مصادر هذه الأدوات، ويقصد بالأداة الأولى الإطار المرجعي الأوروبي المشترك

لغات وقد سبق الحديث عنه في بداية الفصل، والأداة الثانية هي الحقبة التربوية التي تتضمن ثلاثة أقسام:

أ- جوازا للغات يضع فيه المستخدم معلومات حول مستواه في كل اللغات التي يعرفها أو يتعلمها.

ب- سيرة ذاتية لغوية تساعد على التفكير في التعلم والتقييم الذاتي.

ج- ملفا يحتوى على الأوراق والوثائق التي يمكن أن تشهد على المستويات والتجارب المذكورة.

٢٤- الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات: وثيقة وضعها مختصون انتدبهم ووجههم الاتحاد الأوروبي فيما بين سنة ١٩٩٣ و ٢٠٠٠م ونشر باللغتين الإنجليزية عام ٢٠٠١ والفرنسية، ثم صدرت الطبعة العربية عام ٢٠٠٨ نقلاً عن الطبعة الألمانية. مجلس أوروبا (٢٠٠٨/٢٠٠١)

وهذا الإطار يقدم سياسات لغوية لدول الاتحاد الأوروبي تهدف إلى تطوير المهارات التواصلية للأوروبيين، وقد اعتمده الاتحاد الأوروبي معياراً لتعريف مستويات إتقان اللغة، وهذا الإطار موجه لمسئولي تعليم اللغات، ويقترن به "الحقبة المحمولة الأوربية للغات" وهي موجهة للمتعلمين أنفسهم.

ويشكل هذا الإطار الأساس العام لتطوير مناهج تدريس اللغات المستهدفة -بما فيها العربية- والخطوط العامة للمنهج الدراسي والاختبارات والكتب التعليمية وغيرها في قارة أوروبا، وقدم الباحث تفصيلاً لهذا الإطار في المبحث الأول من القسم الأول من هذا الفصل.

٢٥- دراسة معايير لتعلم اللغات الأجنبية (٢٠٠٦)

National Standards in Foreign Language Education Project. (2006)

حظيت هذه الدراسة باهتمام كبير منذ صدورها، وقد أصدرتها مجموعة من الاتحادات التعليمية المعنية بتعليم اللغات الأجنبية، منها المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL) بدعم من جهات عدة على رأسها إدارة الولايات المتحدة الأمريكية، والمعايير منها ما هو عام يغطي كل اللغات، ومنها ما هو خاص يتعلق باللغات العالمية مثل الصينية

والفرنسية والإيطالية والإسبانية وغيرها، وقد صدرت المعايير العربية عام ٢٠٠٦م، وتدور المعايير حول خمس دوائر تعتبر هدف عملية تعلم اللغة وهي:

الاتصال Communication، الثقافة Cultures، العلاقات Connections، المقارنات Comparisons، التعايش Communities.

وكل هذه العناصر مجتمعة تمكن دارسي اللغات من المشاركة في مجتمعات متعددة اللغات سواءً كانت داخل الوطن أو خارجه من خلال تعدد سياقي وبسبل ملائمة لطبيعة كل ثقافة، يستفاد من تلك المعايير في بناء أهداف اختبار الكفاءة اللغوية موضوع البحث.

٢٦- توجيهات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية Actfl

أعد المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية دراسة توضح مستويات الأداء اللغوي في مهارات اللغة الأربع (الاستماع، التحدث، القراءة والكتابة)، وقد صدرت الدراسة الأولى عام ١٩٨٦، وكانت مراحل الأداء فيها تنقسم إلى خمسة مستويات رئيسية، هي:

Novice - Intermediate- Advanced- Superior- Distinguished

تمت مراجعة تلك التوجيهات وتم تقسيم مستويات الأداء اللغوي من الأعلى للأدنى إلى:

المتفوق

المتميز

المتقدم: العالي - الوسط - المنخفض

المتوسط: العالي - الوسط - المنخفض

التمهيدي: العالي - الوسط - المنخفض

ثم صدرت مراجعتان:

توجيهات الكفاءة الشفهية (مراجعة ١٩٩٩) ACTFL (Revised 1999)

توجيهات الكفاءة في الكتابة (مراجعة ٢٠٠١) ACTFL (Revised 2001)

ثم في عام ٢٠١٢ أصدر Actfl إصدارًا جديدًا من توجيهاته بعنوان "توجيهات الأكتفل

للكفاءة ٢٠١٢" ACTFL (2012)، وتعديلاً على المستويات لتصبح تنازلية:

المتفوق Distinguished، والأقل المتميز Superior.

المتقدم Advanced (٣ مستويات) ومثله المتوسط Intermediate ومثله المبتدئ Novice. وتعتبر تلك المستويات إطار عمل لتقييم الكفاءة اللغوية في مختلف اللغات، إلا أنه قد وُجه لها نقد؛ نظرًا لأنها لا تستند إلى أساس نظري محدد، وبالعودة إلى مقدمة هذه التوجيهات سنجد معديها ينصون على أنها "لا تستند -المبادئ التوجيهية- إلى أي نظرية خاصة".

واستفاد الباحث من هذه الدراسات في بناء قائمة مهارات اللغة العربية. وللتفصيل يرجع لمبحث نماذج الكفاءة اللغوية.

٢٧- على القائم بالقياس أن يحدد طبيعة الظاهرة التي يقيسها، وقد عمل الباحثون على وضع تصوراتهم للكفاءة اللغوية، وقد اختلفت مسميات تلك النماذج، إلا أن جوهرها كان وصف الكفاءة اللغوية، ومن أشهر تلك النماذج نموذج (Bachman 1990) والذي أطلق عليه نموذج القدرة اللغوية التواصلية Communicative Language ability، وقام (Bachman and Palmar 1996) بتعديله، ويتكون النموذج الأول (١٩٩٠) من ثلاثة مكونات رئيسية هي:

أ- الكفاية اللغوية: تضم مجموعة من عناصر المعرفة المحددة التي تستخدم في التواصل بواسطة اللغة.

ب- الكفاية الاستراتيجية: وسيط بين الكفايات اللغوية التي يحتاجها الموقف الاتصالي والبنية المعرفية لمستخدم اللغة (المعرفة الثقافية الاجتماعية، ومعرفة العالم الحقيقي).

ج- الآليات النفس فيسيولوجية:

تشير إلى العمليات العصبية والنفسية المشاركة في التنفيذ الفعلي للغة، بوصفها ظاهرة فيزيائية (القنوات السمعية والبصرية)، وحالة الاستقبال والإرسال عند استخدام اللغة.

قام (Bachman and Palmar 1996) بتعديل نموذج (Bachman 1990) السابق للقدرة اللغوية التواصلية، وقد تركزت هذه التعديلات في نقاط بعضها شكلي وبعضها جوهري:

- تعديل مسمى (البنى المعرفية) إلى (المعرفة الموضوعية).

- تعديل مسمى (الكفاية اللغوية) إلى (معرفة اللغة).

- نلاحظ تعديل مسمى (الكفاية الطلبية) إلى (المعرفة الوظيفية).

٢٨- ويرتبط بالموضوع نفسه نموذج Canale and Swain للكفاية التواصلية Communicative Competence؛ حيث وضع (1980) Canale and Swain نموذجًا للكفاية التواصلية، ثم قام Canale بتعديله عام (١٩٨٣)، ويتكون نموذج الكفاية التواصلية Communicative competence من:

أ- الكفاية القواعدية Grammatical competence: ويقصد بها معرفة القواعد وتشمل: المفردات، وقواعد الصرف، والنحو، والدلالة والأصوات.

ب- المعرفة اللغوية الاجتماعية sociolinguistic knowledge: ويقصد بها معرفة القواعد اللغوية الاجتماعية لاستخدام اللغة والخطاب.

ج- الكفاية الاستراتيجية strategic competence: ويقصد بها معرفة كيفية التغلب على المشاكل التي تعترض الشخص في عملية الاتصال اللغوي.

وأكثر ما أخذ على هذا النموذج هو انفصال الكفايات عن بعضها وعدم تفاعلها معًا كما هي الحال في الحياة، كما أن الباحثين لم يوضحوا كيفية تطبيق هذا النموذج في العملية الاختبارية.

٢٩- وهدفت دراسة طعيمة (١٩٨٣) إلى حصر أكبر عدد من المهارات الأساسية والثانوية اللازمة لتعليم اللغة العربية في معاهد تعليمها للناطقين بلغات أخرى، ثم تصنيفها عن طريق دراسة ميدانية، واقتراح ما يناسب كل مستوى من مستويات تعلم اللغة العربية.

بالإضافة إلى وضع تصور لهيكل تنظيم المهارات اللغوية ذات الدلالة الإحصائية كخطوة مساعدة نحو تصنيف هرمي Hierarchy للمهارات النفس حركية Psychomotor في ضوء تصانيف الأهداف التربوية في المجالات المعرفية والوجدانية والنفس حركية، وذلك في ميدان تعليم اللغات الأجنبية بشكل عام والعربية على وجه الخصوص.

أداة الدراسة: استبيان لتحديد المهارات اللغوية، وكانت طريقة تقديم الاستبيان لأفراد العينة هي طريقة الاتصال المباشر.

وكان من أهم نتائج الدراسة عرض الباحث للمهارات التي ينبغي أن يكتسبها الدارس في مستويات تعليم العربية، كما عرض بيان مدى تفاوت الآراء بين الباحثين والأساتذة

والطلاب حول تحديد المهارات اللغوية، وقد علق الباحث على تلك المهارات في مبحث المهارات اللغوية؛ حيث هناك العديد من المهارات التي ترتبط بمعايير أخلاقية أكثر منها معايير لغوية.

٣٠- أما دراسة أبو حميد (١٤١٩هـ) فعرض فيها تصنيف الكفاءة اللغوية المطلقة Absolute Language proficiency Rating وهو معيار لقياس الكفاءة اللغوية طوّره معهد الخدمات الخارجية FSI التابع للخارجية الأمريكية ليطبق على الموظفين الحكوميين المشتغلين بالشئون الدولية، ويلاحظ أن هذا التصنيف يعتبر قديماً الآن وهو مترجم نقلاً عن كتاب صادر في الثمانينيات، وما زال هذا التصنيف مستخدماً حتى الآن في بعض الإدارات الحكومية الأمريكية.

التعليق على الدراسات المتعلقة بمعايير تعلم اللغة

هناك دراسات تتعلق بنماذج الكفاءة اللغوية مثل دراسات Canale & Swain (1980) و Canale (1983) و Bachman (1990) و Bachman & Palma (1996) والتي عرض فيها كل منهم تصوره لمفهوم الكفاءة اللغوية ومكوناتها.

هناك دراسات تعتبر توجيهات للعاملين في مجال التقييم اللغوي مثل توجيهات Actfl بإصداراتها المختلفة، الإطار المرجعي الأوروبي (٢٠٠١/٢٠٠٨) أما دراسة أبو حميد (١٤١٩هـ) فقد جاءت لتوضيح تصنيف FSI للكفاءة اللغوية المسمى ILR

وهناك دراسات تعتبر أدلة للمعلمين ومصممي المناهج وتساعد المقيمين اللغويين

أيضاً مثل دراسة National Standards in Foreign Language Education Project. (2006)

وكتاب غوليه (٢٠٠٦/٢٠٠٩) أدوات المجلس الأوروبي في فصول اللغة.

كما يلاحظ أن الأوروبيين وضعوا معايير لتعليم اللغات الأجنبية في الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (٢٠٠١/٢٠٠٨)، وكذا الأمريكان كما يظهر في تصنيف ILR وتصنيف ACTFL، إلا أن الباحث لم يعثر على ما يدل أن العرب وضعوا معايير لتعليم لغتهم بوصفها لغة أجنبية.

كما يلاحظ أن تلك المؤسسات التي أنتجت تلك التصنيفات لم تقف طويلاً أمام النماذج النظرية للكفاءة اللغوية واهتمت بعملية استخدام اللغة كما هي بعيداً عن التصورات

النظرية لها وما خلفها من كفايات، ثم وضعت سلمًا أو تدرجًا للأداء اللغوي يتم تقييم الممتحنين في ضوءه، ولعل هذه الطريقة أكثر عملية من تأمل النماذج النظرية ومحاولة فهمها.

رابعًا- دراسات تتعلق بالمحتوى الاختباري

لبناء اختبار في الكفاءة اللغوية لا بدّ من فهم دوافع دارسي العربية وحاجاتهم اللغوية؛ وذلك لتحديد المهارات اللغوية المطلوب قياسها، وكذلك مستويات الأداء المناسبة للاتصال باللغة العربية، كما يجب أن نتعرف على المعالم الثقافية للغة العربية والتي يجب على الاختبار أن يقيس استيعاب الممتحن لها، بالإضافة للقواعد النحوية والصرفية الشائعة، كذلك التعرف على الأخطاء الشائعة في الأداء اللغوي للدارسين؛ حيث تعتبر تلك الأخطاء مصدرًا لصياغة الجمل الاختبارية، كما أن المفردات تعتبر اللبنة الأساسية لأي اختبار ومن ثم فيلزم التعرف على قوائم الشيوع الشهيرة والتي يستند إليها واضعو المناهج والتي يتعلمها الطلاب في فصول اللغة، ولذا سوف نعرض للدراسات التي تناولت الموضوعات السابقة.

٣١- دراسة هداية (٢٠٠٩م) قام الباحث باستطلاع حاجات الدارسين في مواقف الاتصال اللغوي التي يتعرضون لها، مثل: الاتصال اللغوي مع الزملاء- الاتصال مع الأساتذة- الاتصال مع إدارة المعهد أو الكلية التي ينتمون إليها- الاتصال في السكن الجامعي- الاتصال في المطعم- الاتصال في الأسواق... إلخ. واستخدم الاستبانة كأداة، واستبيّن آراء فئتين، هما: الدارسون من جهة (٥٠ طالبًا)، والمعلمون والمتخصصون من جهة أخرى (٥٠ مختصًا).

وننتج عن تحليل نتائج الاستبانة الوصول لمجموعات من الحاجات اللغوية بين حاجات عالية الأهمية، وأخرى متوسطة الأهمية، وأخرى ضعيفة الأهمية، وأخرى غير مهمة. وتتميز هذه الدراسة بأنها من أحدث الدراسات التي رصدت حاجات الدارسين.

٣٢- هدفت دراسة أبو الروس (٢٠٠٩) إلى تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى دارسي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتقدم، وذلك من خلال إعداد برنامج حاسوبي في ضوء اهتمامات الدارسين.

وتوصل الباحث إلى قائمة مهارات الفهم القرائي اللازمة للدارسين في المستوى المتقدم، وهو ما يفيدنا في بناء قائمة المهارات اللغوية، كما عرض الباحث لأساليب تقويم الفهم القرائي والتي تساعدنا في تحديد أساليب قياس تلك المهارات بعد تطويرها لتناسب الحاسوب.

وقام الباحث أيضًا بتحديد اهتمامات الدارسين في سبعة مجالات هي (الديني والثقافي والاقتصادي والسياسي والتاريخي والاجتماعي والرياضي) ليخرج في النهاية بقائمة اهتمامات الدارسين، والتي ستفيد هذا البحث في اختيار محتوى المقياس.

ويلاحظ هنا أن استبيان الاهتمامات وطبيعة العينة ترتبط بجمهور من الطلاب المسلمين وهو ما لم يظهر في عنوان دراسة عادل أبو الروس.

٣٣- دراسة مايزل (٢٠٠٩م) والتي تناول فيها العلاقة بين تعليم اللغة وتعليم الثقافة، مستفيدًا مما لاحظته خلال تدرسيه العربية في ولاية ميتشجان الأمريكية، وعرض الباحث أهداف الدارسين في تعلم العربية من خلال تجربته، كما ناقش قضية ازدواجية اللغوية عند العرب (العامية- الفصحى) وتأثيرها السلبي على متعلمي العربية، ورأى أن التعليم لا بد أن يكون بالفصحى؛ وذلك لقدرة غالبية العرب على فهمها، عكس اللهجات المحلية، ويرى مايزل أنه من أجل الوصول إلى مستوى الكفاءة يجب أن نعتبر دراسة الثقافة نشاطًا ضروريًا. ويستفاد من هذه الدراسة في التعرف على أهداف الدارسين والصعوبات التي تواجه فهمهم الثقافي.

٣٤- دراسة الناقة (١٩٨٥م)، في هذه الدراسة قام الباحث بدراسة دوافع الدارسين المسلمين لتعلم اللغة العربية، وفي ضوء تلك الدوافع قام ببناء برنامج تعليمي، واستخدم الاستبيان لجمع تلك البيانات راصدًا دوافع الدارسين، والعلاقة بين الدوافع وجنس الدارس وجنسيته والبرنامج الذي درس فيه.

وأهم ما يفيدنا هنا قائمة الدوافع التي خرج الباحث بها نتيجة لبحثه، فمنها دوافع قوية جدًا، ودوافع قوية، ودوافع متوسطة؛ حيث يمكن الاستفادة بها في مادة الاختبار، وإن كان الاختبار -موضوع البحث- عامًا وليس مخصصًا للمسلمين فحسب، وقد يفيد في إصدار آخر من الاختبار يكون للطلاب الدارسين في الكليات الدينية.

٣٥- هدفت دراسة الشيخ (١٩٨٥م) إلى الوقوف على الجوانب الثقافية لكتب تعليم اللغة العربية للأجانب الكبار في المستوى الأول.

ويلاحظ هنا أن الباحث استخدم مصطلح (أجانب) وهذا يرجع إلى أن البحث كتب في فترة كان يطلق على تعليم العربية للناطقين بغيرها (تعليم العربية للأجانب) على الرغم من عدم دقة مصطلح (أجانب)؛ لأن أي إنسان هو أجنبي خارج بلده حتى لو كان عربياً فالمصري في السعودية أجنبي.

وتوصل في دراسته إلى قائمة الجوانب الثقافية التي يجب أن تتضمنها كتب تعلم العربية للناطقين بغيرها في المستوى الأول مع الوزن النسبي لكل جانب، وحصر بالجوانب الثقافية في مجموعة من الكتب التي كانت شائعة في ذلك الوقت مثل "تعليم العربية" ١٩٦٦، وكتاب "مبادئ العربية المعاصرة" ١٩٧٩، و"العربية بالراديو" ١٩٨٢، و"الكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية" ١٩٨٣م، ويستفاد بهذه الدراسة في اختيار المحتوى الثقافي للاختبار.

قوائم الشيوخ

يستفاد من قوائم الشيوخ في بناء الاختبارات؛ حيث تعتبر تلك المفردات هي الأكثر استخداماً لدى الناطقين باللغة، وتصاغ أسئلة الاختبار من تلك المفردات، خاصة في الأسئلة التي تكون مصنوعة ولا تعتمد على نصوص لغوية أصلية، ومن أشهر هذه القوائم:

٣٦- قائمة مكة (١٩٨١م) التي بنيت عن طريق إحصاء التكرار في مجموعة من قوائم الشيوخ التي سبقت إعدادها وهي:

قائمة الرياض، وقائمة معهد الخرطوم الدولي التابع للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، والرصيد اللغوي الوظيفي للمرحلة الأولى من التعليم الابتدائي، وقد وضعتها الهيئة الاستشارية للمغرب العربي، والقائمة المتدرجة لمتعلمي العربية Graded Vocabulary for Learners of Arabic من إعداد جامعتي ميتشجان والقاهرة الأمريكيتين، استبيان حول المفردات والمواقف والملاحم الثقافية في تعليم العربية لغير الناطقين بها، وتبلغ مفردات القائمة ٥٤٤٦ مفردة.

٣٧- أحصى عبده (١٩٧٩م) في قائمة الرياض ٣٠٢٥ مفردة شائعة في اللغة العربية، ثم من خلال إحصاء الكلمات الشائعة في قوائم أربع هي قائمة عاقل (١٩٥٣)، وقائمة لاندوا

(١٩٥٩)، وقائمة بريل (والتي نقلها عن لاندوا)، وقائمة عبده التي لم تنشر، وهذه المفردات هي الأكثر شيوعاً في سبعمائة ألف كلمة ونيف من المواد الصحفية وكتب القراءة والأدب، نثرًا وشعرًا، وموضوعات متفرقة كالتاريخ والاقتصاد والتربية والاجتماع.

٣٨- جاءت دراسة طعيمة (١٩٨٢م) لتلبية حاجات المشتغلين بمجال تعليم العربية في أمور ثلاثة هي: تحديد المواقف العامة التي يتوقع أن يمر بها الدارس من غير الناطقين بالعربية في تعامله اليومي، وثانيها تحديد المفردات الأساسية التي تلي حاجات المبتدئين من الدارسين، وثالثها تعرف الملامح الحضارية البارزة في البلاد العربية والتي ينبغي على متعلم اللغة العربية من غير الناطقين بها أن يتعرف عليها.

وقد استخدم الباحث أداة الاستبيان لجمع تلك البيانات، وتوصل من خلال دراسته إلى قائمة أكثر ألف كلمة شيوعاً، وقائمة بالمواقف العامة التي يقابلها الدارس، ثم قائمة بالمعالم الحضارية والثقافية التي تشكل معالم العالم العربي، وهي تشمل الآثار والأحداث والشخصيات والمناسبات، ولا شك أن هذه الدراسة مفيدة لمحتوى الاختبار سواءً على مستوى اختيار المفردات أو المحتوى الثقافي للاختبار موضوع البحث.

دراسات تحليل الأخطاء

تفيد دراسات تحليل الأخطاء في معرفة الأخطاء الشائعة لدى متعلمي العربية، وهو ما يساعد في صياغة أسئلة الاختبار واختيار القواعد النحوية التي يختبر فيها الطالب، وفي السطور التالية عرض موجز لبعض دراسات تحليل الأخطاء التي تفيد موضوع البحث:

٣٩- دراسة بني عامر (٢٠٠٩م) حول الأخطاء والتداخلات الإملائية لدى متعلمي العربية، وتوصل إلى أن هناك خلطاً إملائياً في الأحرف المتقاربة في المخرج، إضافة إلى أن الحروف التي ليس لها وجود في لغة الدارسين الأم حظيت بنصيب وافر من هذه الأخطاء.

٤٠- دراسة غزالي (٢٠٠٤م)، وهدفت هذه الدراسة إلى تحديد المشكلات اللغوية التي يواجهها الدارسون الملايويون في أثناء استخدامهم للمصدر بصوره المختلفة في تعبيراتهم الكتابية، وتوصلت إلى أن صعوبة البناء في صيغ المصدر وتنوعها في اللغة العربية السبب الرئيس لوقوع الطلاب في الأخطاء ومواجهة الصعوبة في الاستعمال الكتابي، كما لوحظ أن

معظم صيغ المصدر المستخدمة سماعية وليست قياسية ولا يُعرف صوابها إلا بالرجوع إلى المعاجم العربية لمعرفة الشائع منها.

٤١ - وتقصى العنزي (١٤١٦هـ-١٩٩٧م)^٣ أخطاء الدارسين غير الناطقين بالعربية في استخدام الضمائر الشخصية في الأداء الكتابي، وتحديد الأخطاء العامة والشائعة لديهم في استخدام الضمائر، وتوصل إلى أن:

- أخطاء الدارسين في استخدام الضمائر تكاد تنحصر في حذف الضمير أو زيادته، أو عدم المطابقة بين الضمير ومرجعه في النوع والعدد، أو عدم المطابقة بين الفعل والضمير في النوع.

٤٢ - وهدفت دراسة العقيلي (١٩٩٧) إلى الوقوف على الأخطاء الشائعة في أنماط الجملة الفعلية وتحليلها ومعرفة أسبابها، ثم تفسيرها، والتعرف على المشكلات التي تواجه الدارسين عند تقديم الجملة الفعلية واقتراح أساليب العلاج، وكانت أهم نتائج الدراسة أن الخطأ في استخدام حروف الجر هو الأكثر شيوعاً، كما أن الخطأ في صيغة الفعل هو أكثر الأخطاء شيوعاً على المستوى الصرفي، وأن أخطاء الدارسين في استخدام الفعل المتعدي أكثر من أخطائهم في استخدام الفعل اللازم.

٤٣ - أما الحمد (١٩٩٤م)، فقد درس الأخطاء الشائعة والعامة في التعبير الكتابي لدى الدارسين غير العرب في المستوى المتقدم، وتوصل إلى أن أكثر الأخطاء شيوعاً الأخطاء النحوية وجاءت كما يلي: الخطأ في استخدام حروف الجر، الخطأ في استخدام النكرة والمعرفة (أل)، الخطأ في استخدام الضمائر، الخطأ في الإعراب، الخطأ في تذكير الفعل وتأنيثه، الخطأ في الإعراب والتثنية والجمع، الخطأ في تذكير الضمير وتأنيثه.

٤٤ - وهدفت دراسة العمري (١٩٩٠م) إلى معرفة الأخطاء الإملائية الشائعة في الإملاء الاختباري لدى دارسي اللغة العربية من غير الناطقين بها، وتحديد الفروق في نوعية الأخطاء بين الدارسين ووضع تصور مقترح للتغلب على الأخطاء الإملائية التي تشيع بين الدارسين، وتوصلت إلى أن موضوع كتابة الهمزة المتوسطة في غير محلها من أكثر الأخطاء شيوعاً.

^٣ التاريخ بالتقويم الهجري وتم التحويل من التاريخ الميلادي عن طريق موقع www.islamicfinder.org.

٤٥- وهدفت دراسة العصيلي (١٩٨٥م) إلى تحديد الأخطاء اللغوية الشائعة في الحديث الشفهي لدى طلاب اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، والقيام بدراساتها وبيان أنواعها، وتوضيح الأسباب المحتملة وراء تلك الأخطاء، ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة: الأخطاء الشائعة في التركيب تركزت في موضوعات ثمانية: الإعراب، الفعل، التعريف والتنكير، الضمير، أسماء الإشارة، حروف الجر، النعت، العدد.

٤٦- دراسة الأخطاء اللغوية التحريرية لطلاب المستوى المتقدم (١٩٨٢) وتوصلت إلى: تلخص الأخطاء في تنكير ما يقتضي السياق تعريفه، والتذكير والتأنيث بشكل غير صحيح، عدم مطابقة الصفة الموصوف، وعدم مطابقة الخبر المبتدأ، والخطأ في استعمال حروف المعاني، واستخدام الضمائر، والخطأ في الإفراد والتثنية والجمع، الخطأ في الإعراب، استخدام الماضي في موضع المضارع، والعكس، وأخطاء في الأسلوب كحذف كلمة أو زيادتها، والخطأ في استعمال كلمة مكان أخرى، والخطأ في صياغة المعنى المراد، بالإضافة للأخطاء الصوتية، والأخطاء في النسب وإسناد الفعل، وأعقب هذا العرض دراسة لغوية لتحليل تلك الأخطاء.

التعليق على الدراسات التي تناولت المحتوى الاختباري

من خلال عرض الدراسات المتعلقة بالمحتوى الاختباري، نجد منها ما ركز على "دوافع دراسة العربية" مثل دراسة الناقة (١٩٨٥)، وحاجات الدارسين مثل دراسة هداية (٢٠٠٩)، واهتمامات متعلمي العربية مثل دراسة أبو الروس (٢٠٠٩)، ويلاحظ أن هذه الدراسات ركزت على الطلاب المسلمين.

وهناك دراسات تناولت قوائم الشيوع، منها ما كان منصباً على المجالات مثل دراسة طعيمة (١٩٨٢)، ومنها ما كان أكثر اتساعاً مثل قائمة الرياض (١٩٧٩) وقائمة مكة (١٤٠١هـ/١٩٨١م)، ويلاحظ أن هذه الدراسة على الرغم من فائدتها إلا أنها قديمة؛ حيث يفصل بيننا وبين أحدثها ثلاثون عامًا، طرأ على المنطقة العربية والعالم والحياة تغيرات كبيرة.

كما جاءت دراسة طعيمة (١٩٨٢) مركزة على الأسس الثقافية، والتي ربما نحتاج لتحديثها؛ نظرًا لمرور السنوات والعقود بما قد يخرج بعض تلك الأسس من مكانتها ويرشح

غيرها، وجاءت دراسة الشيخ (١٩٨٥) مكملة لها؛ حيث تناولت جانباً مهماً وهو الجوانب الثقافية لكتب تعليم العربية للناطقين بغيرها.

وجاءت دراسة سباستيان مايزل (٢٠٠٩م) لتناقش العلاقة بين تعليم اللغة وتعليم الثقافة، كما تعددت دراسات الأخطاء الشائعة، ومنها ما كان متعلقاً بالمهارات اللغوية مثل الكتابة في دراسة معهد اللغة العربية بأم القرى، وكذلك دراسة الحمد (١٤١٥هـ-١٩٩٤م)، والتحدث مثل دراسة العصيلي (١٤٠٥هـ-١٩٨٥م)، ومنها ما كان متعلقاً بمستوى الأصوات وكتابة الحروف مثل دراسة عاصم بني عامر (٢٠٠٩م)، ودراسة العمري (١٩٩٠م)، ومنها ما كان متعلقاً بأبواب القواعد مثل دراسة أخطاء الدارسين في استخدام الضمائر ودراسة (العنزي ١٩٩٧م)، وجاءت دراسة العقيلي (١٩٩٧) للأخطاء في الجملة الفعلية، وجاءت دراسة العتيق (١٩٩٣) لتؤكد على دور التحليل التقابلي في تحليل الأخطاء.

سوف تساعد الدراسات المتعلقة بالدوافع والاهتمامات والأسس الثقافية في اختيار موضوعات الفهم سواءً ما كان قرائياً أو مسموعاً في الاختبار، كما ستشكل قوائم الشيوع بنية أساسية للمفردات المستخدمة في الاختبار وخاصة في الأسئلة المتعلقة بالمرحلة التمهيديّة، وتعتبر الدراسات المتعلقة بالأخطاء الشائعة مفتاحاً لاختيار القواعد التي تشيع الأخطاء فيها وبناء الأسئلة على أساسها.

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

يهدف هذا البحث إلى بناء مقياس محسوب للكفاءة اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها في المستوى المتوسط، وذلك في ضوء الإطار الأوربي المرجعي المشترك للغات، والذي ساعد على وضع تصور لنموذج أو مفهوم الكفاءة اللغوية، وفي الوقت نفسه قدم وصفًا للأداء اللغوي لدارس اللغة في المستويات المختلفة.

ويتحقق هدف البحث عبر تحديد المهارات التي يجب أن يتقنها دارس العربية في المستوى المتوسط، والاستفادة من اختبارات الكفاءة اللغوية سواء في اللغة العربية أو الإنجليزية الموجودة حاليًا، خاصة المحوسبة منها، مع الوضع في الاعتبار الضوابط المطلوبة في بناء الاختبارات المحوسبة والتي توضحها الدراسات المعنية بهذا المجال.

ويتناول هذا الفصل المنهجية التي اتبعتها البحث لتحقيق أهدافه؛ حيث يحدد مجتمعه، والعينة، والأداة، وكيفية جمع البيانات والأساليب الإحصائية التي سوف تستخدم في تحليل البيانات واستخلاص النتائج.

منهج البحث :

اتبع الباحث منهجًا مركبًا جمع بين المنهج الوصفي التحليلي والمنهج البنائي Development Research Methods والمنهج التجريبي، ويقوم المنهج الوصفي التحليلي على وصف ظاهرة من الظواهر للوصول إلى أسبابها والعوامل التي تتحكم فيها، واستخلاص النتائج لتعميمها. العساف (٢٠٠٦)

وفصل ذلك المشوخي (٢٠٠٢) بأن المنهج الوصفي التحليلي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا ويعبر عنها كميًا وكميًا. ويظهر التعبير الكيفي في وصف الظاهرة وأسبابها، أما الكمي فيظهر في الوصفي الرقمي للظاهرة من حيث المقدار أو الحجم أو درجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى.

وقد اختار الباحث المنهج الوصفي التحليلي لأنه منهج يعمل على تفسير الظواهر وتحديد الظروف والعلاقات الموجودة بين عناصرها. كما أنه يتعدى مجرد جمع بيانات وصفية حول الظاهرة، إلى التحليل والربط والتفسير لهذه البيانات وتصنيفها وقياسها واستخلاص النتائج منها. عميرة (١٩٨١)

أما المنهج البنائي فيعرفه (Richey and Klein (2007 بأنه دراسة ممنهجة لعمليات التصميم والإنشاء والتقييم بهدف بناء قاعدة تجريبية لعمل منتجات تعليمية وغير تعليمية. وضع Peffers وآخرون (2007) نموذجًا من ست خطوات لتصميم البحث البنائي وهي: (١) تحديد المشكلة الدافعة للبحث (٢) وصف الأهداف (٣) تصميم وبناء المنتج (٤) تجريب المنتج (٥) تقييم نتائج التجريب (٦) تقديم النتائج .

وقد اختار الباحث المنهج البنائي لملاءمته لعملية تصميم الاختبار وبنائه وتقييمه مع الاستعانة بالمنهج الوصفي التحليلي.

أما المنهج التجريبي فهو "المنهج الذي يحاول تفسير الظواهر بجمع بيانات عن طريق المشاهدات" إبراهيم (٢٠٠٠، ١٣٦) وللمنهج التجريبي عدة تصميمات استخدمها الباحث منها التصميم "شبه التجريبي" أو "التجريبي غير الحقيقي".

ويظهر دور المنهج الوصفي التحليلي في تحديد المهارات اللغوية اللازمة للناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط عبر تحليل عدد من قوائم المهارات للناطقين بالعربية وللناطقين بغيرها وكذلك بعض القوائم للغات غير العربية وعبر تحليل معايير الأداء اللغوي واستنباط قائمة جديدة وتقديمها للمحكمين، وكذلك في تحليل بعض اختبارات الكفاءة اللغوية العالمية في اللغتين العربية والإنجليزية للاستفادة بها في هيكلة الاختبار موضوع البحث وزمنه وطريقة قياس المهارات فيه، بالإضافة لتحليل عدد من التوجيهات التقنية المتعلقة بالاختبارات المحوسبة بهدف الوصول للاختبارات التقنية لاختبار اللغة العربية المحوسب موضوع البحث، ويظهر دور المنهج البنائي في الخطوات التي يسير عليها بناء الاختبار موضوع البحث عبر تحديد مشكلة عدم وجود اختبار ، ثم تحديد الهدف من بناء الاختبار، ثم بناء الاختبار من ناحية المحتوى اللغوي والبرنامج الحاسوبي وتحكيمة ثم تجريب الاختبار وتعديله والخروج بنتائج.

أما عن دور المنهج التجريبي فلا يعتبر هذا البحث تجريبيًا حقيقياً لأن الباحث لا يقوم بمعالجة مستوى الممتحنين بل يصفه في ضوء المتغير التصنيفي "الاختبار"، ويظهر دور التصميم شبه التجريبي في تجريب الاختبار القبلي على مجموعة من الممتحنين يمارسون العربية في حياتهم العملية بشكل مقارب لمعايير المستوى B2 والمجموعة الثانية درست العربية لفترات مختلفة لكن لا توجد قرينة تثبت قدرتهم اللغوية.

مجتمع البحث

مجتمع البحث هو دارسو ودارسات العربية من غير الناطقين بها من الكبار (١٦ عاماً فأكثر) ممن لهم خبرة سابقة أو حالية في تعلم اللغة العربية. وهو مجتمع شديد التنوع والاختلاف، وإن اشترك في بعض الخصائص، ويعتبر اختيار عينة ممثلة لهذا المجتمع فوق قدرة الباحث، ولذا لجأ الباحث لعينة مقصودة.

عينة البحث

"العينة هي أي مجموعة جزئية من مجتمع له خصائص مشتركة" أبو علام (٢٠١١، ١٦٢). وكما هو معلوم، فإن العينات تتنوع بين عينات عشوائية وعينات مقصودة أو متحيزة. والذي يحدد اختيار الأفراد -العينة- في البحوث الكيفية هو ارتباطهم بموضوع البحث وليس تمثيلهم للمجتمع (Flick, 1998, 41)، وقد تبنى البحث اختيار عينة مقصودة "غير عشوائية"؛ وعينة هذا البحث تتصف بما يلي:

عينة الاختبار القبلي التجريبي:

مجموعة (١) عينة قصدية تتكون من أشخاص كبار لغتهم الأولى ليست العربية وتعلموا أو يتعلمون العربية ويستخدمون مهارة واحدة على الأقل في مهام حياتية، طبقاً للمستوى المتوسط الأعلى، حسب معايير الإطار الأوروبي المرجعي، ويشترط في هذه العينة أن يكون كل شخص لديه بريد إلكتروني نشط كمؤشر أن لديه قدرة على التعامل مع الحاسوب ليتمكن من إجابة أسئلة الاختبار المحوسب، وكان عدد هذه المجموعة عشرة وجميعهم يعيشون في تركيا، والهدف من وجود هذه المجموعة الثابت من الصدق التلازمي للاختبار، فقدره هؤلاء

على تحقيق درجة عالية في مهارة واحدة على الأقل والحصول على درجة أعلى من ٥٠٪ تشير إلى الصدق التلازمي للاختبار، وقد أطلق على هذه المجموعة "المجموعة العاملة".

مجموعة (٢) عينة قصدية تتكون من أشخاص كبار لغتهم الأولى ليست العربية ودرسوا اللغة العربية في تركيا أو مصر لمدة لا تقل عن أربعمئة ساعة، وهذه المجموعة متنوعة المستويات، ولكن لم يتوفر للباحث قرينة تثبت استخدام أفراد هذه المجموعة للعربية بشكل عملي في الحياة بعيداً عن فصول الدراسة، ويشترط في هذه العينة أن يكون كل شخص لديه بريد إلكتروني نشط كمؤشر أن لديه قدرة على التعامل مع الحاسوب ليتمكن من إجابة أسئلة الاختبار المحوسب، وعدد هذه المجموعة عشرة وأطلق عليها "المجموعة العامة".

وافترض الباحث أن متوسط درجات هذه المجموعة سيكون حول ٥٠٪؛ نتيجة لتفاوت مستويات أفرادها بين من هم في أدنى المستوى المتوسط B1 ومن هم ضمن المستوى المتوسط B2.

والهدف من اختيار العينة بهذه الصفات، أن الباحث يتوقع أن يكون مستواهم ضمن المستوى المتوسط B1-B2 وفقاً لمعايير الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات، مع العلم أنه كان يفضل -حتى يتحقق الصدق التلازمي- مقارنة نتائج الاختبار موضوع البحث بنتائج الممتحنين على اختبار مقنن آخر. إلا أن ندرة تلك الاختبارات، ورفض المؤسسات المالكة لها تقديمها للباحث، جعله يلجأ إلى معايير أخرى لاختبار عينة مناسبة.٤ ويشير أبو علام (٢٠١١، ٤٧٢) إلى ذلك "بأن الغالبية العظمى من الاختبارات النفسية والتربوية التي يضعها الباحثون تقيس متغيرات لا يوجد لها محك ذو صدق مقبول".

- حجم العينة: ٢٠ شخصاً (١٠ ذكور و ١٠ إناث)

٤ حاول الباحث الاطلاع على اختبار مركز اللغات بالجامعة الإسلامية العالمية - ماليزيا، إلا أن الإدارة رفضت.

طبيعة مجموعة (١) الاختبار القبلي "المجموعة العاملة":

جدول (٣-١) طبيعة الممتحنين في عينة المجموعة الأولى للاختبار القبلي	
الوظيفة	العدد
مدرس / مدرسة	٥
باحث	٣
مترجم	٢
الإجمالي	١٠

عينة الاختبار النهائي :

عينة قصدية تتكون من أشخاص كبار لغتهم الأولى ليست العربية ودرسوا أو يدرسون العربية بما لا يقل عن أربعمئة ساعة، وكان من ضمن هذه المجموعة من درس العربية وتوقف، ومنهم من كان يدرس حتى تنفيذ التجربة، ويشترط في هذه العينة أن يكون كل شخص لديه بريد إلكتروني نشط كمؤشر أن لديه قدرة على التعامل مع الحاسوب ليتمكن من إجابة أسئلة الاختبار المحوسب، وجميع أفراد هذه العينة يعيشون في تركيا وكلهم أتراك، عدا طالبين من تركستان الشرقية.

حجم العينة: ٣٠ شخصاً. (١٤ ذكور ، و ١٦ إناث)

وقد يرى البعض أنه كان من الأفضل أن يجلس للاختبار ممتحنون خبرتهم أقل من المستوى المتوسط، إلا أن هذا -وإن كان أفضل لتأكيد صلاحية الاختبار- له آثار نفسية عكسية على الممتحنين تتعارض مع الخصائص العلمية للاختبارات.

أداة البحث:

لتحقيق أهداف الدراسة، والإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث وهو ما المهارات اللغوية الفرعية اللازمة لدارسي اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية في المستوى المتوسط؟ قام الباحث ببناء قائمة "المهارات اللغوية اللازمة لدارسي اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية في المستويين المتوسط والمتقدم" وقام بعرضها على خبراء في مجال اللغة العربية لتحكيمها.

١ - الهدف من القائمة:

الوقوف على المهارات اللغوية (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة) في المستوى المتوسط في ضوء آراء المحكمين، وذلك ليتمكن الباحث من تقويم كل مهارة من تلك المهارات، وعلى الرغم من أن الاختبار موضوع البحث يقيس المستوى المتوسط، إلا أن الباحث وضع مهارات المستوى المتقدم في القائمة على أمل بناء اختبار آخر لهذا المستوى - لاحقاً - في ضوء هذا البحث.

٢ - مصادر اشتقاق القائمة:

الإطار النظري للدراسة بما تضمنه من مناقشة وعرض للدراسات السابقة المتعلقة بتعليم اللغات الأولى والأجنبية.

بعض قوائم المهارات اللغوية التي أعدت للغة الأولى وللغة الثانية وهي :
أبو الروس (٢٠٠٩) ، وشرابي (٢٠١٠) ، طعيمة (٢٠٠٤) ، ومجاور (١٩٧٤) ، ومدكور (١٩٩١) ، ومصطفى (٢٠٠٧) ، والناقة (١٩٨٥) ،
ويونس والشيخ (٢٠٠٣ م) ، و (Munby, J. 1978).

بعض الدراسات غير العربية في التقييم اللغوي وهي :

مجلس أوروبا (٢٠٠٨ م). و (ACTFL (2012

- National Standards in Foreign Language Education Project.
Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century.
(2006)

٣ - خطوات إعداد القائمة:

- أ) قام الباحث باستنباط المهارات من الدراسات السابق ذكرها.
- ب) تم عرض القائمة على ثلاثة من المدرسين أصحاب الخبرة في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها للتأكد من وضوح الصياغة.
- ج) تم تقديم القائمة للمحكمين (٢٠ محكمًا) انظر ملحق ٢.

٤ - الصورة الأولى للقائمة:

تناولت القائمة مهارات اللغة الأربع، وقسمت حسب المهارات، وكل مهارات تتضمن مستويين المتوسط والمتقدم، وبلغ مجموعها (١٤٤) مهارة، أما القسم الأخير من القائمة فكان لملاحظات المحكمين.

٥ - عرض القائمة على المحكمين:

بعد إعداد القائمة في صورتها الأولى تم عرضها على مجموعة من المحكمين في مختلف التخصصات المتعلقة بتعليم العربية للناطقين بغيرها، وبلغ عددهم (٢٠) محكمًا، وكان من بينهم الأساتذة والأساتذة المساعدون والحاصلون على دكتوراه، والماجستير، والمدرسون التربويون من أصحاب الخبرة العملية، كما تنوع المحكمون بين عرب ومن الناطقين بغير العربية، كما كان من المحكمين التربويون، ومنهم اللغويون.

وطلب الباحث من المحكمين إبداء الرأي في تلك المهارات من حيث:

- مدى مناسبة المهارة للمستوى اللغوي (مناسبة/ غير مناسبة).

- مدى انتمائها للمهارة الأصلية (تنتمي/ لا تنتمي).

- الحذف أو التعديل (تحذف/ تعدل).

- وتم وضع جدول في نهاية القائمة لإبداء الرأي للمهارات المطلوب تعديلها أو إضافتها.

٦ - الاجتماع مع المشرف لتدارس ملاحظات المحكمين.

جاءت آراء المحكمين بين التعديل والحذف والإضافة، كما كانت هناك ملاحظات عامة، ولم يلجأ الباحث للتحليل الإحصائي لعدد المؤيدين أو المعارضين على المهارات؛ لاختلاف خلفية المحكمين واهتماماتهم فمنهم من اهتم بالجوانب اللغوية للمهارة، ومنهم من اهتم بالجوانب التربوية. أما المدرسون فقد أسقطوا خبرتهم العملية وتصوراتهم لطبيعة كل مستوى "متوسط" أو "متقدم"، كما أن بعض الاستمارات من الواضح أنها ملئت على عجل فتم استبعادها، مما

جعل من الأفضل للبحث أن يتدارس الباحث كل الملاحظات ويجمعها ويناقشها على المشرف لاعتماد المناسب منها.

٧- تعديل القائمة في ضوء آراء المحكمين:

جاءت ملاحظات المحكمين بين التعديل والنقل والحذف والاقتراح والاستفسار ومن أهم تلك الملاحظات

- فك الاشتباك بين مهارات القراءة الجهرية ومهارات القراءة الصامتة.
- الاكتفاء بوضع مهارات القراءة الجهرية في المرحلة المتوسطة فقط.
- هناك خلط بين مهارات الكتابة السليمة، ومهارات التعبير التحريري، ولا بد من الفصل بينها، وبناءً على تلك الملاحظة تم إدراج تلك المهارات متتابعة في القائمة النهائية (١٢٦، ١٣٤، ١٣٥).
- رأى بعض المحكمين أن المهارات متفرعة بشكل كبير حتى صارت مهارات مصغرة Micro، ولذا أشار بعض المحكمين إلى اختصارها.
- اتفق عدد من المحكمين على إبداء تحفظ على المهارات التي تتطلب إتقان مهارتين معاً، مثل مهارة (٤) والتي تنص على "القدرة على إبراز الفروق بين مادة مسموعة ومادة مقروءة قريبة منها"، ومثلها أيضاً مهارتا (١٩) و(٢٠)، وقد اقتبس الباحث فكرة هذه المهارات من اختبار الكفاءة في اللغة الإنجليزية Toefl، ويرى أن الاختبارات الاتصالية تقيس هذه المهارات لأنها تحاكي عملية الاتصال الحقيقي في الحياة.
- لاحظ بعض المحكمين أن عنوان القائمة يتضمن عبارة "في المرحلتين المتوسطة والمتقدمة" وهي غير واضحة وتجعل القارئ لا يعرف ما المقصود بالضبط هل مقصود بالمرحلة المتوسطة هي المرحلة المتوسطة في التعليم العام "الإعدادية" أم المرحلة المتعلقة بتعلم اللغة والتي تلي المرحلة التمهيدية، واقتُرح أن يتم التعديل إلى "المستويين المتوسط والمتقدم"، وقد اعتمد الباحث هذا التعديل.

- الملاحظة الأخرى في العنوان كانت توحيد المصطلحات بين عنوان البحث نفسه "بناء مقياس حاسوبي للكفاءة في اللغة العربية كلغة أجنبية" وبين عنوان القائمة والذي استخدم مصطلح "دارسي اللغة العربية من الناطقين بغيرها".

- كما تطرقت الملاحظات إلى عنوان البحث نفسه من أن "الكاف" في "كلغة" هي ترجمة إنجليزية حرفية لـ "as" ورأى بعض المحكمين أن تحذف أو تعدل إلى كلمة "بوصفها".

٨- الصورة النهائية لقائمة قائمة "المهارات اللغوية اللازمة لدارسي اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية في المستويين المتوسط والمتقدم" بعد تنفيذ ملاحظات المحكمين: ° تضمنت (١٠٤) مهارة. (انظر ملحق ١)

إجراءات البحث

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث: ما المهارات اللغوية الفرعية اللازمة لدارسي اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية في المستوى المتوسط؟

قام الباحث ببناء قائمة المهارات اللغوية اللازمة لدارسي اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية في المستويين المتوسط والمتقدم. وهذا ما قام الباحث بشرحه بالتفصيل في النقطة السابقة الخاصة بأداة البحث.

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث: ما الاعتبارات التقنية المطلوبة لبناء مقياس حاسوبي في اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية CBT؟

بعد مراجعة مجموعة من أهم المواصفات والقوائم والدراسات والنماذج الخاصة بمعايير وتوجيهات تصميم واستخدام واختيار واختبار الاختبارات المعتمدة على الحاسوب وأهمها: ٦

° التقييم يختلف عن التقييم في القائمة التجريبية نتيجة لحذف ونقل وإضافة بعض المهارات.

٦ الترتيب حسب مدى الاعتماد على القائمة.

١ - التوجيهات الدولية للاختبارات المعتمدة على الحاسوب والإنترنت (٢٠٠٦).

International guidelines on computer-based and Internet-delivered testing.(2006)

٢ - المبادئ التوجيهية للتصميم العالمي للاختبارات المعتمدة على الحاسوب

(٢٠١٠).

The Universal Design for Computer-Based Testing (UD-CBT) guidelines

٣ - اختبار التوفيل (الإصدار الإنترنتي) TOEFL iBT.

٤ - مراجعة ^٧ نموذج EFPA لوصف وتقييم الاختبارات النفسية والتربوية (V 4.2.4)

EFPA ⁸ REVIEW MODEL FOR THE DESCRIPTION AND EVALUATION OF

PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL TESTS (V 4.2.4) ⁹ (2012)

٥ - تصميم واجهة "شاشة" اختبار اللغة المعتمد على الحاسوب (٢٠٠٣).

Interface design in computer-based language testing (2003) ¹⁰

استنبط الباحث هذه الاعتبارات التقنية لبناء اختبار اللغة العربية المحوسب وناقش

بعض الخبراء التقنيين لمراجعتها، وجاءت كما يلي:

١ - المواصفات التقنية والتجريب

١-١ تحديد الحد الأدنى المطلوب لمواصفات الأجهزة التي سوف يعمل عليها

الاختبار.

١-٢ تحديد نظم التشغيل التي يعمل عليها الاختبار.

١-٣ تحديد البرامج المساعدة المطلوبة لتشغيل الاختبار.

١-٤ تحديد الوسيط الذي سيعمل الاختبار منه (القرص الصلب،

أسطوانة...).

١-٥ تحديد مكان حفظ إجابات الممتحن.

١-٦ تجريب التطبيق على عدة أجهزة قبل التنفيذ.

^٧ تعتبر هذه هي المراجعة الأخيرة لهذا الإصدار من قائمة المعايير الخاصة باتحاد جمعيات علم النفس الأوروبية.

⁸ EFPA = European Federation of Psychology Associations

⁹ 8.2 Quality of the test materials of CBT and WBT النموذج في الموضوع الاختبارات المحوسبة

¹⁰ Fulcher, G. (2003). Interface design in computer-based language testing. Language Testing. 20(4). 384-408.

- ٧-١ تجريب التطبيق على إصدارات مختلفة من نظام تشغيل شائع الاستخدام.
- ٨-١ أن يكون تجريب الاختبار في الزمن الطبيعي المخصص له.
- ٩-١ مراعاة تحميل خطوط عربية عند تنصيب الاختبار.
- ١٠-١ التأكد من قدرة نظام التشغيل على قراءة وكتابة الحروف العربية وإرسال رسالة للمستخدم في حالة وجود مشكلة في ذلك.
- ١١-١ تحديد المستوى المطلوب من التقنية للقدرة على استخدام الاختبار.

٢- التصميم والشكل

- ١-٢ مراعاة أن يكون اتجاه النصوص في الاختبار من اليمين إلى اليسار.
- ٢-٢ استخدام ألوان هادئة غير مثيرة للأعصاب.
- ٣-٢ يفضل وجود أكثر من نمط لوني يختار الممتحن من بينها.
- ٤-٢ استخدام تصميم ثابت وملائم للواجهة وتخطيطها وألوانها.
- ٥-٢ التفريق بين عناصر الاختبار وتعليمات الاختبار.
- ٦-٢ عرض المعلومات ذات الصلة فقط على الواجهة.
- ٧-٢ عدم ملء الواجهة بالمعلومات.
- ٨-٢ توفير شاشات "واجهات" التعليمات مع خطوط واضحة.
- ٩-٢ تجنب تشتيت المستخدم بوضع أي عنصر "صورة، شعار..." دون حاجة.
- ١٠-٢ عرض قسم الاختبار، رقم البند، والعدد الإجمالي للبند والتعليمات في الموقع نفسه لكل واجهة من الاختبار.
- ١١-٢ حجم الخط مماثل لمختلف المواد المقروءة على الإنترنت، ويفضل وجود إمكانية لتغيير حجمه.
- ١٢-٢ الخط المستخدم يكون خطأً نسخاً وغير مزخرف بحيث يكون واضحاً.
- ١٣-٢ عمل مؤقت TIMER لتحديد الزمن المتبقي من الامتحان يظهر طوال الاختبار في مكان بارز وثابت.

٣- الوسائط المتعددة (الصوت، الفيديو، ملفات الفلاش...)

٣-١ أن يكون تشغيل مادة الوسائط من خلال برامج نظام التشغيل، ولا تتطلب برامج خاصة.

٣-٢ في حالة الحاجة لبرامج خاصة لتشغيل "الوسيط" ينص على ذلك في دليل الاستخدام وترفق البرامج مع ملف التنصيب.

٣-٣ جودة "الوسيط" تكون بما يحقق هدف الاختبار فحسب. ١١

٣-٤ الوضوح والدقة لهذه المواد.

٤- التصفح

٤-١ السماح للمستخدم بالتنقل بين أقسام الاختبار بحرية.

٤-٢ عدم احتساب زمن الانتقال بين الشاشات من الوقت الإجمالي للاختبار.

٤-٣ السماح للممتحنين بالعودة إلى واجهة التعليمات عند الاقتضاء.

٤-٤ إيجاد آلية يعرف منها الممتحن ما الأسئلة التي لم يجب عنها.

٤-٥ أصوات التنبيهات تكون غير مزعجة، ورسائل الخطأ المتعلقة بالمشاكل التقنية تكون واضحة وموجزة.

٤-٦ رسائل الخطأ تساعد على استكمال الاختبار، ويمكن أن تكون ثنائية اللغة عند الضرورة.

٤-٧ توفير ما يكفي على الواجهة من الإرشادات بشكل سهل لمساعدة الممتحنين.

٤-٨ منع الممتحنين من الخروج من الاختبار عن طريق الصدفة.

٤-٩ توفير رسائل واضحة وسريعة في حالة وجود مشاكل تقنية.

٤-١٠ توضيح كيفية إيقاف الاختبار أو الخروج منه.

٤-١١ منع تشغيل الأزرار التي ليست لها وظيفة في الإجابة.

^{١١} بعض ملفات الفيديو تتطلب مساحات كبيرة جداً، وضغط الفيديو أحياناً يضع ملامح الصورة، أحياناً يكون مطلوباً في الاختبارات اللغوية مواد صوتية في وسط ضوضاء، أي ليست نقية مائة بالمائة؛ وذلك لاختبار بعض المهارات.

٥- التحديث

- ٥-١ صيانة وتحديث الوثائق المتعلقة بالاختبار في ضوء الملاحظات والشكاوى المستلمة خلال تنفيذ الاختبار.
- ٥-٢ عند تغيير محتوى بنود الاختبار يعاد تجريب الاختبار للتأكد من عدم حدوث مشاكل تقنية أو خلل سيكومتري.
- ٥-٣ برمجة الاختبار تكون قادرة على استيعاب التقدم التقني المحتمل.

٦- الدعم الفني

- ٦-١ توفير وثائق دعم فني واضحة ودقيقة وملائمة بمستوى مناسب للجمهور المستهدف وبلغة تفهمها المؤسسة التي ستنفذ الاختبار.
 - ٦-٢ توفير تعليمات واضحة حول كيفية تحميل وإعداد نظام الاختبار.
 - ٦-٣ تصميم برامج تعليمية لكيفية استخدام الاختبار والبنود الاختبارية التي توفر للممتحنين الفرصة لفهم نظام الاختبار.
 - ٦-٤ يفضل أن يعمل الاختبار مع أقل مستويات من العتاد والبرامج المعروفة عالمياً لمراعاة تدني مستوى التقنية في بعض الدول.
- وتركزت إضافات الباحث في القائمة السابقة فيما يتعلق باللغة العربية، أما بقية البنود فهي مستنبطة من الدراسات والمعايير السابق ذكرها.

وهكذا تمت الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث: ما الاعتبارات التقنية المطلوبة لبناء اختبار اللغة العربية لغة أجنبية المعتمد على الحاسوب CBT؟

للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث:

ما مدى صلاحية هذا المقياس في قياس الكفاءة اللغوية للممتحنين؟

قام الباحث بما يلي:

الخطوة الأولى - تحديد نموذج الكفاءة اللغوية:

أ- "نموذج الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات".

قام الباحث باختيار نموذج الإطار المرجعي المشترك للغات ليكون مرجعاً لتصوير الكفاءة اللغوية، وقد قام الباحث بعرضه بالتفصيل في المبحث الأول من الفصل الثاني وفي ملحق مواصفات الاختبار. (انظر ملحق ٤)

ب- تحديد المهارات التي سيتم قياسها في ضوء النموذج.

وقد قام الباحث بتصميم قائمة للمهارات اللغوية، وقام بتحكيماها وتعديلها في ضوء آراء المحكمين وقد سبق تفصيل ذلك. (انظر ملحق ١)

ج- الربط بين المهارات والكفايات ومعايير الأداء واستخدام اللغة بناءً على الإطار المرجعي، وقد ربط الباحث بينها وفصل ذلك. (انظر ملحق ٤).

الخطوة الثانية- تخطيط وإعداد الاختبار والتعليمات في ضوء "البند رابعاً".

تخطيط الاختبار:

لتخطيط المقياس قام الباحث بتحليل خمسة من اختبارات الكفاءة اللغوية في اللغتين العربية والإنجليزية، وهي كما يلي:

أ- اختبار اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية (TOEFL) Test Of English as a Foreign Language إصداره الإنترنت. (٢٠١١)

ب- اختبار (IELTS) International English Language Testing System في نسخته المحوسبة والورقية. (٢٠١٢)

ج- تحليل اختبارات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات ACTFL وهي اختبارات محوسبة. (٢٠١٣)

د- تحليل اختبار الكفاءة اللغوية لمركز الدراسات العربية بالخارج CASA وهو اختبار يستخدم فيه الحاسوب والورقة والقلم. (٢٠١٣)

هـ - مقياس الكفاءة اللغوية في اللغة العربية كلغة أجنبية في المستوى المتقدم من إعداد محمد عبد الرؤوف الشيخ، وهو اختبار ورقي. (١٩٨٨)

وجاء التحليل للاستفادة منه في تصميم الاختبار موضوع البحث في النقاط التالية:

- ١ - زمن الاختبار.
 - ٢ - زمن قياس كل مهارة.
 - ٣ - الزمن المخصص لكل سؤال "بند".
 - ٤ - مهام قياس كل مهارة في الاختبارات المحوسبة والاختبارات الورقية.
 - ٥ - أنماط الأسئلة.
 - ٦ - طرق التصحيح المحوسبة والبشرية.
 - ٧ - معايير التقييم.
 - ٨ - توزيع الدرجات على مستوى المهارة ومستوى البند.
- وقد قدم الباحث عرضاً لتلك الاختبارات في الفصل الثاني، وبناءً على تحليلها قام بتخطيط أقسام الاختبار موضوع البحث ويرجع لتفاصيلها في (ملحق مواصفات الاختبار) ويمكن إيجازها في النقاط التالية:
- أقسام الاختبار:**

- القراءة "الفهم القرائي / فهم المقروء".
- الاستماع "فهم المسموع".
- التحدث.
- الكتابة.
- على أن يتضمن المحتوى: الكفايات اللغوية، الكفاية اللغوية الاجتماعية، الكفاية التداولية.

زمن الاختبار:

في ضوء تحليل اختبارات الكفاءة السابقة، قام الباحث بتحديد عدد أسئلة وزمن تقريبي لكل سؤال، وزمن تقريبي لمهام كل مهارة، وزمن تقريبي للاختبار ككل، وقدر الباحث أن:

- الفهم القرائي "القراءة": ٥٠ دقيقة.
- الاستماع: ٤٠ دقيقة (مدة المادة الصوتية ١٨:٢٠ دقيقة).
- التحدث: ٢٥ دقيقة (تشمل ٩ دقائق تقريبًا لتحضير الإجابة).
- الكتابة: ٦٥ دقيقة.

وأعيد النظر في هذا التوزيع بعد إجراء الاختبار القبلي التجريبي.

مستويات الاختبار

الاختبار يقيس المستوى المتوسط وفق معايير الإطار الأوربي المشترك، وقد تم توزيع الأسئلة لتقيس قسمي المستوى المتوسط الأدنى B1 والأعلى B2.

موضوعات أسئلة الاختبار

استند الباحث إلى نموذج "الاستخدام اللغوي" في الإطار الأوربي المرجعي، والذي يتضمن المجالات التي تستخدم فيها اللغة (الأمكان، والمؤسسات، والأشخاص، والأشياء، والأحداث، والأفعال، والنصوص) وذلك على المستويات: الخاص، العام، والوظيفي، والتعليمي. (انظر ملحق ٣)

مهام الاختبار

- قام الباحث بتحديد مهام الاختبار في ضوء عدد من العناصر:
- قائمة المهارات التي أعدها الباحث.
 - معايير الإطار الأوربي المرجعي.
 - توجيهات بناء الاختبارات وفق الإطار الأوربي المرجعي.
 - نتائج تحليل اختبارات الكفاءة اللغوية السابق ذكرها في الفصل الثاني المبحث الثالث.

- طبيعة الاختبارات المحوسبة وما تتيحه من إمكانيات تقنية.

إعداد الاختبار

- ١- قام بوضع مسودة مواصفات الاختبار.
- ٢- قام الباحث بوضع مسودة للمهام والأسئلة والدرجات.

٣- قدم الأسئلة لفريق من المدرسين التربويين الخبراء في المجال تتراوح سنوات خبرتهم بين عشر وخمس عشرة سنة ولهم تجارب مع طلاب من جنسيات ومستويات لغوية مختلفة.

٤- قام الباحث بتدريب خاص للتعريف بالاختبار وأقسامه ومستويات الأداء وفق الإطار الأوربي المرجعي، مع العلم أن المدرسين سبق لهم التدريب على المعايير العالمية كمعايير المجلس الأمريكي والإطار الأوربي من قبل.

٥- استلم كل مشارك: مسودة الأسئلة، قائمة المهارات، قائمة الأداء المتوقع في المستوى المتوسط، مواصفات الاختبار، جدول الاستخدام اللغوي، نماذج من مهام كل مهارة.

٦- قام المدرسون بالمشاركة في تطوير مسودة الاختبار، وطرح أسئلة إضافية.

٧- قام الباحث بمراجعة ما تم إنجازه، واختيار الأنسب للاختبار موضوع البحث.

٨- قام الباحث بعمل تجربة على عينة من طلاب وطالبات وذلك لجمع "مشتتات" وسيأتي توضيح ذلك فيما بعد.

٩- تسجيل أسئلة الاستماع.

١٠- المراجعة اللغوية.

١١- قام الباحث بتركيب الأسئلة على البرنامج الحاسوبي.

مصادر مادة الاختبار

كما سبق فقد استند الباحث إلى:

- جدول "الاستخدام اللغوي" في الإطار الأوربي المرجعي.
- اختبارات كفاءة لغوية إنجليزية وعربية.
- كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها الشهيرة.
- قائمة مكة المكرمة.
- قائمة الرياض.
- قائمة رشدي طعيمة.

- المواقف الحقيقية: مثل تعليمات وسائل المواصلات الطائرات والقطارات، إلخ.
- المستندات الحقيقية: وثائق الميلاد والزواج والتذاكر والتعليمات ... إلخ.
- الإذاعة: نشرات الربط والنشرات الجوية.
- التلفاز: التقارير الإخبارية.
- بالإضافة لتجربة الباحث الشخصية في هذا المجال من عام ١٩٩٦.

اختيار مشتتات البنود

- بعد إعداد مسودة الاختبار، قام الباحث بحذف المشتتات المقترحة، وقدم الأسئلة في شكل أسئلة مفتوحة لثلاث مجموعات، مجموعة تدرس في السنة التحضيرية بكلية العلوم الإسلامية بجامعة السلطان محمد الفاتح التركية، ومجموعة في السنة التحضيرية بكلية إسطنبول أكاديمي التركية، ومجموعة في الفرقة الثانية في قسم اللغة العربية بكلية "إسطنبول أكاديمي" وتضمنت المجموعات طلابًا وطالبات وصل عددهم لنحو ٤٠ طالبًا وطالبة.
- قدمت أسئلة المستوى المتوسط الأدنى لطلاب السنة التحضيرية، وقدمت أسئلة المتوسط الأعلى لطلاب قسم اللغة العربية.
- من خلال إجابات الطلاب، تم وضع مشتتات لبنود الاختبار واستكمال بعضها من النسخة المعدة سابقًا.

ترتيب أسئلة الاختبار

- قام الباحث بترتيب أسئلة الاختبار من المستوى المتوسط الأدنى إلى المتوسط الأعلى.
- وجاءت أسئلة المهارات مرتبة كالتالي: القراءة "الفهم القرائي"، ثم الاستماع، ثم التحدث، ثم الكتابة.
- مع العلم أن الاختبار المحوسب يسمح بالتنقل بين الأسئلة بغض النظر عن ترتيبها، ويمكن للطلاب التعديل في إجاباته وقتما شاء ما دام الوقت لم ينته بعد.

تسجيل المادة المسموعة

المادة انقسمت إلى قسمين:

- مادة المستوى المتوسط الأدنى: تنوعت الأصوات بين عرب وغير عرب ينطقون العربية بوضوح، وذكر وإناث، وحديث فردي وحوارات، وأصوات من الإذاعة والهاتف وأصوات مباشرة.
- مادة المستوى المتوسط الأعلى: قام الباحث باختيار برنامج من قناة الجزيرة الفضائية بحيث تكون المادة الصوتية مادة أصلية مائة بالمائة حسبما تشير تعليمات الإطار الأوربي المرجعي المشترك للغات.

الخطوة الثالثة- مراجعة مفردات الاختبار

- أ) المراجعة اللغوية.
- ب) قام الباحث بتركيب الأسئلة على البرنامج الحاسوبي.
- ج) قام الباحث بتجريب مبدئي للتأكد من صحة ترابط عناصر الاختبار بالبرنامج الحاسوبي.

الخطوة الرابعة- وضع مقاييس تحديد المصنفات التي سيتم التقييم في ضوءها ودرجات الأداء:

- أ- تحديد المصنفات التي سيتم التقييم في ضوءها بناءً على مستويات ومصنفات الإطار المرجعي. (انظر ملحق ٤).
- ب- تحديد الدرجات المقابلة للأداء. (انظر ملحق ٤)
- ج- تحديد آلية التصحيح لأنواع الأسئلة (التحدث- الكتابة المقالية)
 ١. التصحيح الآلي لإجابات الممتحنين للأسئلة من (١-٦٠).
 ٢. إجابات الأسئلة (٦١-٦٢-٦٣-٦٦) تصحح بمعرفة مصححين مدربين.
 ٣. إجابات الأسئلة (٦٤-٦٥) تم تقديرها بمعرفة مصحح واحد؛ حيث إنها أسئلة ترتيب.

الخطوة الخامسة- تصميم البرنامج الحاسوبي

وهذه الخطوة سارت بالتوازي مع بعض الخطوات السابقة، وقد قام الباحث بتصميم البرنامج الحاسوبي في ضوء:

- تخطيط الاختبار.
- ضوابط بناء الاختبارات المحوسبة (انظر إجابة السؤال الثاني من أسئلة البحث).
- إمكانات الحاسوب الشخصي.
- نستطيع تقسيم الاختبار المحوسب إلى ثلاثة مكونات رئيسة هي:
- المحتوى العلمي: وهذا عبارة عن بنود الاختبار المكتوبة والصور والصوت.
- الرسوم: وهي تمثل واجهات "شاشات" البرنامج.
- البرمجة: وهي عبارة عن الأكواد التي تربط كل عناصر البرنامج معًا وتضبط عملية تسجيل إجابات والتسجيل الصوتي والتصحيح الآلي.

وجاءت الواجهات الرسومية كما يلي:

واجهة "شاشة" عنوان الاختبار

شكل (٣-١) واجهة الاختبار



واجهة التوجيه

وفيها يمكن للممتحن عند الضغط على:

إعداد: تحميل برنامج التنصيب على الحاسوب.

التعليمات: يتعرف كيف يستخدم البرنامج ومعلومات حول الاختبار.

ضبط الجهاز: يضبط الصوت نطاقًا واستماعًا.

ابدأ الاختبار: لبدء الإجابة.

كما يمكنه الخروج من البرنامج كلياً من خلال علامة X



شكل (٣-٢) واجهة توجيه المتحنيين

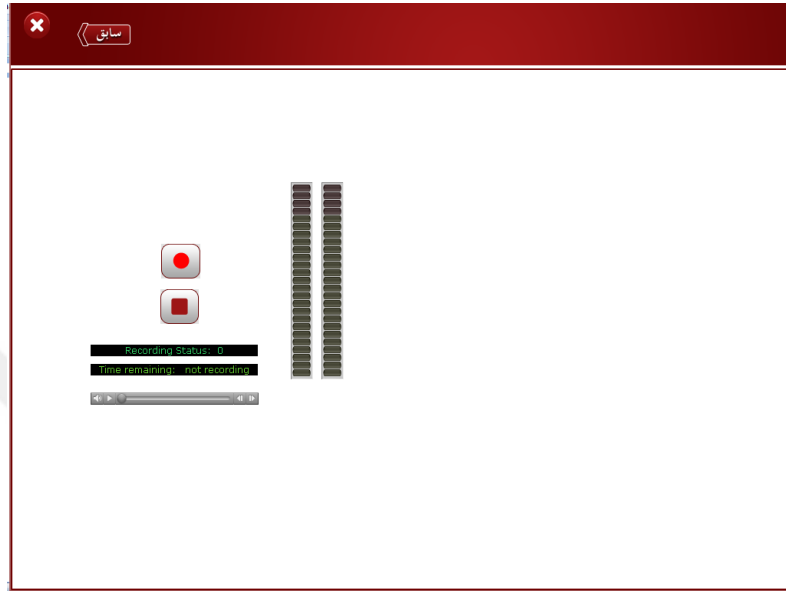
واجهة التعليمات

وتشرح كيفية استخدام الاختبار، وتتضمن معلومات حول الاختبار وزمنه ونوعية أسئلة كل مهارة، مع عرض لواجهات كل مهارة وكيفية الانتقال بين الأسئلة وكيفية حفظ الإجابات في الكتابة والتحدث.



شكل (٣-٣) تعليمات استخدام الاختبار

واجهة ضبط الصوت: ويقوم الممتحن بالضغط على الزر الأحمر المستدير للتسجيل، فيظهر له مؤشر أخضر على اليمين يوضح له أن البرنامج يسجل، ثم يوقف من الزر الأحمر المربع، ويشغل الصوت الذي سجله فإذا استمعه فمعنى هذا أن الصوت يعمل بكفاءة.



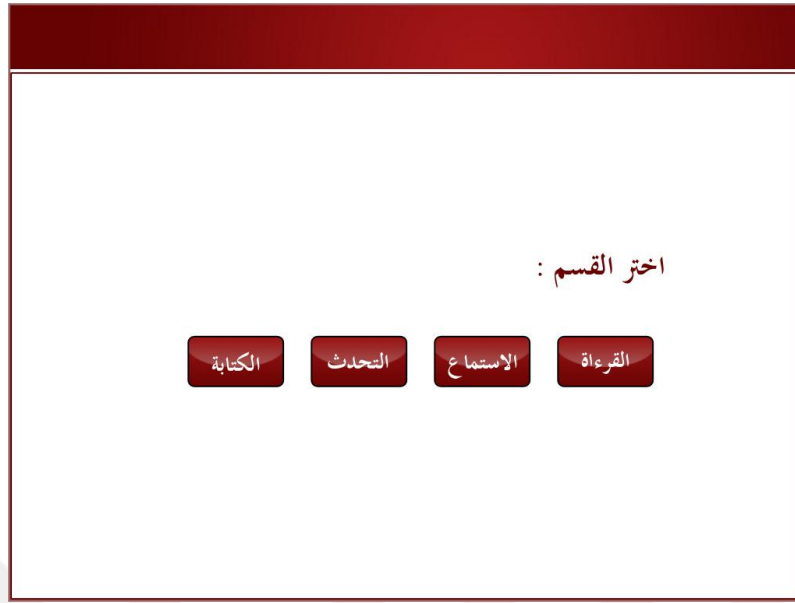
شكل (٣-٤) واجهة ضبط الصوت

واجهة البيانات:

يدخل فيها بياناته : الاسم ، البريد الإلكتروني، نوعه ويحصل على رقم خاص به.

شكل (٣-٥) واجهة البيانات الشخصية

واجهة اختيار المهارة:



شكل (٣-٦) واجهة اختيار المهارة

واجهة القراءة:

ويمكن للممتحن أن يتنقل بين أسئلة المهارات وقتما شاء، وأن يراقب الوقت وأن يخفيه، وأن يطلب المساعدة، وأن يغلق الاختبار. أما القسم الأكبر من الواجهة، فينقسم لجزء أيمن يتعلق بالاختيارات، والقسم الأيسر للمادة المسئول عنها.



شكل (٣-٧) واجهة مهارة القراءة "فهم المقروء"

واجهة الاستماع:

وتتضمن الواجهة قسما للبند الاختباري والمشتتات ، وعلى اليسار مؤشر الصوت



شكل (٣-٨) واجهة مهارة الاستماع

واجهة التحدث: توجد دائرة حمراء وهي علامة بدء التسجيل، ومؤشر عمودي لإظهار موجات الصوت أثناء التسجيل



شكل (٣-٩) واجهة مهارة التحدث

واجهة الكتابة:

وتتضمن قسمين: على اليمين جمل رسالة غير مرتبة، والمطلوب نقلها للقسم الأيسر مرتبة

شكل (٣-١٠) واجهة مهارة الكتابة

واجهة (٨) الخروج: لا يمكن إغلاق الاختبار إلا بكتابة رقم خاص موجود في صفحة البيانات تجنبًا لأخطاء المستخدمين، ومن ثم فلا يمكن الخروج بدعوى الصدفة، إلا إذا قام الممتحن بفصل مفتاح الطاقة عن الحاسوب، إلا أن الباحث عطل هذه الخاصية؛ حيث لم يكن هناك حاجة لها في أثناء التجريب؛ فجميع الممتحنين كانوا متطوعين حضروا بإرادتهم.

شكل (٣-١١) واجهة الخروج

ب- إعداد مواد الوسائط المتعددة "صور، صوت"

المادة الصوتية تم تسجيلها على الحاسوب الشخصي باستخدام برنامج Free Audio Editor

2014 وبرنامج Sound Forge وهناك مادة من قناة الجزيرة تم تحميلها من موقع الفيديو

Youtube.com

الرسوم تم تحريرها ببرنامجي

Photoshop Professional CS6

Flash Professional CS6

ج- النصوص.

كتبت النصوص باستخدام برنامج

Microsoft office (2007/2010) word

وتم حفظ الملفات بصيغة html ليتمكن قراءتها على أي نظام تشغيل، بغض النظر عن وجود حروف عربية في الجهاز.

د- البرمجة.

المكون الثالث من مكونات الاختبار هو المكون البرمجي.

وقد عهد به الباحث به إلى مبرمج محترف، وكان دوره هو تنفيذ المعايير التي حددها البحث في الاختبار المحوسب سواءً التقني منها الخاص بتشغيل الاختبار وتصفحه وحفظ إجابات الممتحنين، أو المتعلق بتقدير الدرجات وأزمة الإجابة. أما البرامج التي استخدمت في تلك العملية فهي:

Adobe Director 11 + Microsoft office 2010

لتسجيل الصوت داخل برنامج الديركتور QTRecordAudioXtra 2014

Flash Professional CS6 + Photoshop Professional CS6

لإظهار النصوص داخل برنامج ديركتور Webxtra.x32 to show text file in director software

لحفظ إجابات الممتحنين Microsoft Office (2010) Excel

لتحرير الصوت Sound forge 7.0

هـ- التجريب التقني.

قام الباحث بتجريب الاختبار كاملاً بنفسه عدة مرات، ثم جرب مع ثلاثة ممتحنين لاكتشاف أي مشاكل أو غموض في الأسئلة تمهيداً للتجريب الرسمي للاختبار.

الخطوة السادسة - عرض المقياس على المحكمين

قدم الباحث لكل محكم:

- المقياس في نسخته الورقية.
- المقياس في شكله المحوسب.
- مواصفات مقياس الكفاءة اللغوية.

وكان الهدف من العرض التأكد من:

- ١- مدى مناسبة الأسئلة للمهارات اللغوية الفرعية "مرفق المهارات".
- ٢- مدى مناسبة المحتوى الثقافي لهدف الاختبار وجمهوره.
- ٣- مدى كفاية الأسئلة للحكم على مستوى الممتحن.
- ٤- صحة تفسير الباحث للدرجات.

وقد سجل المحكمون آراءهم، وقد أخذ الباحث منها ما يلي:

- اختصار بعض أسئلة الاستماع في المستوى B1؛ حيث إن المادة كانت طويلة وما يتعلق فيها بسؤال الاختبار لا يتطلب كل المسموع.
- إعادة تسجيل بعض المواد المسموعة لأن الصوت لم يكن جيداً في رأي المحكمين.
- زيادة جرعة الثقافة العربية الإسلامية في الاختبار.
- اختصار المقال الخاص بالمستوى B2 لأنه طويل في رأيهم وأصعب من المستوى B2.

- تعديل صياغة سؤال المقال؛ حيث طرح الباحث موضوعين ليختار منهما الممتحن موضوعاً واحداً، فطلب بعض المحكمين تعديل صياغة الموضوعين ليكونا متقاربين في المستوى.

- إعادة صياغة بعض العبارات المعقدة والتي لا تناسب المستويات الداخلية للاختبار.

وبهذا أصبح المقياس المحوسب للكفاءة اللغوية في اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية جاهزاً للتجريب، ويكون الباحث قد أجاب الجزء الأكبر من السؤال الثالث من أسئلة البحث ما مدى صلاحية هذا المقياس في قياس الكفاءة اللغوية للممتحنين؟

أما الخطوات المتبقية في بناء المقياس "الاختبار" فسيتم عرضها في الفصل الرابع. سابعاً- تجربة الاختبار.

ثامناً- الوصول للصورة النهائية للاختبار.

تاسعاً- تطبيق المقياس على العينة المستهدفة.

عاشراً- تحليل النتائج للتأكد من صلاحية الاختبار.

الفصل الرابع

تطبيق المقياس وتحليله

عرض الباحث في الفصول السابقة الإطار النظري للدراسة، والذي تناول التعريف بنماذج الكفاءة اللغوية وأطرها واستخدام الحاسوب في الاختبارات وضوابطه، والاختبارات اللغوية بما فيها خطوات بناء اختبار الكفاءة ، والمهارات اللغوية، ثم عرض لمنهجية البحث وأجاب عن أسئلته.

وفي ضوء ما سبق، فإن هذا الفصل يتناول الخطوات المتبقية للتأكد من صلاحية المقياس هي:

- الاختبار القبلي التجريبي وتحليله الإحصائي:
- وهي الخطوة السابعة من خطوات بناء المقياس والتي تؤدي للخطوة الثامنة "الوصول للصورة النهائية للاختبار".
- الاختبار النهائي وتحليله الإحصائي:
- وهما الخطوتان التاسعة والعاشر في خطوات بناء المقياس والتأكد من صلاحيته.

المبحث الأول - الاختبار القبلي التجريبي

أوضح الباحث في الفصل السابق الإجراءات التي قام بها في إعداد المقياس حتى وصل إلى نسخة محوسبة جاهزة للتجريب، وسيعرض هنا ما قام به في تلك عملية.

أولاً - إجراءات تطبيق الاختبار :

تعليمات الاختبار:

- قام الباحث بوضع تعليمات الاختبار في ورقة توزع على الممتحنين قبل الاختبار تتضمن أقسام الاختبار والزمن المقترح لكل مهارة والدرجات وما يسمح للممتحن بفعله في أثناء الامتحان مثل كتابة أفكاره في ورقة قبل تسجيل إجابة أسئلة التحدث أو كتابة أفكاره قبل كتابة المقال وهكذا. (انظر ملحق ٧).
- كما يتضمن البرنامج المحوسب تعليمات مصورة للتعريف بالاختبار وقام الباحث بعرضها للممتحنين قبل الاختبار، كما أنها متاحة ضمن البرنامج أي يمكن للممتحن الدخول عليها طوال مدة الاختبار. (انظر البرنامج الحاسوبي).
- أقل مواصفات تقنية للأجهزة التي تم عليها التجريب:

Processor: Core 2 Duo CPU 2.33GHz

Monitor: 13 inches

Hard disk free Space 200 MB

كانت أغلب الأجهزة التي تم التجريب عليها أجهزة Laptop
لم يعمل البرنامج الحاسوبي على أجهزة Mini لأن عرض واجهات البرامج أكبر من عرض شاشات Mini

- نظم التشغيل: Windows 7,8,8.1

الاختبار القبلي:

قام الباحث بإجراء الاختبار القبلي للوقوف على:

- الزمن المناسب للاختبار.
- وضوح تعليمات الاختبار.
- وضوح الأسئلة.

- خلو البرنامج الحاسوبي من أي أخطاء برمجية تعيق عمله.
- التأكد من الخصائص السيكموتريّة للاختبار.

أقسام الاختبار القبلي:

- القراءة (الفهم القرائي) : أسئلة من ١-٣٠
- الاستماع (فهم المسموع) : أسئلة من ٣١-٦٠
- التحدث : أسئلة ٦١-٦٢-٦٣
- الكتابة : أسئلة ٦٤-٦٥-٦٦ (انظر جدول ١-٤)

جدول (١-٤) أقسام الاختبار القبلي

المهارة	المهام	المستوى	عدد الأسئلة	عدد الدرجات	الزمن المتوقع بالدقيقة
القراءة	٢	B1	١٥	١٥	٢٥
	٣	B2	١٥	١٥	٢٥
الإجمالي	٥			٣٠	
الاستماع	٢	B1	١٥	١٥	٢٠
	١	B2	١٥	١٥	٢٠
الإجمالي	٣			٣٠	
التحدث	٢	B1	٢	١٥	١٢
	١	B2	١	١٥	١٣
الإجمالي	٣			٣٠	
الكتابة	٢	B1	٣	١٥	٢٠
	١	B2		١٥	٤٥ (بالورقة والقلم)
الإجمالي	٣			٣٠	
المجموع			٦٦	١٢٠	١٨٠ دقيقة

عينة الاختبار القبلي: سبق للباحث عرضها في الفصل السابق

تجريب الاختبار:

- ١- تم تجريب الاختبار في "المعهد الدولي لبحوث السيرة والتربية" بإسطنبول؛ حيث يدير الباحث برنامج اللغة العربية بالمعهد المذكور، كما أجريت بعض الاختبارات في أحد الأوقاف التي تنظم دروسًا للغة العربية بإسطنبول.
- ٢- قام الباحث بتعريف الممتحنين قبل الاختبار بفكرة الاختبار واشترك جميعهم في أن هذه هي المرة الأولى التي يمتحنون فيها على الحاسوب.
- ٣- تم توزيع ورقة تعريفية بالاختبار على الممتحنين. (انظر ملحق ٧)
- ٤- تنصيب الاختبار على أجهزة الحاسوب.
- ٥- تشغيل الاختبار المحوسب للتعرف على الشاشات وطبيعة الأسئلة وطريقة الإجابة.
- ٦- تجريب كل ممتحن لمكبر الصوت والسماعة.
- ٧- تقديم بعض النصائح مثل النصح بإجابة الأسئلة الخاصة بالمستوى المتوسط الأدنى قبل أسئلة المستوى الأعلى، واستخدام الورقة والقلم في ترتيب الأفكار قبل إجابة أسئلة الاستماع وأسئلة التحدث والكتابة.
- ٨- الإجابة عن أسئلة الاختبار.
- ٩- الانتهاء من الاختبار.
- ١٠- جمع الإجابات من أجهزة الاختبار والتي تتضمن:
 - ملف إكسل يتضمن الأسئلة من ١-٦٠
 - وملفات إجابات التحدث لأسئلة ١٦-٦٢-٦٣
 - وملفًا إجابة الكتابة ٦٤-٦٥
 - الإجابة التحريرية على سؤال ٦٦
- ١١- نظرًا لعدد الممتحنين الأكبر من أجهزة الحاسوب المتاحة للباحث، قام الأخير باستخدام أجهزة بعض الممتحنين مما تطلب حذف الاختبار من أجهزتهم بعد الانتهاء من جمع الإجابات.

تصحيح الإجابات:

١. قام الحاسوب بالتصحيح الآلي لإجابات الممتحنين للأسئلة من (١-٦٠).
٢. إجابات الأسئلة (٦١-٦٢-٦٣-٦٦) تم تقديرها بمعرفة مصححين مُدَرَّبَيْن.
٣. إجابات الأسئلة (٦٤-٦٥) تم تقديرها بمعرفة مصحح واحد؛ حيث إنها أسئلة ترتيب.

فيما يخص معايير التقدير يرجع للمحق ٤ "مواصفات الاختبار".

نتائج الاختبار القبلي:

بعد إجراء الاختبار القبلي قام الباحث بإجراء تعديلات على الاختبار للوصول للنسخة النهائية جاءت كما يلي:

- على مستوى المحتوى:
 ١. تعديل زمن السؤال رقم ٦٣ (الخاص بالتحدث B2) ليصبح ثماني دقائق بدلاً من عشر.
 ٢. توزيع الإجابات الصحيحة على البدائل "المشتتات" الأربعة (أ) (ب) (ج) (د) بالتساوي.
 ٣. حذف سؤال المقال مع البرنامج المحوسب ليصبح ورقياً.
- على مستوى طريقة الاختبار:

قام الباحث بإجراء استبيان غير محكم لسؤال الممتحنين في المجموعة التجريبية عن زمن الاختبار وطريقته، ورأت الأغلبية أنه لا بد من تقسيم الاختبار إلى قسمين بينهما استراحة، وبناءً عليه قام الباحث بتقسيم الاختبار إلى:

الاختبار المحوسب: للأسئلة (١-٦٥) مهارات القراءة والاستماع والتحدث والكتابة (٦٤-٦٥).

اختبار كتابة بالورقة والقلم: المقال سؤال (٦٦)

وطبق الباحث هذا التقسيم في النسخة النهائية.
- زمن الاختبار النهائي:

لتحديد زمن الاختبار، أخبر الباحث الممتحنين أن الوقت المقترح للاختبار ثلاث ساعات، ولكن يمكن لكل منهم أن يستمر في الإجابة إلى أن ينتهي.
تحديد زمن الاختبار:

$$\text{زمن الاختبار} = \text{مجموعة الأزمنة بالدقائق} / \text{عدد الممتحنين}$$
$$\text{زمن الاختبار} = 3500 / 20$$
$$= 175 \text{ دقيقة}$$

واعتمد الباحث (١٨٠ دقيقة) للاختبار النهائي في ضوء النتيجة السابقة ونتيجة الاستبيان غير المحكم الذي أجراه الباحث على عينة الاختبار القبلي حول رأيهم في زمن الاختبار وطريقته.

- الاختبار المحوسب: ساعتان (١٢٠ دقيقة)
- استراحة
- اختبار كتابة المقال: ساعة (٦٠ دقيقة)

ثانيًا - العمليات الإحصائية التي تمت على الاختبار القبلي التجريبي:

اتبع الباحث الإجراءات التالية لإتمام التحليل الإحصائي للاختبار:
(أ) مرحلة بناء قاعدة المعلومات:

بناءً على تسجيل البرنامج الحاسوبي لاختبار الكفاءة لإجابات الممتحنين في ملف Excel Microsoft، قام الباحث بتجميع إجابات الطلاب في ملفين:

- ملف لإجابات عينة الاختبار القبلي المسجلة عبر البرنامج المحوسب (١-٦٠)
(٦٤-٦٥).

- ملف لدرجات الأسئلة المصححة بواسطة مصححين اثنين وهي الأسئلة (٦١-٦٢)
(٦٦-٦٣-٦٢).

إعداد التحليل الإحصائي على الملفات السابقة باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم

الاجتماعية (SPSS) Statistical Package for Social Sciences

وتكونت العينة من مجموعتين كما سبق تفصيل ذلك:

- ١- المجموعة العاملة: على مستوى المهارات (القراءة- الاستماع- التحدث- الكتابة- الدرجة الكلية). وتتكون من (١٠) ممتحنين وممتحنات، وقد تم حساب الدرجات بعد استخدام معادلة تصحيح أثر التخمين.
- ٢- المجموعة العامة: على مستوى المهارات (القراءة- الاستماع- التحدث- الكتابة- الدرجة الكلية). وتتكون من (١٠) ممتحنين وممتحنات، وقد تم حساب الدرجات بعد استخدام المعادلة التالية لتصحيح أثر التخمين. صلاح علام (٢٧١، ٢٠٠٢)

$$S_i = C - \frac{X}{K - 1}$$

حيث (ح) ترمز إلى عدد الإجابات الصحيحة التي توصل إليها الفرد.

و(خ) ترمز إلى عدد إجاباته الخطأ.

و(ك) عدد بدائل مفردة الاختبار من متعدد.

(ب) التحليل الإحصائي : قام الباحث بالعمليات التالية أولاً:

- أ- إثبات أن المجموعة العاملة حققت نتائج أعلى من ٥٠% في بعض المهارات على الأقل وفي الاختبار إجمالاً.
- ب- إثبات أن المجموعة العامة حققت نتائج حول ٥٠% في بعض المهارات يمكن أن تزيد أو تنقص.
- ج- اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للتأكد من الصدق التجريبي للاختبار.

ثانياً: الاتساق الداخلي للاختبار Internal consistency

حساب معامل ارتباط درجات كل مهارة بدرجات الاختبار ككل.

ثالثاً: معاملات قياس الثبات والصدق الذاتي على مستوى كل مهارة وإجمالي درجات المهارات.

رابعاً: ثبات درجات المصححين للأسئلة التي تم تقديرها بشرياً.

أ- تحديد مدى قوة درجة الارتباط بين كل من درجات المصحح (A) والمصحح (B).

ب- الاتساق الداخلي للأسئلة المصححة بشرياً.
وللاطلاع على تفاصيل العمليات الإحصائية (انظر ملحق ٨)
وفيما يلي التحليلات الإحصائية لكل مجموعة:

أولاً: أ- إثبات أن المجموعة العاملة حققت نتائج أعلى من ٥٠% في بعض المهارات على الأقل وفي الاختبار إجمالاً، وهدف ذلك هو التأكد من أن الاختبار يصنف الممتحنين من هذه المجموعة في المستوى B2 فأكثر؛ حيث إن أفراد هذه المجموعة يستخدمون اللغة العربية في عملهم في الحياة فمنهم المدرسون والمترجمون والباحثون في اللغة العربية والدراسات الإسلامية وما يقومون به من مهام في الحياة يتناسب مع معايير المستوى B2 حسب الإطار الأوربي المرجعي وأحياناً يزيد عليها، ومن ثم فتحقيقهم لدرجات مرتفعة في الاختبار يعتبر مؤشراً للصدق التلازمي للاختبار.

- نص الفرضية:

"يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية لدرجات المجموعة العاملة تعزى إلى تحقق نتائج مرتفعة عن ٥٠% في بعض المهارات على الأقل وفي الاختبار إجمالاً.

- متغيرات الفرض:

- درجات المجموعة العاملة المتعلقة بالمهارات الأربعة (قراءة- استماع- تحدث- كتابة)، وإجمالي درجات الاختبار.

- الأسلوب الإحصائي المستخدم:

- اختبار "ت" Test One Sample T لعينة واحدة لقياس مدى فروق الدرجات حول المتوسط.

جدول رقم (٤-٢)

مدى فروق درجات المهارات حول المتوسط (المجموعة العاملة عدد ١٠ ممتحنين وممتحنات)

باستخدام اختبار (ت) عينة واحدة "One Sample Test"

المهارات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	القرار	
						الدلالة	مستوى المعنوية
١- قراءة	١٠	٢٤.٣٩	٨.١٩	٣.٦٢٩	٩	دالة	**٠.٠٠٥
٢- استماع	١٠	٢١.١٠	٣.٨٣	٥.٠٣٤	٩	دالة	**٠.٠٠١
٣- تحدث	١٠	٢٣.٩٥	٣.٤٥	٨.٢٠	٩	دالة	**٠.٠٠١
٤- كتابة	١٠	٢٥.٠٥	٢.٥٤	١٢.٤٩٥	٩	دالة	**٠.٠٠١
- درجة إجمالية للمهارات	١٠	٩٤.٥٠	١٣.٥٩	٨.٠٢٦	٩	دالة	**٠.٠٠١

** دالة عند مستوى معنوية أقل من ٠.٠١

* دالة عند مستوى معنوية أقل من ٠.٠٥

الدرجة النهائية لكل مهارة ٣٠ والدرجة النهائية للاختبار من ١٢٠

- يتضح من الجدول السابق ما يلي:

١- مهارة القراءة "الفهم القرائي/ فهم المقروء":

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط العينة والمتوسط الطبيعي عن القيمة المحايدة وهي نصف الدرجة الكلية لمنع التحيز (١٥) وذلك باستخدام متوسط عينة واحدة؛ حيث بلغت قيمة "ت" (٣.٦٢٩)، بمتوسط حسابي للعينة (٢٤.٣٩)، عند مستوى معنوية أقل من (٠.٠١). بمعنى اختلاف متوسط تلك المهارة عن القيمة المختبرة (١٥).

- ويؤكد ذلك ارتفاع درجات المجموعة في هذه المهارة ووجود تأثير فعال لبعد هذه الدرجات عن متوسط الدرجة الحقيقي والذي نستنتج منه أن هذا الاختبار مناسب لقياس مستوى هذه المجموعة التي تستخدم اللغة العربية في حياتها وفقاً لمعايير المستوى B2.

٢- مهارة الاستماع:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط العينة والمتوسط الطبيعي عن القيمة المحايدة وهي نصف الدرجة الكلية لمنع التحيز (١٥) وذلك باستخدام متوسط عينة واحدة؛ حيث بلغت قيمة "ت" (٥.٠٣٤)، بمتوسط حسابي للعينة (٢١.١٠)، عند مستوى معنوية أقل من (٠.٠١). بمعنى اختلاف متوسط تلك المهارة عن القيمة المختبرة (١٥).

- ويؤكد ذلك ارتفاع درجات المجموعة في هذه المهارة ووجود تأثير فعال لبعد هذه الدرجات عن متوسط الدرجة الحقيقي والذي نستنتج منه أن هذا الاختبار مناسب لقياس مستوى هذه المجموعة التي تستخدم اللغة العربية في حياتها وفقًا لمعايير المستوى B2.

٣- مهارة التحدث:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط العينة والمتوسط الطبيعي عن القيمة المحايدة وهي نصف الدرجة الكلية لمنع التحيز (١٥) وذلك باستخدام متوسط عينة واحدة؛ حيث بلغت قيمة "ت" (٨.٢٠)، بمتوسط حسابي للعينة (٢٣.٩٥)، عند مستوى معنوية أقل من (٠.٠١). بمعنى اختلاف متوسط تلك المهارة عن القيمة المختبرة (١٥).

- ويؤكد ذلك ارتفاع درجات المجموعة في هذه المهارة ووجود تأثير فعال لبعد هذه الدرجات عن متوسط الدرجة الحقيقي والذي نستنتج منه أن هذا الاختبار مناسب لقياس مستوى هذه المجموعة التي تستخدم اللغة العربية في حياتها وفقًا لمعايير المستوى B2.

٤- مهارة الكتابة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط العينة والمتوسط الطبيعي عن القيمة المحايدة وهي نصف الدرجة الكلية لمنع التحيز (١٥) وذلك باستخدام متوسط عينة واحدة؛ حيث بلغت قيمة "ت" (١٢.٤٩٥)، بمتوسط حسابي للعينة (٢٥.٠٥)، عند مستوى معنوية أقل من (٠.٠١). بمعنى اختلاف متوسط تلك المهارة عن القيمة المختبرة (١٥).

- ويؤكد ذلك ارتفاع درجات المجموعة في هذه المهارة ووجود تأثير فعال لبعد هذه الدرجات عن متوسط الدرجة الحقيقي والذي نستنتج منه أن هذا الاختبار مناسب لقياس مستوى هذه المجموعة التي تستخدم اللغة العربية في حياتها وفقاً لمعايير المستوى B2.

- إجمالي الدرجة الكلية للمهارات:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط العينة والمتوسط الطبيعي عن القيمة المحايدة وهي نصف الدرجة الكلية لمنع التحيز (٦٠) وذلك باستخدام متوسط عينة واحدة؛ حيث بلغت قيمة "ت" (٨٠.٢٦)، بمتوسط حسابي للعينة (٩٤.٥٠)، عند مستوى معنوية أقل من (٠.٠١). بمعنى اختلاف متوسط تلك المهارة عن القيمة المختبرة (٦٠).

- ويؤكد ذلك ارتفاع الدرجة الكلية للمهارات ووجود تأثير فعال لبعد هذه الدرجات عن متوسط الدرجة الحقيقي والذي نستنتج منه أن هذا الاختبار مناسب لقياس مستوى هذه المجموعة التي تستخدم اللغة العربية في حياتها وفقاً لمعايير المستوى B2.

ب- إثبات أن المجموعة العامة حققت نتائج حول ٥٠% في بعض المهارات ويمكن أن تزيد أو تنقص.

وهدف هذا الإثبات أن هذه المجموعة العامة مكونة من ممتحنين سبق لهم تعلم العربية لمدة لا تقل عن أربعمئة ساعة، ولكن تختلف عن المجموعة السابقة أنه لم يتوفر للباحث قرينة تثبت أنهم يستخدمون العربية في حياتهم.

- نص الفرضية:

"يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية لدرجات المجموعة العامة تعزى إلى تحقق نتائج حول ٥٠% في بعض المهارات ويمكن أن تزيد قليلاً أو تنقص في بعض المهارات على الأقل وفي الاختبار إجمالاً.

- متغيرات الفرض:

- درجات المجموعة العامة المتعلقة بالمهارات الأربعة (قراءة- استماع- تحدث- كتابة)، وإجمالي درجات المهارات.

- الأسلوب الإحصائي المستخدم:

- اختبار "ت" Test One Sample T لعينة واحدة لقياس مدى فروق الدرجات حول المتوسط.

جدول رقم (٤-٣)

مدى فروق درجات المهارات حول المتوسط (مجموعة دنيا عدد ١٠ ممتحنين)

باستخدام اختبار ت عينة واحدة "One Sample Test"

المهارات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	القرار	
						الدلالة	مستوى المعنوية
١- قراءة	١٠	١٨.٠٣	٤.٢١	٢.٢٧٤	٩	دالة	*٠.٠٤
٢- استماع	١٠	١٣.٧٣	٥.٢٣	٠.٧٦٥	٩	دالة	٠.٤٦
٣- تحدث	١٠	٢٠.٤٥	٣.٦٠	٤.٧٧٥	٩	دالة	**٠.٠٠١
٤- كتابة	١٠	١٧.٢٥	٥.٦٣	١.٢٦٣	٩	دالة	٠.٢٣
-درجة إجمالية للمهارات	١٠	٦٩.٤٦	١٠.٧١	٢.٧٩٢	٩	دالة	*٠.٠٢

** دالة عند مستوى معنوية أقل من ٠.٠١

* دالة عند مستوى معنوية أقل من ٠.٠٥

- يتضح من الجدول السابق ما يلي:

١- مهارة القراءة "الفهم القرائي/ فهم المقروء":

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط العينة والمتوسط الطبيعي عن القيمة المحايدة وهي نصف الدرجة الكلية لمنع التحيز (١٥) وذلك باستخدام متوسط عينة واحدة؛ حيث بلغت قيمة "ت" (٢.٢٧٤)، بمتوسط حسابي

للعينة (١٨.٠٣)، عند مستوى معنوية أقل من (٠.٠٥). بمعنى اختلاف متوسط تلك المهارة عن القيمة المختبرة (١٥).

- ويؤكد ذلك ارتفاع متوسط لدرجات المهارة ووجود تأثير لكنه متوسط لبعد هذه الدرجات عن متوسط الدرجة الحقيقي والذي يعتبر في أدنى المستوى B2 ونستنتج منه أن أسئلة القراءة مناسبة لقياس مستوى الأشخاص الذين سبق لهم دراسة اللغة العربية لفترة زمنية لا تقل عن الأربعمئة ساعة.

٢- مهارة الاستماع:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط العينة والمتوسط الطبيعي عن القيمة المحايدة وهي نصف الدرجة الكلية لمنع التحيز (١٥) وذلك باستخدام متوسط عينة واحدة؛ حيث بلغت قيمة "ت" (٠.٧٦٥)، بمتوسط حسابي للعينة (١٣.٧٣)، عند مستوى معنوية أكبر من (٠.٠٥). بمعنى عدم اختلاف متوسط تلك المهارة عن القيمة المختبرة (١٥).

- ويؤكد ذلك اقتراب متوسط درجات المهارة من متوسط الدرجة الحقيقي والذي يعتبر في أعلى المستوى B1، ونستنتج منه أن أسئلة الاستماع مناسبة لقياس مستوى الأشخاص الذين سبق لهم دراسة اللغة العربية لفترة زمنية لا تقل عن الأربعمئة ساعة، ويرى الباحث أن انخفاض متوسط درجات الاستماع عن القراءة منطقي؛ حيث تركز برامج كليات الإلهيات التي درس ويدرس فيها الطلاب على المادة المكتوبة أكثر من المادة المسموعة، كما أن السؤال الذي لم يستطع أغلب ممتحنى المجموعة كان من مادة سمعية حقيقية "موجهة للعرب" وهو ما يتطلب تدريباً سابقاً حتى يألف الممتحنون الصوت العربي الحقيقي متنوع اللكنات.

٣- مهارة التحدث:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط العينة والمتوسط الطبيعي عن القيمة المحايدة وهي نصف الدرجة الكلية لمنع التحيز (١٥) وذلك باستخدام متوسط عينة واحدة؛ حيث بلغت قيمة "ت" (٤.٧٧٥)، بمتوسط حسابي

للعينة (٢٠٠٤٥)، عند مستوى معنوية أقل من (٠.٠١). بمعنى اختلاف متوسط تلك المهارة عن القيمة المختبرة (١٥).

- ويؤكد ذلك ارتفاع متوسط لدرجات المهارة ووجود تأثير لكنه متوسط لبعد هذه الدرجات عن متوسط الدرجة الحقيقي والذي يعتبر في أدنى المستوى B2، ونستنتج منه أن أسئلة التحدث مناسبة لقياس مستوى الأشخاص الذين سبق لهم دراسة اللغة العربية لفترة زمنية لا تقل عن الأربعمئة ساعة، ويشير هذا المتوسط أيضاً إلى عمومية أسئلة التحدث الموجهة للمستوى B1؛ حيث دارت حول خبرة الممتحن في تعلم العربية وحديثه عن رحلة قام بها، بينما نجد أن السؤال الموجه للمستوى B2 تطلب قدرًا من الثقافة "سفر الشباب للدراسة في الخارج" و"عمل المرأة".

٤- مهارة الكتابة:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط العينة والمتوسط الطبيعي عن القيمة المحايدة وهي نصف الدرجة الكلية لمنع التحيز (١٥) وذلك باستخدام متوسط عينة واحدة؛ حيث بلغت قيمة "ت" (١٠.٢٦٣)، بمتوسط حسابي للعينة (١٧.٢٥)، عند مستوى معنوية أكبر من (٠.٠٥). بمعنى عدم اختلاف متوسط تلك المهارة عن القيمة المختبرة (١٥).

- ويؤكد ذلك ارتفاع متوسط درجات المهارة ووجود تأثير لكنه ضعيف؛ حيث يرتفع قليلاً عن متوسط الدرجة الحقيقي (١٥) والذي يعتبر في أدنى المستوى B2، ونستنتج منه أن أسئلة الكتابة مناسبة لقياس مستوى الأشخاص الذين سبق لهم دراسة اللغة العربية لفترة زمنية لا تقل عن الأربعمئة ساعة، ويشير هذا المتوسط أيضاً إلى عمومية أسئلة الكتابة الموجهة للمستوى B1؛ حيث دارت حول كتابة رسالة وترتيب فقرة، بينما نجد أن السؤال الموجه للمستوى B2 تطلب قدرًا من الثقافة "الزيادة السكانية" و"تأثير وسائل الاتصال الحديثة على الحياة"، كما أن تجربة الباحث الشخصية بين دارسي العربية في تركيا تشير إلى أن الاهتمام بمهارة الكتابة ضعيف؛ حيث تتراوح أعداد الدارسين في الفصول بين

٢٥-٥٠ طالبًا في الفصل الواحد بما يجعل من الصعب على المعلم متابعة أداء الطالب الكتابي بشكل مستقل، كما أن حاجة الطالب للكتابة بالعربية لا تتعدى الفصول الدراسية غالبًا.

- إجمالي الدرجة الكلية للمهارات:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط العينة والمتوسط الطبيعي عن القيمة المحايدة وهي نصف الدرجة الكلية لمنع التحيز (١٥) وذلك باستخدام متوسط عينة واحدة؛ حيث بلغت قيمة "ت" (٢.٧٩٢)، بمتوسط حسابي للعينة (٦٩.٤٦)، عند مستوى معنوية أقل من (٠.٠٥). بمعنى اختلاف متوسط تلك المهارة عن القيمة المختبرة (٦٠).

- ويؤكد ذلك ارتفاع متوسط لدرجات إجمالي المهارات ووجود تأثير بسيط لبعد هذه الدرجات عن متوسط الدرجة الحقيقي.

٣- إثبات الفرضية:

- يتم قبول الفرض الإحصائي البديل بالتحقق من أن المجموعة العاملة التي تستخدم اللغة العربية في حياتها العملية، سواءً في التدريس أو الترجمة، حققت نتائج أعلى من ٥٠% على مستوى المهارات الأربعة وهو ما وضعها في المستوى B2، والمجموعة العامة والتي اشترطت فيها أن يكون الممتحن سبق له دراسة العربية لمدة لا تقل عن أربعمئة ساعة على الأقل ولا يوجد دليل على استخدامها اللغة العربية في حياتها العملية حققت نتائج حول ٥٠% فأقل أو يزيد قليلاً، ورفض الفرض العدمي القائل بعدم التحقق من أن المجموعة العاملة حققت نتائج أعلى من ٥٠% على مستوى المهارات الأربعة، والمجموعة العامة حققت نتائج حول ٥٠% فأقل أو يزيد.

ج- اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (الصدق التجريبي)

هدف هذا الاختبار التأكد من الصدق التجريبي لمقياس الكفاءة اللغوية.

- فروق الاختبار القبلي: (درجات المجموعة العاملة- درجات المجموعة العامة)

- إيجاد الفروق بين متوسطات درجات المجموعة العاملة ومتوسطات درجات المجموعة العامة.

١- الفرضية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة العاملة ومتوسطات درجات المجموعة العامة لصالح درجات المجموعة العاملة.

٢- متغيرات الفرض البحثي:

تنقسم متغيرات الفرض إلى:

أ- درجات المجموعة العاملة. ب- درجات المجموعة العامة.

٣- الأسلوب الإحصائي المستخدم:

لقياس مدى الفروق الدالة إحصائياً "للمهارات محل الدراسة" تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين Test independent sample t لتحديد مدى الفروق الجوهرية بين درجات المجموعة العاملة ودرجات المجموعة العامة، ثم حساب معنوية الاختبار على أساس مستوى معنوية أقل من (٠.٠٥) ليدل على وجود فروق بين الدرجتين، وإذا كان مستوى المعنوية أكبر من (٠.٠٥) دل ذلك على عدم وجود فروق بين الدرجتين. وفيما يلي نتائج اختبار الفرض البحثي:

جدول رقم (٤-٤)

الفروق بين درجات المجموعة العاملة ودرجات المجموعة العامة للمهارات محل الدراسة

باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين Test independent sample T

المهارة	درجات عليا		درجات دنيا		درجات الحرية	ت	مستوى الدلالة	النتيجة
	متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط حسابي	انحراف معياري				
١- القراءة	٢٤.٣٩	٨.١٩	١٨.٠٣	٤.٢١	١٨	٢.١٨٦	*.٠٠٣	دالة
٢- الاستماع	٢١.١٠	٣.٨٣	١٣.٧٣	٥.٢٣	١٨	٣.٥٨٩	**.٠٠٠٢	دالة
٣- التحدث	٢٣.٩٥	٣.٤٥	٢٠.٤٥	٣.٦٠	١٨	٢.٢١٦	*.٠٠٤	دالة
٤- الكتابة	٢٥.٠٥	٢.٥٤	١٧.٢٥	٥.٦٣	١٨	٣.٩٩١	**.٠٠٠١	دالة
الدرجة الكلية لإجمالي درجات المهارات	٩٤.٥٠	١٠.٥٨	٦٩.٤٦	١٠.٧١	١٨	٤.٥٧٣	**.٠٠٠١	دالة

* دالة عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠٥

** دالة عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠١

من الجدول السابق يتضح ما يلي:

أولاً: إجمالي درجات المهارات

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين كلٍّ من متوسط درجات المجموعتين (العاملة والعامة) فيما يتعلق (بإجمالي درجات المهارات)؛ حيث بلغت قيمة "ت" (٤.٥٧٣) وذلك عند مستوى معنوية أقل من (٠.٠١)، ويرجع هذا الفرق لصالح درجات المجموعة العاملة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (٩٦.٤٦)، مقابل متوسط حسابي (٦٩.٤٦) لدرجات المجموعة العامة.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين كلٍّ من متوسط درجات المجموعتين (العاملة والعامة) فيما يتعلق بمهارة (القراءة)؛ حيث بلغت قيمة "ت" (٢.١٨٦) وذلك عند مستوى معنوية أقل من (٠.٠٥)، ويرجع هذا الفرق لصالح درجات المجموعة العاملة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢٤.٣٩)، مقابل متوسط حسابي (١٨.٠٣) لدرجات المجموعة العامة.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين كلٍّ من متوسط درجات المجموعتين (العاملة والعامة) فيما يتعلق بمهارة (الاستماع)؛ حيث بلغت قيمة "ت"

(٣.٥٨٩) وذلك عند مستوى معنوية أقل من (٠.٠١)، ويرجع هذا الفرق لصالح درجات المجموعة العاملة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢١.١٠)، مقابل متوسط حسابي (١٣.٧٣) لدرجات المجموعة العامة.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين كلٍّ من متوسط درجات المجموعتين (العاملة والعامة) فيما يتعلق بمهارة (التحدث)؛ حيث بلغت قيمة "ت" (٢.٢١٦) وذلك عند مستوى معنوية أقل من (٠.٠٥)، ويرجع هذا الفرق لصالح درجات المجموعة العاملة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢٣.٩٥)، مقابل متوسط حسابي (٢٠.٤٥) لدرجات المجموعة العامة.

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين كلٍّ من متوسط درجات المجموعتين (العاملة والعامة) فيما يتعلق بمهارة (الكتابة)؛ حيث بلغت قيمة "ت" (٣.٩٩١) وذلك عند مستوى معنوية أقل من (٠.٠١)، ويرجع هذا الفرق لصالح درجات المجموعة العاملة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢٥.٠٥)، مقابل متوسط حسابي (١٧.٢٥) لدرجات المجموعة العامة.

- إثبات الفرضية:

- نقبل الفرض الإحصائي القائل بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين (العاملة والعامة) على مستوى جميع المهارات متمثلة في مهارة (القراءة- الاستماع- التحدث- الكتابة) لصالح درجات المجموعة العاملة، ونرفض الفرض العدمي القائل بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين (العاملة والعامة) على مستوى جميع المهارات متمثلة في مهارة (القراءة- الاستماع- التحدث- الكتابة) لصالح درجات المجموعة العاملة.

مما يدلنا على الفارق الكبير والبدال إحصائيًا بين كلٍّ من درجات المجموعتين (العاملة والعامة) لصالح درجات المجموعة العاملة على مستوى جميع المهارات وكذا إجمالي المهارات، وقد سبق للباحث التعليق على هذه الفروق في تعليقه على جدول رقم (٤-٢) و (٤-٣).

ثانيًا- الاتساق الداخلي للاختبار Internal consistency

يقصد به الارتباط بين درجات مفردات الاختبار، وهو أحد طرق التأكد من صدق التكوين الفرضي للاختبار Construct Validity. علام (٢٠٠٦)

ويقدر بحساب معامل ارتباط درجات كل مهارة بدرجات الاختبار ككل باستخدام معامل ارتباط (بيرسون) Pearson correlation لقياس العلاقة بين درجة كل مهارة على حدة والدرجة الكلية للاختبار، والصيغة التي استخدمها الباحث لمعامل ارتباط بيرسون بين متغيرين (س، ص) هي:

$$r = \frac{\sum (S_i - \bar{S})(V_i - \bar{V})}{\sqrt{[\sum (S_i - \bar{S})^2][\sum (V_i - \bar{V})^2]}}$$

صلاح علام (١١٨، ٢٠٠٢)

وتتراوح قيمة معامل ارتباط بيرسون بين (-١) و(+١) والقيمة ، وتعني (-١) ارتباط تام سالب، وتعني (+١) ارتباط تام موجب، أما إذا كانت القيمة (صفر) فهذا يعني عدم وجود ارتباط . علام (١١٩، ٢٠٠٢)

وقد جاءت نتائج التحليل كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٤-٥)

الاتساق الداخلي للمهارات لدى مجموعة الاختبار القبلي

باستخدام معامل ارتباط (بيرسون)"

الدرجة الكلية لإجمالي المهارات	معامل الارتباط (r)	الدلالة
القراءة	**.٧٥٥	دالة
الاستماع	**.٨١٩	دالة
التحدث	**.٦٧٣	دالة
الكتابة	**.٨٠٩	دالة

** دالة عند مستوى معنوية أقل من (٠.٠١)

* دالة عند مستوى معنوية أقل من (٠.٠٥)

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- يمكن تتبع معاملات الارتباط بين إجمالي الدرجة الكلية للمهارات ومهارة (القراءة)؛ حيث بلغ معامل الارتباط (٠.٧٥٥) بمستوى معنوية أقل من (٠.٠١). مما يدل على الاتساق القوي بين إجمالي درجات المهارات ومهارة القراءة.

- يمكن تتبع معاملات الارتباط بين إجمالي الدرجة الكلية للمهارات ومهارة (الاستماع)؛ حيث بلغ معامل الارتباط (٠.٨١٩) بمستوى معنوية أقل من (٠.٠١). مما يدل على الاتساق القوي بين إجمالي درجات المهارات ومهارة الاستماع.

- يمكن تتبع معاملات الارتباط بين إجمالي الدرجة الكلية للمهارات ومهارة (التحدث)؛ حيث بلغ معامل الارتباط (٠.٦٧٣) بمستوى معنوية أقل من (٠.٠١). مما يدل على الاتساق القوي بين إجمالي درجات المهارات ومهارة التحدث.

- يمكن تتبع معاملات الارتباط بين إجمالي الدرجة الكلية للمهارات ومهارة (الكتابة)؛ حيث بلغ معامل الارتباط (٠.٨٠٩) بمستوى معنوية أقل من (٠.٠١). مما يدل على الاتساق القوي بين إجمالي درجات المهارات ومهارة الكتابة.

- مما يدلنا على أن أكثر المهارات اتساقاً بالدرجة الكلية مهارة (الاستماع)، (الكتابة)، (القراءة)، (التحدث)، بمعاملات ارتباط (٠.٨١٩)، (٠.٨٠٩)، (٠.٧٥٥)، (٠.٦٧٣)، على التوالي وفقاً لدرجات الاختبار.

ثالثاً: معاملات الثبات والصدق الذاتي على مستوى كل مهارة (القراءة- الاستماع- التحدث- الكتابة). وإجمالي درجات المهارات.

معامل ثبات ألفا كرونباخ Cronbach alpha coefficient يقيس (مدى ثبات درجات الطلاب على مستوى كل مهارة)، ومعامل الصدق الذاتي Validity (الجذر التربيعي للثبات).

قام الباحث باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach)، لقياس ثبات درجات المهارات محل الدراسة باستخدام المعادلة التالية. علام (١٦٥، ٢٠٠٢)

$$\text{معامل } (\alpha) = \frac{n}{n-1} \left[1 - \frac{\sum x_i^2}{(\sum x_i)^2} \right]$$

حيث (ع^٢) ترمز إلى تباين درجات كل مفردة من مفردات الاختبار.
(مجموع ع^٢) ترمز إلى مجموع تباين درجات جميع المفردات.
(ن) ترمز إلى العدد الكلي لمفردات الاختبار.

- إن معامل الثبات لإجمالي (المهارات)، قد بلغ (٠.٨٣٤)، مما يدل على الثبات المرتفع الذي انعكس أثره على الصدق الذاتي (الذي يمثل الجذر التربيعي لمعامل الثبات)، فبلغ (٠.٩١٣).
- إن معامل الثبات لإجمالي مهارات (القراءة) قد بلغ (٠.٧٧٢)، مما يدل على الثبات المرتفع الذي انعكس أثره على الصدق الذاتي (الذي يمثل الجذر التربيعي لمعامل الثبات)، فبلغ (٠.٨٧٨).
- إن معامل الثبات لإجمالي مهارات (الاستماع)، قد بلغ (٠.٨١٧)، ما يدل على الثبات المرتفع الذي انعكس أثره على الصدق الذاتي (الذي يمثل الجذر التربيعي لمعامل الثبات)، فبلغ (٠.٩٠٣).
- إن معامل الثبات لإجمالي مهارات (التحدث)، قد بلغ (٠.٧٥٤)، ما يدل على الثبات المرتفع الذي انعكس أثره على الصدق الذاتي (الذي يمثل الجذر التربيعي لمعامل الثبات)، فبلغ (٠.٨٦٨).
- إن معامل الثبات لإجمالي مهارات (الكتابة)، قد بلغ (٠.٧٤٥)، ما يدل على الثبات المرتفع الذي انعكس أثره على الصدق الذاتي (الذي يمثل الجذر التربيعي لمعامل الثبات)،

فبلغ (٠.٨٦٢) مما يدلنا على الثبات المرتفع لجميع المهارات وإجمالي المهارات ويعني ثبات المقياس، وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (٤-٦)

معاملات ثبات مهارات مقياس الكفاءة اللغوية في اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية

باستخدام معامل ألفا كرونباخ Cronbach alpha coefficient

المهارات	ألفا كرونباخ	معامل الصدق الذاتي
القراءة	٠.٧٧٢	٠.٨٧٨
الاستماع	٠.٨١٧٥	٠.٩٠٣
التحدث	٠.٧٥٤٣	٠.٨٦٨
الكتابة	٠.٧٤٥٢	٠.٨٦٢
إجمالي المهارات	٠.٨٣٤٨	٠.٩١٣

رابعاً- ثبات درجات المصححين للأسئلة التي تم تقديرها بشرياً (سؤال ٦١-٦٢-٦٣) باستخدام معاملات الثبات التالية:

أ- تحديد مدى قوة درجة الارتباط بين كل من درجات المصحح أ (A)، والمصحح ب (B).

ب- الأسلوب الإحصائي المستخدم:

- معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation ليحدد مدى قوة واتجاه العلاقة بين ثبات درجات المصححين، فإذا كان مستوى المعنوية أقل من (٠.٠٥) دل ذلك على وجود علاقة دالة إحصائية، وإذا كان مستوى المعنوية أكبر من (٠.٠٥) دل ذلك على عدم وجود علاقة دالة إحصائية.

والتي يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٤-٧)

العلاقة بين درجة ثبات مصححي الأسئلة التي تم تقديرها بشرياً

باستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation

السؤال	معامل الارتباط (r)	مستوى الدلالة	دالة
٦١	*٠.٤٨٢	*٠.٠٠٣	دالة
٦٢	٠.٥٠٢	*٠.٠٠٢	دالة
٦٣	٠.٩٤٥	**٠.٠٠٠١	دالة
٦٦	٠.٩٠٩	**٠.٠٠٠١	دالة
الدرجة الكلية	*٠.٨٥٧	**٠.٠٠٠١	دالة

** دالة عند مستوى معنوية أقل من (٠.٠٠١)

* دالة عند مستوى معنوية أقل من (٠.٠٠٥)

من الجدول السابق يتضح ما يلي:

سؤال ٦١:

توجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجات المصحح أ (A)، والمصحح ب (B)، حيث بلغ معامل الارتباط (٠.٤٨٢) بمستوى معنوية أقل من (٠.٠٠١).

سؤال ٦٢:

توجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجات المصحح أ (A)، والمصحح ب (B)، حيث بلغ معامل الارتباط (٠.٥٠٢) بمستوى معنوية أقل من (٠.٠٠١).

سؤال ٦٣:

توجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجات المصحح أ (A)، والمصحح ب (B)، حيث بلغ معامل الارتباط (٠.٩٤٥) بمستوى معنوية أقل من (٠.٠٠١).

سؤال ٦٦:

توجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجات المصحح أ (A)، والمصحح ب (B)، حيث بلغ معامل الارتباط (٠.٩٠٩) بمستوى معنوية أقل من (٠.٠٠١).

مجموع الدرجات الكلية: للمهارات الأربعة:

- توجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجات المصحح أ (A)، والمصحح ب (B)، حيث بلغ معامل الارتباط (0.857) بمستوى معنوية أقل من (0.001).
- ونلاحظ أن أكثر الأسئلة ثباتًا سؤال رقم (63)، ثم سؤال رقم (64)، وفي الترتيب الثالث سؤال رقم (62)، بمعاملات ارتباط (0.94)، (0.90)، (0.50)، وأخيرًا أقلهم ثباتًا سؤال رقم (61)، بمعامل ارتباط بلغ (0.48).

- إثبات الفرضية:

يتم قبول الفرض الإحصائي البديل بوجود ثبات لدرجات المصححين للأسئلة التي تم تقديرها بشريًا (سؤال 61-62-63-66)، ورفض الفرض العدمي القائل بعدم وجود ثبات لدرجات المصححين للأسئلة التي تم تقديرها بشريًا (سؤال 61-62-63-66). ويدل ما سبق على اتباع المصححين لمعايير تقييم إجابات المتحنيين لأسئلة الكتابة والتحدث التي تم تقديرها بشريًا وثبات تقديراتهما من الناحية الإحصائية.

ب- الاتساق الداخلي للأسئلة المصححة بشريًا Internal consistency

وذلك لحساب معامل ارتباط درجة كل سؤال بإجمالي الدرجات الكلية، وذلك فيما يخص كل مصحح على حدة باستخدام معامل ارتباط (بيرسون) Pearson correlation لقياس العلاقة. وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (٤-٨)

الاتساق الداخلي لمقياس الكفاءة اللغوية في اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية

باستخدام معامل ارتباط (بيرسون)

المصحح أ (A)			والمصحح ب (B)		
الدرجة الكلية لإجمالي الأسئلة	معامل الارتباط (r)	الدلالة	الدرجة الكلية لإجمالي الأسئلة	معامل الارتباط (r)	الدلالة
س٦١	٠.٤٩٧	*٠.٠٢	س٦١	٠.٥٥٢	**٠.٠١
س٦٢	٠.٧٢٨	**٠.٠٠١	س٦٢	٠.٦٣٨	**٠.٠٠١
س٦٣	٠.٨٣١	**٠.٠٠١	س٦٣	٠.٨٠٦	**٠.٠٠١
س٦٦	٠.٨٥٢	**٠.٠٠١	س٦٦	٠.٧٨٤	**٠.٠٠١

** دالة عند مستوى معنوية أقل من (٠.٠١)

* دالة عند مستوى معنوية أقل من (٠.٠٥)

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

المصحح أ (A):

- يمكن تتبع معاملات الارتباط بين إجمالي الدرجة الكلية للأسئلة وسؤال (٦١)،

حيث بلغ معامل الارتباط (٠.٤٩٧) بمستوى معنوية أقل من (٠.٠٥). مما

يدل على الاتساق القوي بين إجمالي درجات الأسئلة وسؤال ٦١.

- يمكن تتبع معاملات الارتباط بين إجمالي الدرجة الكلية للأسئلة وسؤال (٦٢)،

حيث بلغ معامل الارتباط (٠.٧٢٨) بمستوى معنوية أقل من (٠.٠١). مما

يدل على الاتساق القوي بين إجمالي درجات الأسئلة وسؤال ٦٢.

- يمكن تتبع معاملات الارتباط بين إجمالي الدرجة الكلية للأسئلة وسؤال (٦٣)،

حيث بلغ معامل الارتباط (٠.٨٣١) بمستوى معنوية أقل من (٠.٠١). مما

يدل على الاتساق القوي بين إجمالي درجات الأسئلة وسؤال ٦٣.

- يمكن تتبع معاملات الارتباط بين إجمالي الدرجة الكلية للأسئلة وسؤال (٦٦)،

حيث بلغ معامل الارتباط (٠.٨٥٢) بمستوى معنوية أقل من (٠.٠١). مما

يدل على الاتساق القوي بين إجمالي درجات الأسئلة وسؤال ٦٦.

- مما يدلنا على أن أكثر الأسئلة اتساقاً بالدرجة الكلية س ٦٦ ، ٦٣ ، ٦٢ ، ٦١ ،
بمعاملات ارتباط (٠.٨٥) ، (٠.٠٨٣) ، (٠.٧٢) ، (٠.٤٩) .

المصحح ب (B):

- يمكن تتبع معاملات الارتباط بين إجمالي الدرجة الكلية للأسئلة وسؤال (٦١) ،
حيث بلغ معامل الارتباط (٠.٥٥٢) بمستوى معنوية أقل من (٠.٠٠١) . مما
يدل على الاتساق القوي بين إجمالي درجات الأسئلة وسؤال ٦١ .
- يمكن تتبع معاملات الارتباط بين إجمالي الدرجة الكلية للأسئلة وسؤال (٦٢) ،
حيث بلغ معامل الارتباط (٠.٦٣٨) بمستوى معنوية أقل من (٠.٠٠١) . مما
يدل على الاتساق القوي بين إجمالي درجات الأسئلة وسؤال ٦٢ .
- يمكن تتبع معاملات الارتباط بين إجمالي الدرجة الكلية للأسئلة وسؤال (٦٣) ،
حيث بلغ معامل الارتباط (٠.٨٠٦) بمستوى معنوية أقل من (٠.٠٠١) . مما
يدل على الاتساق القوي بين إجمالي درجات الأسئلة وسؤال ٦٣ .
- يمكن تتبع معاملات الارتباط بين إجمالي الدرجة الكلية للأسئلة وسؤال (٦٦) ،
حيث بلغ معامل الارتباط (٠.٧٨٤) بمستوى معنوية أقل من (٠.٠٠١) . مما
يدل على الاتساق القوي بين إجمالي درجات الأسئلة وسؤال ٦٦ .
- مما يدلنا على أن أكثر الأسئلة اتساقاً بالدرجة الكلية س ٦٣ ، ٦٦ ، ٦٢ ، ٦١ ،
بمعاملات ارتباط (٠.٨٠٦) ، (٠.٧٨٤) ، (٠.٦٣٨) ، (٠.٥٥٢) .

ملخص العمليات الإحصائية على الاختبار القبلي التجريبي:

- يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية لدرجات المجموعة العاملة تعزى إلى تحقق نتائج مرتفعة عن ٥٠% في بعض المهارات على الأقل وفي الاختبار إجمالاً.
- يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية لدرجات المجموعة العامة تعزى إلى تحقق نتائج حول ٥٠% في بعض المهارات ويمكن أن تزيد قليلاً أو تنقص في بعض المهارات على الأقل وفي الاختبار إجمالاً.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة العاملة ومتوسطات درجات المجموعة العامة لصالح درجات المجموعة العاملة.
- معامل الثبات لإجمالي مهارات (القراءة)، قد بلغ (٠.٧٧٢) ، مما يدل على الثبات المرتفع الذي انعكس أثره على الصدق الذاتي (الذي يمثل الجذر التربيعي لمعامل الثبات)، فبلغ (٠.٨٧٨).
- معامل الثبات لإجمالي مهارات (الاستماع)، قد بلغ (٠.٨١٧) ، مما يدل على الثبات المرتفع الذي انعكس أثره على الصدق الذاتي (الذي يمثل الجذر التربيعي لمعامل الثبات)، فبلغ (٠.٩٠٣).
- إن معامل الثبات لإجمالي مهارات (التحدث)، قد بلغ (٠.٧٥٤) ، مما يدل على الثبات المرتفع الذي انعكس أثره على الصدق الذاتي (الذي يمثل الجذر التربيعي لمعامل الثبات)، فبلغ (٠.٨٦٨).
- إن معامل الثبات لإجمالي مهارات (الكتابة)، قد بلغ (٠.٧٤٥) ، مما يدل على الثبات المرتفع الذي انعكس أثره على الصدق الذاتي (الذي يمثل الجذر التربيعي لمعامل الثبات)، فبلغ (٠.٨٦٢).
- أكثر المهارات اتساقاً داخلياً بالدرجة الكلية مهارة (الاستماع)، (الكتابة)، (القراءة)، (التحدث)، بمعاملات ارتباط (٠.٨١٩)، (٠.٨٠٩)، (٠.٧٥٥)، (٠.٦٧٣)، على التوالي وفقاً لدرجات الاختبار.

- معامل الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ لإجمالي (المهارات)، قد بلغ (٠.٨٣٤) مما يدل على الثبات المرتفع الذي انعكس أثره على الصدق الذاتي (الذي يمثل الجذر التربيعي لمعامل الثبات)، فبلغ (٠.٩١٣).
- توجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجات المصحح أ (A)، والمصحح ب (B)، حيث بلغ معامل الارتباط (٠.٨٥٧) بمستوى معنوية أقل من (٠.٠٠١).
- هناك اتساق داخلي لدرجات المصححين للأسئلة التي تم تقديرها بشرياً (سؤال ٦١-٦٢-٦٣-٦٦).

بهذا وصلت عملية بناء المقياس المحوسب للخطوة الثامنة وهي الصورة النهائية للاختبار

المبحث الثاني - التحليل الإحصائي للاختبار النهائي

يتناول هذا المبحث تطبيق الاختبار النهائي والتحليل الإحصائي له، وهو يمثل الخطوتين التاسعة والعاشر في خطوات بناء المقياس والتأكد من صلاحيته.

عينة الاختبار:

سبق عرضها في الفصل الثالث (إجراءات البحث)

إجراءات تطبيق الاختبار :

تعليمات الاختبار:

قام الباحث بوضع تعليمات الاختبار في ورقة توزع على الممتحنين قبل الاختبار تتضمن أقسام الاختبار والزمن المقترح لكل مهارة والدرجات وما يسمح للممتحن بفعله في أثناء الامتحان. (انظر ملحق ٧).

كما يتضمن البرنامج المحوسب تعليمات مصورة للتعريف بالاختبار وقام الباحث بعرضها للممتحنين قبل الاختبار، كما أنها متاحة ضمن البرنامج أي يمكن للممتحن الدخول عليها طوال مدة الاختبار. (انظر البرنامج الحاسوبي).

أقسام الاختبار النهائي:

كما سبق أن أوضح الباحث في المبحث السابق فقد تم تقسيم الاختبار إلى قسمين قسم يتم إجابته على الحاسوب يستغرق ساعتين، وقسم خاص للمقال يستغرق ساعة، مع العلم أن الممتحن حر في إدارة وقت الاختبار المحوسب حيث لديه مرونة في إجابة ما شاء وقتما يشاء وتعديله إن رغب، وجاء الزمن كما يلي:

جدول أقسام الاختبار النهائي (٩-٤)

المهارة	المهام	المستوى	عدد الأسئلة	عدد الدرجات	الزمن المتوقع بالدقيقة	طريقة الإجابة
القراءة	٢	B1	١٥	١٥	٢٥	الحاسوب
	٣	B2	١٥	١٥	٢٥	
الإجمالي	٥			٣٠		
الاستماع	٢	B1	١٥	١٥	١٥	الاستماع
	١	B2	١٥	١٥	١٨	بالمسموعة ثم الإجابة
الإجمالي	٣			٣٠		
التحدث	٢	B1	٢	١٥	١٢	استخدام
	١	B2	١	١٥	١٠	مسجل الحاسوب
الإجمالي	٣			٣٠		
الكتابة	٢	B1	٣	١٥	١٥	على الحاسوب
	١	B2		١٥	٦٠	بالقلم والورقة
الإجمالي	٣			٣٠		
المجموع			٦٦	١٢٠	١٨٠ دقيقة	

تطبيق الاختبار:

- ١- قام الباحث بتطبيق الاختبار في مقر "المعهد الدولي لبحوث السيرة والتربية" باسطنبول.
- ٢- وزع الباحث ورقة "تعليمات الاختبار" على المتقدمين. (انظر ملحق ٧)
- ٣- تنصيب الاختبار على أجهزة الحاسوب.
- ٤- تشغيل الاختبار المحوسب للتعرف على الشاشات وطبيعة الأسئلة وطريقة الإجابة.
- ٥- تجريب كل ممتحن لمكبر الصوت والمسموعة.

٦- تقديم بعض النصائح مثل النصح بإجابة الأسئلة الخاصة بالمستوى المتوسط الأدنى قبل أسئلة المستوى الأعلى، واستخدام الورقة والقلم في ترتيب الأفكار قبل إجابة أسئلة الاستماع وأسئلة التحدث.

٧- الإجابة عن أسئلة الاختبار المحوسب.

٨- استراحة (١٥ - ٣٠ دقيقة)

٩- كتابة المقال. (سؤال ٦٦)

١٠- أثناء كتابة الممتحنين للمقال قام الباحث بجمع الإجابات من أجهزة الاختبار والتي تتضمن:

ملف إكسل يتضمن الأسئلة من ١-٦٠

وملفات إجابات التحدث لأسئلة ١٦-٦٢-٦٣

وملفي إجابة الكتابة ٦٤-٦٥

١١- الانتهاء من الاختبار وشكر الممتحنين على تطوعهم.

١٢- نظرًا لعدد الممتحنين الأكبر من الأجهزة المتاحة للباحث، قام الأخير باستخدام أجهزة بعض الممتحنين مما تطلب حذف الاختبار من أجهزتهم بعد الانتهاء جمع الإجابات.

تصحيح الإجابات:

١- قام الحاسوب بالتصحيح الآلي لإجابات الممتحنين للأسئلة من (١-٦٠).

٢- إجابات الأسئلة (٦١-٦٢-٦٣-٦٦) تم تقديرها بمعرفة مصححين مدربين.

٣- إجابات الأسئلة (٦٤-٦٥) تم تقديرها بمعرفة مصحح واحد؛ حيث إنها أسئلة ترتيب.

فيما يخص معايير التصحيح يرجع ملحق "مواصفات الاختبار".

العمليات الإحصائية التي تمت على الاختبار النهائي:

أولاً- حساب التوزيعات التكرارية والنسب المئوية لدرجات كل مهارة منفردة (القراءة-

الاستماع- التحدث- الكتابة).

ثانياً- معاملات الثبات والصدق الذاتي على مستوى كل مهارة (القراءة- الاستماع-

التحدث- الكتابة)، وإجمالي للمهارات.

ثالثاً- الاتساق الداخلي للاختبار Internal consistency.

رابعاً- الصدق التجريبي.

خامساً- ثبات درجات المصححين للأسئلة التي تم تقديرها بشرياً.

أ- تحديد مدى قوة درجة الارتباط بين كل من درجات المصحح أ (A)،

والمصحح ب (B).

ب- الاتساق الداخلي للأسئلة المصححة بشرياً Internal consistency.

ج- التأكد من صدق وثبات درجات المصححين باستخدام معامل ثبات ألفا

كرونباخ Cronbach alpha coefficient.

سادساً: معاملات التمييز.

أولاً- حساب التوزيعات التكرارية والنسب المئوية لدرجات كل مهارة منفردة
(القراءة- الاستماع- التحدث- الكتابة).

١- اختبار القراءة

جدول رقم (٤-١٠)

يوضح التوزيعات التكرارية والنسب المئوية لمفردات مهارة القراءة

رقم لمفردة السؤال	إجابات صحيحة		إجابات خاطئة		غير مجاب		رقم المفردة السؤال	إجابات صحيحة		إجابات خاطئة		غير مجاب	
	النكرار	%	النكرار	%	النكرار	%		النكرار	%	النكرار	%	النكرار	%
١	٢٣	٧٦.٧	٧	٢٣.٣	-	-	١٦	٨	٢٦.٧	٢٠	٦٦.٧	٢	٦.٧
٢	٢٩	٩٦.٧	١	٣.٣	-	-	١٧	٢٣	٧٦.٧	٦	٢٠	١	٣.٣
٣	١٨	٦٠	١٢	٤٠	-	-	١٨	٧	٢٣.٣	١٩	٦٣.٣	٤	١٣.٣
٤	٢٨	٩٣.٣	٢	٦.٧	-	-	١٩	١٨	٦٠	٩	٣٠	٣	١٠
٥	٢٧	٩٠	٣	١٠	-	-	٢٠	١٣	٤٣.٣	١٥	٥٠	٢	٦.٧
٦	١٩	٦٣.٣	١١	٣٦.٧	-	-	٢١	١٤	٤٦.٧	١٤	٤٦.٧	٢	٦.٧
٧	٢٩	٩٦.٧	١	٣.٣	-	-	٢٢	١٠	٣٣.٣	١٧	٥٦.٧	٣	١٠
٨	٢٢	٧٣.٣	٨	٢٦.٧	-	-	٢٣	٢٠	٦٦.٧	٦	٢٠	٤	١٣.٣
٩	١٠	٣٣.٣	١٨	٦٠	٦.٧	٢	٢٤	١٠	٣٣.٣	١٤	٤٦.٧	٦	٢٠
١٠	١٢	٤٠	١٧	٥٦.٧	٣.٣	١	٢٥	٢١	٧٠	٥	١٦.٧	٤	١٣.٣
١١	٢٧	٩٠	٣	١٠	-	-	٢٦	٢٠	٦٦.٧	٧	٢٣.٣	٣	١٠
١٢	٤	١٣.٣	٢٦	٨٦.٧	-	-	٢٧	١١	٣٦.٧	١٦	٥٣.٣	٣	١٠
١٣	٢٠	٦٦.٧	٨	٢٦.٧	٦.٧	٢	٢٨	٢٠	٦٦.٧	٥	١٦.٧	٥	١٦.٧
١٤	٢٠	٦٦.٧	١٠	٣٣.٣	-	-	٢٩	٢٣	٧٦.٧	٣	١٠	٤	١٣.٣
١٥	٢٦	٨٦.٧	٤	١٣.٣	-	-	٣٠	١٩	٦٣.٣	٧	٢٣.٣	٤	١٣.٣

من الجدول السابق يتضح ما يلي:

- أن المفردات التي حازت على أعلى درجات شملت أسئلة (٢-٧-٤-٥-١١-١٠-١٧-٢٩-٨-٢٥).

- في حين أن المفردات التي حازت على أقل درجات الإجابة شملت أسئلة (١٢-١٨-١٦-٢٤-٢٢-٩-٢٧-١٠-٢٠-٢١).
- كما يتضح أيضًا وجود أسئلة لم يجب عنها بعض الممتحنين.
- وتفسير ارتفاع درجات أغلب الأسئلة بين (١-١٥) أنها موجهة للمستوى B1 ومن ثم فمتوقع أن يجيبها أغلب الممتحنين، وتليها درجات الأسئلة من (٢٦-٣٠) لأنها موجهة لأدنى المستوى B2، أما الأسئلة من (١٦-٢٥) فسنجد من أجابها صوابًا أقل لأنها موجهة للمستوى B2.

٢- اختبار الاستماع

جدول رقم (٤-١١)

يوضح التوزيعات التكرارية والنسب المئوية لمفردات مهارة الاستماع

رقم مفردة السؤال	إجابات صحيحة		إجابات خاطئة		غير مجاب		رقم المفردة السؤال	إجابات صحيحة		إجابات خاطئة		غير مجاب	
	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار		%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار
٣١	٢٧	٩٠	٣	١٠	-	-	٤٦	٢٠	٦٦.٧	١٠	٣٣.٣	-	-
٣٢	٢٣	٧٦.٧	٧	٢٣.٣	-	-	٤٧	٢٠	٦٦.٧	٨	٢٦.٧	٢	٦.٧
٣٣	٢٨	٩٣.٣	٢	٦.٧	-	-	٤٨	١٧	٥٦.٧	١٢	٤٠	١	٣.٣
٣٤	٢٣	٧٦.٧	٧	٢٣.٣	-	-	٤٩	١٩	٦٣.٣	١٠	٣٣.٣	١	٣.٣
٣٥	١٥	٥٠	١٣	٤٣.٣	٦.٧	٢	٥٠	١٨	٦٠	١٠	٣٣.٣	٢	٦.٧
٣٦	٢٧	٩٠	٣	١٠	-	-	٥١	١٣	٤٣.٣	١٢	٤٠	٥	١٦.٧
٣٧	٦	٢٠	٢٣	٧٦.٧	١	٣.٣	٥٢	١٤	٤٦.٧	٩	٣٠	٧	٢٣.٣
٣٨	٢٢	٧٣.٣	٨	٢٦.٧	-	-	٥٣	٩	٣٠	١٣	٤٣.٣	٨	٢٦.٧
٣٩	٢٠	٦٦.٧	١٠	٣٣.٣	-	-	٥٤	١٢	٤٠	١٣	٤٣.٣	٥	١٦.٧
٤٠	٢٤	٨٠	٦	٢٠	-	-	٥٥	٩	٣٠	١٢	٤٠	٩	٣٠
٤١	١٤	٤٦.٧	١٦	٥٣.٣	-	-	٥٦	١٤	٤٦.٧	١١	٣٦.٧	٥	١٦.٧
٤٢	١١	٣٦.٧	١٨	٦٠	١	٣.٣	٥٧	١٣	٤٣.٣	١٤	٤٦.٧	٣	١٠
٤٣	٤	١٣.٣	٢٥	٨٣.٣	١	٣.٣	٥٨	١٣	٤٣.٣	١١	٣٦.٧	٦	٢٠
٤٤	٢١	٧٠	٩	٣٠	-	-	٥٩	١٢	٤٠	١٣	٤٣.٣	٥	١٦.٧
٤٥	٣٠	-	-	-	-	-	٦٠	٩	٣٠	١٥	٥٠	٦	٢٠

من الجدول السابق يتضح ما يلي :

- أن المفردات التي حازت على أعلى درجات شملت أسئلة (٤٥-٣٣-٣١-٣٦-٤٠-٣٢-٣٤-٣٨-٤٤).
- في حين أن المفردات التي حازت على أقل درجات الإجابة شملت أسئلة (٤٣-٣٧-٣٠-٥٥-٥٣-٤٢-٥٩-٥٤-٥٨-٥٧-٥١-٥٦-٥٢-٤١).
- كما يتضح أيضاً وجود أسئلة لم يجب عنها بعض الممتحنين.
- وتفسير ارتفاع درجات إجابات أغلب الأسئلة بين (٣١-٤٥) أنها موجهة للمستوى B1، أما الأسئلة من (٤٦-٦٠) فسنجد من أجابها صواباً عدداً أقل من الممتحنين لأنها موجهة للمستوى B2 وهو السبب نفسه الذي يفسر ترك عدد من الممتحنين الإجابة عنها.

٣- اختبار التحدث

جدول رقم (٤-١٢)

يوضح التوزيعات التكرارية والنسب المئوية لمفردات مهارة التحدث

رقم المفردة السؤال	أسئلة مجابة		أسئلة غير مجابة	
	التكرار	%	التكرار	%
٦١	٢٩	٩٦.٧	١	٣.٣
٦٢	٢٩	٩٦.٧	١	٣.٣
٦٣	١٦	٥٣.٣	١٤	٤٦.٧

من الجدول السابق يتضح ما يلي:

- أن المفردتين (٦١) و (٦٢) حظيتا بإجابة أغلب العينة.
- كما يتضح أيضاً أن نصف العينة تقريباً لم تجب على السؤال (٦٣).
- وتفسير ذلك أن السؤالين ٦١ و ٦٢ موجهان للمستوى B1، ومن ثم فالمنطقي أن يجيبه أغلب الممتحنين، خاصة أنه يسأل الممتحن عن تجارته في تعلم اللغة العربية وهو

سؤال عام لا يتطلب تفكيراً عميقاً ولا ثقافة واسعة، وعادة ما يسأل المعلمون هذا السؤال لطلابهم كثيراً. أما السؤال ٦٢ فأجابه أغلب الممتحنين أيضاً للسبب السابق نفسه. أما السؤال (٦٣) فموجه للمستوى B2 كما أنه يتطلب مهارات لغوية أعمق وثقافة عامة أوسع، ومن ثم فهو يناسب جزءاً من العينة وليس العينة كلها، ولذلك لم يجبه كثير من الممتحنين.

٤- اختبار الكتابة

جدول رقم (٤-١٣)

يوضح التوزيعات التكرارية والنسب المئوية والمتوسط والانحراف المعياري
لمفردات مهارة الكتابة

رقم المفردة السؤال	أسئلة مجابة		أسئلة غير مجابة		المتوسط	الانحراف المعياري
	التكرار	%	التكرار	%		
٦٤	٣٠	١٠٠	-	-	٢.٨٣ من ٥	١.٥١
٦٥	٣٠	١٠٠	-	-	٥.٦ من ١٠	٤.٠١
٦٦	٢٥	٨٣.٣	٥	١٦.٧	٧.٠٨ من ١٥	٣.٥١

من الجدول السابق يتضح ما يلي:

- أن المفردتين (٦٤) و (٦٥) حظيتا بإجابة أغلب العينة.

- في حين أن المفردة (٦٦) حظيت بمجيبين أقل.

وتفسير ذلك أن المفردتين (٦٤) و (٦٥) موجهتان للمستوى B1، ومن ثم فمن المنطقي أن تحاول أغلب العينة الإجابة عنها إلا أن متوسط الدرجة كان أعلى من ٥٠% بقليل وتفسير هذا من التجربة الشخصية للباحث عدم اهتمام برامج اللغة العربية - في المؤسسات التي درس فيها الطلاب - بالكتابة بشكل عام والكتابة الوظيفية بشكل خاص، ويظهر هذا بوضوح في السؤال ٦٤ والذي يقيس مهارة الممتحن في كتابة الرسالة الرسمية وقد لاحظ الباحث أن هناك طالبين فقط من ثلاثين حصلاً على الدرجة النهائية وخمسة من الطلاب حصلوا على درجة صفر في هذه المفردة، أما المفردة (٦٦) فموجهة

للمستوى B2، ومن ثم فمن المنطقي ألا يحاول بعض الممتحنين الإجابة، وأيضاً يفسر ذلك انخفاض درجات بعضهم لأن الموضوع فوق مستواهم اللغوي، أما متوسط الدرجة فجاء أقل من ٥٠% وتفسير ذلك لا يختلف عن تفسير السؤالين السابقين له.

ثانياً: معاملات الثبات والصدق الذاتي على مستوى كل مهارة (القراءة- الاستماع- التحدث- الكتابة) وإجمالي المهارات.

معامل ثبات ألفا كرونباخ Cronbach alpha coefficient يقيس (مدى ثبات درجات الطلاب على مستوى كل مهارة)، ومعامل الصدق الذاتي Validity (الجذر التربيعي للثبات).

قام الباحث باستخدام معامل الفا كرونباخ (Alpha cronbach)، لقياس ثبات درجات المهارات محل الدراسة، وقد أسفر التحليل عن النتائج التالية:

١- إن معامل الثبات لإجمالي مهارات (القراءة)، قد بلغ (٠.٧٨٢) ، مما يدل على الثبات المرتفع الذي انعكس أثره على الصدق الذاتي (الذي يمثل الجذر التربيعي لمعامل الثبات)، فبلغ (٠.٨٨٤).

٢- إن معامل الثبات لإجمالي مهارات (الاستماع)، قد بلغ (٠.٨٤٩) ، مما يدل على الثبات المرتفع الذي انعكس أثره على الصدق الذاتي (الذي يمثل الجذر التربيعي لمعامل الثبات)، فبلغ (٠.٩٢١).

٣- إن معامل الثبات لإجمالي مهارات (التحدث)، قد بلغ (٠.٧٥١) ، مما يدل على الثبات المرتفع الذي انعكس أثره على الصدق الذاتي (الذي يمثل الجذر التربيعي لمعامل الثبات)، فبلغ (٠.٨٦٦).

٤- إن معامل الثبات لإجمالي مهارات (الكتابة)، قد بلغ (٠.٧٤٥) ، مما يدل على الثبات المرتفع الذي انعكس أثره على الصدق الذاتي (الذي يمثل الجذر التربيعي لمعامل الثبات)، فبلغ (٠.٨٦٣).

٥- إن معامل الثبات لإجمالي (المهارات)، قد بلغ (٠.٨٤٦) ، مما يدل على الثبات المرتفع الذي انعكس أثره على الصدق الذاتي (الذي يمثل الجذر التربيعي لمعامل الثبات)، فبلغ (٠.٩٢٥).

ويدل ما سبق على الثبات المرتفع لمفردات كل مهارات وإجمالي المهارات. وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (٤-١٤)

معاملات ثبات لمهارات مقياس الكفاءة اللغوية في اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية

باستخدام معامل ألفا كرونباخ Cronbach alpha coefficient

المهارات	ألفا كرونباخ	معامل الصدق الذاتي
القراءة	٠.٧٨٢	٠.٨٨٤
الاستماع	٠.٨٤٩	٠.٩٢١
التحدث	٠.٧٥١	٠.٨٦٦
الكتابة	٠.٧٤٥	٠.٨٦٣
إجمالي المهارات	٠.٨٤٦	٠.٩٢٥

ثالثاً: الاتساق الداخلي للاختبار Internal consistency

وذلك لحساب معامل ارتباط درجات كل مهارة بدرجات الاختبار ككل باستخدام معامل ارتباط (بيرسون) Pearson correlation لقياس العلاقة بين درجة كل مهارة على حدة والدرجة الكلية لإجمالي المهارات. وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (٤-١٥)

الاتساق الداخلي لمهارات مقياس الكفاءة اللغوية في اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية
 باستخدام معامل ارتباط (بيرسون)

الدرجة الكلية لإجمالي المهارات	معامل الارتباط (r)	الدلالة
القراءة	**٠.٥٩٢	دالة
الاستماع	**٠.٧٠٧	دالة
التحدث	**٠.٧٩٣	دالة
الكتابة	**٠.٨٠٤	دالة

** دالة عند مستوى معنوية أقل من (٠.٠١)

* دالة عند مستوى معنوية أقل من (٠.٠٥)

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- يمكن تتبع معاملات الارتباط بين إجمالي الدرجة الكلية للمهارات ومهارة (القراءة)؛ حيث بلغ معامل الارتباط (٠.٥٩٢) بمستوى معنوية أقل من (٠.٠١). مما يدل على الاتساق القوي بين إجمالي درجات المهارات ومهارة القراءة.
- يمكن تتبع معاملات الارتباط بين إجمالي الدرجة الكلية للمهارات ومهارة (الاستماع)؛ حيث بلغ معامل الارتباط (٠.٧٠٧) بمستوى معنوية أقل من (٠.٠١). ما يدل على الاتساق القوي بين إجمالي درجات المهارات ومهارة الاستماع.
- يمكن تتبع معاملات الارتباط بين إجمالي الدرجة الكلية للمهارات ومهارة (التحدث)؛ حيث بلغ معامل الارتباط (٠.٧٩٣) بمستوى معنوية أقل من (٠.٠١). مما يدل على الاتساق القوي بين إجمالي درجات المهارات ومهارة التحدث.

- يمكن تتبع معاملات الارتباط بين إجمالي الدرجة الكلية للمهارات ومهارة (الكتابة)؛ حيث بلغ معامل الارتباط (٠.٨٠٤) بمستوى معنوية أقل من (٠.٠١). مما يدل على الاتساق القوي بين إجمالي درجات المهارات ومهارة الكتابة.

- أن أكثر المهارات اتساقًا بالدرجة الكلية مهارة (الكتابة)، (التحدث)، (الاستماع)، (القراءة)، بمعاملات ارتباط (٠.٨٠٤)، (٠.٧٩٣)، (٠.٧٠٧)، (٠.٥٩٢)، على التوالي وفقًا لدرجات الاختبار.

رابعًا- الصدق التجريبي:

ويتم بحساب المقارنة الطرفية وتقوم الفكرة على مقارنة متوسطات درجات الممتحنين أصحاب الدرجات العليا والذين سنطلق عليهم مجازًا "الأقوياء" بمتوسطات درجات أصحاب المستوى الأقل والذين سنطلق عليهم مجازًا "الضعفاء" ثم حساب دلالة الفروق بين المتوسطات، وفي حالة وجود دلالة إحصائية نقرر أن الاختبار يميز بين درجات الأقوياء والضعفاء.

اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (الصدق التجريبي)

فروق الاختبار النهائي: (درجات الأقوياء - درجات الضعفاء)

- إيجاد الفروق بين متوسطات درجات الأقوياء - درجات الضعفاء

الفرضية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأقوياء - درجات الضعفاء لصالح متوسطات درجات الأقوياء.

متغيرات الفرض البحثي:

تنقسم متغيرات الفرض إلى:

أ- متوسطات درجات الأقوياء.

ب- متوسطات درجات الضعفاء.

الأسلوب الإحصائي المستخدم:

لقياس مدى الفروق الدالة إحصائيًا "لإجمالي درجات المهارات" تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين Test independent sample t.

وفيما يلي نتائج اختبار الفرض البحثي:

جدول رقم (٤-١٦)

الفروق بين متوسطات درجات الأقوياء- درجات الضعفاء للمهارات محل الدراسة

باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين Test independent sample T

المهارة	درجات الأقوياء		درجات الحرية	ت	مستوى الدلالة	النتيجة
	متوسط حسابي	انحراف معياري				
١- القراءة	٢٠.٣٣	٣.٧٩	١٦.٤٠	٣.٥٠	٢٨	٢.٩٥٢
٢- الاستماع	١٨.٦٦	٤.٥٦	١٥.١٣	٣.٥٦	٢٨	٢.٣٦٤
٣- التحدث	١٨.٣٠	٨.٩٧	١٢.٩٦	٤.٤١	٢٨	٢.٠٦٤
٤- الكتابة	١٩.٤٠	٥.٥١	١١.٥٦	٤.٥٢	٢٨	٤.٢٥١
الدرجة الكلية لإجمالي درجات المهارات	٧٦.٧٠	١٥.٥٢	٥٦.٠٦	٩.٩٩	٢٨	٤.٣٢٨

* دالة عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠٥

** دالة عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠١

من الجدول السابق يتضح ما يلي:

أولاً: إجمالي درجات المهارات:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين كلٍّ من متوسطي الدرجات (الأقوياء

والضعفاء) فيما يتعلق (بإجمالي درجات المهارات)؛ حيث بلغت قيمة "ت"

(٤.٣٢٨) وذلك عند مستوى معنوية أقل من (٠.٠١)، ويرجع هذا الفرق

لصالح درجات الأقوياء؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (٧٦.٧٠)، مقابل

متوسط حسابي (٥٦.٠٦) لدرجات الضعفاء.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين كلٍّ من متوسطي الدرجات (الأقوياء والضعفاء) فيما يتعلق بمهارة (القراءة)؛ حيث بلغت قيمة "ت" (٢.٩٥٢) وذلك عند مستوى معنوية أقل من (٠.٠٠١)، ويرجع هذا الفرق لصالح درجات الأقوياء؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢٠.٣٣)، مقابل متوسط حسابي (١٦.٤٠) لدرجات الضعفاء.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين كلٍّ من متوسطي الدرجات (الأقوياء والضعفاء) فيما يتعلق بمهارة (الاستماع)؛ حيث بلغت قيمة "ت" (٢.٣٦٤) وذلك عند مستوى معنوية أقل من (٠.٠٠١)، ويرجع هذا الفرق لصالح درجات الأقوياء؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (١٨.٦٦)، مقابل متوسط حسابي (١٥.١٣) لدرجات الضعفاء.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين كلٍّ من متوسطي الدرجات (الأقوياء والضعفاء) فيما يتعلق بمهارة (التحدث)؛ حيث بلغت قيمة "ت" (٢.٠٦٤) وذلك عند مستوى معنوية أقل من (٠.٠٠١)، ويرجع هذا الفرق لصالح درجات الأقوياء؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (١٨.٣٠)، مقابل متوسط حسابي (١٢.٩٦) لدرجات الضعفاء.

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين كلٍّ من متوسطي الدرجات (الأقوياء والضعفاء) فيما يتعلق بمهارة (الكتابة)؛ حيث بلغت قيمة "ت" (٤.٢٥١) وذلك عند مستوى معنوية أقل من (٠.٠٠١)، ويرجع هذا الفرق لصالح درجات الأقوياء؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (١٩.٤٠)، مقابل متوسط حسابي (١١.٥٦) لدرجات الضعفاء.

٦- وبناءً على تلك النتائج، فيمكننا القول إن الاختبار يميز بين مستويات الكفاءة اللغوية لعينة البحث.

إثبات الفرضية:

نقبل الفرض الإحصائي البديل القائل بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات (الأقوياء والضعفاء) على مستوى جميع المهارات متمثلة في مهارة (القراءة- الاستماع- التحدث- الكتابة) لصالح درجات الأقوياء، ونرفض الفرض العدمي القائل بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات (الأقوياء والضعفاء) على مستوى جميع المهارات متمثلة في (مهارة القراءة- الاستماع- التحدث- الكتابة). لصالح درجات الأقوياء.

مما يدلنا على الفارق الكبير والدال إحصائياً بين كل من الدرجات العليا والسفلى لصالح الدرجات العليا على مستوى جميع المهارات، وكذا إجمالي المهارات والذي نستنتج عن طريقه نجاح الأسئلة في التمييز بين عينة البحث؛ حيث انقسمت الأسئلة بين المستويين B1 و B2 وتم بناؤها حسب معايير الإطار الأوربي وتم اعتمادها من الخبراء المحكمين، وهو ما وفر لها القدرة على التمييز بين مستويات الكفاءة اللغوية لعينة البحث.

خامساً- ثبات درجات المصححين للأسئلة التي تم تقديرها بشرياً (سؤال ٦١-

٦٢- ٦٣- ٦٦) باستخدام معاملات الثبات التالية:

أ- تحديد مدى قوة درجة الارتباط بين كل من درجات المصحح أ (A)، والمصحح

ب (B).

- الأسلوب الإحصائي المستخدم: معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation.

والتي يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٤-١٧)

العلاقة بين درجة ثبات المصححين لمهارات الكفاءة اللغوية في اللغة العربية

لأسئلة التي تم تقديرها بشرياً باستخدام معامل اختبار بيرسون Pearson Correlation

السؤال	معامل الارتباط (r)	مستوى الدلالة	دالة
٦١	٠.٧٥٨	**٠.٠٠١	دالة
٦٢	٠.٨٦٠	**٠.٠٠١	دالة
٦٣	٠.٩٨٣	**٠.٠٠١	دالة
٦٦	٠.٩٠١	**٠.٠٠١	دالة
الدرجة الكلية	*٠.٩٥٢	**٠.٠٠١	دالة

** دالة عند مستوى معنوية أقل من (٠.٠١)

* دالة عند مستوى معنوية أقل من (٠.٠٥)

من الجدول السابق يتضح ما يلي :

سؤال ٦١:

توجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجات المصحح أ (A)، والمصحح ب (B)، حيث بلغ معامل الارتباط (٠.٧٥٨) بمستوى معنوية أقل من (٠.٠١)، مما يدلنا على وجود اتساق بين درجات المصححين.

سؤال ٦٢:

توجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجات المصحح أ (A)، والمصحح ب (B)، حيث بلغ معامل الارتباط (٠.٨٦٠) بمستوى معنوية أقل من (٠.٠١)، مما يدلنا على وجود اتساق بين درجات المصححين.

سؤال ٦٣:

توجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجات المصحح أ (A)، والمصحح ب (B)، حيث بلغ معامل الارتباط (٠.٩٨٣) بمستوى معنوية أقل من (٠.٠١)، مما يدلنا على وجود اتساق بين درجات المصححين.

سؤال ٦٦:

توجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجات المصحح أ (A)، والمصحح ب (B)، حيث بلغ معامل الارتباط (٠.٩٠١) بمستوى معنوية أقل من (٠.٠٠١)، مما يدلنا على وجود اتساق بين درجات المصححين. مجموع الدرجات الكلية للمهارات الأربعة:

توجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجات المصحح أ (A)، والمصحح ب (B)، حيث بلغ معامل الارتباط (٠.٩٥٢) بمستوى معنوية أقل من (٠.٠٠١)، مما يدلنا على وجود اتساق بين درجات المصححين.

ونلاحظ أن أكثر الأسئلة ثباتاً سؤال رقم (٦٣)، ثم سؤال رقم (٦٦)، وفي الترتيب الثالث سؤال رقم (٦٢)، بمعاملات ارتباط (٠.٩٨)، (٠.٩٠)، (٠.٨٦)، وأخيراً أقلهم ثباتاً سؤال رقم (٦١)، بمعامل ارتباط بلغ (٠.٧٥).

إثبات الفرضية:

- يتم قبول الفرض الإحصائي بوجود ثبات لدرجات المصححين للأسئلة التي تم تقديرها بشرياً (سؤال ٦١ - ٦٢ - ٦٣ - ٦٦)، ورفض الفرض العدمي القائل بعدم وجود ثبات لدرجات المصححين للأسئلة التي تم تقديرها بشرياً (سؤال ٦١ - ٦٢ - ٦٣ - ٦٦).

- مما يدل على مدى الثبات بين المحكمين فيما يتعلق بمهارات الكفاءة اللغوية في اللغة العربية لدى عينة البحث، وهذا يشير إلى التزام المصححين بمعايير التقييم المتفق عليها. (انظر ملحق ٤).

ب- الاتساق الداخلي للأسئلة المصححة بشرياً Internal consistency

وذلك لحساب معامل ارتباط درجة كل سؤال بإجمالي الدرجات الكلية، وذلك فيما يخص كل محكم على حدته باستخدام معامل ارتباط (بيرسون) Pearson correlation لقياس العلاقة.

وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (٤-١٨)

الاتساق الداخلي لمهارات مقياس الكفاءة اللغوية في اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية
باستخدام معامل ارتباط (بيرسون)

المصحح أ (A)			والمصحح ب (B)		
الدرجة الكلية لإجمالي الأسئلة	معامل الارتباط (r)	الدلالة	الدرجة الكلية لإجمالي الأسئلة	معامل الارتباط (r)	الدلالة
س٦١	٠.٥٠٣	**٠.٠٠١	س٦١	٠.٦١١	**٠.٠٠١
س٦٢	٠.٦٦٦	**٠.٠٠١	س٦٢	٠.٧٨٢	**٠.٠٠١
س٦٣	٠.٨٨٦	**٠.٠٠١	س٦٣	٠.٨٥٦	**٠.٠٠١
س٦٦	٠.٦٥٧	**٠.٠٠١	س٦٦	٠.٦١٥	**٠.٠٠١

** دالة عند مستوى معنوية أقل من (٠.٠١)

* دالة عند مستوى معنوية أقل من (٠.٠٥)

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

المصحح أ (A):

- يمكن تتبع معاملات الارتباط بين إجمالي الدرجة الكلية للأسئلة وسؤال (٦١)، حيث بلغ معامل الارتباط (٠.٥٠٣) بمستوى معنوية أقل من (٠.٠٥). مما يدل على الاتساق القوي بين إجمالي درجات الأسئلة وسؤال ٦١.
- يمكن تتبع معاملات الارتباط بين إجمالي الدرجة الكلية للأسئلة وسؤال (٦٢)، حيث بلغ معامل الارتباط (٠.٦٦٦) بمستوى معنوية أقل من (٠.٠١). مما يدل على الاتساق القوي بين إجمالي درجات الأسئلة وسؤال ٦٢.
- يمكن تتبع معاملات الارتباط بين إجمالي الدرجة الكلية للأسئلة وسؤال (٦٣)، حيث بلغ معامل الارتباط (٠.٨٨٦) بمستوى معنوية أقل من (٠.٠١). مما يدل على الاتساق القوي بين إجمالي درجات الأسئلة وسؤال ٦٣.
- يمكن تتبع معاملات الارتباط بين إجمالي الدرجة الكلية للأسئلة وسؤال (٦٦)، حيث بلغ معامل الارتباط (٠.٦٥٧) بمستوى معنوية أقل من (٠.٠١). مما يدل على الاتساق القوي بين إجمالي درجات الأسئلة وسؤال ٦٦.

- مما يدلنا على أن أكثر الأسئلة اتساقًا بالدرجة الكلية أسئلة ٦٣، ٦٢، ٦٦، ٦١، بمعاملات ارتباط (٠.٨٨)، (٠.٦٦)، (٠.٦٥)، (٠.٥٠).

المصحح ب (B):

- يمكن تتبع معاملات الارتباط بين إجمالي الدرجة الكلية للأسئلة وسؤال (٦١)، حيث بلغ معامل الارتباط (٠.٦١١) بمستوى معنوية أقل من (٠.٠١). مما يدل على الاتساق القوي بين إجمالي درجات الأسئلة وسؤال ٦١.
- يمكن تتبع معاملات الارتباط بين إجمالي الدرجة الكلية للأسئلة وسؤال (٦٢)، حيث بلغ معامل الارتباط (٠.٧٨٢) بمستوى معنوية أقل من (٠.٠١). مما يدل على الاتساق القوي بين إجمالي درجات الأسئلة وسؤال ٦٢.
- يمكن تتبع معاملات الارتباط بين إجمالي الدرجة الكلية للأسئلة وسؤال (٦٣)، حيث بلغ معامل الارتباط (٠.٨٥٦) بمستوى معنوية أقل من (٠.٠١). مما يدل على الاتساق القوي بين إجمالي درجات الأسئلة وسؤال ٦٣.
- يمكن تتبع معاملات الارتباط بين إجمالي الدرجة الكلية للأسئلة وسؤال (٦٦)، حيث بلغ معامل الارتباط (٠.٦١٥) بمستوى معنوية أقل من (٠.٠١). مما يدل على الاتساق القوي بين إجمالي درجات الأسئلة وسؤال ٦٦.
- مما يدلنا على أن أكثر الأسئلة اتساقًا بالدرجة الكلية أسئلة ٦٣، ٦٢، ٦٦، ٦١، بمعاملات ارتباط (٠.٨٥)، (٠.٧٨)، (٠.٦٢)، (٠.٦١).

ج- التأكد من صدق وثبات درجات المصححين باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ

Validity Cronbach alpha coefficient ومعامل الصدق

- قام الباحث باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Alpha cronbach)، لقياس ثبات درجات المصححين لأسئلة الدراسة، وقد تبين أن معامل الثبات لإجمالي أسئلة "المصحح أ (A)"، قد بلغ (٠.٧٨١٤)، مما يدل على الثبات المرتفع الذي انعكس أثره على الصدق الذاتي (الذي يمثل الجذر التربيعي لمعامل الثبات)، فبلغ (٠.٩٢٠).

- كما تبين أن معامل الثبات لإجمالي أسئلة "المصحح ب (B)"، قد بلغ (٠.٧٨٦٩) ، مما يدل على الثبات المرتفع الذي انعكس أثره على الصدق الذاتي (الذي يمثل الجذر التربيعي لمعامل الثبات)، فبلغ (٠.٨٨٦).
- مما يدلنا على الثبات المرتفع لكل من المصححين؛ حيث زاد على الرقم المقبول للمعامل وهو (٠.٦٠) ، ($\alpha \geq$).

- وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (٤-١٩)

معاملات ثبات درجات المصححين لمقياس الكفاءة اللغوية في اللغة العربية بوصفها لغة

أجنبية باستخدام معامل ألفا كرونباخ Cronbach alpha coefficient

الأسئلة	ألفا كرونباخ	معامل الصدق الذاتي
المصحح أ (A)	٠.٨٤٨٩	٠.٩٢٠
المصحح ب (B)	٠.٧٨٦٩	٠.٨٨٦

سادساً: معاملات التمييز:

تشير كتب الإحصاء إلى أهمية أن تتصف مفردات الاختبارات مرجعية الجماعة أو المعيار بخاصية التمييز بين الممتحنين، ويرى (علام، ٢٠٠٢) أنه إذا كانت قيمة تمييز المفردة (٠.٤٠) أو أكثر فإن هذا دليل على أن المفردة تميز بدرجة كبيرة بين مجموعتي الممتحنين العليا والدنيا وإذا تراوحت بين (٠.٢٠ و ٠.٤٠) فإن تمييز المفردة بين المجموعتين يكون لا بأس به، أما إذا قلت عن ٠.٢٠ فإن تمييزها يكون ضعيفاً، أما إذا كان تمييزها صفراً أو سالباً فإنه ينبغي حذفها. وينطبق هذا على الاختبارات مرجعية المعيار والتي تهتم بترتيب الفرد بين أقرانه، إلا أن الاختبار موضوع البحث هو اختبار مرجعي المحك، فيرى (علام، ٢٠٠٢) أن الاختبار إذا كان يقيس درجة التمكن من مهارة معينة فلا مانع من وصول معامل التمييز لصفر نظراً لأننا لا نهتم في هذه الحالة بإبراز الفروق الفردية وإنما قياس درجة التمكن من

المهارة، وقد قام الباحث بحساب معاملات التمييز هنا بغرض تحليل مفردات الاختبار والاستفادة بهذا التحليل في تطوير الاختبار لتجريبه على نطاق واسع فيما بعد.

طريقة حساب معامل التمييز:

- عدد أفراد العينة التي تم عليها إجراء الاختبار النهائي البعدي ٣٠ ممتحنًا وممتحنة، قام الباحث بتقسيم الممتحنين لمجموعتين حسب درجاتهم لتصبح هنا مجموعة عليا ومجموعة دنيا، ثم قام بفصل عدد ٨ ممتحنين في كلٍ من المجموعتين وهو التي تمثل ٢٧% من أفراد العينة تقريبًا.
- ثم قام بطرح عدد المجيبين من أصحاب الدرجات الأدنى من أصحاب الدرجات الأعلى.
- معادلة التمييز كما يلي:
- (إجابات صحيحة (درجات العليا) - إجابات صحيحة (الدرجات الدنيا) ÷ الدرجات العليا).

١ - اختبار القراءة

جدول رقم (٤ - ٢٠)

يوضح معاملات التمييز لمفردات اختبار القراءة

رقم المفردة السؤال	إجابات صحيحة مجموعة عليا	إجابات صحيحة مجموعة دنيا	معامل التمييز	رقم المفردة السؤال	إجابات صحيحة مجموعة عليا	إجابات صحيحة مجموعة دنيا	معامل التمييز
١	٧	٥	١٦	١٦	٧	٥	١٦
٢	٨	٦	١٧	١٧	٨	٦	١٧
٣	٦	٥	١٨	١٨	٦	٥	١٨
٤	٧	٥	١٩	١٩	٧	٥	١٩
٥	٧	٥	٢٠	٢٠	٧	٥	٢٠
٦	٦	٥	٢١	٢١	٦	٥	٢١
٧	٦	٨	٢٢	٢٢	٦	٨	٢٢
٨	٥	٦	٢٣	٢٣	٥	٦	٢٣
٩	٦	٦	٢٤	٢٤	٦	٦	٢٤
١٠	٥	٧	٢٥	٢٥	٥	٧	٢٥
١١	٧	٧	٢٦	٢٦	٧	٧	٢٦
١٢	٦	٧	٢٧	٢٧	٦	٧	٢٧
١٣	٦	٦	٢٨	٢٨	٦	٦	٢٨
١٤	٦	٦	٢٩	٢٩	٦	٦	٢٩
١٥	٨	٦	٣٠	٣٠	٨	٦	٣٠

من الجدول السابق يتضح ما يلي:

- أن المفردات التي حصلت على ٤٠% فأكثر (١-٢-٣-١٢-١٣-١٥-١٦-٢١-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨) وهو ما يعني أنها ذات تمييز عال.
- أن المفردات التي حصلت على معامل بين ٢٠% و ٣٩% فهي (٤-٥-٧-٨-٩-١٠-١١-١٤-١٧-١٨-١٩-٢٣-٢٩-٣٠) وهو ما يعني أنها ذات تمييز مقبول.
- أن المفردات التي حصلت على نسبة معامل تمييز أقل من (٢٠%)، فكانت محدودة وهي (٦-٢٠) ويوصي الباحث بإعادة النظر في وجودها عند تطوير الاختبار.

٢- اختبار الاستماع:

جدول رقم (٤-٢١)

يوضح معاملات التمييز لمفردات اختبار الاستماع

رقم المفردة السؤال	إجابات صحيحة مجموعة دنيا	إجابات صحيحة مجموعة دنيا	رقم المفردة السؤال	معامل التمييز	إجابات صحيحة مجموعة دنيا	معامل التمييز	رقم المفردة السؤال
٣١	٨	٤	٤٦	٧٥.٠٠	٢	٧٥.٠٠	٣١
٣٢	٦	٣	٤٧	٥٠.٠٠	٤	٥٠.٠٠	٣٢
٣٣	٧	٣	٤٨	٢٥.٠٠	٤	٢٥.٠٠	٣٣
٣٤	٧	٤	٤٩	٠٠.	٤	٠٠.	٣٤
٣٥	٥	٠	٥٠	٧٥.٠٠	٢	٧٥.٠٠	٣٥
٣٦	٦	٥	٥١	٣٧.٥٠	٢	٣٧.٥٠	٣٦
٣٧	٦	٢	٥٢	٦٢.٥٠	١	٦٢.٥٠	٣٧
٣٨	٥	٥	٥٣	٣٧.٥٠	٣	٣٧.٥٠	٣٨
٣٩	٨	٣	٥٤	١٢.٥٠	٥	١٢.٥٠	٣٩
٤٠	٦	٢	٥٥	٣٧.٥٠	٣	٣٧.٥٠	٤٠
٤١	٦	٣	٥٦	٧٥.٠٠	١	٧٥.٠٠	٤١
٤٢	٥	٣	٥٧	٣٧.٥٠	٤	٣٧.٥٠	٤٢
٤٣	٥	٠	٥٨	٣٧.٥٠	٢	٣٧.٥٠	٤٣
٤٤	٦	٤	٥٩	٣٧.٥٠	٣	٣٧.٥٠	٤٤
٤٥	٨	٨	٦٠	٥٠.٠٠	١	٥٠.٠٠	٤٥

من الجدول السابق يتضح ما يلي:

- أن المفردات التي حصلت على ٤٠% فأكثر (٣١-٣٣-٣٥-٣٧-٣٩-٤٠-٤٣-٤٦-٤٧-٥٠-٥٢-٥٦-٦٠) وهو ما يعني أنها ذات تمييز عال.

- أن المفردات التي حصلت على معامل بين ٢٠% و ٣٩% فهي (٣٢-٣٤-٤١-٤٢-٤٤-٤٨-٥١-٥٣-٥٥-٥٧-٥٨-٥٩) وهو ما يعني أنها ذات تمييز مقبول.

- أن المفردات التي حصلت على نسبة معامل تمييز أقل من (٢٠%)، فكانت محدودة وهي (٣٨-٤٥-٤٦-٥٤) ويوصي الباحث بإعادة النظر في وجودها عند تطوير الاختبار.

٣- اختبار التحدث:

جدول رقم (٤-٢٢)

يوضح معاملات التمييز لمفردات اختبار التحدث

معامل التمييز	إجابات صحيحة مجموعة دنيا	إجابات صحيحة مجموعة عليا	رقم المفردة السؤال
٣٧.٥٠	٢	٥	٦١
٥٠.٠٠	٢	٦	٦٢
٥٠.٠٠	١	٥	٦٣

من الجدول السابق يتضح ما يلي:

أن جميع المفردات (٦٢-٦٣) حصلت على درجة تمييز عالية فوق ٤٠%، والسؤال ٦١ حصل على تمييز ٣٧.٥٠ وهو معامل مقبول.

٤- اختبار الكتابة:

جدول رقم (٤-٢٣)

يوضح معاملات التمييز لمفردات اختبار الكتابة

معامل التمييز	إجابات صحيحة مجموعة دنيا	إجابات صحيحة مجموعة عليا	رقم المفردة السؤال
٦٢.٥٠	٢	٧	٦٤
٣٧.٥٠	٣	٦	٦٥
٣٧.٥٠	٢	٥	٦٦

من الجدول السابق يتضح ما يلي:

- أن المفردة (٦٤) حصلت على معامل تمييز عال وهو ٦٢.٥٠ % ولعل هذا غريب؛ حيث إن السؤال موجه للمستوى B1 إلا أن تفسير ذلك أن السؤال يتناول بناء الرسالة الرسمية، ومما لاحظته الباحثة أن أغلب الممتحنين لا يتقنون كتابة الرسائل الرسمية كما أظهرت إجابات الاختبار.
- أما المفردتان (٦٥ - ٦٦) فقد حصلتا على تمييز مقبول ٣٧.٥٠ %.
- نخلص مما سبق إلى أن أغلب مفردات الاختبار قد حصلت على تمييز بين المقبول والعالي، وأن هناك ست مفردات تحتاج إلى إعادة النظر عند تطوير الاختبار فيما بعد.

ملخص نتائج التحليل الإحصائي للاختبار النهائي:

أولاً- حساب التوزيعات التكرارية والنسب المئوية لدرجات كل مهارة منفردة (القراءة- الاستماع- التحدث- الكتابة).

حظيت الأسئلة الموجهة للمستوى B1 بإجابة أغلب الممتحنين، أما الأسئلة الموجهة للمستوى B2 فقد أجاب عليها بعض الممتحنين مما يدل على أن الأسئلة تميز بين مستوى الكفاءة اللغوية للممتحنين.

ثانياً- معاملات الثبات والصدق الذاتي

جاء معامل الثبات لإجمالي (المهارات) بلغ (٠.٨٤٦) ، مما يدل على الثبات المرتفع الذي انعكس أثره على الصدق الذاتي (الذي يمثل الجذر التربيعي لمعامل الثبات)، فبلغ (٠.٩٢٥).

ثالثاً- الاتساق الداخلي للاختبار Internal consistency:

أكثر المهارات اتساقاً بالدرجة الكلية مهارة (الكتابة)، (التحدث)، (الاستماع)، (القراءة)، بمعاملات ارتباط (٠.٨٠٤)، (٠.٧٩٣)، (٠.٧٠٧)، (٠.٥٩٢)، على التوالي وفقاً لدرجات الاختبار.

رابعاً- الصدق التجريبي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين كلٍّ من متوسطي الدرجات (الأقوياء والضعفاء) فيما يتعلق (بإجمالي درجات المهارات)؛ حيث بلغت قيمة "ت" (٤.٣٢٨) وذلك عند مستوى معنوية أقل من (٠.٠١) ويرجع هذا الفرق لصالح لدرجات الأقوياء؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (٧٦.٧٠)، مقابل متوسط حسابي (٥٦.٠٦) لدرجات الضعفاء. وكذلك على مستوى كل مهارة (القراءة، الاستماع، التحدث، الكتابة).

خامساً- ثبات درجات المصححين للأسئلة التي تم تقديرها بشرياً:

أ- تحديد مدى قوة درجة الارتباط بين كلٍّ من درجات المصحح أ(A)، والمصحح ب(B).

- توجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجات المصحح أ (A)، والمصحح ب (B)؛ حيث بلغ معامل الارتباط (0.952) بمستوى معنوية أقل من (0.001).

ب- الاتساق الداخلي للأسئلة المصححة بشرياً **Internal consistency** المصحح أ (A):

- ثبت أن أكثر الأسئلة اتساقاً بالدرجة الكلية الأسئلة 63، 62، 66، 61، بمعاملات ارتباط (0.88)، (0.66)، (0.65)، (0.50).

المصحح ب (B):

ثبت أن أكثر الأسئلة اتساقاً بالدرجة الكلية الأسئلة 63، 62، 66، 61، بمعاملات ارتباط (0.85)، (0.78)، (0.62)، (0.61).

ج- التأكد من صدق وثبات درجات المصححين باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ **Cronbach alpha coefficient**

- معامل الثبات لإجمالي أسئلة "المصحح أ (A)"، قد بلغ (0.7814)، مما يدل على الثبات المرتفع. أما الصدق الذاتي فبلغ (0.920).

- معامل الثبات لإجمالي أسئلة "المصحح ب (B)"، قد بلغ (0.7869)، مما يدل على الثبات المرتفع. أما الصدق الذاتي فبلغ (0.886).

سادساً- معامل التمييز:

أغلب مفردات الاختبار قد حصلت على تمييز بين المقبول والعالى، وأن هناك ست مفردات تحتاج إلى إعادة النظر عند تطوير الاختبار فيما بعد.

الخلاصة :

وبناء على ماسبق من تحليل إحصائي يتأكد صدق وثبات المقياس الحاسوبي للكفاءة في اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية.

الفصل الخامس

نتائج البحث ومناقشتها

يتناول الباحث في هذا الفصل أبرز النتائج التي توصل إليها في ضوء الإجابة على أسئلة البحث ومن ثم يقوم بمناقشتها.

تمثلت مشكلة البحث في قلة الاختبارات المعيارية في اللغة العربية للناطقين بغيرها بشكل عام، والاختبارات التي توظف إمكانات الحاسوب بشكل خاص؛ سواءً ما كان منها تصنيفياً أو لقياس مستوى الكفاءة. وإسهاماً من الباحث في حل هذه المشكلة عمل على وضع مقياس محسوب للكفاءة اللغوية.

وجاء سؤال البحث الرئيس: ما الخطوات الإجرائية لبناء مقياس معياري للكفاءة في اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية؛ معتمداً على الحاسوب (Computer Based Test) للمستوى المتوسط (B) في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات؟ تطلبت الإجابة عن سؤال البحث القيام بما يلي:

المرحلة الأولى: تحديد المهارات اللغوية الفرعية اللازمة لدارسي اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية في المستوى المتوسط، وفي سبيل ذلك:

- أ- قام الباحث بدراسة عدد من قوائم المهارات اللغوية سواء في اللغة العربية أو الإنجليزية، بالإضافة لبعض أطر التقييم اللغوي، ثم استنبط المهارات اللغوية الفرعية اللازمة لدارسي اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية في المستوى المتوسط.
- ب- عُرضت القائمة على عدد من المحكمين الخبراء في المجال ذوي خلفيات لغوية وتربوية وتدرسية، وفي ضوء ملاحظاتهم تم تعديل القائمة لنصل إلى القائمة النهائية.

- ج- القائمة النهائية لمهارات المستوى المتوسط تَكَوَّنَت من أربعة أقسام: فهم المسموع (١٠ مهارات)، والتحدث (١٤ مهارة)، والقراءة (٢١ مهارة) شملت القراءة

الجهرية والفهم القرائي)؛ إلا أن أسئلة الاختبار ركزت على الفهم القرائي، وجاء القسم الأخير لمهارة الكتابة وكان عددها (١٩ مهارة). وهذه القائمة تعتبر تطويراً لقائمة طعيمة (١٩٨٣) للمهارات اللغوية، كما أنها استفادت من قوائم أخرى أعدها باحثون آخرون، وقد عرض الباحث خطوات إعدادها ومصادرها بالتفصيل في الفصل الثالث وأرفقها كاملة بالملاحق (انظر ملحق ١).

وبذلك تحقق الهدف الأول من أهداف البحث، وهو بناء قائمة المهارات اللغوية الفرعية اللازمة لدارسي اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية في المستوى المتوسط. ويمكن الاستفادة من هذه القائمة في بناء المناهج والمقررات والبرامج والمواد التعليمية -بشكل عام- والاختبارات، كما يمكن الاستفادة بها أيضاً كأداة مساعدة في دراسات تقييم الكتب التعليمية والاختبارات اللغوية، كما يمكن الاستفادة بها أيضاً في التدريس الصفي عبر تركيز المعلم على مهارات بعينها، أو في تقييم الطلاب لأنفسهم ذاتياً.

المرحلة الثانية: للإجابة عن السؤال الرئيس للبحث؛ كان تحديد الاعتبارات التقنية المطلوبة لبناء اختبار اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية المعتمد على الحاسوب CBT وفي سبيل ذلك:

أ- قام الباحث بمطالعة الدراسات المتعلقة بالاختبارات المعتمدة على الحاسوب CBT بشكل عام، كما قام بمطالعة الدراسات المتعلقة باستخدام الحاسوب في الاختبارات اللغوية بشكل خاص، وراجع عددًا من التوجيهات والمعايير الخاصة باستخدام الحاسوب والإنترنت في الاختبارات التحصيلية والنفسية. وقد لاحظ الباحث أنه على الرغم من كثرة الدراسات الأجنبية المتعلقة باستخدام الحاسوب في الاختبارات؛ فإنه لم يعثر على ما يراعي خصوصية الكتابة العربية؛ مثل: مراعاة اتجاهها من اليمين لليسار، أو مراعاة شكل حروفها المنقوطة، أو مراعاة التشكيل الذي قد تتطلبه بعض النصوص لتمكين قراءتها، وعدم قبول العربية لتقسيم الكلمة الواحدة على سطرين، ومراعاة تنصيب

الخطوط العربية على الحاسوب أثناء تحميل برامج الاختبارات؛ خاصة إذا كان مطلوبًا من الممتحن أن يكتب بالعربية.. وتُعدّ تلك النقاط هي إضافات الباحث على تلك القوائم؛ أما بقية الاعتبارات فكان دور الباحث هو الترجمة واستنباط ما يخص اختبارات اللغة العربية؛ لأن أغلب تلك القوائم يبلغ عشرات الصفحات.

ب- استنباط قائمة الاعتبارات التقنية المطلوبة لبناء اختبار اللغة العربية المحوسب، والتي جاءت في ستة أقسام هي: القسم الأول: المواصفات التقنية والتجريب (١١ معيارًا) واختصت بعتاد الحاسوب الذي سيُجرى عليه الاختبار، ونظم التشغيل، وعملية تجريب الاختبار قبل تطبيقه على نطاق أكثر اتساعًا، ومستوى التأهيل التقني المطلوب لإجابة الاختبار، وطريقة حفظ إجابات الممتحنين، والتأكد من تعامل البرنامج ونظام التشغيل مع اللغة العربية بشكل صحيح. القسم الثاني: عن التصميم والشكل (١٣ معيارًا)، وتناول واجهات استخدام البرنامج المحوسب، والعناصر الرسومية الموجودة في البرنامج بما فيها خطوط الكتابة. القسم الثالث: الوسائط المتعددة من صور ثابتة ومتحركة وصوت (٤ معايير)، وتضمن متطلبات تشغيل تلك الوسائط ضمن البرنامج المحوسب، ومدى جودتها المطلوبة، ووضوحها ودقتها. القسم الرابع: طريقة تصفح الاختبار (١١ معيارًا)، وتناول طريقة الانتقال داخل برنامج الاختبار وتصفح الأسئلة، وكيفية تبسيط عملية التصفح بشكل يجمع بين بساطة الإجابة على الاختبار الورقي، وإمكانات الاختبار المحوسب. القسم الخامس: طريقة تحديث وتطوير البرنامج المحوسب (٣ معايير)، وتناول كيفية تطوير البرنامج وما يتطلبه تعديل المحتوى والجوانب البرمجية المتعلقة بذلك. وأخيرًا: القسم السادس: الدعم الفني (٦ معايير)، بداية من طريقة تنصيب البرنامج على الحاسوب والتعامل مع المشكلات، وكيفية تدريب المعنيين بالاختبار على استخدامه.

وبذلك يكون الباحث قد حقق الهدف الثاني من أهداف البحث؛ وهو بناء قائمة الاعتبارات التقنية لاختبار اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية، المعتمد على الحاسوب.

ويمكن الاستفادة بتلك القائمة في بناء الاختبارات المحوسبة، كما يمكن الاستعانة بها -جزئياً- في الاختبارات الشبكية "على الإنترنت"، وكذلك في برامج التعليم من خلال الوسائط المتعددة على الحاسوب.

المرحلة الثالثة لإجابة السؤال الرئيس للبحث، تمثلت في التأكد من صلاحية هذا المقياس في قياس الكفاءة اللغوية للممتحنين؛ ولذلك:

قام الباحث بخطوات عشر بدأت باختيار نموذج الإطار المرجعي الأوروبي المشترك بوصفه نموذجاً للكفاءة اللغوية، ثم قام بتخطيط الاختبار والتعليمات في ضوء مصنفات الإطار المرجعي، بعد ذلك تمت مراجعة الاختبار وتركيب الأسئلة على البرنامج الحاسوبي؛ ليصبح هناك اختبار محوسب قابلٌ للعرض على المحكّمين الذين أبدوا ملاحظاتهم، ثم قام الباحث بإجراء تعديلات على الاختبار ليصل إلى الخطوة السابعة، وهي تجريبه للوقوف على الزمن المناسب، ووضوح التعليمات، ووضوح الأسئلة، وخلوّ البرنامج المحوسب من الأعطال، والتأكد من صدق وثبات الاختبار. وقد تم التجريب على عينة قصدية من (٢٠) ممن سبق لهم دراسة العربية وقُسموا إلى مجموعتين؛ الأولى: أشخاص يمارسون اللغة العربية بشكل يومي في حياتهم بمستوى مناسب للمستوى B2 أُطلق عليها "المجموعة العاملة". أما المجموعة الثانية: أشخاص درسوا العربية لمدة لا تقل عن أربعمئة ساعة؛ إلا أن هذه المجموعة لم يتوافر للباحث قرينة تُحدد مستواهم في اللغة العربية، وأطلق عليها "المجموعة العامة"، وكانت نتائج التحليل الإحصائي كما يلي:

● توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة العاملة

ومتوسطات درجات المجموعة العامة لصالح درجات المجموعة العاملة.

وتفسير ذلك أن الأشخاص الذين درسوا العربية ويمارسونها بشكل يومي، مستواهم يقارب المستوى B2؛ ونظراً لأن نصف الأسئلة موجه لهذا المستوى والنصف الآخر موجه إلى المستوى الأدنى B1؛ فقد أجاب أغلبهم على أسئلته وأجاب بعضهم على جزء من أسئلة B2؛ ولذا جاء متوسط الدرجة أعلى من ٥٠%. أما المجموعة العامة فمنها من هو عالي المستوى ومن هو منخفض

المستوى، ونظرًا لأنهم لا يمارسون العربية بشكل مستمر؛ فقد جاءت نتيجتهم دون المجموعة الأخرى.

- فيما يخص الاتساق الداخلي للاختبار جاءت أكثر المهارات اتساقًا بالدرجة الكلية مهارة (الاستماع)، (الكتابة)، (القراءة)، (التحدث)، بمعاملات ارتباط (٠.٨١٩)، (٠.٨٠٩)، (٠.٧٥٥)، (٠.٦٧٣)، على التوالي وفقًا لدرجات الاختبار.

وتلك الأرقام تدل على معامل ارتباط مرتفع حيث كلما اقترب من الواحد دل على قوة الارتباط.

- معامل الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ لإجمالي (المهارات)، قد بلغ (٠.٨٣٤)؛ مما يدل على الثبات المرتفع، الذي انعكس أثره على الصدق الذاتي (الذي يمثل الجذر التربيعي لمعامل الثبات)؛ فبلغ (٠.٩١٣).

ونظرًا لأن هناك خمسة أسئلة (التحدث والمقال الكتابي) تم تقدير درجاتها بمعرفة مصححين؛ فقد أثبت التحليل الإحصائي وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجات المصحح الأول، والمصحح الثاني؛ حيث بلغ معامل الارتباط (٠.٨٥٧) بمستوى معنوية أقل من (٠.٠١)؛ وبذلك ثبت صدق وثبات الاختبار القبلي التجريبي. (انظر ملحق ٨)

وفي ضوء التجريب تم إجراء بعض التعديلات للوصول إلى النسخة النهائية، ونتيجة لهذه التعديلات أعاد الباحث التحليل الإحصائي للاختبار النهائي.

وقد فصل الباحث تفاصيل العينة في الفصل الثالث، وتفاصيل التجربة في المبحث الأول من الفصل الرابع.

- الخطوة التاسعة للتأكد من صلاحية المقياس كان تطبيقه على العينة المستهدفة التي تكوّنت من (٣٠) طالبًا وطالبة درسوا اللغة العربية لمدة لا تقل عن أربعين ساعة، واختلف التطبيق النهائي بأن الاختبار جاء على قسمين: القسم الأول ساعتان، ويجب فيه الممتحن على الحاسوب على الأسئلة من (١: ٦٥)، القسم الثاني ساعة واحدة، ويجب فيه الممتحن على سؤال المقال (٦٦).

● وجاءت الخطوة العاشرة والنهائية وهي التحليل الإحصائي؛ للتأكد من صدق وثبات الاختبار، ويمكن إيجاز النتائج فيما يلي:

أ- معاملات الثبات والصدق الذاتي لإجمالي المهارات باستخدام معامل ثبات

ألفا كرونباخ Cronbach alpha coefficient:

- معامل الثبات لإجمالي (المهارات): (٠.٨٤٦) والصدق الذاتي لإجمالي (المهارات): (٠.٩٢٥).

ب- الاتساق الداخلي للاختبار باستخدام معامل ارتباط (بيرسون):

أكثر المهارات اتساقاً بالدرجة الكلية مهارة (الكتابة)، (التحدث)، (الاستماع)، (القراءة)، بمعاملات ارتباط (٠.٨٠٤)، (٠.٧٩٣)، (٠.٧٠٧)، (٠.٥٩٢)، على التوالي وفقاً لدرجات الاختبار.

ج- الصدق التجريبي باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين Test independent sample T:

بلغت قيمة "ت" (٤.٣٢٨)؛ وذلك عند مستوى معنوية أقل من (٠.٠١)، ويرجع هذا الفرق لصالح أصحاب الدرجات الأعلى؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (٧٦.٧٠)، مقابل متوسط حسابي (٥٦.٠٦) لدرجات أصحاب الدرجات الأدنى.

د- ثبات درجات المصححين للأسئلة التي تم تصحيحها بشرياً باستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation:

توجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجات المصحح الأول، والمصحح الثاني؛ حيث بلغ معامل الارتباط (٠.٩٥٢) بمستوى معنوية أقل من (٠.٠١).

و- التأكد من صدق وثبات درجات المصححين باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ Cronbach alpha coefficient:

- معامل الثبات لإجمالي أسئلة "المصحح الأول": (٠.٧٨١٤) والصدق الذاتي، بلغ (٠.٩٢٠).

- معامل الثبات لإجمالي أسئلة "المصحح الثاني"، قد بلغ (٠.٧٨٦٩)، وأما الصدق الذاتي فبلغ (٠.٨٨٦). ويُرجع إلى المبحث الثاني من الفصل الرابع لتفاصيل تلك العمليات الإحصائية. (انظر ملحق ٨)

وبذلك ثبت صدق وثبات المقياس الحاسوبي للكفاءة اللغوية وهو الهدف الثالث من أهداف البحث.

وقد لاحظ الباحث من خلال إجابات الممتحنين ضعفًا واضحًا في مهارتي الكتابة والتحدث، وظهرت مشكلات الكتابة في عدة مظاهر؛ أولها: ما يتعلق بالخط - سؤال ٦٦ مقالي - فشاع بين الطلاب أخطاء بدائية في الكتابة؛ مثل كتابة حروف: (س، ش، ط، ظ، ض)، كما أن هناك أخطاء صرفية في تصريف الأفعال مع فاعليها، وأخطاء نحوية ظهرت في عدم المطابقة بين الصفة والموصوف والخلط بينهما وبين المبتدأ والخبر، دخول "ال" على المضاف. وعلى مستوى الأسلوب جاء تركيب الجملة - أحيانًا - بشكل لا يناسب اللغة العربية؛ بوضع الفعل في نهاية الجملة، ويمكن نسبة أغلب تلك الأخطاء إلى التأثير باللغة الأم والتعميم الخاطئ.

ومن خلال التجربة الشخصية للباحث؛ فإن السبب الرئيس في شيوع هذه الأخطاء في أداء الممتحنين برغم أن أقلهم قد درس أربعمائة ساعة؛ هو ضعف الاهتمام بمهارة الكتابة في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المؤسسات التي تَعَلَّم فيها الطلاب، كما كشف التحليل الإحصائي للاختبار أيضًا عن ضعف شديد في الكتابة الوظيفية؛ فقد جاء متوسط درجات العينة فوق (٥٠%) بقليل في سؤال تناول كتابة الرسالة، وكشفت تلك الأخطاء عن ضعف في معرفة بنية الرسالة الرسمية العربية، وضعف في الفهم الثقافي لطريقة مخاطبة مَنْ هم على درجة ومكانة علمية كبيرة، والملاحظ أن هذه الأخطاء شائعة في كتابات الطلاب بشكل عام وليس في عينة البحث فقط.

ومن الملاحظ أيضًا أنه برغم اهتمام البرامج بالنحو والصرف اهتمامًا شديدًا؛ فإن الأداء النحوي التطبيقي للممتحنين يكشف عن ضعف شديد؛ حيث تركز البرامج على الشواهد

وحفظ القواعد وتصريفات الأفعال؛ لكنها لا تدرب الطلاب كيف يطبقونها في كلامهم أو كتابتهم، وهو ما يشكل فجوة بين ما يحفظه الطلاب وما يستطيعون فعله باللغة. أما في مهارة التحدث؛ فقد ظهرت مشاكل في الخلط بين المذكر والمؤنث، وعدم مطابقة الفعل للفاعل، والفقر في المفردات، ووضع الفعل في آخر الجملة، وضعف الربط بين الجمل.

والملاحظات نفسها تنطبق -لكن بنسبة أقل- على مهارة التحدث؛ حيث أدى وجود عدد كبير من المدرسين العرب في المؤسسات التعليمية التركية إلى تدريب الطلاب على التحدث بشكل ملحوظ؛ أما أسباب ضعف الطلاب في مهارة التحدث فيمكن تفسيرها بكثرة عدد الطلاب في الصف، وعدم تخصص كثير من المعلمين في تعليم العربية للناطقين بغيرها، واعتمادهم على موهبتهم في التدريس دون تدريب علمي، وفي عدم استخدام العربية خارج الفصول.

أما عن أوجه الاستفادة بهذا المقياس؛ فيمكن استخدامه في تقييم الكفاءة اللغوية للراغبين في العمل في أعمال عامة تستخدم اللغة العربية؛ حيث يغطي أسئلة اتصالية متنوعة المواقف، ويغطي أغلب المهارات، حيث إنه -وفقاً لمعايير الإطار الأوروبي- يمكن لمن يحقق معايير المستوى المتوسط الأعلى أن يقوم بالعديد من المهام التي تحتاجها أغلب الأعمال غير المتخصصة، كما يمكن استخدامه لتصنيف الطلاب في المستوى المتوسط الأدنى والأعلى، ويُتوقع أن يكون هذا المقياس -بعد بحث علمي- نواة لاختبار أكاديمي للراغبين في الدراسة الجامعية بالعربية من غير الناطقين بها.

وهكذا اكتملت الإجابة على السؤال الرئيس للبحث: ما الخطوات الإجرائية لبناء مقياس معياري للكفاءة في اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية معتمداً على الحاسوب (Computer Based Test) للمستوى المتوسط (B) في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات.

الفصل السادس

ملخص البحث وتوصياته

مقدمة:

على الرغم من الاهتمام المتزايد بتعليم العربية للناطقين بغيرها؛ فإن مجال التقويم اللغوي لا يزال فقيراً من ناحية البحوث والكتب والمنتجات، وأشد فقرًا في مجال تقويم الكفاءة اللغوية، وتصل إلى حالة الندرة من ناحية توظيف الإمكانيات التقنية الحديثة في إجراءاته.

ومع أن الوعي بهذه المشكلة من القرن الماضي؛ حيث أوصى كثيرون بإعدادها واعتمادها متطلبًا للالتحاق بالجامعة الشيخ (١٩٨٨) ومصطفى (٢٠٠١) و (Azhar 2013)؛ إلا أن المنجز فيها لا يزال شحيحًا، والدليل على ذلك عدم وجود اختبار كفاءة في اللغة العربية يضارع اختباري الكفاءة في اللغة الإنجليزية IELTS و TOEFL حتى الآن، وإذا انتقلنا من الكفاءة اللغوية العامة، سنجد أن هناك ندرة أيضًا في الاختبارات اللغوية الأكاديمية المقننة المؤهلة للدراسة الجامعية، وسنجد ندرة أشد في اختبار الكفاءة اللغوية لأغراض خاصة.

إذا نحن أمام مشكلة كبيرة لا تتعلق بالباحثين فحسب؛ بل تتعلق بمؤسسات التعليم بمستوياتها المختلفة والجهات الممولة لتلك المؤسسات سواء أكانت دولًا أم جمعيات أم شركات؛ حيث يلتحق بها طلاب للدراسة بالعربية دون إجراء تقييم مقنن لمستوياتهم اللغوية؛ مما يشكل هدرًا للوقت والمال والجهد البشري. إن عمل طبيب غير مجيدٍ للغة العربية في مجتمع عربي يشكل قدرًا كبيرًا من الخطورة، والتحاق طالب لا يتقن العربية ببرنامج تعليمي كالقانون أو العلوم السياسية أو الإسلامية يدرّس بالعربية يشكل هدرًا لوقته وماله وجهده؛ لأنه لن يفهم جيدًا ما يدرس.

أمام كل ما سبق، أراد الباحث أن يسهم في تقديم حلٍّ لتلك المشكلة ببناء مقياس يمكن على أساسه بناء صور له يمكن تطبيقها بسهولة لتسهم في حل جزئي للمشكلات السابقة.

خلاصة البحث:

جاء هذا البحث مساهمة في حل مشكلة قلة الاختبارات المعيارية لقياس مستوى الكفاءة في اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية بشكل عام، والاختبارات التي توظف إمكانات الحاسوب بشكل خاص.

وجاء سؤال البحث الرئيس: ما الخطوات الإجرائية لبناء مقياس معياري للكفاءة في اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية معتمداً على الحاسوب (Computer Based Test) للمستوى المتوسط (B) في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات؟
تطلبت الإجابة عن سؤال البحث القيام بما يلي:

١- تحديد المهارات اللغوية الفرعية اللازمة لدارسي اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية في المستوى المتوسط، وفي سبيل ذلك قام الباحث باستنباط قائمة من دراسات سابقة ومعايير تقييم عالمية، وحكّم تلك القائمة من خبراء في تعليم العربية للناطقين بغيرها، وجاءت القائمة النهائية في أربعة أقسام: فهم المسموع (١٠ مهارات)، والتحدث (١٤ مهارة)، والقراءة (٢١)، والكتابة (١٩ مهارة). وكان تحديد هذه المهارات هدف البحث الأول.

٢- تطلبت الإجابة عن السؤال الرئيس لأسئلة البحث، تحديد الاعتبارات التقنية المطلوبة لبناء اختبار اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية المعتمد على الحاسوب CBT؛ وذلك لاتباعها في بناء البرنامج المحوسب الذي سيتم اختبار الممتحنين من خلاله، وفي سبيل ذلك قام الباحث بمراجعة معايير بناء الاختبارات المحوسبة والاختبارات على الإنترنت، وقام باستنباط ما يلائم اختبارات اللغة العربية، وأضاف لها بعض البنود التي تتعلق بخصوصية اللغة العربية؛ مثل: مراعاة تنصيب الخطوط العربية، ومراعاة اتجاه الكتابة، وغيرها. وكان تحديد هذه الاعتبارات هدف البحث الثاني.

٣- الخطوة الثالثة والأخيرة لإجابة سؤال البحث الرئيس، كانت التأكد من صلاحية المقياس في قياس الكفاءة اللغوية للمتحنين في المستوى المتوسط، قام فيها الباحث ببناء المحتوى الاختباري والبرنامج المحوسب وفق معايير الإطار المرجعي

الأوروبي المشترك للغات، حيث جاء الاختبار في ٦٦ سؤالاً وزمن ١٨٠ دقيقة، وانقسم إلى أربعة أقسام : القراءة (٣٠ سؤالاً و ٣٠ درجة) والاستماع (٣٠ سؤالاً و ٣٠ درجة) و التحدث (٣ مهام و ٣٠ درجة) والكتابة (٣ مهام و ٣٠ درجة) وجاء إجمالي درجات الاختبار ١٢٠ درجة.

طريقة إجابة الاختبار انقسمت حسب الأسئلة (٦٥ سؤالاً) على الحاسوب وخصص لها (١٢٠ دقيقة) و السؤال رقم (٦٦) يجاب بالورقة والقلم وخصص له (٦٠ درجة). توزعت الأسئلة على المستويين المتوسط الأدنى والمتوسط الأعلى وفقاً لمعايير الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات. تم تصحيح الأسئلة (١-٦٠) بطريقة آلية قام بها الحاسوب، والسؤال (٦٤-٦٥) بمعرفة مصحح، وأسئلة التحدث (٦١-٦٢-٦٣) والمقال (٦٦) بمعرفة مصححين اثنين وتم تحديد درجة إجابة الطالب بمتوسط تقدير المصححين.

تم تجريب المقياس على عينة قصدية للتأكد من صلاحيته، ثم تطبيقه على العينة النهائية، وانتهت هذه الخطوة بالتأكد إحصائياً من صدق وثبات المقياس. وهكذا تم التأكد من صلاحية هذا المقياس الحاسوبي في قياس الكفاءة اللغوية في اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية في المستوى المتوسط وهو الهدف الثالث.

وتحققت أهداف البحث الثلاثة:

- ١- بناء قائمة المهارات اللغوية الفرعية اللازمة لدارسي اللغة العربية؛ بوصفها لغة أجنبية في المستوى المتوسط.
- ٢- بناء قائمة الاعتبارات التقنية لاختبارات اللغة العربية المحوسبة في المستوى المتوسط.
- ٣- بناء مقياس محوسب لقياس الكفاءة اللغوية في اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية في المستوى المتوسط.

ثانيًا- التوصيات:

١- ضرورة إنشاء هيئة دولية لاختبارات اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ على أن تكون برعاية الجامعات والمؤسسات الكبرى في العالم؛ حتى يسهل اعتراف بقية المؤسسات التعليمية في الدول المختلفة بها، ويوصي الباحث أن تقوم هذه الهيئة بما يلي:

أ- بناء أو تبني مستويات معيارية لإتقان اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية: بحيث يكون هناك تقسيم واضح ودولي لمستويات إتقان اللغة العربية، أو اعتماد إطار من الأطر الحالية مثل توجيهات ACTFL، أو الإطار الأوروبي المرجعي CEFR.

ب- تقييم ما ينتج من اختبارات كفاءة لغوية على مستوى العالم واعتمادها: أن تكون هذه الهيئة منوطاً بها تقييم الاختبارات التي يُنتجها الباحثون أو المؤسسات التعليمية، واعتماد ما يتم التأكد من صلاحيته العلمية بحيث يكون معترفاً به عالمياً.

ج- معادلة اختبارات الكفاءة اللغوية المعيارية ببعضها: تقوم هذه الهيئة بمعادلة الاختبارات التي تعتمد عليها؛ بحيث لا ينحصر العالم في اختبار أو اختبارين؛ ولكن يمكن للأفراد والمؤسسات التعليمية إصدار اختباراتهما، على أن تقوم هذه الهيئة بوضع معايير لمعادلة نتائج الاختبارات المختلفة.

د- قيادة عملية تطوير اختبارات الكفاءة اللغوية بأنواعها المختلفة، بما يتواءم مع التطورات العالمية في المجال، عبر تنظيم ورعاية المنتديات العلمية في المجال.

٢- اعتماد اجتياز المستوى B2 شرطاً لدراسة المقررات باللغة العربية؛ حيث يرى الباحث أنه بدون هذا المستوى يصعب على الطالب غير الناطق بالعربية دراسة مقررات عربية بسهولة ويُسر، وأعني بذلك الطلاب الذي يدرسون دراسات إسلامية أو قانوناً أو علومًا سياسية أو غيرها باللغة العربية في المستوى الجامعي.

- ٣- أن تتضمن سنوات الدراسة الجامعية في كليات العلوم الإسلامية "الإلهيات" بتركيا، مقررات لرفع كفاءة الطلاب في اللغة العربية طوال سنوات الدراسة؛ حيث وجد الباحث أن الطلاب والطالبات يقلّ مستواهم اللغوي بمرور الوقت بعد تجاوزهم السنة التحضيرية.
- ٤- مراعاة التكامل في تعليم العربية؛ فمن خلال تجربة الباحث الشخصية وجد أن كثيراً من برامج العربية في تركيا وماليزيا غارقة في تدريس القواعد بما يخرج طالباً غير قادر على التواصل بالعربية في أبسط مواقفها.
- ٥- نشر فكرة "تعليم اللغة اتصالياً" بين معلمي وجمهور العربية لتجاوز مرحلة النحو والترجمة التي سادت -ولا تزال- برامج تعليم العربية حول العالم.
- ٦- تنظيم البرامج التدريسية الخاصة بالقياس والتقويم؛ على أن يحضرها كبار المسؤولين عن تعليم العربية حتى أحدث معلمي العربية.
- ٧- أن يكون تعيين معلمي العربية مشروطاً باجتياز المعلم لاختبار لغوي يجتاز فيه المعلم المستوى C1 على الأقل، وفي الوقت نفسه لا يُسمح له بمزاولة المهنة قبل اجتيازه التدريب الذي يؤهله لتعليم العربية للناطقين بغيرها.
- ٨- تشجيع الباحثين والمؤلفين على البحث والترجمة والكتابة بالعربية في مجال اختبارات الكفاءة اللغوية بأنواعها المختلفة؛ نظراً لقلّة المكتوب فيه.
- ٩- إيجاد آلية لحفظ واحترام حقوق الملكية الفكرية لمعدّي تلك الاختبارات؛ حيث إنها تتطلب جهداً وتكلفة كبيرة حتى تصير مقننة.
- ١٠- بناء صور أخرى من المقياس موضوع البحث.
- ١١- تطوير المقياس لتطبيقه عبر الإنترنت.
- ١٢- تبني إحدى المؤسسات هذا المقياس لتطويره وإصداره لأهداف أخرى أكاديمية ولأغراض خاصة.

ثالثاً- المقترحات:

في ضوء الدراسات السابقة والإطار النظري ونتائج البحث والتجربة الشخصية للباحث في هذا المجال، يقترح الباحث بعض الموضوعات التي تصلح لبحوث قادمة:

١ - بناء مقياس عام للكفاءة اللغوية يقيس المستويات المختلفة: المبتدئ والمتوسط والمتقدم.

٢ - بناء مقياس للكفاءة اللغوية الأكاديمية، ويكون أحد المتطلبات الأساسية للالتحاق ببرامج الدراسات العربية والإسلامية.

٣ - بناء مقاييس للكفاءة اللغوية لأغراض خاصة "للأطباء، وللدبلوماسيين، وللمرشدين السياحيين، وللسفراء...".

٤ - بناء الاختبارات السابقة في صور مختلفة ورقية ومحووسة وعلى الشبكة الدولية.

٥ - مقارنة بين اختبارات الكفاءة التي صدرت أو ستصدر حديثاً والتي ورد ذكرها في الفصل الأول.

٦ - مقارنة الاختبارات في صورها المختلفة الورقية والمحووسة والشبكية بما يناسب التطور العالمي في مجال الاختبارات.

٧ - بناء مستويات معيارية للكفاءة اللغوية في اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية.

إن مجال الاختبارات اللغوية العربية لا يزال يحتاج لجهد كبير من الباحثين والمؤسسات العلمية للارتقاء بعملية تعليم اللغة العربية وتقييمها بما يعزز انتشارها حول العالم؛ من أجل استعادة مكانتها اللائقة بها بين اللغات العالمية.

المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية

إبراهيم، مروان عبد المجيد. (٢٠٠٠م). أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية. ط ١. عمّان: مؤسسة الوراق.

إبراهيم، هداية إبراهيم. (٢٠٠٩م). تحليل الحاجات اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها. سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ص ٥٠ - ١٧٦، الرياض: معهد اللغة العربية جامعة الملك سعود.

أبو الروس، عادل منير. (٢٠٠٩م). برنامج مقترح باستخدام الحاسوب في ضوء اهتمامات دارسي العربية من الناطقين بلغات أخرى وفعاليتها في تنمية مهارات الفهم القرائي. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، مصر.

أبو حميد، إبراهيم بن عبد العزيز بن إبراهيم. (٢٠٠٦م). الاختبارات اللغوية. ط ١. الرياض: معهد تعليم اللغة العربية.

أبو علام، رجاء محمود. (٢٠١١م). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. ط ٧. القاهرة: دار النشر للجامعات.

إلّويد، دوايت وديفيدسون، بيتر وكوم، كرسيتين، ترجمة: الدامغ، خالد (٢٠٠٨). أساسيات التقييم في التعليم اللغوي، ط ١. الرياض: جامعة الملك سعود.

بن خلدون، عبد الرحمن ، تحقيق: شيخة، جمعة. (١٩٨٤م). المقدمة تاريخ العلامة ابن خلدون. ب ط، مكتبة ودار المدينة النورة - الدار التونسية للنشر

بني عامر، عاصم. (٢٠٠٩م). الأخطاء والتداخلات الإملائية لدى متعلمي العربية من الناطقين بغيرها. سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص ٢٨٧ - ٣٣٦ ، الرياض: معهد اللغة العربية جامعة الملك سعود

بو نجمة، محمد. (٢٠٠٩). تقييم الكفاءة اللغوية الشفوية للناطقين باللغات الأخرى من خلال منهج ACTFL نماذج تطبيقية. سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص ١٧٧ - ٢٣٠ ، الرياض: معهد اللغة العربية جامعة الملك سعود

الحمد، محمد ماجد محمود الحمد. (١٩٩٤م). تحليل أخطاء التعبير الكتابي لدى طلاب المستوى المتقدم من دارسي العربية غير الناطقين بها في جامعة الملك سعود. بحث متمم للماجستير، معهد اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

الحمود، حمد بن عبد العزيز بن محمد. (١٩٩٣م). اختبارات الكتابة في اللغة العربية لغير الناطقين بها. بحث متمم للماجستير، معهد اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

حنورة، أحمد حسن. (٢٠٠٢م). المهارات اللغوية. ط ١. الإسكندرية: دار المطبوعات الجديدة.

خطاب، علي ماهر. (٢٠٠١). القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الخنولي، محمد علي. (٢٠٠٠م). الاختبارات اللغوية. الأردن: دار الفلاح للنشر والتوزيع.

ريشاردز، جاك سي و بلات، جون و بلات، هايدي ، ترجمة: حجازي، محمود فهمي
وطعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٧). معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة
التطبيقي. ط ١. الجيزة: الشركة المصرية العالمية للنشر - لونجمان.

شابل، كارول ، ترجمة: القحطاني، سعد. (٢٠٠٧). تطبيقات الحاسب الآلي في اكتساب
اللغة الثانية أسس للتعليم والقياس والبحث العلمي. ط ١. الرياض: جامعة الملك
سعود. (الإصدار الأصلي نشر في ٢٠٠١)

شابل، كارول ودوقلاس، دان، ترجمة: القحطاني، سعد (٢٠١١م). تقييم اللغة باستخدام
الحاسوب. الرياض: جامعة الملك سعود. (الإصدار الأصلي نشر في ٢٠٠٦)

الشيخ، محمد عبد الرؤوف. (١٩٨٨م). بناء مقياس للكفاءة اللغوية في اللغة العربية كلغة
أجنبية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا، مصر.

الشيخ، محمد عبد الرؤوف. (١٩٨٥م). الجانب الثقافي في كتب تعليم اللغة العربية
للأجانب في المستوى الأول. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة
طنطا، مصر.

شيك، عبد الرحمن. (٢٠٠٧م). اللغة العربية لأغراض خاصة في ماليزيا: الواقع وآفاق
المستقبل. المؤتمر الدولي الرابع لكلية الألسن، مصر: جامعة المنيا.

الصبيحي، محمد بن سليمان الصبيحي. (١٩٩١م). قياس قدرة الدارسين في المستوى
الرابع على معرفة القواعد النحوية وتطبيقها في كتاباتهم. بحث متمم للماجستير،
معهد اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

صيني، محمود إسماعيل وعبد الله، عمر الصديق. (١٩٨٤م). المعينات البصرية في تعليم اللغة. الرياض: جامعة الملك سعود. في محمد (١٩٩٦).

طعيمة ، رشدي أحمد. (١٩٨٢). الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. ط ١. مكة المكرمة: معهد اللغة العربية ، جامعة أم القرى.

طعيمة ، رشدي أحمد. (١٩٨٤م). استخدام اختبار التثمة لقياس كفاءة طلاب اللغة العربية كلغة ثانية ببعض الجامعات الأمريكية. بحث متمم للدكتوراه (١٩٧٨) باللغة الإنجليزية، مجلة معهد اللغة العربية - العدد الثاني ١٤٠٤ هـ - جامعة أم القرى.

طعيمة ، رشدي أحمد. (١٩٨٦). المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، الجزء الأول، سلسلة دراسات في تعليم العربية (١٨). مكة المكرمة: معهد اللغة العربية ، جامعة أم القرى.

طعيمة، رشدي أحمد. (١٩٨٩م). تعليم العربية مناهجه وأساليبه. الرباط: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة "إيسيسكو".

طعيمة، رشدي أحمد. (٢٠٠٤م). المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها. ط ١. القاهرة: دار الفكر العربي.

طعيمة، رشدي أحمد و المناع، محمد السيد. (٢٠٠١م). تعليم العربية والدين بين العلم والفن. ط ٢، القاهرة: دار الفكر العربي.

طعيمة، رشدي أحمد. (٢٠٠٤م). المهارات اللغوية مستوياتها ، تدريسها ، صعوباتها. ط ١. القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد الدائم، محمد عبد العزيز. (٢٠٠٤م). التقويم اللغوي لدارسي العربية من غير الناطقين بها نحو إعداد نموذج امتحان دولي لتعليم العربية بصفتها لغة أجنبية. سجل مؤتمر علم اللغة الثاني اللغة العربية في التعليم العام، الجزء الثاني ص ٧٤٠ - ٧٦٤، كلية دار العلوم جامعة القاهرة.

عبده، داود. (١٩٧٩م). المفردات الشائعة في اللغة العربية. ط ١، الرياض: مطبوعات جامعة الرياض

العساف، صالح حمد. (٢٠٠٦). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. ط ٤. الرياض: العبيكان.

العصيلي ، عبد العزيز بن إبراهيم. (١٩٨٥م). الأخطاء الشائعة في الكلام لدى طلاب اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، بحث متمم للماجستير، معهد اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم. (١٩٩٩م). النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية. ط ١. الرياض: مطابع التقنية.

العقيلي، عبد المحسن بن سالم. (١٤١٦هـ). تحليل الأخطاء في بعض أنماط الجملة الفعلية للغة العربية في الأداء الكتابي لدى دارسي المستوى المتقدم. بحث متمم للماجستير معهد اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

علام، صلاح الدين محمود. (٢٠٠٢). القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة. القاهرة: دار الفكر العربي.

علام، صلاح الدين محمود. (٢٠٠٦). الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية . الأردن: دار الفكر.

علي، إسلام يسري. (٢٠١٣). تصور لمقرر مادة "تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة" في ضوء التجارب الدولية. بحث مؤتمر اللغة العربية الرابع الجامعة الإسلامية ماليزيا.

العمري، عبد المجيد بن محمد. (١٩٩٠م). الأخطاء الإملائية لدى دراسي اللغة العربية من غير الناطقين بها. بحث متمم للماجستير، معهد اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

عميرة، إبراهيم (١٩٨١). حتى نفهم البحث التربوي. القاهرة: دار المعارف.

العنزي، محمد بن نافع بن بداح المضياي. (١٤١٦هـ). أخطاء الدارسين غير الناطقين بالعربية في استخدام الضمائر الشخصية في الأداء الكتابي في معهد اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية "دراسة وصفية تحليلية". بحث متمم للماجستير، معهد اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

غزالي، حانيزم محمد. (٢٠٠٤). الأخطاء اللغوية الكتابية لدى الطلاب الملايوين في استخدام المصدر "دراسة تحليلية". بحث متمم للماجستير، كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا.

غوليه ، فرنسيس، ترجمة: الشهري، فايز بن علي. (٢٠٠٩م). أدوات المجلس الأوروبي في فصول اللغة: الإطار الأوروبي المشترك والحقيبة التربوية. ط ١. الرياض: جامعة الملك سعود. (الإصدار الأصلي نشر في ٢٠٠٦ بالفرنسية).

فضل ، محمد عبد الخالق. (٢٠٠٧م). الاختبارات الموضوعية في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى "دراسة تحليلية تقويمية". رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة إفريقيا العالمية، السودان.

مايزل ، سباستيان. (٢٠٠٩). العلاقة بين تعليم اللغة وتعليم الثقافة في الصف .. أمثلة ميدانية من ميتشجن، سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. ص ٣٩٨ - ٤٠٥، الرياض: معهد اللغة العربية جامعة الملك سعود

محاور، محمد صلاح الدين علي. (١٩٧٤). دراسة تجريبية لتحديد المهارات اللغوية في فروع اللغة العربية. ط ١. الكويت: دار القلم.

مجلس أوروبا، ترجمة علا عادل عبد الجواد وآخرون (٢٠٠٨م). الإطار المرجعي الأوروبي العام للغات: دراسة.. تدريس.. تقييم. الطبعة العربية، القاهرة : دار إلياس العصرية للطباعة والنشر. (الإصدار الأصلي نشر في ٢٠٠١).

محمد ، محمد عبد الخالق . (١٩٩٦م). اختبارات اللغة. ط ٢. الرياض: جامعة الملك سعود

محمد، رعد أحمد (١٤٠١هـ). اختبار الاستيعاب الشفوي. وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ج ٢، ص ١١-٢٦، مكتب التربية العربي لدول الخليج، المدينة المنورة - الكويت - الدوحة.

مدكور، علي أحمد. (١٩٩١). تدريس فنون اللغة العربية. الرياض: دار الشواف للنشر والتوزيع.

المشوخي، حمد سليمان. (٢٠٠٢). تقنيات ومناهج البحث العلمي. ط ١. القاهرة: دار الفكر العربي.

مصطفى، جمال مصطفى محمد. (٢٠٠١). مشكلات الطلبة الوافدين بجامعة الأزهر، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

مصطفى، عبد الله علي. (٢٠٠٧م). مهارات اللغة العربية. ط ٢. عمان: دار المسيرة.

معهد اللغة العربية (ب.ت). الأخطاء اللغوية التحريرية لطلاب المستوى المتقدم في معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

معهد اللغة العربية (١٤٠١هـ). قائمة مكة للمفردات الشائعة. لجنة من المؤلفين. مكة المكرمة: وحدة البحوث والمناهج بمعهد اللغة العربية، جامعة أم القرى.

منصور، عبد المجيد سيد أحمد. (١٩٨٢م). علم اللغة النفسي. ط ١. الرياض: جامعة الملك سعود.

الناقة، محمود كامل. (١٩٨٥م). برامج تعليم العربية للمسلمين الناطقين بلغات أخرى في ضوء دوافعهم (دراسة ميدانية). مكة: معهد اللغة العربي لغير الناطقين بها جامعة أم القرى.

الناقة، محمود كامل. (١٩٨٥م). تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أسسه مداخله طرق تدريسه. مكة: معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها جامعة أم القرى.

يونس، فتحي علي والشيخ ، محمد عبد الرؤوف. (٢٠٠٣م). المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب "من النظرية إلى التطبيق". ط ١. القاهرة : مكتب وهبة.

يونس، فتحي علي والناقعة، محمود كامل. (١٩٧٧م). أساسيات تعليم اللغة العربية. القاهرة: دار الثقافة العربية للطباعة والنشر. في منصور (١٩٨٢م).

ثانيا - المراجع غير العربية:

- Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- American Psychological Association. Board of Scientific Affairs. Committee on Psychological Tests, & Assessment. (1986). Guidelines for computer-based tests and interpretations. The Association.
- Anakwe, Bridget. (2008). Comparison of Student Performance in Paper-Based Versus Computer Based Testing. *Journal of Education for Business*
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests* (Vol. 1). oxford university press.
- Breiner-Sanders, K. E., Lowe, P., Miles, J., & Swender, E. (2008). ACTFL proficiency guidelines—Speaking: Revised 1999. *Foreign Language Annals*, 33(1), 13-18
- Breiner-Sanders, K. E., Swender, E., & Terry, R. M. (2008). Preliminary proficiency guidelines—Writing revised 2001. *Foreign Language Annals*, 35(1), 9-15.
- Brown, G. and Yule, G. (1983). *Teaching the spoken language*. Cambridge University Press .
- Brown, H. D. (2004). *Language assessment: Principles and classroom practice*. NY: Pearson Education.
- Buck, G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge University Press.
- Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford :OUP
- Canale, M. (1983) From communicative competence to communicative language pedagogy. In Richards (1983).
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1(1), 1-47.

- Chalhoub-Deville, M. (1997) Theoretical Models, Assessment Frameworks and Test Construction, *Language Testing*, 14,1: 3-22
- Chapelle, C. (2001). *Computer applications in second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Chapelle, C. A. (1998). Construct definition and validity inquiry in SLA research. In L. F. Bachman and A. D. Cohen (eds.), *Interfaces between second language acquisition and language testing research*. Cambridge:Cambridge University Press In Buck (2001,102).
- Chapelle, C. A., & Douglas, D. (2006). *Assessing language through computer technology*. Cambridge University Press.
- Choi, I-C., Sung Kim, K., & Boo, J. (2003). Comparability of a paper-based language test and a computer-based language test. *Language Testing*, 20, 295–320.
- Cziko, G.A. (1984). Some problems with empirically-based models of communicative competence. *Applied Linguistics* 5, 23-38. In Chalhoub (1997).
- Dahan, H. B. A. M. (2012). *Language Testing: The Construction and Validation*. University of Malaya Press.
- Dolan, R. P., Burling, K. S., Harms, M., Beck, R., Hanna, E., Jude, J., Murray, E. A., Rose, D. H., & Way, W. (2009). *Universal design for computer-based testing guidelines*. Iowa City, IA: Pearson.
- Dunkel, P. A., & Davis, J. N. (1994). The effects of rhetorical signalling cues on the recall of English lecture information by speakers of English as a native or second language. *Academic listening: Research perspectives*, 55-74. In Flowerdew (1994)
- Educational Measurement: issues and practice, 8 (3), pp. 5–10. In Russell, Goldberg & O'connor (2003)
- Flowerdew, J. (1994). *Academic Listening: Research Perspectives*. Cambridge University Press
- Flowerdew, J., & Miller, L. (2005). *Second language listening: Theory and practice*. Cambridge University Press.
- Flick, Uwe. (1998). *An Introduction to Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Foulke, E. (1968). Listening comprehension as a function of word rate. *The Journal of Communication*, 18, 198-206. In Buck (2001)
- Fulcher, G. (2003). Interface design in computer-based language testing. *Language Testing*, 20(4), 384-408.

- Fulcher, G., & Davidson, F. (2007). *Language testing and assessment: An advanced resource book*. Routledge.
- Harris, T. L. & Hodges, R. E. (Eds.). (1995). *The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing*. Newark, DE: International Reading Association.
- Hamp-Lyons, L. and Kroll, B. (1997). TOEFL 2000: Writing: Composition, Community, and assessment. (*TOEFL Monograph Series Report No. 5*). Princeton, NJ: Educational Testing Service. In Weigle (2002).
- Henning, G., & Cascallar, E. (1992). *A preliminary study of the nature of communicative competence*. Educational Testing Service.. In Chalhoub (1997).
- Higgs, Theodore (editor). 1984. *Teaching for proficiency, the organizing principle*. Lincolnwood, IL: National Textbook Company. 217pp.
- Hinofotis, F.B., Bailey, K.M. and Stern, S.L. 1981: Section II. Empirical research. In Palmer, A., Groot, P. and Trostler, G., editors, *The construct validation of tests of communicative competence*, Washington, DC: 106-26. In Chalhoub (1997).
- Hughes, A. (2000) *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press
- Jamieson, J. (2005). Trends in computer-based second language assessment. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25(1), 228-242.
- Kasper, G. and Kellerman, E. (1997) *Communication Strategies: Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives*. London: Longman. In Fulcher (2007).
- Ketterlin-Geller, L. R. (2005). Knowing what all students know: Procedures for developing universal design for assessment. *The Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 4(2), 1-21.
- Kim, A. Y. (2009). *Investigating Second Language Reading Components: Reading for Different Types of Meaning*. Teachers College, Columbia University Working Papers in *TESOL & Applied Linguistics*, 9(2).
- Lado, R. (1961). *Language testing: the construction and use of foreign language tests*. London: Longman p.208 In Buck. (2001)
- Liu, M., Moore, Z., Graham, L., & Lee, S. (2002). A Look at the Research on Computer-Based Technology Use in Second Language Learning: Review of Literature from 1990-2000. *Journal of Research on Technology in Education*, 34(3), 250-273.
- Llabre, M. M., Clements, N. E., Fitzhugh, K. B., Lancelotta, G., Mazzagatti, R. D., & Quinones, N. (1987). The effect of computer-administered testing on test anxiety and performance. *Journal of Educational Computing Research*, 3(4), 429-433. In Russell (2003)

- Llurda, E. (2000), On competence, proficiency, and communicative language ability. *International Journal of Applied Linguistics*, 10: 85–96. doi: 10.1111/j.1473-4192.2000.tb00141.x
- Luoma, S. (2004). *Assessing speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mazzeo, J., & Harvey, A. L. (1988). The equivalence of scores from automated and conventional educational and psychological tests: A review of the literature. New York: College Entrance Examination Board In Russell (2003).
- McNamara, T. (1996). *Measuring second language performance*. London: Longman in Fulcher (2007).
- McNamara, T.(2000) *Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Munby, J. (1978). *Communicative syllabus design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- National Standards in Foreign Language Education Project. Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century*. (2006). Lawrence, KS: Allen Press, Inc.
- Noijons, J. (1994). Testing computer assisted language testing: Towards a checklist for CALT. *CALICO Journal*, 12(1), 37-58 In Chapelle (2006).
- North, B. (1995). The development of a common framework scale of descriptors of language proficiency based on a theory of measurement. *System*, 23(4), 445-465.
- O'Loughlin, K, (2001). *The Equivalence of Direct and Semi-direct Speaking Tests*. Studies in Language Testing 13. Cambridge
- Parshall, C. G., Harmes, J. C., Davey, T., & Pashley, P. J. (2010). *Innovative items for computerized testing*. In Elements of adaptive testing (pp. 215-230). Springer New York.
- Patricia Dooley (2008). *Language testing and technology: problems of transition to a new era*. ReCALL, 20, pp 21-34 doi:10.1017/S0958344008000311
- Peppers, K., Tuunanen, T., Rothenberger, M. A., & Chatterjee, S. (2007). A design science research methodology for information systems research. *Journal of Management Information Systems*, 24(3), 45-77. In Ellis (2010).
- Richards, J. C., & Schmidt, R. W. (1983). *Language and Communication*. Longman, 1560 Broadway, New York, NY 10036.
- Richards, J.C., and Schmidt, Richard. (2002). *Dictionary of language teaching & applied linguistics*. London: Longman: p.140-141
- Richey, R. C., & Klein, J. D. (2007). *Design and development research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Ellis (2010).

- Rivers, Wilga (1981) *Teaching Foreign language Skills*, Chicago, the University of Chicago press in أبو حميد (١٤١٩ هـ)
- Roever, C. (2001). Web-based language testing. *Language Learning & Technology*, 5(2), 84-94.
- Russell, M., Goldberg, A., & O'connor, K. (2003). Computer-based testing and validity: a look back into the future. *Assessment in education: principles, policy & practice*, 10(3), 279-293.
- Shohamy, E. (1994). The validity of direct versus semi-direct oral tests. *Language Testing*, 11(2), 99-123.. In O'Loughlin (2001).
- Stansfield, C. W., & Kenyon, D. M. (1991). *Development of the Texas Oral Proficiency Test (TOPT). Final Report*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 332522). In Luoma (2004)
- Stern, H. H. (1983) *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford University Press In Llorca (2000).
- Suvorov, R., & Hegelheimer, V. (2013). *Computer Assisted Language Testing*. The Companion to Language Assessment.
- Tallebzadeh, K., & Baghaei, P. (2008). Models of Language Proficiency: a Reflection on the Construct of Language Ability. *Iranian Journal of Language Testing*, 1(1)
- Tauroza, S., & Allison, D. (1994). Expectation-driven understanding in information systems lecture comprehension. *Academic listening: Research perspectives*, Cambridge University Press, Cambridge, 35-54. In Flowerdew (1994)
- The International Test Commission. (2006). International guidelines on computer-based and internet-delivered testing. *International Journal of Testing*, 6(2), 143-171.
- Thurlow, M., Lazarus, S. S., Albus, D., & Hodgson, J. (2010). Computer-Based Testing: Practices and Considerations. Synthesis Report 78. *National Center on Educational Outcomes*, University of Minnesota.
- Verhoeven, L. T., & de Jong, J. H. (Eds.). (1992). *The Construct of Language Proficiency: Applications of Psychological Models to Language Assessment*. John Benjamins.
- Weigle, S.C. (2002). *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- White, E. M. (1994). *Teaching and Assessing Writing: Recent Advances in Understanding, Evaluating, and Improving Student Performance. Revised and Expanded*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco, CA In Weigle (2002).

Wigglesworth, G., & O'Loughlin, K. (1993). An investigation into the comparability of direct and semi-direct versions of an oral interaction test in English. *Melbourne Papers in Language Testing*, 2(1), 56-67 In Luoma (2004)

Wise, S. L., & Plake, B. S. (1989). Research on the effects of administering tests via computers. *Educational measurement: Issues and practice*, 8(3), 5-10.

المصادر الإلكترونية Online Resources

العربية:

الرابطة العالمية لخريجي الأزهر Azhar (2013). توصيات الملتقى العلمي الدولي الأول لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. الاسترجاع ٢٠ فبراير ٢٠١٣ م من

<http://azhar-ali.com>

العربية للجميع (٢٠١٣). عقد اختبارات لقياس الكفاية من اللغة العربية لدى المتقدمين. الاسترجاع ٢٧ نوفمبر ٢٠١٣ م من

<http://www.arabicforall.net/ar/projects-ar/project-test.html>

wfais موقع الاتحاد العالمي للمدارس العربية الإسلامية الدولية (2008) ، الاسترجاع ٢٢/٧/

٢٠١٢ من <http://www.wfais.org>

قياس (٢٠١٣) المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي. اختبار اللغة العربية لغير

الناطقين بها. الاسترجاع ٢٧-نوفمبر ٢٠١٣ م من

<http://www.qiyas.sa/Tests/LanguageTests/Pages/Arabic.aspx>

المصادر الإلكترونية غير العربية :

ACTFL Proficiency Guidelines Speaking (Revised 1999) Retrieved 20-11-2011.

<http://www.actfl.org/files/public/Guidelinespeak.pdf>

ACTFL Proficiency Guidelines Writing (Revised 2001) Retrieved 20-11-2011.

<http://www.actfl.org/files/public/writingguidelines.pdf>

ACTFL Proficiency Guidelines 2012 Retrieved 20-2-2013.

actflproficiencyguidelines2012.org/

(ALTE) Association of Language Testers in Europe. (2011). Manual for language test development and examination. Retrieved 25-2-2013.

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/ManualLanguageTest-Alte2011_EN.pdf.

- Cambridge Esol. (2013a). IELTS (International English Language Testing System)
Retrieved 19-6-2013.
<https://www.teachers.cambridgeesol.org/ts/exams/academicandprofessional/ielts/listening?tab=marked>
- Cambridge Esol. (2013b). IELTS (International English Language Testing System)
Retrieved 19-6-2013. Retrieved 19-6-2013.
<https://www.teachers.cambridgeesol.org/ts/exams/academicandprofessional/ielts/generaltrainingreading>
- Cambridge Esol. (2013c). IELTS (International English Language Testing System)
Retrieved 19-6-2013. Retrieved 19-6-2013.
<https://www.teachers.cambridgeesol.org/ts/exams/academicandprofessional/ielts/generaltrainingwriting?tab=marked>
- Cambridge Esol. (2013d). IELTS (International English Language Testing System)
Retrieved 19-6-2013. Retrieved 19-6-2013.
<https://www.teachers.cambridgeesol.org/ts/exams/academicandprofessional/ielts/speaking?tab=marked>
- CASA. (2013a). CASA Selection Exam Retrieved 8-6-2013.
<http://www.utexas.edu/cola/centers/casa/>
- CASA. (2013b). Section III Writing. Retrieved 8-6-2013.
http://www.utexas.edu/cola/centers/casa/_files/pdf/CASAWritingExam2009FINAL.pdf
- CASA. (2013c). Listening sample. Retrieved 8-6-2013.
http://www.utexas.edu/cola/centers/casa/_files/pdf/casa_listening_sample-L1.mp3
- CASA. (2013d). READING SAMPLE 2012. Retrieved 8-6-2013.
http://www.utexas.edu/cola/centers/casa/_files/pdf/casa_test_sample-readingL1.pdf
- CASA. (2013e). CASA Oral Interview. Retrieved 8-6-2013.
http://www.utexas.edu/cola/centers/casa/applicants/oral_interview.php
- CASA. (2013f). CASA Selection Exam. Retrieved 8-6-2013.
<http://www.utexas.edu/cola/centers/casa/applicants/exam.php>
- CIA. (2013). World facts book: Central Intelligence Agency. Retrieved 27-11-2013 .
<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/xx.html>
- Cobuild dictionary Retrieved 20-10-2012. <http://www.mycobuild.com>
- Council of Europe. (2001). The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge: Cambridge University Press. Retrieved 20-1-2013.
www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf

- Ellis, T. J., & Levy, Y. (2010). A guide for novice researchers: Design and development research methods. In *Proceedings of Informing Science & IT Educational Conference (InSITE)*. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.170.2962&rep=rep1&type=pdf> Retrieved 8-3-2014
- ETS (2011c). Frequently Asked Questions About the TOEFL iBT® Test. . Retrieved 5-12-2011. <http://www.ets.org/toefl/ibt/faq/>
- ETS. (2011a). TOEFL iBT® Test Questions. Retrieved 5-12-2011. http://www.ets.org/toefl/ibt/prepare/sample_questions
- ETS. (2011b). TOEFL iBT® Test Content. Retrieved 5-12-2011. <http://www.ets.org/toefl/ibt/about/content/>
- Hargett, G. R. (1998) Assessment in ESL and bilingual education. Northwest Regional Educational Laboratory's Comprehensive Center, Region X. Retrieved on 19-2- 2014 <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED425645.pdf>.
- The Free Library. (2014). ETS Announces Paper-Based GRE General Test Returning to Parts of Asia.. (n.d.) The Free Library. (2014). Retrieved Nov 19 2014 from <http://www.thefreelibrary.com/ETS+Announces+PaperBased+GRE+General+Test+Returning+to+Parts+of+Asia.-a090183343>
- IELTS .(2013a). IELTS | About. Retrieved 5-5-2013. http://www.ielts.org/about_us.aspx
- IELTS (2013b). Test sample. Retrieved 5-5-2013. http://www.ielts.org/test_takers_information/test_sample.aspx
- IELTS Home(. 2013). Computer Based IELTS. Retrieved 5-5-2013. <http://www.ieltshome.com/cbielts.html>
- International Test Commission (ITC) (2005). Guidelines on Computer-Based and Internet-delivered Testing. Downloaded electronically on [1/11/2011] from <http://www.intestcom.org/guidelines/index.php>
- ISLPR (2010). Wylie, E. 2010. *An overview of the International Second Language Proficiency Ratings (ISLPR)*, ISLPR LANGUAGE SERVICES PTY LTD. Retrieved 20-10-2011. <http://islpr.org/PDF/ISLPROverview.pdf>
- Language Testing International. Oral Proficiency Interview by Computer® (OPIC). Retrieved 6-6-2013. <http://www.languagetesting.com/oral-proficiency-interview-by-computer-opic>
- Modern Language Association (2010) Enrollments in Languages Other Than English in United States Institutions of Higher Education, Fall 2009. Retrieved 20-4-2010. http://www.mla.org/pdf/2009_enrollment_survey.pdf

الملاحق



ملحق رقم (١) القائمة النهائية بعد التحكيم

الجامعة الإسلامية العالمية - ماليزيا

معهد التربية

قائمة المهارات اللغوية

اللازمة لدارسي اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية

في المستويين المتوسط والمتقدم

إعداد الباحث

إسلام يسري علي

إشراف

د. محمد فهم غالب

أستاذ مشارك

بكلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية

الجامعة الإسلامية العالمية - ماليزيا

د. فؤاد رواش

أستاذ مساعد

بمعهد التربية

الجامعة الإسلامية العالمية - ماليزيا

(الصورة النهائية)

١٤٣٤هـ - ٢٠١٢م

مسلسل	مهارات فهم المسموع - المستوى المتوسط
١	تحديد الفكرة الرئيسة.
٢	تحديد تتابع الأحداث.
٣	تمييز الآراء من الحقائق.
٤	القدرة على إبراز الفروق بين مادة مسموعة ومادة مقروءة قريبة منها.
٥	تمييز أحد معاني الكلمة بناءً على السياق.
٦	تمييز أحد معاني الكلمة بناءً على التنغيم.
٧	تلخيص قصة قصيرة مسموعة.
٨	تحليل ما يسمع (مواقف، أشخاص، آراء) في حدود حصيلته اللغوية.
٩	استخلاص المعلومات المهمة.
١٠	التمييز بين الأسلوب الخبري والإنشائي.

مسلسل	مهارات فهم المسموع - المستوى المتقدم
١١	تخمين بعض الكلمات غير الواضحة صوتيًا.
١٢	تخمين معاني كلمات - لا يعرفها - في سياق.
١٣	تحديد الأفكار الفرعية.
١٤	التمييز كتابة لوجهات النظر في مادة مسموعة.
١٥	التمييز شفهيًا لوجهات النظر في مادة مسموعة.
١٦	فهم ما بين السطور بناءً على الكنايات والتشبيهات التي يستخدمها المتحدث.
١٧	تمييز ما في الحديث من تناقض.
١٨	تمييز المهم في الموضوع بناءً على التقديم والتأخير في الجملة.

مسلسل	مهارات التحدث - المستوى المتوسط
١٩	سرد تتابع أحداث قصة بعد استماعها.
٢٠	شرح فكرة "وفق مستواه التعليمي".
٢١	التعليق شفهيًا على ما سمعه.
٢٢	يلقي كلمة لشكر أو توديع شخص.

٢٣	تقديم الناس لبعضهم وفقا للثقافة العربية.
٢٤	استخدام التعبيرات الحوارية (اسمح لي، أتفق معك، أختلف معك، نفرض...).
٢٥	تقديم تقرير شفوي عن نشاط ما.
٢٦	إجراء مكالمة هاتفية.
٢٧	التعليق على مشكلة في إطار اهتماماته.
٢٨	إجراء نقاش في قضية مألوفة له.
٢٩	الوصف المعنوي للأشخاص.
٣٠	الوصف الظاهري للأماكن والأحداث.
٣١	الشكوى والاستغاثة.
٣٢	التعبير عن المشاعر.

مسلسل	مهارات التحدث - المستوى المتقدم
٣٣	نقد فكرة ما.
٣٤	تحليل موقف أو حدث أو قصة.
٣٥	استخدام الأدلة المنطقية في النقاش.
٣٦	الاستشهاد بمقولات أو مواقف في حديثه.
٣٧	استخدام تعبيرات وكلمات مناسبة للموقف.
٣٨	الرد على الاستفسارات بلياقة.
٣٩	الاستفسار عن الغامض في كلام المتحدث.
٤٠	التخلص من المواقف المخرجة بتعبيرات مناسبة.
٤١	ترتيب الأفكار ترتيباً منطقياً.
٤٢	إجابة الأسئلة بشكل مركز ويخدم الهدف.
٤٣	تغيير مجرى الحديث بكفاءة عند الحاجة.
٤٤	إجراء مناقشة من خلال مكالمة تليفونية.
٤٥	التمييز بين الفكرة الرئيسة والأفكار الفرعية في أثناء الحديث.
٤٦	الربط بين الهدف من الكلام والفكرة الرئيسة والأفكار الفرعية.
٤٧	انتقاء الألفاظ المناسبة للجمهور.

٤٨	إنهاء حوار بلباقة.
٤٩	يختار مدخل الحديث المناسب للموقف (رسمي، غير رسمي، اجتماعي...).
٥٠	تلخيص الموضوع الذي يتحدث فيه.
٥١	تمييز المهم في الموضوع بناءً على التقديم والتأخير في الجملة.

مسلسل	الفهم القرائي، القراءة الجهرية - المستوى المتوسط
٥٢	مراعاة حركات الإعراب عند القراءة الجهرية.
٥٣	مراعاة التنغيم.
٥٤	القراءة الجهرية لنصوص غير مشكولة.
٥٥	مراعاة النبر.
٥٦	يفهم الدلالة الصوتية لعلامات الترقيم.
٥٧	تخمين معنى كلمة بناءً على السياق.
٥٨	فهم تتابع الأحداث.
٥٩	تحديد الأفكار الفرعية.
٦٠	تمييز الآراء من الحقائق.
٦١	فهم المعاني المرتبطة بالثقافة العربية الإسلامية (إن شاء الله، ما شاء الله، ...).
٦٢	التعامل مع بنية الكتاب العربي، من نص وهامش وفهرس ومراجع.
٦٣	فهم الأوصاف المعنوية.
٦٤	فهم الرسائل القصيرة.
٦٥	تصنيف ما يقرأ (كلمات، مواقف، أشخاص، آراء) في حدود حصيلته اللغوية.
٦٦	استخلاص المعلومات المهمة مما يقرأ.
٦٧	تصنيف الأعلام (أشخاص، بلاد، ...).
٦٨	إحسان الوقوف عند اكتمال المعنى.
٦٩	تنفيذ معلومات مقروءة.
٧٠	فهم ما بين السطور.
٧١	استنتاج هدف الكاتب حتى وإن لم يصرح به.
٧٢	فهم الفكرة العامة من خلال القراءة السريعة.

الفهم القرائي، القراءة الجهرية - المستوى المتقدم	
فهم بعض التعبيرات البلاغية.	٧٣
تحليل نص مقروء.	٧٤
التمييز بين الشرح والاستطراد.	٧٥
التمييز بين الرأي وأدلتها.	٧٦
الوصول لما في النص من تناقض إن وجد.	٧٧
مقارنة الآراء في مقاليتين في موضوع واحد.	٧٨
استخلاص المعلومات من خلال الخرائط والجداول والصور.	٧٩
اكتشاف الأخطاء المطبعية الجلية.	٨٠
فهم ما وراء النص من قيم واتجاهات.	٨١
تمييز العاطفي من الموضوعي.	٨٢

مهارات الكتابة

مهارة الكتابة - المستوى المتوسط	مسلسل
اشتقاق عدد من الأسئلة المناسبة من نص معين وكتابتها بلغة سليمة.	٨٣
يربط بين الجمل بأدوات ربط مناسبة.	٨٤
الاستخدام المناسب لعبارة المجاملات "تحية طيبة، كل عام وأنتم بخير، ...".	٨٥
كتابة رسالة رسمية.	٨٦
كتابة رسالة شخصية.	٨٧
كتابة رأي في موضوع استمع إليه.	٨٨
كتابة رأي في موضوع قرأه.	٨٩
مراعاة علامات الترقيم فيما يكتب.	٩٠
كتابة طلب "شكوى، دعوة".	٩١
ترتيب أحداث قصة.	٩٢
وصف الأشياء.	٩٣
وصف الأماكن والأزمان.	٩٤
الإجابة كتابةً عن أسئلة مسموعة.	٩٥

٩٦	التقاط الأفكار الرئيسة في مادة مسموعة وتسجيلها كتابةً.
٩٧	ملء الاستمارات الرسمية.
٩٨	مراعاة الأسلوب العربي في الكتابة.
٩٩	كتابة تعليمات.
١٠٠	كتابة سيرة ذاتية.
١٠١	كتابة مقال لعرض فكرة وأدلتها.

مسلسل	مهارة الكتابة - المستوى المتقدم
١٠٢	تلخيص موضوع يقرؤه.
١٠٣	الاستخدام المناسب للألقاب "أستاذ، دكتور، شيخ، معالي، فضيلة..."
١٠٤	تحليل موقف ما كتابة من حيث المكان والزمان والأشخاص والقضية.

اكتملت القائمة

ملحق رقم (٢)

أسماء المحكمين لقائمة المهارات اللغوية

المحكم	الوظيفة
١ علي أحمد مذكور	أستاذ المناهج بجامعة القاهرة والعميد الأسبق لمعهد الدراسات التربوية
٢ إبراهيم الدسوقي عبد العزيز	أستاذ علم اللغة بجامعة القاهرة
٣ إيمان أحمد هريدي	أستاذ مساعد المناهج وطرق التدريس بجامعة القاهرة ومدير معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بوزارة التعليم العالي
٤ مصطفى صلاح قطب	أستاذ مساعد علم اللغة بجامعة القاهرة
٥ إمباي بشير لو	أستاذ مشارك الدراسات العربية في جامعة Duke أمريكا
٦ عبد الرحمن بن شيك	أستاذ مشارك بقسم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا
٧ عاصم شحادة	أستاذ مشارك بقسم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا
٨ صوفي مان	أستاذ مساعد بقسم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا
٩ ميكائيل	محاضر بجامعة العلوم الإسلامية الماليزية
١٠ أحمد حسن	دكتوراه في تعليم العربية للناطقين بغيرها ومدرس بمركز الشيخ زايد
١١ سامي ربيع	باحث دكتوراه في تعليم العربية للناطقين بغيرها ومدرس بمركز الديوان
١٢ محمد حسين	باحث ماجستير ومحاضر بجامعة الاستشراق - نابولي - إيطاليا
١٣ إيهاب عبد الرشيد سليمان	مدرس أول بمركز الديوان
١٤ ريهام عبد الشافي	باحثة ماجستير ومدرسة بمركز الديوان
١٥ ريهام حمادة محمد	باحثة ماجستير ومدرسة بمركز الديوان
١٦ عزة فاروق	باحثة ماجستير ومدرسة بمركز الديوان
١٧ أيمن يحيى عبد السلام	مدرس بمركز الديوان
١٨ نبيلة السيد	مدرسة بمركز الديوان
١٩ محمد جاد	مدرس بمركز الديوان
٢٠ ماجد عبد المنعم	مدرس بمركز الديوان

ملحق (٣)

سياق الاستخدام اللغوي - الإطار الأوروبي المرجعي للغات

المجال	الأماكن	المؤسسات	الأشخاص
الخاص	- بالمنزل: المسكن، الغرفة - الحديقة: الحديقة الخاصة / حديقة العائلة أو الأصدقاء أو الآخرين - المكان الخاص بالفرد في بيت الطلبة أو المستن أو غيرهم، الفندق. - في الريف على شاطئ البحر... إلخ.	- الأسرة. - الشبكات الإجتماعية.	- الوالدان - الجدود - الأبناء - الإخوة والأخوات - العمات والخالات - الأعمام والأخوال - أولاد العم/العمة - أولاد الخال/الخالة - والد الزوج / الزوجة - الزوج/ الزوجة - المعارف - المعارف والأصدقاء والأقرباء.
العام	- الأماكن العامة: الشوارع . - الميادين والمتنزهات ... إلخ. - وسائل المواصلات العامة. - المحال والمتاجر الكبيرة. - المستشفيات والعيادات الخاصة . - الملاعب والساحات والصالات الرياضية . - المسارح ودور السينما والعروض . - المطاعم والحانات والفنادق . - أماكن العبادة .	- المصالح. - اللجان السياسية. - القضاء . - مرافق الصحة العامة. - النوادي والجمعيات. - الأحزاب السياسية. - الكنائس.	- أعضاء الحياة العامة . - الموظفون. - الباعة. - رجال الشرطة والجنود ورجال الأمن. - السائقون والمحصولون والمسافرون. - اللاعبون والمشجعون والمتفرجون. - الممثلون والجمهور. - التادلون وعاملو البارات. - العاملون بالإستقبال. - القساوسة وأعضاء الطوائف .
الوظيفي	- المكاتب. - المصانع. - الورش. - الموانئ ومحطات القطار. - المطارات. - المزارع. - المحال والمتاجر... إلخ. - أماكن تقديم الخدمات. - الفنادق.	- الشركات. - المصالح والإدارات. - المؤسسات المتعددة الجنسية. - المؤسسات الحكومية. - النقابات.	- أصحاب العمل والعاملون. - المديرين. - الزملاء. - المرؤوسون. - الموكلون. - العملاء. - عاملو الاستقبال. - السكرتيرات. - عاملو النظافة... إلخ.
التعليمي	- المدارس: المسرح، الفصول، الساحات، الملاعب، الردهات. - المعاهد. - الجامعات. - قاعات المحاضرات. - غرف الدراسة. - أماكن التمثيلات الطلابية. - بيوت الطلبة. - المعامل. - مطاعم الطلبة بالجامعات.	- المدارس. - المعاهد. - الجامعات. - الجمعيات العلمية. - الاتحادات المهنية. - مؤسسات التعليم. - والتدريب.	- المعلمون وهيئة التدريس. - البواب/حراس المباني. - الأيوان. - الزملاء في الفصل. - الأساتذة وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات والمعاهد. - المساعدون العلميون. - الدارسون. - العاملون بالمكتبات والمعامل. - العاملون بمطاعم الطلبة وعاملو النظافة. - حراس البوابات والسكرتيرات... إلخ.

الأشياء	الأحداث	الأفعال	النصوص
- الأثاث والمفروشات. - الملابس. - الأدوات المنزلية. - اللعب، الألعاب اليدوية. - منتجات العناية بالجسم. - التحف والكتب. - الحيوانات الأليفة والمتوحشة والدواب. - النباتات والأشجار والمساحات الخضراء والبر. - متاع البيت. - الحقائق اليدوية. - أدوات الرياضة والأدوات المستخدمة في أوقات الفراغ.	- الإحتفالات العائلية. - اللقاءات. - الأحداث المختلفة والحوادث. - الظواهر الطبيعية. - الأعياد والزيارات. - التنزه سيراً، ركوب الدراجة، قيادة السيارة. - العطلات والأجازات والرحلات. - الأحداث.	- الروتين اليومي مثل: ارتداء وخلع الملابس وإعداد الطعام وتناوله. - الأعمال اليدوية والعمل بالحديفة. - القراءة والإستماع للمذيع ومشاهدة التلفاز. - الترفيه. - ممارسة الهوايات والرياضة والألعاب.	- قنوات المعلومات. - ضمانات المشتروات. - طرق عمل الأطعمة. - كتيبات الإستخدام. - الروايات. - الجرائد والمجلات. - وسائل الإعلان. - كتيبات المعلومات. - الخطابات الشخصية. - النصوص المسجلة والمرسلة والمستقبل.
- النقود والمحافظ. - الإستثمارات. - البضائع. - الأسلحة. - الحقائق التي تحمل على الظهر. - حقائق السفر. - الكرات الرياضية. - البرامج. - الأطعمة والمشروبات والوجبات الخفيفة. - جوازات السفر ورخص القيادة.	- الأحداث والحوادث والأمراض. - الإجتماعات. - النزاعات القضائية. - الأعمال الخيرية. - الغرامات المالية وإلقاء القبض على المتهمين. - الألعاب والمسابقات. - العروض المسرحية. - احتفالات الزواج والجنائز.	- التبضع والحصول على الخدمات العامة. - الحصول على الخدمات الصحية. - الرحلات البحرية والرحلات على متن الطائرات والقطارات وبالسيارات. - الترفيه العام وأنشطة شغل وقت الفراغ. - الشعائر الدينية.	- البيانات العامة. - الكتابة على المنتجات والتغليف. - الملاحظات اليدوية. - الرسم على الجدران. - تذاكر ومواعيد السفر. - الإرشادات والتعليمات. - البرامج. - العقود. - قوائم الطعام. - النصوص الدينية والخطب والأغاني الدينية.
- الآلات والأجهزة المكتبية. - الآلات الصناعية. - العدد وآلات الصناعة اليدوية.	- المحادثات. - المقابلات الشخصية. - الإجتماعات. - المؤتمرات. - المعارض. - المشاورات. - البيع في التصفيات. - حوادث العمل. - المفاوضات الخاصة بلوائح الأجور.	- الإدارة. - إدارة المصانع والإنتاج. - عمليات طرق الإنتاج. - الأعمال الإدارية. - النقل. - البيع والتسويق. - أعمال الكمبيوتر. - تنظيف المكاتب.	- الخطابات التجارية. - التقارير والأخبار والمعلومات. - تعليمات الأمن. - كتيبات الإستخدام والمراجع. - وصف مكان العمل. - اللافتات. - بطاقات التعريف.
- الدوات المكتبية. - الزي المدرسي. - الأدوات والملابس الرياضية. - الطعام. - الأجهزة السمعية والبصرية. - لوح المدرسة (السيبورة) والطباشير. - الكمبيوتر. - حقائق الملفات. - حقائق المدرسة.	- اليوم الدراسي الأول والآخر، فترة ما قبل وما بعد الأجازة. - تبادل الطلبة. - اجتماعات أولياء الأمور. - المهرجانات الرياضية والألعاب. - المشاكل الناجمة عن عدم الالتزام بالنظام/المشكلات التنظيمية.	- الإجتماعات المدرسية. - عملية التدريس. - الألعاب. - الاستراحات. - مجموعات الدراسة. - المحاضرات وكتابة المقالات. - العمل بالمعامل. - العمل بالمكتبة الدراسية. - الحلقات الدراسية والتدريب. - الواجبات المدرسية. - المناقشات.	- النصوص الأصلية (مثل ما سبق / أعلاه) - كتب التدريس والقراءة - المراجع - الكتابة على السبورة - النصوص على / باستخدام البروجكتور - النصوص بالكمبيوتر - قناة المعلومات - التمارين الدراسية - عمل التلخيصات - القواميس.

ملحق (٤)

الجامعة الإسلامية العالمية - ماليزيا

معهد التربية

مواصفات

اختبار الكفاءة في اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية
في المستوى المتوسط

إعداد الباحث

إسلام يسري علي الحدقي

٢٠١٤م

مواصفات اختبار الكفاءة في اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية في المستوى المتوسط في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات العناصر:

- قائمة مهارات اللازمة لدارسي اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية في المستوى المتوسط
- تعريف بالإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات CEFR.
- توصيف المستويات المرجعية العامة في الإطار المرجعي الأوروبي CEFR.
- وصف الاختبار. (الأنشطة والكفايات التواصلية).
- معايير التقييم.
- التقديرات
- أقسام الاختبار.
- علاقة الأسئلة بالمهارات والكفايات.
- المواصفات التقنية للاختبار المحوسب.
- مفتاح إجابة بنود الاختبار.

أولاً - قائمة المهارات اللغوية

اللازمة لدارسي اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية في المستوى المتوسط

فهم المسموع

مهارات فهم المسموع	مسلسل
تحديد الفكرة الرئيسة.	١٠٥
تحديد تتابع الأحداث.	١٠٦
تمييز الآراء من الحقائق.	١٠٧
القدرة على إبراز الفروق بين مادة مسموعة ومادة مقروءة قريبة منها.	١٠٨
تمييز أحد معاني الكلمة بناءً على السياق.	١٠٩
تمييز أحد معاني الكلمة بناءً على التنعيم.	١١٠
تلخيص قصة قصيرة مسموعة.	١١١
تحليل ما يسمع (مواقف، أشخاص، آراء) في حدود حصيلته اللغوية.	١١٢
استخلاص المعلومات المهمة.	١١٣
التمييز بين الأسلوب الخبري والإنشائي.	١١٤
مهارات التحدث	مسلسل
سرد تتابع أحداث قصة بعد استماعها.	١٩
شرح فكرة "وفق مستواه التعليمي".	٢٠
التعليق شفهيًا على ما سمعه.	٢١
يلقي كلمة لشكر أو توديع شخص.	٢٢
تقدم الناس لبعضهم وفقًا للثقافة العربية.	٢٣
استخدام التعبيرات الحوارية (اسمح لي، أتفق معك، أختلف معك، نفرض...).	٢٤
تقدم تقرير شفوي عن نشاط ما.	٢٥
إجراء مكالمة هاتفية.	٢٦
التعليق على مشكلة في إطار اهتماماته.	٢٧
إجراء نقاش في قضية مألوفة له.	٢٨
الوصف المعنوي للأشخاص.	٢٩
الوصف الظاهري للأماكن والأحداث.	٣٠
الشكوى والاستغاثة.	٣١
التعبير عن المشاعر.	٣٢

مستند	الفهم القرائي
٥٧	تخمين معنى كلمة بناءً على السياق.
٥٨	فهم تتابع الأحداث.
٥٩	تحديد الأفكار الفرعية.
٦٠	تمييز الآراء من الحقائق.
٦١	فهم المعاني المرتبطة بالثقافة العربية الإسلامية (إن شاء الله، ما شاء الله، ...).
٦٢	التعامل مع بنية الكتاب العربي، من نص وهامش وفهرس ومراجع.
٦٣	فهم الأوصاف المعنوية.
٦٤	فهم الرسائل القصيرة.
٦٥	تصنيف ما يقرأ (كلمات، مواقف، أشخاص، آراء) في حدود حصيلته اللغوية.
٦٦	استخلاص المعلومات المهمة مما يقرأ.
٦٧	(حذفت لأنها متعلقة بالقراءة الجهرية)
٦٨	تنفيذ معلومات مقروءة.
٦٩	فهم ما بين السطور.
٧٠	استنتاج هدف الكاتب حتى وإن لم يصرح به.
٧١	فهم الفكرة العامة من خلال القراءة السريعة.

مستند	مهارة الكتابة
٨٣	اشتقاق عدد من الأسئلة المناسبة من نص معين وكتابتها بلغة سليمة.
٨٤	يربط بين الجمل بأدوات ربط مناسبة.
٨٥	الاستخدام المناسب لعبارة المجاملات "تحية طيبة، كل عام وأنتم بخير، ...".
٨٦	كتابة رسالة رسمية.
٨٧	كتابة رسالة شخصية.
٨٨	كتابة رأي في موضوع استمع إليه.
٨٩	كتابة رأي في موضوع قرأه.
٩٠	مراعاة علامات الترقيم فيما يكتب.
٩١	كتابة طلب "شكوى، دعوة".
٩٢	ترتيب أحداث قصة.
٩٣	وصف الأشياء.
٩٤	وصف الأماكن والأزمان.

٩٥	الإجابة كتابةً عن أسئلة مسموعة.
٩٦	التقاط الأفكار الرئيسة في مادة مسموعة وتسجيلها كتابةً.
٩٧	ملء الاستمارات الرسمية.
٩٨	مراعاة الأسلوب العربي في الكتابة.
٩٩	كتابة تعليمات.
١٠٠	كتابة سيرة ذاتية.
١٠١	كتابة مقال لعرض فكرة وأدلتها.

ثانياً- الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات (CEFR)

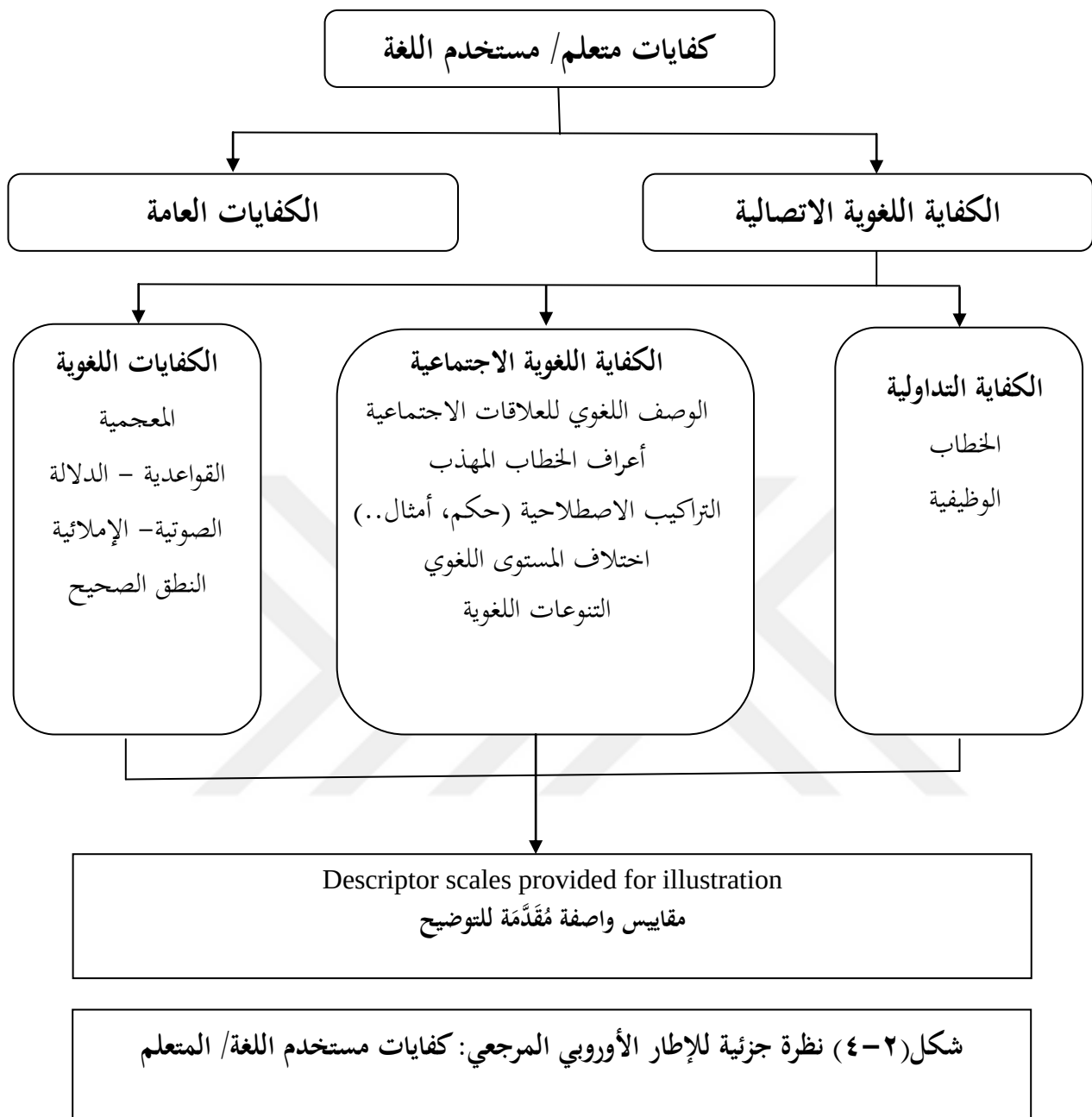
Common European Framework of Reference for Languages

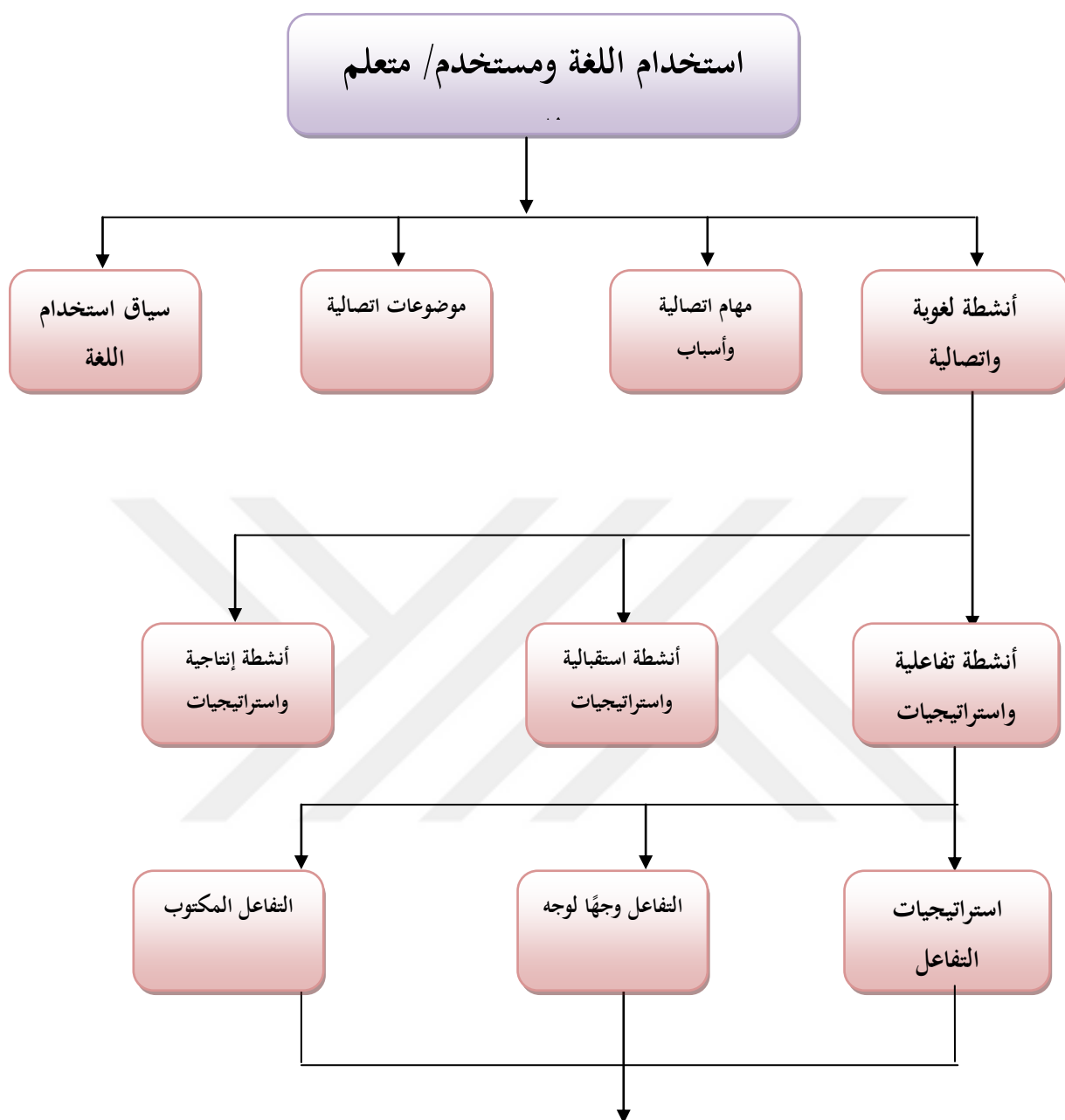
الكفاءة اللغوية في ضوء الإطار المرجعي Language proficiency

ينظر CEFR لممارسة اللغة على أنها ظاهرة بالغة التعقيد يتطلب حدوثها استدعاء عدد كبير من المهارات أو الكفايات competences المختلفة، ولذا يرى أنه قبل وضع اختبار لا بد من تحديد نموذج واضح يحوى هذه الكفايات ويبين العلاقات فيما بينها، ويعتبر هذا النموذج المنطلق لتقرير أية خصائص أو أية كفايات يمكن اختبارها وما الذي يمكن اختباره، كما أن هذا النموذج والتحديد المبني عليه يساعد في التأكد من أن نتائج الاختبار ستكون قابلة للتفسير (Alte (2011).

ويطلق (Alte (2011 على النموذج "نموذج CEFR لاستخدام اللغة" وهو يتكون من نموذجين فرعيين:

- ١- نموذج الكفايات.
- ٢- نموذج استخدام اللغة ومستخدام اللغة.





Descriptor scales provided for illustration
مقاييس واصفة مُقدَّمة للتوضيح

نظرة جزئية للإطار الأوروبي المرجعي: استخدام اللغة ومستخدم / متعلم اللغة

ثالثاً- توصيف المستويات المرجعية العامة في الإطار المرجعي الأوروبي

تتكون المستويات المرجعية العامة من ثلاث مراحل، تضم كل منها مستويين، وهي كالتالي:

المرحلة الثالثة C: الاستخدام المتقن للغة

المستوى السادس (C2)

- يمكنه فهم كل ما يقرأ أو ما يسمع دون عناء أو مشقة.
- يستطيع جمع المعلومات من عدة مصادر تحريرية وشفهية وتلخيصها، علاوة على إمكانية إعادة شرحها وتفسيرها في صورة متصلة بالسياق.
- يمكنه التعبير بصورة تلقائية وبطلاقة وفي دقة متناهية، وكذلك إيضاح أدق المعاني في الأمور الأكثر تعقيداً.

المستوى الخامس (C1)

- بوسعه فهم نصوص طويلة ومتنوعة ذات معاني أدق، وأسلوب أصعب، وكذلك إدراك معانيها إدراكاً ضمنياً.
- يمكنه التعبير بطلاقة وبتلقائية من دون حاجة واضحة للبحث عن الكلام مراراً وتكراراً.
- بإمكانه استخدام اللغة في الحياة العملية والاجتماعية أو حتى الدراسة والتعليم استخداماً فاعلاً وبصورة مرنة.
- يمكنه التحدث في الأمور المعقدة تفصيلاً وبصورة منظمة وواضحة، وكذلك استخدام أساليب مختلفة لربط النصوص بشكل مناسب.

المرحلة الثانية: الاستخدام الذاتي للغة B

المستوى الرابع (B2)

- بإمكانه فهم المحتوى الأساسي للنصوص المركبة التي تناقش موضوعات واقعية ونظرية، وبوسعه أيضاً فهم الأحاديث والمناقشات المتخصصة التي تدور في مجال التخصص نفسه.
- يمكنه التفاهم بتلقائية وطلاقة، حتى إنه من الممكن أن يجري حواراً طبيعياً مع أشخاص من أهل اللغة دون بذل جهد كبير من كلا الجانبين.
- بوسعه التعبير عن موضوعات متعددة بشكل واضح ومفصل، وشرح موقفه من إحدى القضايا المعاصرة، وكذلك ذكر مزايا وعيوب الإمكانيات المختلفة.

المستوى الثالث (B1)

- بمقدوره فهم النقاط الأساسية إذا كانت اللغة المستخدمة واضحة، وتناول الحديث موضوعات أو أشياء مألوفة عن العمل أو الدراسة أو أوقات الفراغ أو غيرها.
- بإمكانه التعامل بنجاح في أكثر المواقف التي تعترض المرء في أثناء قيامه برحلة في المنطقة المتحدث بها بتلك اللغة.

- يمكنه الإدلاء برأيه في العديد من الموضوعات المألوفة، وكذلك المجالات التي تحظى باهتمامه الشخصي في سهولة وتربط.
- يمكنه الحديث عن الأحداث والتجارب، ووصف أحلامه وآماله وأهدافه، وكذلك شرح أو تفسير خططه وآرائه بشكل موجز.

المرحلة الأولى (الاستخدام الأولي للغة A)

المستوى الثاني (A2)

- فهم الجمل والتعبيرات الشائعة الاستخدام والتي تتعلق بموضوعات ذات معانٍ مباشرة.
- بإمكانه أن يتفاهم في المواقف السهلة الروتينية التي يتم فيها تبادل بسيط ومباشر لمعلومات عن أشياء دارجة ومعروفة.
- بإمكانه -الدارس- الحديث عن نسبه وتعليمه ووصف محيطه المباشر، وكذلك عن الأشياء التي تتعلق باحتياجاته تعلقًا مباشرًا باستخدام أساليب سهلة وبسيطة.

المستوى الأول (A1)

- فهم واستخدام التعبيرات المألوفة الدارجة الاستخدام في الحياة اليومية، وكذلك الجمل البسيطة التي تهدف إلى سد احتياجاته الضرورية.
- يمكنه تقديم نفسه أو التعريف بآخرين، وكذلك طرح أسئلة شخصية على الآخرين، كما يمكنه الرد على الأسئلة من هذا النوع.
- يمكن التفاهم بأسلوب بسيط عندما يتحدث الطرف الآخر في الحوار ببطء ووضوح، ويكون على استعداد لمساعدته في أثناء الحوار. مجلس أوروبا (٢٠٠٨، ٤٩).

رابعاً- الوصف العام للاختبار^{١٢}

٤-١ البيانات العامة

مسلل	البند	الوصف																		
١	البيانات العامة																			
	اسم الاختبار	اختبار الكفاءة في اللغة العربية للناطقين بغيرها																		
	المستوى	المتوسط (B) وفق الإطار الأوروبي المرجعي.																		
	اللغة	اللغة العربية المعاصرة المعيارية																		
	رقم الإصدار	الأول																		
	نوع الاختبار	دولي																		
	الجمهور	الكبار من غير الناطقين بالعربية																		
	نمط الاختبار	محوسب، عدا أحد أسئلة الكتابة.																		
	تصنيف الممتحنين في ضوء النتيجة	أدنى من المستوى المتوسط ضمن المستوى المتوسط الأدنى B1 ضمن المستوى المتوسط الأعلى B2 أعلى من المستوى المتوسط																		
٢	الهدف العام	قياس الكفاءة اللغوية في المستوى المتوسط B																		
٣	مجال الاختبار	عام																		
٤	ما الأنشطة الاتصالية التي يقيسها الاختبار	<table border="1"> <tr> <th>الدرجات</th><th>عدد البنود</th><th></th></tr> <tr> <td>٣٠</td><td>٣٠</td><td>فهم المقروء</td></tr> <tr> <td>٣٠</td><td>٣٠</td><td>فهم المسموع</td></tr> <tr> <td>٣٠</td><td>٣</td><td>التحدث المنفرد</td></tr> <tr> <td>٣٠</td><td>٣</td><td>الكتابة</td></tr> <tr> <td colspan="2">ضمن الأنشطة السابقة</td><td>المهارات التكاملية</td></tr> </table>	الدرجات	عدد البنود		٣٠	٣٠	فهم المقروء	٣٠	٣٠	فهم المسموع	٣٠	٣	التحدث المنفرد	٣٠	٣	الكتابة	ضمن الأنشطة السابقة		المهارات التكاملية
الدرجات	عدد البنود																			
٣٠	٣٠	فهم المقروء																		
٣٠	٣٠	فهم المسموع																		
٣٠	٣	التحدث المنفرد																		
٣٠	٣	الكتابة																		
ضمن الأنشطة السابقة		المهارات التكاملية																		
٥	ما أنواع	فهم المقروء اختيار من متعدد																		

¹² استناداً لـ

(ALTE)Association of Language Testers in Europe. (2011). Manual for language test development and examination Retrieved 25-2-2013

	الاستجابات	فهم المسموع	
		تحدث	
		الكتابة	ترتيب
		اختيار من متعدد	تعبير
		تحدث منفرد	
		الكتابة	ترتيب
٦	ما المعلومات المتاحة لجمهور الاختبار	- هدف الاختبار - أقسام الاختبار - درجات الاختبار	- نطاق الاختبار - عرض للتعريف بالاختبار - مستويات الاختبار
٧	توفر المعلومات	يمكن معرفة المعلومات السابقة في مركز الاختبار	
٨	النتيجة	تظهر نتيجة كل مهارة منفصلة	

بناء الاختبار

١	ما خصائص الممتحنين الملائمة لمهام الاختبار	سبق لهم دراسة اللغة العربية لمدة لا تقل عن ٤٠٠ ساعة استخدام الحاسوب (المعيار: التعامل مع البريد الإلكتروني) العمر لا يقل عن ١٦ عاما المستوى الجامعي
٢	من قام بكتابة بنود الاختبار	الباحث ومعه فريق من المعلمين التربويين المتخصصين في تعليم العربية للناطقين بغيرها (لا تقل خبرتهم عن ١٠ سنوات)
٣	هل كانت هناك إرشادات لصياغة الأسئلة	نعم
٤	ما التدريب الذي حصل عليه كاتبو الاختبار	تدريب مسبق حول بناء الاختبارات اللغوية تدريب مسبق حول مصنفات الإطار الأوروبي المرجعي
٥	هل تم مناقشة مهام الاختبار	نعم مع فريق العمل بعد بناء نموذج لمحاكاته
٦	هل تم تجريب المهام	نعم على ممثلين لعينة البحث
٧	هل تم قياس ثبات الاختبار	نعم، انتظار تحكيم الاختبار
٨	هل تم قياس جوانب صدق الاختبار	الصدق البنائي: تم (الاختبار مبني على نموذج الإطار المرجعي) صدق المحتوى: تم بناء قائمة مهارات في ضوء آراء المحكمين الصدق الظاهري: تم عرض الاختبار على مجموعة من المدرسين أصحاب الخبرة في تعليم العربية، ثم سيتم عرض الاختبار على

مجموعة من الخبراء من أساتذة الجامعات. صدق التلاميذ: تم عبر تجريب الاختبار على عينة من أشخاص يمارسون اللغة العربية في حياتهم من خلال أعمالهم بما يوافق المستوى B2 طبقا للإطار المرجعي الأوروبي. الصدق التنبؤي: ليس متاحا		

التصحيح:

كيف يتم تصحيح الاختبار	فهم المقروء	إلكتروني	
	فهم المسموع	إلكتروني	
	التحدث	بشري	
	الكتابة	آلي	بشري

التصحيح البشري للتحدث والكتابة:

١	ما معايير اختيار المصححين	الخبرة في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها
٢	ما ضمان الدقة في التصحيح	تدريب المصححين. تصحيح الإجابة الواحدة من أكثر من مصححين.
٣	معايير التقييم	تصحيح عدة جوانب في المهارة الواحدة معايير تقييم التحدث: التنوع، الصحة والخلو من الأخطاء، الطلاقة، الترابط معايير تقييم الكتابة: الحصيلة اللغوية، التمكن من القواعد الإملائية، الاستخدام النحوي الصحيح.
٤	كم مصححا للمهمة الواحدة	الكتابة والتحدث: مصححان، ويحسب المتوسط

التقدير : Grading

١	هل هناك درجة نجاح أم تقدير؟	تقدير

طريقة عرض النتيجة على الممتحنين:

١	ما شكل النتيجة المقدمة للممتحنين	مستوى (الابتدائي، B1، B2، متقدم)
٢	كيف ستصل النتيجة للممتحن	بالبريد الإلكتروني

٤-٢ مواصفات الأنشطة والكفايات التواصلية

٤-٢-١ الأنشطة اللغوية التواصلية:

الفهم القرائي (فهم المقروء):

١	ما نطاق محتوى الاختبار	النطاق العام (الحياة اليومية، الأخبار والمقالات الصحفية).
٢	ما الموضوعات التي يتوقعها الممتحنون	الانتقال والسفر، الأخبار والمقالات العامة، الكتب، السير الذاتية، الكتابة الأدبية.
٣	ما المهام الاتصالية المتوقعة	قراءة بيانات رحلة، وبيانات الكتب، درجات الحرارة، وأسعار العملات، والمقالات الإعلامية في موضوعات عامة، وفقرات أدبية، وسيرة ذاتية لأحد الشخصيات العامة.
٤	ما أنواع المواد المقروءة وما طولها	١- أغلفة كتب، بيانات في صحيفة، بيانات رحلات في مطار. ٢- مقال (٢٠٠ كلمة تقريبا) ٣- مقال (٣٠٠ كلمة تقريبا) ٤- فقرة (١٠٠ كلمة تقريبا) ٥- سيرة ذاتية موجزة (١٠٠ كلمة تقريبا)
٥	ما مستوى الاختبار بناء على الإطار المرجعي؟	المستوى المتوسط B2: يستطيع القراءة دون مساعدة وأن يوائم أسلوب وسرعة القراءة حسب النص أو الهدف، وأن ينتقي ويستخدم المراجع المناسبة بنفسه، يتمتع بحصيلة لغوية كبيرة تؤهله للقراءة ولكنه قد يجد صعوبة في فهم بعض التعبيرات النادرة الاستخدام. المستوى المتوسط B1: يستطيع أن يقرأ نصوصا متخصصة سهلة عن موضوعات تتعلق باهتماماته الخاصة أو بتخصصه

	وأن يفهمه فهما مُرضيا.

فهم المسموع (الفهم الاستماعي)

١	ما نطاق محتوى الاختبار	النطاق العام (الحياة اليومية، الحياة الدراسية غير المتخصصة، حياة العمل غير المتخصصة، الأخبار).
٢	ما الموضوعات التي يتوقعها الممتحنون	الانتقال والسفر، الأخبار والمقالات العامة، الحوارات الودية في الدراسة والعمل.
٣	ما المهام الاتصالية المتوقعة	الاستماع لوسائل الإعلام حول أسعار العملات ودرجات الحرارة، بالإضافة لموضوعات إخبارية عامة، والاستماع لبيانات الرحلات وحوارات الحصول على تأشيرة، والاستماع للمكالمات الهاتفية، والحوارات اليومية مع الزملاء.
٤	ما أنواع المواد المسموعة وما طولها؟	١- أداء صوتي منفرد طوله لا يزيد على دقيقة. (٥ أسئلة) ٢- حوارات ثنائية بين عرب وعرب، وعرب وناطقين غير أصليين بالعربية، مدة الحوار لا تزيد على دقيقة ونصف (١٠ أسئلة) ٣- حوار إعلامي مسموع أو مشاهد لمدة ٥ دقائق.
٥	ما مستوى الاختبار بناء على الإطار المرجعي؟	المستوى المتوسط B2: يستطيع أن يفهم اللغة القياسية الموحدة في التعاملات المباشرة أو في وسائل الإعلام سواء عند تناول موضوعات مألوفة أو غير مألوفة والمستخدم في الحياة الخاصة والاجتماعية والعملية وكذلك الدراسية، ولا يحد من القدرة على الفهم سوى الأصوات المرتفعة جدا بالخلفية أو البناء غير المناسب للخطاب أو غاية في التخصص. يستطيع أن يفهم المعنى الأساسي لما يقال سواء كان القول مركبا أو متعلقا بموضوعات ملموسة أو مجردة عند استخدام اللغة القياسية الموحدة، كما يستطيع فهم الحوارات والمناقشات المتعلقة بتخصصه. يستطيع أن يتابع خطبا مطولة وحججا مركبة ما دام الموضوع مألوفا إلى حد كبير، وإذا كانت الخطبة أو مسار الحديث مميّزا بإشارات ضمنية واضحة. المستوى المتوسط B1: يستطيع أن يفهم معلومات متخصصة سهلة عن موضوعات عادية تتعلق بالحياة اليومية أو العملية وأن يفهم بها أهم النقاط والمعلومات والجزئيات بشرط أن يكون الكلام واضحا وبلهجة مألوفة ومفهومة له. يستطيع أن يفهم النقاط الأساسية إن كان الكلام واضحا وباللغة القياسية الموحدة عما هو

مألف مما نتعرض له عادة في العمل أو في الدراسة أو في التدريب أو في أوقات الفراغ، ويستطيع أن يفهم القصص القصيرة.	

التحدث المنفرد:

١	ما نطاق محتوى الاختبار	النطاق العام (الحياة اليومية، الحياة الدراسية غير المتخصصة، حياة العمل غير المتخصصة، الصحافة).
٢	ما الموضوعات التي يتوقعها الممتحنون	الاهتمامات الشخصية، التجارب مثل الرحلات، معالجة القضايا المتعلقة بالعالم العربي مثل عمل المرأة، والهجرة، ومحو الأمية والصراع العربي الإسرائيلي وغيرها، والشباب والأسرة، ... إلخ.
٣	ما المهام الاتصالية المتوقعة	التحدث المنفرد.
٤	ما أنواع المواد التي سينتجها الممتحن وما طولها	١- التعريف باهتمامات الممتحن (٣ دقائق). ٢- حكاية تجربة شخصية (٥ دقائق). ٣- التحدث في قضية موضحا أسبابها أو تأثيرها أو وجهات النظر حولها وما يفضلها الممتحن منها (٨ دقائق).
٥	ما مستوى الاختبار بناء على الإطار المرجعي؟	المستوى المتوسط B2: يستطيع أن يشرح الموضوع بوضوح وبنظام وأن يبرز نقاطا وتفاصيل مهمة بأسلوب مناسب. يستطيع أن يشرح وأن يصف بوضوح وبالتفصيل موضوعات متعددة تحظى باهتمامه وأن يعرض الآراء والأفكار بالتفصيل وأن يدعم ذلك بنقاط تحتية وبأمثلة المناسبة. المستوى المتوسط B1: يستطيع أن يصف الموضوعات التي تهمه بسلاسة وبأسلوب سهل ومتربط على أن يذكر النقاط بتتابع مستقيم.

الكتابة:

١	ما نطاق محتوى الاختبار	النطاق العام (الحياة اليومية، القضايا العامة).
٢	ما الموضوعات التي يتوقعها الممتحنون	الاهتمامات الشخصية، التجارب مثل الرحلات، معالجة القضايا المتعلقة بالعالم العربي مثل عمل المرأة، والهجرة، ومحو الأمية وقضايا

		التنمية، والشباب والأسرة، ... إلخ.
٣	ما المهام الاتصالية المتوقعة	١- ترتيب وبناء رسالة. (على الممتحن اختيار جمل وتكوين رسالة منها) ٢- ترتيب قصة قصيرة/ فقرة ٣- كتابة مقال.
٤	ما أنواع المواد المكتوبة وطولها	١- ترتيب وبناء رسالة شخصية. (١٠ جمل تقريبا) ٢- ترتيب قصة قصيرة/ فقرة. (١٠ جمل) ٣- كتابة مقال في قضية موضحة أسبابها أو تأثيرها أو وجهات النظر حولها وما يفضلها الممتحن منها. (٣٠٠ كلمة تقريبا)
٥	ما مستوى الاختبار بناء على الإطار المرجعي؟	المستوى المتوسط B2: يستطيع أن يؤلف نصوصا واضحة وتفصيلية عن موضوعات مختلفة تتعلق باهتماماته، وأن يجمع المعلومات والحجج من مصادر مختلفة وأن يوازنها مع بعضها. المستوى المتوسط B1: يستطيع أن يكتب نصوصا غير معقدة ومتراكبة عن عدة موضوعات مألوفة تتعلق باهتماماته الخاصة على أن يتم ربط الأجزاء القصيرة من النص بترتيبها بالتوالي.

المهارات التكاملية:

١	الاستماع	ثم الإجابة عن أسئلة مقروءة
٢	التحدث	من خلال تعليمات مقروءة
٣	الكتابة	تكوين رسالة من خلال جمل مقروءة وغير مرتبة تكوين قصة/ فقرة من خلال جمل مقروءة وغير مرتبة كتابة مقال من خلال فقرة توضح الموضوع

٤-٢-٢ الكفايات التواصلية: الاستقبالية

الكفاية اللغوية	B2: لديه نطاق كاف من اللغة يمكنه من فهم الوصف، ووجهات النظر والحجج في معظم الموضوعات ذات الصلة بحياته اليومية مثل الأسرة، والهوايات والاهتمامات، والعمل، والسفر، والأحداث الجارية. B1: لديه ما يكفي من اللغة لتسيير حياته، مع مفردات كافية لفهم معظم النصوص حول مواضيع مثل الأسرة، والهوايات والاهتمامات، والعمل، والسفر، والأحداث الجارية.

B2: يمكن مع بعض الجهد مواكبة مناقشات سريعة وكذلك العامة.	الكفاية اللغوية الاجتماعية
B1: يمكنه الرد على مجموعة واسعة من المهام اللغوية، وذلك باستخدام السجلات الأكثر شيوعاً. يدرك ملامح التأدب البارزة في الحوار. على علم وانتباه للرموز، وأهم الاختلافات بين مجتمعه والعادات والأعراف والمواقف والقيم والمعتقدات السائدة في المجتمع المعني.	
B2: يمكنه فهم الوصف أو السرد، وتحديد النقاط الرئيسية من التفاصيل والأمثلة الداعمة ذات الصلة. يمكنه فهم معلومات مفصلة بشكل موثوق.	الكفاية البرجماتية
B1: يمكنه فهم السرد المباشر بدقة معقولة أو الوصف الذي هو تسلسل مستقيم من النقاط. يمكن فهم النقاط الرئيسية في فكرة أو مشكلة بدقة معقولة.	

٤-٢-٣ الكفايات التواصلية: الإنتاجية

المستوى B2: لديه حصيلة لغوية واسعة في مجال تخصصه وفي معظم الموضوعات العامة، يستطيع التنوع بين طرق التعبير ليتجنب التكرار، غير أن بعض الثغرات في الحصيلة اللغوية قد تؤدي إلى التلعثم والوصف بكلمات أخرى.	الكفايات اللغوية نطاق الحصيلة اللغوية
المستوى B1: لديه حصيلة لغوية كبيرة تكفي للتعبير عن معظم موضوعات الحياة اليومية الخاصة بمساعدة الوصف، على سبيل المثال موضوعات الأسر والهوايات والاهتمامات والعمل والسفر والأحداث الجارية.	
المستوى B2: يتميز بدرجة عالية من الدقة في استخدام الحصيلة اللغوية بشكل عام، على الرغم من حدوث بعض الخلط والاختيار الخاطئ للكلمات، ولكن هذا لا يعوق عملية الاتصال.	الكفايات اللغوية إتقان استخدام الحصيلة اللغوية
المستوى B1: يتقن الحصيلة اللغوية الأساسية إتقاناً جيداً، ولكنه ما يزال يقوم بأخطاء كبيرة إذا كان الأمر يتعلق بالتعبير عن موضوعات معقدة أو التغلب على موضوعات ومواقف غير معتادة بالنسبة له.	
المستوى B2: يستطيع التعبير عن نفسه بشكل مقنع وواضح ومهذب وذلك بأسلوب رسمي وغير رسمي، كما يتلاءم مع كل موقف على حدة.	الكفاية اللغوية الاجتماعية
المستوى B1: يستطيع القيام بنطاق واسع من الوظائف اللغوية والرد عليها عن طريق استخدام الأساليب المعتادة لذلك واستخدام سجلات محايدة من الألفاظ. يحيط بأهم اصطلاحات الخطاب المهذب ويتصرف بشكل مناسب لذلك. يدرك أهم الفروق بين العادات والتقاليد ووجهات النظر والقيم والمعتقدات في المجتمع المعني وفي مجتمعه الأصلي ويراعي الإشارات الخاصة بذلك.	

B2: يمكن أن يتكلم باستضافة مع سرعة إلى حد ما؛ على الرغم من أنه يمكن يبدو متزهدا كما أنه يبحث عن أنماط وأشكال التعبير، وهناك عدد قليل من الوقفات الطويلة بشكل ملحوظ.	الكفاية التداولية الطلاقة والمرونة
B1: يمكنه استغلال نطاق واسع من اللغة البسيطة بمرونة للتعبير عن الكثير مما يريد. يمكنه الاستمرار بأداء مفهوم على الرغم من التوقف للضبط النحوي والمعجمي لكلامه وإصلاحه بشكل واضح جدا، وخصوصا في الحوارات الحرة المطولة.	
B2: يستطيع أن يصف شيئا بوضوح أو أن يحكي ويعرض في أثناء ذلك العناصر المهمة عرضا مفصلا ويعتمد في ذلك على التفاصيل والأمثلة المهمة بالنسبة للموضوع.	بناء الخطاب وتماسكه
B1: يمكن أن يعيد سرد القصص غير المعقدة أو يستطيع الوصف بطلاقة عن طريق ترتيب النقاط المفردة وراء بعضها البعض.	

خامسا - معايير تقييم المهارات الإنتاجية :

درجات التحدث وفق معايير التقييم:

الترابط	الطلاقة	الصحة	التنوع	طبيعة المهمة	المستوى	الدرجات	
١	١	٢	١	التحدث ٣ دقائق في موضوع شخصي	B1	٥	مهمة ١
٢	٢	٤	٢	التحدث ٥ دقائق عن تجربة	B1	١٠	مهمة ٢
٣	٣	٦	٣	التحدث ٨ دقائق حول قضية	B2	١٥	مهمة ٣

درجات الكتابة وفق معايير التقييم:

القواعد	الإملاء	الحصيلة اللغوية	طبيعة المهمة	المستوى	الدرجات	
٢		٣	ترتيب رسالة "طلب" من خلال جمل	B1	٥	مهمة ١
٢		٣	تكوين فقرة من بين جمل	B1	١٠	مهمة ٢
٥	٥	٥	كتابة مقال	B2	١٥	مهمة ٣

* سيتم وضع دليل للمصححين لتوضيح طرق تقدير الدرجات للتفريق بين مستوى B1 ، B2

سادسا - الدرجات :

٢	صف إجراءات تحديد التقدير	الدرجة النهائية لكل مهارة ٣٠ درجة ١٥ درجة للمستوى B1 ١٥ درجة للمستوى B2
		أقل من ٨ درجات: المستوى الابتدائي من ٨ إلى ١٥ : مستوى B1 من ١٦ إلى ٢٧ : مستوى B2 ٢٨ فأكثر: المستوى المتقدم

سابعا- أقسام الاختبار

- مدة الاختبار ٣ ساعات.
- ساعتان على الحاسوب ، ساعة لكتابة المقال بالقلم.
- يمكن الانتقال بين الأسئلة ، وتعديل الإجابة في أي وقت.
- جميع الأسئلة وإجاباتها ضمن البرنامج الحاسوبي، عدا السؤال الأخير في الكتابة يجب عنه بالورقة والقلم.
- لا يوجد زمن محدد لكل مهارة، والزمن المذكور في الجدول التالي للتوجيه فحسب، والممتحن مسئول عن إدارة وقته.

جدول أقسام الاختبار						
المهارة	المهام	المستوى	عدد الأسئلة	عدد الدرجات	الزمن المتوقع بالدقيقة	طريقة الإجابة
القراءة	٢	B1	١٥	١٥	٢٥	الحاسوب
	٣	B2	١٥	١٥	٢٥	
	٥			٣٠		
الاستماع	٢	B1	١٥	١٥	١٥	الاستماع بالسماعة ثم الإجابة
	١	B2	١٥	١٥	١٨	
	٣			٣٠		
التحدث	٢	B1	٢	١٥	١٢	استخدام

مسجل الحاسوب	١٠	١٥	١	B2	١	
		٣٠			٣	الإجمالي
على الحاسوب	١٥	١٥	٣	B1	٢	الكتابة
بالقلم والورقة	٦٠	١٥		B2	١	
		٣٠			٣	الإجمالي
	١٨٠ دقيقة	١٢٠	٦٦			المجموع

ثامنا - جدول الأسئلة والمهارات والكفايات

الدرجة	الكفاية اللغوية الاجتماعية	الكفاية التداولية	الكفايات اللغوية			رقم المهارة	رقم السؤال
			المعجمية	الإملائية	النحوية والصرفية		
١		/			/	٦٦	١
١		/	/			٦٦	٢
١	/					٦٦	٣
١		/				٦٦	٤
١	/					٦٤-٦١	٥
١	/					٥٨	٦
١	/					٦٦	٧
١		/				٦٠	٨
١		/				٥٩	٩
١	/					٦٩	١٠
١	/					٥٩	١١
١		/				٦٦	١٢
١						٦٩	١٣
١	/					٥٩	١٤
١	/					٧١	١٥
١		/			/	٥٨	١٦
١	/					٦٩-٦٣	١٧
١		/				٦٦	١٨
١	/					٦٩	١٩
١		/				٥٩	٢٠
١	/					٥٩	٢١
١	/					٦٩	٢٢
١	/					٦٦	٢٣
١	/					٦٩	٢٤
١	/					٧١	٢٥
١	/					٧١	٢٦
١	/					٦٠	٢٧

۱	/					۶۱	۲۸
۱	/					۶۶	۲۹
۱	/					۶۶	۳۰
۱		/				۶۶	۳۱
۱		/				۲	۳۲
۱		/				۹	۳۳
۱		/				۹	۳۴
۱		/				۸	۳۵
۱		/				۹	۳۶
۱	/		/			۳	۳۷
۱	/		/			۵	۳۸
۱		/				۹	۳۹
۱		/				۵	۴۰
۱		/				۹	۴۱
۱		/				۳	۴۲
۱	/					۵	۴۳
۱	/					۶	۴۴
۱		/				۹	۴۵
۱			/			۵	۴۶
۱			/			۵	۴۷
۱		/				۱	۴۸
۱	/	/				۸	۴۹
۱	/	/				۸	۵۰
۱		/				۸	۵۱
۱		/				۹	۵۲
۱		/				۹	۵۳
۱		/				۸	۵۴
۱		/				۹	۵۵
۱		/				۸	۵۶
۱		/				۹	۵۷
۱		/				۸	۵۸
۱		/				۹	۵۹
۱	/					۹	۶۰
۵	/	/	/	/	/	۲۰	۶۱
۱۰	/	/	/	/	/	۳۰-۲۵	۶۲
۱۵	/	/	/	/	/	۲۷-۲۰	۶۳
۵	/	/			/	۹۱-۸۵-۸۶	۶۴
۱۰	/	/			/	۹۲-۸۴	۶۵
۱۵	/	/	/	/	/	-۹۰-۸۹ -۹۸-۸۵ ۱۰۱	۶۶

المواصفات التقنية للاختبار المحوسب

في ضوء قائمة المعايير التقنية التي استبطنها الباحث قام بإعداد تلك المواصفات للاختبار:

١- المواصفات التقنية:	
Processor: Core 2 Duo CPU 2.33GHz Monitor: 13 inches Hard disk free Space 200 MB Mouse Headphones Speakerphone درجة الوضوح : 1280X800	١-١ الحد الأدنى المطلوب لتشغيل الاختبار
Windows7/8	٢-١ نظام التشغيل
- متصفح انترنت - برنامج لتشغيل الصوت مثل Windows Media Player	٣-١ البرامج المساعدة لتشغيل الاختبار
القرص الصلب / ذاكرة محمولة	٤-١ الوسيط الذي سيعمل الاختبار منه
قم بتحميل نسخة البرنامج على الجهاز ثم بالضغط على أيقونة Start.exe ثم اضغط زر " إعدادات " واتبع التعليمات بعد الانتهاء من التنصيب قم بإعادة تشغيل البرنامج.	٥-١ تعليمات التنصيب
٢- التصميم والشكل	
	١-٢ اتجاه النصوص في الاختبار من اليمين إلى اليسار.
والتعديل فقط حسب أسئلة المهارة	٢-٢ التصميم ثابت طوال الاختبار
عند ضغط أيقونة (?) تظهر التعليمات	٣-٢ تعليمات الاختبار
عناصر الاختبار مقسمة لعدة أقسام منفصلة.	٤-٢ عناصر الاختبار
المهارة، رقم السؤال ، تعليمات السؤال، البند الاختباري، الاختيارات، أزرار الاختيارات (أ، ب، ج، د)	٥-٢ العناصر المعروضة على الشاشة

٧-٢	المؤقت	أيقونة الوقت في يسار القسم العلوي ويمكن إخفاؤه.
٨-٢	حجم الخط	خط تراديشنال أراييك حجم ١٦-١٨
٣ - الوسائط المتعددة		ملفات الصوت بصيغة wav/mp3 الصورة بصيغة JPEG
٤ - التصفح		
	يمكن الانتقال بين المهارات	
	يمكن التنقل بين الأسئلة	
٥ - الخروج		اضغط على زر (X) ثم أدخل الرقم الخاص بك. ثم اختر زر "إنهاء".

مفتاح تصحيح أسئلة الاختبار

الأسئلة من (١- ٦٠) درجة لكل سؤال
الأسئلة من (٦١ - ٦٦) يرجع لمواصفات الاختبار

رقم السؤال	المهارة	الصواب	رقم السؤال	المهارة	الصواب	رقم السؤال	المهارة	الصواب
١	فهم قرائي	ج	٢٣	فهم قرائي	د	٤٥	فهم المسموع	د
٢	فهم قرائي	أ	٢٤	فهم قرائي	د	٤٦	فهم المسموع	أ
٣	فهم قرائي	ب	٢٥	فهم قرائي	ج	٤٧	فهم المسموع	د
٤	فهم قرائي	د	٢٦	فهم قرائي	ب	٤٨	فهم المسموع	ب
٥	فهم قرائي	ج	٢٧	فهم قرائي	د	٤٩	فهم المسموع	ب
٦	فهم قرائي	ب	٢٨	فهم قرائي	ج	٥٠	فهم المسموع	ج
٧	فهم قرائي	أ	٢٩	فهم قرائي	أ	٥١	فهم المسموع	د
٨	فهم قرائي	ج	٣٠	فهم قرائي	د	٥٢	فهم المسموع	ب
٩	فهم قرائي	د	٣١	فهم المسموع	ب	٥٣	فهم المسموع	ج
١٠	فهم قرائي	د	٣٢	فهم المسموع	ج	٥٤	فهم المسموع	أ
١١	فهم قرائي	ب	٣٣	فهم المسموع	د	٥٥	فهم المسموع	د
١٢	فهم قرائي	د	٣٤	فهم المسموع	أ	٥٦	فهم المسموع	ب
١٣	فهم قرائي	أ	٣٥	فهم المسموع	ج	٥٧	فهم المسموع	أ
١٤	فهم قرائي	ج	٣٦	فهم المسموع	أ	٥٨	فهم المسموع	ب
١٥	فهم قرائي	أ	٣٧	فهم المسموع	ب	٥٩	فهم المسموع	ج
١٦	فهم قرائي	ج	٣٨	فهم المسموع	أ	٦٠	فهم المسموع	أ
١٧	فهم قرائي	ب	٣٩	فهم المسموع	د			
١٨	فهم قرائي	أ	٤٠	فهم المسموع	ج			
١٩	فهم قرائي	ب	٤١	فهم المسموع	أ			
٢٠	فهم قرائي	أ	٤٢	فهم المسموع	ب			
٢١	فهم قرائي	ب	٤٣	فهم المسموع	ج			
٢٢	فهم قرائي	ج	٤٤	فهم المسموع	د			

ملحق (٥)

الجامعة الإسلامية العالمية - ماليزيا

معهد التربية

اختبار الكفاءة في اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية في المستوى المتوسط

إعداد الباحث

إسلام يسري علي

٢٠١٤م

قسم الفهم القرائي

المجموعة الأولى : أمامك مجموعة من المواد المطبوعة مثل الفواتير والكتب ومواعيد وسائل المواصلات وغيرها ، اقرأ الأسئلة حول هذه المواد وعليك اختيار الإجابة الصحيحة.

١ - أمامك فاتورة "مياه" ، ما المبلغ المطلوب سداده ؟

١٢٦، ٤٢ - أ ب - ٢٧

ج - ۱۷۵,۹۰ د - ۴۴,۲۵

[illegible]

٢ - موعد سفر رحلة " الكويت "؟

أ - الثالثة مساءً

ب - الرابعة مساء

ج - الثانية مساء

د - الثالثة صباحا

المغادرون				03/05/14	13:13
ملاحظات	البوابة	الموقع	الوقت	إلى	رحلة
النداء الأخير	30A		14:10	جدة	SV543
إلى البوابة	17A		14:15	باريس	QR037
	8		14:20	الإسكندرية	QR1311
	10A		15:00	الكويت	QR1072
	11		15:00	دبي	QR1012
	31		15:15	البحرين	GF533
	7		15:25	الخرطوم	QR1327
	8		16:00	أبو ظبي	QR1050
	10A		16:10	الرياض	MH9079
	7		16:30	البحرين	QR1110
	30A		16:30	الرياض	SV541
تأخرت	17A	16:00	16:35	لندن هيثرو	AA7981

٣- أمامك شهادة ميلاد مصرية ، متى

ولدت "سما"؟

أ - ٢١ / ٥ / ٢٠٠٥

ب - ١٢ / ٥ / ٢٠٠٥

ج - ٥ / ١٢ / ٢٠٠٥

د - ٤ / ٤ / ٢٠٠٩



٤- سوف تُلعب مباراة فريقى (الوطني

و الهلال) في

أ - الدمام

ب - الرياض

ج - أبها

د - تبوك

اليوم	التاريخ	المباراة	المكان	الجولة
الأحد	١٤/٩/٢٠٠٨هـ ١٤/٩/٢٠٠٨م	أبها - الهلال	أبها	الأولى
الخميس	١٨/٩/٢٠٠٨هـ ١٨/٩/٢٠٠٨م	الهلال - الرائد	الرياض	الثانية
السبت	٤/١٠/٢٠٠٨هـ ٤/١٠/٢٠٠٨م	نجران - الهلال	نجران	الثالثة
الأربعاء	٨/١٠/٢٠٠٨هـ ٨/١٠/٢٠٠٨م	الوطني - الهلال	تبوك	الرابعة
الأحد	١٢/١٠/٢٠٠٨هـ ١٢/١٠/٢٠٠٨م	الهلال - الأهلي	الرياض	الخامسة
الأربعاء	٢٢/١٠/٢٠٠٨هـ ٢٢/١٠/٢٠٠٨م	الحزم - الهلال	الرس	السادسة
الثلاثاء	٢٨/١٠/٢٠٠٨هـ ٢٨/١٠/٢٠٠٨م	الهلال - الوحدة	الرياض	السابعة
الاثنين	٥/١١/٢٠٠٨هـ ٣/١١/٢٠٠٨م	الهلال - النصر	الرياض	الثامنة
السبت	٢٤/١١/٢٠٠٨هـ ٢٢/١١/٢٠٠٨م	الإتفاق - الهلال	الدمام	التاسعة
الأربعاء	٢٨/١١/٢٠٠٨هـ ٢٦/١١/٢٠٠٨م	الهلال - الشباب	الرياض	العاشر

١ - وصلتك هذه الرسالة على الهاتف

من إحدى الأقارب،

معنى هذه الرسالة أن سارة :

أ - تزوجت الأسبوع الماضي .

ب - تزوجت الخميس الماضي .

ج - ستتزوج الخميس القادم .

د - ستتزوج بعد يوم الخميس .

"بفضل الله، حفل

زواجي يوم الخميس إن

شاء الله.

سارة

المجموعة الثانية : اقرأ القطعة التالية ثم أجب الأسئلة باختيار الإجابة المناسبة : (١٠ درجات)

١ - اللغة العربية قديمة، فأقدم نصّ من الفصحى وصل إلينا عمره يزيد على ألف و ستمائة سنة، ولذلك يرى بعض العلماء أنها أقدم لغة حية حافظت على صفاتها اللغوية.

٢ - وقد كانت القبائل العربية - في شبه الجزيرة العربية - تتكلم لهجات من اللغة العربية ، وعندما جاء الإسلام نزل القرآن الكريم باللغة العربية، وأصبحت لغة القرآن هي لغة العرب جميعاً، وبدأ الإسلام في الانتشار في العالم ، وانتشرت اللغة العربية معه؛ لأنها أصبحت لغة العلوم الإسلامية، فأصبح شمال إفريقيا والسودان يتكلم اللغة العربية، وأصبح الشام يتحدث اللغة العربية، والبلاد الإسلامية التي لا تستخدم اللغة العربية في حياتها اليومية تستخدمها في صلاتها خمس مرات في اليوم.

٣ - الآن اللغة العربية هي اللغة الرسمية لـ ٢٢ دولة عربية ، كما أنها لغة غير رسمية في العديد من دول العالم مثل شرق تركيا، وتشاد، وإريتريا، وجنوب السودان و مناطق أخرى في آسيا وإفريقيا.

صارت اللغة العربية لغة معتمدة في الأمم المتحدة عام ١٩٦٣ م ، وفي أكتوبر ٢٠١٢ م عند انعقاد الدورة ١٩٠ للمجلس التنفيذي لليونسكو تقرر تحديد يوم ١٨ ديسمبر يوماً عالمياً للغة العربية، واحتفلت اليونسكو في تلك السنة للمرة الأولى بهذا اليوم.

٤ - وعندما ظهر النفط بدأ العالم يهتم بالعالم العربي أكثر، ومع كثرة الصراعات والحروب في العالم العربي زاد اهتمام العالم باللغة العربية، ومنذ عام ٢٠٠١ م زادت أعداد دارسيها في العالم بشكل كبير ، فمثلاً عام ١٩٩٨ كان في أمريكا ٥٥٠٠ طالب يدرسون العربية في الجامعات

الأمريكية، في عام ٢٠٠٩ أصبحوا ٣٥ ألف طالب، أما عام ٢٠٠٧ فقد كان في ماليزيا ١٦ كلية تدرس العربية ، وفي تركيا عام ٢٠١٤ حوالي ١٠٠ كلية تدرسها أيضا ، وفي الباكستان، والهند، وإندونيسيا، وتايلاند، وبنجلاديش ملايين الطلاب الذين يدرسون اللغة العربية، ولا توجد دولة في العالم تقريبا لا يوجد بها برنامج لتعليمها.

٥- وتنوع أسباب تعلم العربية ونستطيع أن نعددتها في الأسباب الدينية، والاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية، والإعلامية، والعسكرية.

٦ - يقول ديفيد إدواردز David Edwards المدير التنفيذي للمجلس القومي للغات والدراسات الدولية "إن تعلم اللغة اليابانية سوف يجعلك تجد عملا، ولكن إذا كنت مهتما بعمل حكومي أو دولي وتحدث العربية فستكون نجما بلا شك".

الأسئلة :

٦ - في أية سنة بدأ الاحتفال باليوم العالمي للغة العربية ؟

أ - ٢٠٠٢

ب - ٢٠١٢

ج - ١٩٦٣

٧- تستخدم اللغة العربية بشكل رسمي في

أ - الدول العربية

ب - الدول الإسلامية

ج - تركيا وإيران

٨- في الفقرة ١ عبارة "ولذلك يرى بعض العلماء" تعني أن هذا الكلام

أ - حقيقة علمية .

ب - اقتراح علمي

ج - وجهة نظر

٩ - ما الفقرة التي تعبر عن كثرة الوظائف لمن يتعلم اللغة العربية ؟

أ - الثانية

ب - الثالثة

ج - الخامسة

د - السادسة

١٠ - ما العلاقة بين الصراعات والحروب وانتشار اللغة العربية ؟

أ - الجنود عليهم أن يتعلموا اللغة العربية لأنهم يحاربون في مناطق عربية.

ب - قراءة الصحف العربية مهمة في التخطيط العسكري والسياسي .

ج - بيع الأسلحة والمعدات الحربية يحتاج لمن يتقن اللغة العربية.

د - قادة الإعلام والسياسيين والعسكريين يحتاجون من يتقنون اللغة العربية .

١١ - الفقرة التي تعبر عن أن الإسلام ساعد على انتشار اللغة العربية

أ - الأولى ب - الثانية ج - الثالثة د - الرابعة

١٢ - ما مظاهر زيادة الإقبال على تعلم اللغة العربية في أمريكا ؟

- أ - وجود جامعات تدرس اللغة العربية في برامجها.
- ب - وجود عدد كبير من الطلاب يدرسون اللغة العربية.
- ج - زيادة عدد الطلاب الآن مقارنة بعددهم من قبل.
- د - كل ما سبق

١٣ - ما العلاقة بين الاقتصاد وانتشار اللغة العربية ؟

- أ - كثرة الراغبين في العمل والتجارة مع العالم العربي
- ب - زيادة أعداد السائحين العرب في دول العالم
- ج - زيادة أعداد السائحين للعالم العربي من مختلف الدول
- د - وجود وظائف للعرب في الأمم المتحدة

١٤ - الفقرة التي تتحدث عن أسباب تعلم اللغة العربية

- أ - الثالثة
- ب - الرابعة
- ج - الخامسة
- د - السادسة

١٥ - اختر عنوانا مناسباً للنص مما يأتي

- أ - انتشار اللغة العربية
- ب - انحسار اللغة العربية.
- ج - الجامعات واللغة العربية.
- د - الإسلام واللغة العربية.

المجموعة الثالثة : اقرأ المقال التالي ثم أجب الأسئلة باختيار الإجابة المناسبة :

بقلم: علي الطالقاني

١ - تعد ظاهرة هجرة الكفاءات أو ما يسمى " هجرة الأدمغة أو العقول " واحدة من أهم المشكلات التي تحظى بالاهتمام على المستوى الدولي والإقليمي بينما تعد هذه الظاهرة على رأس الهرم في المشاكل الاجتماعية، والاقتصادية التي تعاني منها البلدان النامية. و تعنى "هجرة الكفاءات" انتقال الأفراد المتميزين (عادة خريجي التعليم العالي وما فوقه) من بلد ما لبلد آخر بغرض العمل والإقامة الدائمة. وقد عانت بلدان العالم الثالث من هذا النوع من الهجرة خلال القرن العشرين وبخاصة بعد الحرب العالمية الثانية.

إلا أن "نزيف العقول" لم يلق اهتماماً دولياً كبيراً إلا في نهاية الستينيات وأوائل السبعينيات بعد أن بدأت بلدان غربية متقدمة في الصناعة، كبريطانيا، تفقد بعض كفاءاتها لصالح دول غربية أخرى في حال اقتصادي أفضل.

وقد أشارت دراسات "منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية" التي تضم ٣٠ دولة صناعية، إلى أن المهاجرين يتمتعون بدرجة من التعليم والكفاءة تفوق مستوى الأعمال التي يؤدونها، وأنه على البلدان الغنية أن تدمجهم في مجتمعاتها، وأسواق عملتها؛ لتحصد ثمار منافعهم الاقتصادية.

٢ - تفرز هجرة العقول العربية إلى البلدان الغربية عدة آثار سلبية على واقع التنمية في الوطن العربي، ولا تقتصر هذه الآثار على واقع ومستقبل التنمية الاقتصادية والاجتماعية العربية فحسب، ولكنها تمتد أيضاً إلى التعليم في الوطن العربي وإمكانات توظيف خريجه في بناء وتطوير قاعدة تقنية عربية.

٣ - ومن أهم الآثار السلبية لنزيف العقول: ضياع الجهود والطاقات الإنتاجية والعلمية لهذه العقول العربية التي تصب في شرايين البلدان الغربية بينما تحتاج التنمية العربية لمثل هذه العقول في مجالات الاقتصاد والتعليم والصحة والتخطيط والبحث العلمي والتقانة . وتبديد الموارد الإنسانية والمالية العربية التي أنفقت في تعليم وتدريب الكفاءات التي تحصل عليها البلدان الغربية دون مقابل. وضعف وتدهور الإنتاج العلمي والبحثي في البلدان العربية مقارنة بالإنتاج العلمي للعرب المهاجرين في البلدان الغربية .

٤ - ومما يلفت النظر في الوطن العربي أنه مع ازدياد معدلات هجرة العقول العربية إلى الغرب يزداد اعتماد غالبية البلدان العربية على الكفاءات الغربية في ميادين شتى بتكلفة اقتصادية مرتفعة، ومبالغ فيها في كثير من الأحيان .. وبعبارة أخرى فإن البلدان العربية تتحمل بسبب هذه الهجرة خسارة مزدوجة لضياع ما أنفقته من أموال وجهود في تعليم وإعداد الكفاءات العربية المهاجرة ، ومواجهة نقص الكفاءات وسوء استغلالها، والإفادة منها عن طريق استيراد الكفاءات الغربية بتكلفة كبيرة .

٥ - ولخصت دراسة الدكتورة زينب عبد العظيم أستاذة العلوم السياسية بجامعة القاهرة أسباب الظاهرة في عوامل عدة سياسية، واقتصادية، واجتماعية، وجعلت العوامل السياسية من أهمها.

(مصدر المقال : شبكة النبا (بتصرف كبير)

<http://www.annabaa.org/nbanews/69/042.htm>

الأسئلة :

١٦ - بدأ الاهتمام بقضية هجرة الكفاءات من أوطانهم للبلاد الأخرى عندما

- أ - انتهت الحرب العالمية الثانية
- ب - برزت المشكلة في نهاية السبعينات
- ج - بدأت دول كبرى تفقد كفاءاتها لحساب دول أغنى.
- د - كثرت الحروب في العالم العربي.

١٧ - ما المقصود بـ " هجرة العقول " ؟

- أ - خسارة العقول
- ب - هجرة الكفاءات
- ج - ضعف العقول
- د - قلة الكفاءات

١٨ - بم أوصت دراسة منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية ؟

- أ - دمج الكفاءات المهاجرة في المجتمع
- ب - زيادة أعداد الكفاءات المهاجرة
- ج - تشجيع هجرة الكفاءات للاستفادة منها
- د - نقص عدد الكفاءات المهاجرة

١٩ - ما العلاقة بين عبارة "نزيف العقول" في الفقرة رقم "٣" و "نزيف الدم"؟

- أ - الدم هو الذي يجعل العقول حية تستطيع التفكير
- ب - نزيف الدم يؤدي لموت الإنسان ونزيف العقول يؤدي لموت الأوطان
- ج - العقول هي التي تحافظ على حياة الإنسان.
- د - لا توجد علاقة، وهذا الكلام مبالغه من الكاتب.

٢٠ - الفكرة الرئيسة للفقرة رقم ٢

- أ - الآثار السلبية لهجرة العقول
- ب - أسباب هجرة الكفاءات
- ج - هجرة العقول أسبابها وآثارها
- د - إهمال البلاد النامية للكفاءات

٢١ - الفكرة رقم (٣) تتحدث عن :

- أ - فقر البلاد العربية
- ب - الخسارة المزدوجة للدول العربية
- ج - هجرة العلماء العرب
- د - استيراد الكفاءات الغربية

٢٢ - المستفيد من هجرة العلماء في رأي الكاتب

- أ - الدول النامية
- ب - الدول النامية والغنية

ج - الدول الغنية
د - الجامعات الوطنية
٢٣- العامل الرئيس لهجرة العقول كما ترى الدكتورة " زينب عبد العظيم " هو :

أ - العامل الاقتصادي
ب - العامل الاجتماعي
ج - العامل الثقافي
د - العامل السياسي

٢٤- كيف تعتبر خسارة الدول التي يهاجر أبنائها خسارة مزدوجة ؟

أ - لأنها تدفع رواتب كبيرة للكفاءات الأجنبية.
ب - لأن من تعلموا في الخارج لا يرجعون لبلادهم
ج - لأن علماء البلد هاجروا وتركوها.
د - أ ، ج معا.

٢٥- ضع عنوانا لهذا المقال.

أ - الهجرة غير الشريعة
ب - الهجرة إلى الدول الغنية.
ج - هجرة الكفاءات
د - أثر الضعف الاقتصادي

المجموعة الرابعة- اقرأ ثم أجب :

من الضروري قبل أن نقابل أشخاصا من ثقافات أخرى أن نقرأ عن ثقافتهم وتقاليد التواصل الخاصة بهم، حيث سيقبل هذا من خطورة ارتكاب الأخطاء الأولية، ومن الحكمة أيضاً وضع جدول أعمال واضح ليفهم الجميع طبيعة التفاعل وغرضه، وعلى المتحدثين البعد عن الجمل المعقدة والرموز المحلية والاستطراد غير المهم.

(المصدر مقال " مبادئ التواصل بين الثقافات " بتصرف كبير ، موسوعة ويكيبيديا الحرة)

الأسئلة :

٢٦- الفكرة الرئيسة في الفقرة :

أ - أهمية تعلم اللغات الأجنبية
ب - ضرورة الفهم الثقافي للآخر
ج - مبادئ الترجمة الصحيحة
د - إدارة الاجتماعات مع الأجانب

٢٧- قول الكاتب " ومن الحكمة أيضاً وضع جدول أعمال واضح " يعني :

أ - سؤال
ب - حقيقة
ج - قانون
د - اقتراح

المجموعة الخامسة - اقرأ ثم أجب :

مصطفى العقاد 1930-2005 م مخرج ومنتج سينمائي سوري المولد أمريكي الجنسية. ولد في حلب بسوريا ثم غادرها إلى الولايات المتحدة الأمريكية لدراسة الإخراج والإنتاج السينمائي، وبعد تخرجه عمل مساعدا للمخرج العالمي "ألفرد هيتشكوك"، أخرج فلمين مهمين فيلم الرسالة (1977) بطولة أنتوني كوين للنسخة الإنجليزية وبطولة عبد الله غيث للنسخة العربية ، والفيلم الثاني الذي أكسبه شهرة في العالم الإسلامي هو فيلم "أسد الصحراء 1981" والذي يقدم بطولة المجاهد الليبي عمر المختار ضد الاستعمار الإيطالي لليبيا. وفي لقاءات عديدة أعلن العقاد رغبته في إنتاج فلمين جديدين واحد عن الأندلس والآخر عن صلاح الدين الأيوبي إلا أن الأجل قد عاجله في عام ٢٠٠٥ وقتل هو وابنته في الأردن نتيجة تفجير الفندق الذي كان موجودا فيه.

الأسئلة :

٢٨ - معنى " إلا أن الأجل قد عاجله" أي أنه

- أ - أنه أنتج الفيلم سريعا
ب - لم يجد ميزانية عاجلة
ج - أنه مات
د - أن أجال إنتاج الفيلم

٢٩ - ما الدولة التي احتلت ليبيا ؟

- أ - إيطاليا
ب - سوريا
ج - أمريكا
د - الأردن

٣٠ - ما أهم أعمال مصطفى العقاد ؟

- أ - ألفريد هيتشكوك
ب - صلاح الدين الأيوبي
ج - فتح الأندلس
د - أسد الصحراء والرسالة

نهاية أسئلة الفهم القرائي

قسم الاستماع^{١٣}

المجموعة الأولى :

استمع إلى المواد الصوتية التالية ، واختر الإجابة المناسبة في كل مجموعة صوتية :

٣١ - سعر الدولار مقابل الجنيه

- أ - ٩.٦٠ جنيهاً .
ب - ٦.٩٠ جنيهاً
ج - ٩.٠٦ جنيهاً
د - ٦.٠٩ جنيهاً

٣٢ - موعد برنامج "ضد التيار"

- أ - الساعة تماماً .
ب - الواحدة ظهراً .
ج - الثامنة والنصف .
د - الثامنة تماماً .

٣٣ - ما موعد إقلاع طائرة الخطوط الجوية العربية من القاهرة إلى إسطنبول ؟

- أ - الساعة السابعة
ب - الساعة الخامسة
ج - الساعة الرابعة
د - الساعة السادسة

٣٤ - كم درجة الحرارة العظمى في الإسكندرية ؟

- أ - ٢٠° ب - ٣٥° ج - ١٣° د - ٤٠°

٣٥ - المسافة بين محطة "٦ أكتوبر" ونهاية الخط

- أ - ثلاث محطات .
ب - أربع محطات .
ج - محطة واحدة .
د - ست محطات

المجموعة الثانية : سوف تستمع لمجموعة من الحوارات القصيرة ، اختار الإجابات المناسبة للأسئلة:

٣٦ - كم سعر الكتاب ؟

- أ - أربعون جنيهاً
ب - خمسة جنيهاً
ج - أربعة جنيهاً
د - أربعة وأربعون جنيهاً

٣٧ - عبارة " بالفعل ذكرت مصادر أمنية أن الانفجار ناجم على ما يبدو " تعنى :

- أ - أنهم متأكدون من سبب التفجير
ب - أنهم غير متأكدين
ج - أن الفاعل أعلن مسؤوليته
د - أنهم لا يعرفون إطلاقاً

نصوص المادة المسموعة تلي أسئلة الاختبار.¹³

٣٨ - مرض كريم هو :

- أ - التهاب في الجهاز الهضمي .
ب - ألم في البطن
ج - قيء وإسهال وسخونة
د - ارتفاع في درجة الحرارة .

٣٩ - ما سبب مشكلة المرور في طريق المطار ؟

- أ - المطر الكثيف من الصباح
ب - عطلة بسبب العيد
ج - تعطل بعض السيارات
د - أعمال صيانة في الكوبري

٤٠ - هل وافق المدير على تأجيل تسلم التقرير الشهري ؟

- أ - لا ، وكان غاضبا
ب - نعم ، وكان سعيدا
ج - نعم ، لكنه كان غاضبا
د - لا ، وكان سعيدا

٤١ - في أي يوم من أي الأسبوع كان هذا الحوار ؟

- أ - الأربعاء
ب - الخميس
ج - الجمعة
د - السبت

٤٢ - عبارة عليّ "أظن قاعة اللوتس بنادي طلاب الجامعة مناسبة" تدل على

- أ - أنه غير متأكد
ب - أنه يقترح

ج - أن شخصا أخبره
د - أنه متأكد

٤٣ - عبارة نائب رئيس الجامعة "كل سنة تخرج هذه الشائعة" تعني أن الإجازة

- أ - سوف يتم مدتها أسبوعا .
ب - سوف يتم مدتها ١٥ يوما .
ج - لن يتم مدتها .
د - لن تكون هناك إجازة .

٤٤ - عبارة أحمد "آسف جدا ، عندي مشكلة في الإنترنت .. خير؟" كلمة "خير" تعني أنه

- أ - سعيد أن الإنترنت معطلة
ب - سعيد باتصال صديقه
ج - أنه يتوقع إصلاح الإنترنت بسرعة
د - أن يسأل عن سبب اتصال صديقه

٤٥ - هل الشخص سوف يحصل على تأشيرة للسعودية ؟

- أ - نعم، تأشيرة لمدة أسبوعين .
ب - نعم، تأشيرة لمدة شهرين
ج - نعم، بعد أن يكتب طلبا
د - لا ، لن يحصل على تأشيرة .

المجموعة الثالثة : (١٥ سؤالاً) من رقم ٤٦ إلى ٦٠

سوف تستمع الآن "مرتين" لبرنامج من قناة "الجزيرة" حول قضية تعليمية في المملكة المغربية ، استمع واقرأ وأجب.

٤٦- ما معنى اللهجة الدارجة ؟

أ - العامية في المغرب

ب - اللغة الرسمية للمغرب

ج - لغة التعليم في المغرب

د - اللغة الفصحى.

٤٧- بعض العلماء يعرفون "اللغة الأم" بأنها

أ - لغة أم الإنسان "والدته".

ب - اللغة الرسمية لبلد الإنسان

ج - لغة التعليم في المدرسة والجامعة

د - اللغة التي يحلم ويتألم الإنسان بها

٤٨- موضوع البرنامج :

أ - استخدام الفصحى في التعليم

ب - استخدام الدارجة في التعليم

ج - الاهتمام بالتعليم الابتدائي

د - الاهتمام باللغة الفرنسية

٤٩- بحسب التقرير لماذا ينقطع كثير من الطلاب في المغرب عن الدراسة ؟

أ - لأنهم لا يعرفون الدارجة

ب - لأنهم لا يعرفون الفصحى

ج - لأنهم لا يريدون أن يتعلموا

د - لأنهم يحبون اللعب.

٥٠ - يرى بعض الناس أن اللهجة الدارجة لها وظيفة ، ما هي ؟

أ - الكتابة الأدبية

ب - هي لغة الإبداع

ج - لغة التواصل اليومي

د - النشرات الإخبارية.

٥١ - التجربة التي يريد بها بعض الناس بالمغرب هي

أ - أن يكون التعليم بالفصحى

ب - أن تصبح الدارجة لغة رسمية

ج - أن تصبح الكتابة بالعامية

د - أن تصبح الدارجة لغة التعليم الابتدائي

٥٢ - كم نسبة التلاميذ المغاربة الذين يتقنون الفصحى في الصف السادس الابتدائي؟

أ - ٩٣ %

ب - ٦ %

ج - ١ %

د - ٩٩ %

٥٣ - كم نسبة التلاميذ المغاربة الذين يتقنون اللغة الفرنسية في الصف السادس الابتدائي؟

أ - ٩٩ %

ب - ٦ %

ج - ١ %

د - ٩٣ %

- ٥٤ - لماذا يُعَدُّ الضيف اللغة العربية هي اللغة التي ستبقى في المغرب ؟
- أ - لأنها لغة العلم والحضارة لقرون ب - لأنها اللغة الرسمية للبلاد .
- ج - لأن الناس لا تحب الدارجة. د - لأنها لغة التعليم الابتدائي
- ٥٥ - كم بالمائة من الجمهور المغربي يرفض استخدام العامية في التعليم ؟
- أ - ١٥ % تقريبا ب - أقل من ٥ % ج - ٦ % تقريبا د - أكثر من ٨٠ %
- ٥٦ - ما موقف مقدمة البرنامج من التعليم بالعامية ؟
- أ - مؤيدة ب - رافضة. ج - محايدة. د - ليس لها رأي
- ٥٧ - مقترح مقدمة البرنامج
- د - الاهتمام بحماية اللغة العربية الفصحى أ - الاهتمام بالتعليم بالعامية
- ب - الجمع بين التعليم بالعامية والفصحى. ج - حماية العامية لأنها لغة الحياة اليومية
- ٥٨ - ما موقف ضيف البرنامج من التعليم بالدارجة ؟
- أ - مؤيد ب - رافض. ج - محايد. د - ليس له رأي.
- ٥٩ - يرى الضيف أن من يدعون للتعليم بالدارجة :
- أ - عدد كبير من المفكرين. ب - أغلبية كبيرة من الناس
- ج - أقلية صغيرة من الناس د - لا يوجد أحد يؤيد هذه الفكرة.
- ٦٠ - يرى الضيف أن فكرة التعليم بالدارجة :
- أ - تخدم المستعمر الأجنبي . ب - تخدم الشعب المغربي
- ج - تحسن التعليم الابتدائي د - تخدم اللغة العربية.

(نخاية أسئلة الفهم الاستماعي)

قسم - التحدث

- ٦١ - المجموعة الأولى -تحدث لمدة ٣ دقائق عن :
- أسباب تعلمك اللغة العربية وما المكان "المدرسة، الجامعة،..." التي تعلمت فيها وما الكتب التي تعلمت منها وهل كنت تتعلم العربية بلغتك الأم أم باللغة العربية. (اضغط على الزر الأحمر لبدء التسجيل).

- ٦٢ - المجموعة الثانية -تحدث لمدة ٥ دقائق عن :

تحدث عن إحدى الرحلات التي قمت بها موضحاً أين ومتى كانت ، ومن كان معك ، ولماذا ذهبت إلى هذا المكان وما وسيلة الانتقال "حافلة، سيارة ، طائرة، .." وماذا شاهدت ؟ وهل تحب أن تذهب هنا مرة أخرى ولماذا ؟ (اضغط على الزر الأحمر لبدء التسجيل)

الموضوع الأول :

هناك من يؤيد عمل المرأة العربية لأنها نصف المجتمع وبقائها في البيت خسارة لخبراتها وتعليمها وحرمان للمجتمع من عطائها وأسباب أخرى، وهناك من يرفض عمل المرأة ويرى أن مكانها الطبيعي هو البيت بين أسرته. وضح رأي كل طرف وحججه ثم وضح رأيك. (اضغط على الزر الأحمر لبدء التسجيل)

أو

الموضوع الثاني :

هناك من يؤيد سفر الشباب في المرحلة الثانوية للدراسة بالخارج بدون رقابة من أسرهم لأن السفر يزيد من خبرات الإنسان ويعمق تفكيره وأسباب أخرى ، و هناك من يعارض ذلك لأن في هذا خطر على أولادهم لم يستعدوا له، اعرض وجهات نظر كلا الطرفين و وضح وجهة نظرك. (اضغط على الزر الأحمر لبدء التسجيل)

قسم - الكتابة

٦٤ - المجموعة الأولى :

لديك طلب "رسالة رسمية" قدمه طالب ماليزي إلى عميد اللغة العربية رتب هذا "الطلب" مستخدماً ١٠٠ جملة من الجمل التالية.

عزيزي الأستاذ الدكتور عميد كلية اللغة العربية

صاحب الفضيلة الأستاذ الدكتور عميد كلية اللغة العربية

كل سنة وأنت طيب

السلام عليكم ورحمة الله، وبعد

فأنا طالب ماليزي أدرس اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بماليزيا

و الآن أنا في مصر لزيارة جامعة الأزهر لمدة أسبوعين

أرجو السماح لي بحضور بعض المحاضرات بالكلية

إلى الخميس ١٠/٢٦

و ذلك من يوم السبت ١٠/١١

و تفضلوا بقبول فائق الاحترام

مقدمه لفضيلتكم

الطالب/ إبراهيم وان روسلي

٦٥ - المجموعة الثانية : رتب الجمل التالية لتكون موضوعا عن "جامعة القرويين "

- ١- تَعَدُّ جَامِعَةُ الْقُرَوِيِّينَ فِي فَاسَ بِالْمَغْرِبِ أَقْدَمَ جَامِعَةٍ فِي الْعَالَمِ
- و فيها ألف كتابه المشهور في علم النحو " المقدمة الآجرومية "
- فَقَدْ أُسِّسَتِ الْجَامِعَةُ عَامَ ٨٥٩ مِيلَادِيَّةً،
- وَمِنْ أُبْرَزِ تِلْكَ الشَّخْصِيَّاتِ "سِيلْفِسْتُرُ الثَّانِي" الَّذِي شَغَلَ مَنْصِبَ الْبَابَا عَامَ ٩٩٩ مِيلَادِيَّةً.
- وليست الأقدم في العالم الإسلامي فحسب ولكنها أقدم من جامعات أوروبا بـ ١٩١ عاما
- و قد تخرَّجَ فِيهَا الْكَثِيرُ مِنْ رُؤُوسِ الْفَلَسَفَةِ وَالَّذِينَ مِنْ رِجَالِ الْغَرْبِ
- ويقال أنه هو من أدخل بعد رجوعه إلى أوروبا الأعداد العربية
- و أما العلماء العرب الذين أقاموا بفاس و درسوا بجامعتها فكثيرون .
- و طبقا لهذا التاريخ فالقرويين أقدم من الأزهر بالقاهرة بـ ١٢٥ عام،
- و "ابن آجروم " العالم النحوي الشهير .
- من أشهرهم ابن خلدون المؤرخ ومؤسس علم الاجتماع
- ١٢- و ما زالت جامعة القرويين تؤدي دورها في خدمة العلم حتى يومنا هذا .

٦٦ - المجموعة الثالثة : اكتب في واحد من الموضوعين التاليين : (أجب بالكتابة في ورقتك)

الموضوع الأول :

وضح رأيك كيف تكون زيادة عدد السكان ميزة وفائدة ، وكيف تكون دمارا للبلاد.

(٣٠٠ كلمة تقريبا)

الموضوع الثاني : نعيش في القرن الواحد والعشرين تقدما غير مسبوق في وسائل الاتصال التي

حولت العالم إلى قرية صغيرة، اكتب عن الآثار الإيجابية والآثار السلبية لهذه الظاهرة. (٣٠٠

كلمة تقريبا)

انتهى الاختبار

نصوص أسئلة الاستماع

المجموعة الأولى :

استمع إلى المواد الصوتية التالية ، واختر الإجابة المناسبة في كل مجموعة صوتية :

(٣١) صوت مذيع : إليكم أعزائي أسعار العملات العربية والأجنبية مقابل الجنيه المصري .

- الدولار الأمريكي ست جنيهاً وتسعون قرشاً .

- الجنيه الاسترليني أحد عشر جنيهاً .

- اليورو تسع جنيهاً ونصف

- الين الياباني ست جنيهاً

- الريال السعودي جنيه وثمانون قرشاً .

- أما الدينار الكويتي أربعة وعشرون جنيهاً .

(٣٢) صوت مذيع: أعزائي المشاهدين نُنَوِّه أن برنامج "خطوة بخطوة" يأتيكم بعد نشرتنا

الاخبارية المفصلة في تمام الساعة السابعة، يليه برنامج "ضد التيار" بعد موجز لأهم الأنباء في

حوالي الثامنة والنصف ، كما يمكنكم لمشاهدتنا مشاهدة الإعادة غدًا في الواحدة ظهرًا بمشيئة

الله .

(٣٣) صوت في مطار : النداء الأخير ، تُعلن الخطوط الجوية العربية عن قيام رحلتها رقم ٥٤٠

المتجهة من القاهرة إلى إسطنبول الساعة السادسة مساءً ، فعلى جميع الركاب التوجه إلى بوابة رقم

٧

(٣٤) صوت راديو : يتوقع خبراء هيئة الأرصاد الجوية ، طقسًا لطيفًا على السواحل الشمالية

معتدل الحرارة على الوجه البحري والقاهرة حتى شمال الصعيد.

وهذا بيان بدرجات الحرارة المتوقعة غدًا على بعض محافظات ومدن مصر .

القاهرة	الإسكندرية	شرم الشيخ	أسوان
١٥	١٣	٢٢	٢١
٢٥	٢٠	٣١	٣٤

(٣٥) صوت في قطار : حضرات السادة الركاب ، تعتذر هيئة مترو الأنفاق عن توقف

القطارات في المحطة القادمة "٦ أكتوبر" وعدم إكمال الرحلة حتى نهاية الخط نظراً لوجود

إصلاحات طارئة في المسافة بين المحطتين.

المجموعة الثانية : سوف تستمع لمجموعة من الحوارات القصيرة ، اختار الإجابات المناسبة

للأسئلة:

٣٦ - صوت جرس هاتف.

صوت ٢ : دار الفكر العربي ، أهلاً وسهلاً .

صوت ١: أهلاً بك ، من فضلك أسأل عن كتاب "وحي القلم" لمصطفى صادق الرافعي.

صوت ٢: نعم موجود

صوت ١: كم سعره من فضلك ؟

صوت ٢: أربعون جنيهاً ، ويمكننا إرساله إلى المنزل مقابل خمس جنيهاً

ص ١ : ممتاز.. عنواني ٣٠ شارع محمد حسنين من عباس العقاد الدور ٣ شقة ٧.

صوت ١: سيصلك الكتاب غدا إن شاء الله الساعة الواحدة ظهراً.

صوت ٢: شكراً

صوت ١: عفواً

٣٧ - صوت راديو :

المذيعة : سينضم إلينا الآن مراسلنا ببيروت ليطلعنا على آثار الانفجار .

المراسل: نعم ، قبل ساعة من الآن وقع انفجار كبير قرب السفارة الكويتية في الضاحية الجنوبية لبيروت،

ما أسفر عن مقتل أربعة وإصابة حوالي تسعة عشر آخرين .

المذيعة: وهل صدرت تصريحات تبين أسباب حدوث هذا الانفجار ؟

المراسل: بالفعل ذكرت مصادر أمنية أن الانفجار ناجم على ما يبدو عن تفجيرين باستخدام سيارة

ودراجة نارية ملغومتين .

المذيعة : وهل أعلن أحد مسؤوليته عن التفجير ؟

المرسل: كلا ، لم يحدث حتى الآن .

٣٨ - حوار بين (عربي وغير عربي)

السكرتير: مركز اللغة العربية ، السلام عليكم .

الطالب: وعليكم السلام ، أنا كريم .

السكرتير : أهلاً وسهلاً يا كريم، كيف حالك ؟

الطالب: الحمد لله ، لكنني مريض وأريد أن أعتذر عن الدرس اليوم .

السكرتير : ألف سلامة ؟ ماذا بك ؟

الطالب: ارتفعت حرارتي أمس مساءً، وشعرت بألم شديد في بطني وفي طريقي إلى المستشفى تقيأت

عدة مرات .

السكرتير : وماذا قال لك الطبيب ؟

الطالب: بعد أن أجرى لي أشعة وأجريت عدة تحاليل قال لي عندي التهاب في الجهاز الهضمي
السكرتير: وما الدواء؟

الطالب: بعض الأقراص والحقن ، لو سمحت أرجو أن تبليغ الأستاذ اعتذاري عن الدرس.
السكرتير: لا عليك أبدًا ، استرح أنت وأنا سأبلغه .

الطالب: شكرًا جزيلاً

السكرتير : عفواً، مع السلامة .

٣٩ - صوت في راديو

المذيع : والآن سينتقل الميكروفون إلى الرائد عمرو فتحى بإدارة المرور لعرض حالة المرور في الشوارع
الرئيسية في القاهرة .

الضابط : صباح الخير أعزائي المستمعين.. تتميز حركة المرور اليوم بسيولة نسبية ؛ نظراً لأن اليوم عطلة
رسمية ، إلا أن شوارع صلاح سالم تتكدس فيه حركة السيارات في الاتجاه القادم من وسط المدينة إلى
المطار ، وذلك بسبب أعمال الصيانة في كوبري ٦ أكتوبر .

المذيع : و متى يتوقع أن ينتهي هذا العمل ؟

الضابط : في خلال ثلاث ساعات إن شاء الله

٤٠ - حوار بين موظفين

موظف : هل جهزت التقرير الشهري ؟

موظفة : ليس بعد ، كنت مشغولة جداً في مراجعة تقارير الموظفين.

موظف : المفروض أن تقدمي التقرير غدا الأربعاء ، فماذا ستفعلين ؟

موظفة : أنا أرسلت للمدير بريداً إلكترونياً صباحاً بطلب تأجيل التقرير لبعد غد.

موظف : وماذا قال ؟

موظفة : وافق لكنه لم يكن سعيداً .

٤١ (حوار بين مدرسة وطالب غير عربي)

أستاذ : ماذا زرت في القاهرة يا أمين؟

أمين : زرت المتحف المصري ، و قلعة صلاح الدين ، والأسبوع الماضي ذهبت إلى منطقة القاهرة
الفاطمية.

الأستاذ : هل زرت متحف الفن الإسلامي ؟

أمين : سأزوره مع صديقي بعد غد إن شاء الله ،اتفقت مع صديقي حسان أن نذهب بعد صلاة الجمعة.

الأستاذ : ممتاز ، المتحف فيه آثار رائعة من مختلف العصور الإسلامية .. رحلة سعيدة إن شاء الله.
أمين : شكرا يا أستاذ .

٤٢ - حوار بين رجلين

شخص : أستاذ علي هل تعرف قاعة مناسبات سعرها معقول و قريبة من الجامعة ؟

علي : ما المناسبة يا محمود ؟

محمود : عندنا حفل للترحيب بالطلاب الوافدين .

علي : أظن قاعة اللوتس بنادي طلاب الجامعة مناسبة .

محمود : للأسف محجوزة طوال الأسبوع .

علي : خير ، توجد قاعة في نادي المهندسين على النيل يمكنك أن تحجزها .

محمود : هل معك رقم هاتفها ؟

علي : لحظة ، ٠١١١١٤٥٢٨٩ .

محمود : شكرا جزيلاً

علي : عفوا) .

٤٣ - حوار (١) بين مديع ونائب رئيس الجامعة (ممكن عملها مديعة لو ممكن)

المديعة : والآن معنا على الهاتف الأستاذ الدكتور على سلطان نائب رئيس جامعة القاهرة لشئون الطلاب، أهلا وسهلا يا دكتور.

الدكتور : أهلا بك وبالسادة المستمعين.

المديعة: لن نطيل على سيادتك ، ولكن هناك شائعة منتشرة على مواقع التواصل الاجتماعي فيس بوك

وتويتر أن إجازة منتصف العام سوف يتم مدها أسبوعا آخر .. ما صحة هذا الخبر؟

الدكتور "يضحك" : كل سنة تخرج هذه الشائعة ..

المديعة : يقولون إن هناك إنشاءات في الجامعة.

الدكتور : الإجازة أسبوعان فقط كما هو معروف ، ولن تمتد الإجازة ، وأحب أن أقول أن المصدر

الرسمي للمعلومات عن الجامعة هو موقع الجامعة على الإنترنت والموقع يحدث يوميا..

المديعة : شكرا جزيلاً لك يا دكتور.

الدكتور : لا شكر على واجب ، وأهلا بك وبالإذاعة المصرية دائما.

٤٤ - حوار بين طالين من غير العرب

جرس هاتف محمول

طالب ١ : السلام عليكم يا أحمد

طالب ٢ : وعليكم السلام ، أين أنت يا رجل ؟ أرسلت لك رسالة على الفيس بوك ولم ترد.

طالب ١ : آسف جدا ، عندي مشكلة في الإنترنت .. خير ؟

طالب ٢ : كنت مريضا اليوم ، ولم أذهب للجامعة .. أريد أن أعرف هل هناك امتحان " نحو " غدا أم

لا ؟

طالب ١ : ألف سلامة .. أنا لم أذهب اليوم أيضا لأن أمي كانت مريضة ...

٤٥ - جرس هاتف وحوار بين شخص عربي وغير عربي

شخص ١ : السلام عليكم السفارة السعودية بالقاهرة

طالب : وعليكم السلام ، عندي سؤال بخصوص تأشيرة السعودية

شخص ٢ : يا هلا .. كل شيء على موقع السفارة على الإنترنت .

طالب : الموقع بالعربية والإنجليزية ، وأنا لا أعرف العربية جيدا ولا الإنجليزية.

شخص : طيب تفضل .. سؤالك

طالب : أريد تأشيرة عمرة.

شخص : هل أنت مصري ؟

طالب : لا ، أنا تركي

شخص : هل معك إقامة في مصر ؟

طالب : لا .. أنا جئت لدراسة اللغة العربية لشهرين فقط.

شخص : للأسف ، لا يمكن أن تحصل على تأشيرة بدون إقامة في مصر، لا بد أن تأخذ التأشيرة من

بلدك.

طالب : لا حول ولا قوة إلا بالله .. طيب .. شكرا جزيلًا.

شخص : عفوا ، مع السلامة

الأسئلة : ٤٦ - ٦٠

أظهر استطلاع للرأي أجراه موقع إلكتروني مغربي واسع الانتشار أن أكثر من ٨٠ بالمائة من قرائه

يرفضون فكرة استخدام العامية كلغة للتدريس في المغرب، بينما لاقت الفكرة استحسان ١٥ بالمائة فقط.

يأتي هذا الاستطلاع ولا يزال موضوع التدريس باللغة الدارجة يتصدر واجهة النقاش العمومي في المملكة المغربية.

قارئ تقرير: نقاش محموم على الهواء مباشرة بالعامية المغربية يسمعه الملايين. أما موضوعه فيتعلق بلغة التدريس، أصل النقاش مذكرة أقرها مشاركون في ملتقى حول إصلاح التعليم نظمه الناشط في مؤسسات المجتمع المدني ورجل الأعمال المعروف بعلاقاته النافذة نور الدين عيوش. مذكرة السيد "عيوش" لاقت استحساناً لدى البعض، لكنها جرّت عليه انتقادات حادة من البعض الآخر.

هذه المذكرة هي طريق فعلى لأجندة فرانكوفونية تحاول أن تقضي على اللغتين الرسميتين لحساب لغة الاستعمار لغة المستعمر اللغة الأجنبية.

مع كل هذا هناك جانب يتفق عليه الجميع، إنه الانقطاع عن الدراسة بسبب اللغة فقد بينت الدراسات أن ستة في المائة فقط من تلاميذ المستوى السادس الابتدائي هم من يتقنون العربية، وواحد في المائة الفرنسية. بعض من علماء اللسانيات يقولون إن اللغة الأم لأي إنسان هي تلك التي يتألم بها إن أصابه مكروه وهي أيضاً ذلك المستوى اللغوي الذي يحلم به وهو نائم.

نقاش مجتمعي حول التربية والتعليم والهوية واللغة الأم مرشح للاستمرار إلى أن يقر المغاربة ربما بأي لغة يحلمون.

عبد المنعم العمراني - الجزيرة - الدار البيضاء

المذيعة: ينضم إلينا من الرباط على شعباني الباحث في علم الاجتماع.

المذيعة: سيد على نحن نقول المغرب العربي عرب اللغة العربية لغة الضاد هي لغة القرآن الكريم، ما الحكمة في تعليم الأطفال باللغة العامية الدارجة التي أصلاً في كل الأحوال سيتعلمونها في منازلهم؟

على شعباني: مساء الخير، أولاً لا يمكننا إطلاقاً حسب رأيي أن تنجح هذه التجربة وحتى إن تم تطبيقها فستبوء بالفشل لأنها لا تستجيب مع طموحات المغاربة لأن الدارجة ليست لغة هي لهجة أو لهجات متعددة في المجتمع المغربي وكل منطقة وكل جهة لها لهجتها الخاصة وهي تطويع للعربية ولا يمكن أن تنجح ولا يمكن أن تعطي نتائج، قد تكون وسيلة للتواصل العادي اليومي في الأسواق في المنازل في الشارع، ولكن لا يمكن للدارجة إطلاقاً أن تتحول إلى لغة تعليم إلى لغة علم إلى لغة فكر، فاللغة الدارجة.. فاللهجة الدارجة لا أقول لغة ولكن اللهجة الدارجة -تقاطعها المذيعة: اللهجة نعم- تتحول تكون وسيلة...

تقاطعها المذيعة: سيد علي كنا نتمنى -واسمح لي أن أكون منحازة بعض الشيء في هذا الموضوع- كنا نتمنى أن يكون هنالك همة لتحسين اللغة العربية لحمايتها مع ما يعترى هذه اللغة من هجمات ومشاكل ضدها مع أنها لغة يشهد الجميع على جمالها وعلى.. يعني هي بحر في النهاية.. الآن تأتي هكذا أصوات لتطالب باللهجة بدل اللغة العربية لغتنا الجميلة.. من صاحب هذه الفكرة أصلاً؟

على شعباني: لأ.. يعني.. نعم.. أولاً أولاً ليس هذه المجموعة هي مجموعة ضيقة هي أقلية.. الإعلام.. يمكن أن نقول أقلية أولاً لأن هي مجموعة صغيرة لا يُعرف مصدرها ومن يأتي من ورائها، فاللغة العربية ستبقى فهي اللغة التي يتكلمها الإنسان المغربي والتي يتعلم بها والتي سيستمر التعلم بها لأنها لغة الإبداع لغة العلم لغة المعرفة لغة الحضارة منذ قرون وقرون فلا يمكن للهجة الدارجة أن ترقى إلى المستوى التي وصلت إليه العربية.. فالدعوات يجب أن تكون للتحسين وتطوير اللغة العربية وكذلك تكريسها وتأسيسها على المستوى على المستوى الفعلي.. المِشْكِـل لا يكمن في اللغة ولكن يكمن في من يستعملها وهم لا يستعملوها لأن المِشْكِـل هناك لوبيات فرانكوفونية أو استعمارية قد يكونوا مدعمين من جهات مختلفة هم الذين يدفعون هم الذين الآن ---- على المغاربة..

تقاطع المذيعة: أستاذ علي، في هذه النقطة.. ذكرت نقطة مهمة جداً.. اللوبيات الفرانكوفونية، لا بأس من تعلم لغات عدة إنجليزية فرنسية إسبانية حتى صينية إن أردت، لكن تحطيم اللغة العربية بهذا الشكل فقط ربما في المغرب في العالم العربي كله ينجح الأطفال الآن نحو لغات أخرى، والآن تأتي هذه الفكرة من المغرب باستخدام اللهجة وليس اللغة على جمالها، نريد أن نعرف لماذا؟ على شعباني: هه.. لماذا..

المذيعة: نعم

على شعباني: أولاً هي الهجمة لا نعرف مصدرها، والندوة التي تمت في الرباط مؤخراً والتي كان قد دعا إليها السيد "عيوش" ف... أولاً لا يعرف أحد.. حتى عندما يطرحوا عليه الصحفيون من أنت ومن تكون وما هو النفوذ الذي.. تتوفر.. يتهرب من هذه الأسئلة ولا يجيب صراحة على المصدر من يدفعه ومن يأتي من خلفه، لذلك ف.. ال.. ال.. ال.. العربية هي لغة المعرفة ولغة العلم في المغرب و!!! تقاطع المذيعة: شكراً لك سيد علي.. للأسف انتهى وقتنا.. شكراً جزيلاً على أي حال على كل هذه الإفادة منك.. من الرباط على شعباني الباحث في علم الاجتماع.

انتهى اختبار الكفاءة اللغوية

ملحق رقم (٦)

أسماء المحكمين لمقياس الكفاءة اللغوية

الأستاذة الأكاديميون

المحكم	الوظيفة
٢١ عبد الرحمن بن شيك	أستاذ مشارك بقسم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا
٢٢ عاصم شحادة	أستاذ مشارك بقسم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا
٢٣ صوفي مان	أستاذ مساعد بقسم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا
٢٤ صالح التنقاري	أستاذ مساعد بمركز Celpad بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا

المدرسون الخبراء

١ وليد السيد محمد	مدير عام مراكز الديوان
٢ إيهاب عبد الرشيد سليمان	مدرس أول بمركز الديوان - مصر
٣ جمال مصطفى	مدير مركز الديوان فرع جاردن سيتي
٤ سامي ربيع	باحث دكتوراه في تعليم العربية ومدرس بمركز وزارة التعليم العالي
٥ ريهام عبد الشافي	باحثة ماجستير في اللغة العربية ومدرسة بمركز الديوان - مصر
٦ عزة فاروق	باحثة ماجستير ومدرسة بمركز الديوان
٧ أيمن يحيى عبد السلام	مدرس بمركز الديوان - مصر
٨ نبيلة السيد	مدرسة بمركز الديوان - مصر
٩ محمد جاد	مدرس بمركز الديوان - مصر
١٠ عبد المنعم صلاح	محاضر بجامعة السلطان محمد الفاتح إسطنبول - تركيا
١١ ماجد عبد المنعم	مدرس بمركز الديوان

ملحق (٧) تعليمات اختبار الكفاءة اللغوية

- هذا الاختبار لقياس الكفاءة اللغوية في المستوى المتوسط B
- لا يوجد ناجح وراسب في هذا الاختبار.
- مدة الاختبار ٣ ساعات :
- ساعتان : الإجابة على الحاسوب
- راحة
- ساعة : كتابة مقال بالقلم
- يمكنك الانتقال من أي سؤال لأي سؤال آخر ، وتعديل إجابتك في أي وقت ، ما عدا أسئلة التحدث لا يمكن تعديلها.
- جميع الأسئلة في البرنامج الحاسوبي ، عدا الاسؤال الأخير في الكتابة يحتاج منك لأن تستخدم الورقة والقلم.
- لا يوجد زمن محدد لكل مهارة وأنت المسئول عن إدارة وقتك، فاجتهد في التخطيط لإدارة وقتك جيدا.
- يمكن كتابة أفكارك على ورقة قبل التحدث أو كتابة المقال أو الاستماع.
- أقسام الاختبار :
- القراءة (الفهم القرائي)
- المجموعة الأولى : ٥ أسئلة متنوعة ، اختيار من متعدد
- المجموعة الثانية : قطعة فهم و ١٠ أسئلة.
- المجموعة الثالثة : قطعة فهم و ١٠ أسئلة
- المجموعة الرابعة : فقرة و سؤالان
- المجموعة الخامسة : فقرة و ٣ أسئلة.

○ الاستماع:

المجموعة الأولى (٣١-٣٥) : ٥ أسئلة ، كل سؤال عبارة عن استماع لشخص واحد يتكلم مرة واحدة

المجموعة الثانية (٣٦-٤٥) : ١٠ أسئلة ، كل سؤال عبارة عن استماع لحوار بين شخصين مرة واحدة

المجموعة الثالثة (٤٦-٦٠) : استماع للبرنامج التلفزيوني مرتين وهناك (١٥ سؤالاً) حول البرنامج.

○ التحدث :

السؤال الأول : تحدث لمدة ٣ دقائق

السؤال الثاني : تحدث لمدة ٥ دقائق

السؤال الثالث : تحدث لمدة ٨ دقائق

○ الكتابة :

السؤال الأول : ترتيب رسالة

السؤال الثاني : ترتيب قطعة

السؤال الثالث : كتابة مقال

- لبدء البرنامج اختر start.exe
- لتجهيز البرنامج اختر " إعدادات "
- لضبط السماعه والميكروفون اختر " ضبط "
- لقراءة تعليمات الاختبار اختر " تعليمات ".
- لبدء الاختبار اختر " بدء الاختبار "
- للحصول على نتيجتك في هذا الاختبار تأكد من كتابة عنوان البريد الإلكتروني بشكل صحيح.

ملحق (٨) إفادة معهد الدراسات والبحوث الإحصائية بجامعة القاهرة بإجراء التحليل الإحصائي لنتائج الاختبار

إفادة

يفيد معهد الدراسات والبحوث الإحصائية بان الباحث / إسلام يسري علي الحدي قد قام بعمل التحليل الإحصائي لرسالة الدكتوراه بعنوان :

بناء مقياس حاسوبي للكفاءة في اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في المستوى المتوسط

وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي الجاهز Spss والاساليب الإحصائية المستخدمة كما يلي:

- 1-معامل الثبات
- 2-المقاييس الوصفية
- 3-تحليل الارتباط
- 4-اختبار "ت" لعينتين مستقلتين

والله ولي التوفيق

مدير المركز

أ.د. سيد مشعل
٢٠١٩/٢/١٥



ملحق (٩) المعالجة الإحصائية للاختبار القبلي

أولاً : تحقيق نجاح أكبر من ٥٠%

T-Test

المجموعة العليا Upper group

One-Sample Statistics^a

	N	Mean	Std. Deviation
READ.GUE	10	24.3990	8.19084
LISTE.GU	10	21.1010	3.83229
61_63-talk	10	23.9500	3.45165
64_66-writing	10	25.0500	2.54351

a. GROUP = المجموعة العليا Upper group

One-Sample Test^a

	Test Value = 15		
	t	df	Sig. (2-tailed)
READ.GUE	3.629	9	.005
LISTE.GU	5.034	9	.001
61_63-talk	8.200	9	.000
64_66-writing	12.495	9	.000

a. GROUP = المجموعة العليا Upper group

الدرجة الكلية T-Test

المجموعة العليا Upper group

One-Sample Statistics^a

	N	Mean	Std. Deviation
total-all degrees	10	94.5000	13.59289

a. GROUP = المجموعة العليا Upper group

One-Sample Test^a

	Test Value = 60		
	t	df	Sig. (2-tailed)
total-all degrees	8.026	9	.000

a. GROUP = المجموعة العليا Upper group

المجموعة الدنيا Lower group
نجاح حول 50%

One-Sample Statistics^a

	N	Mean	Std. Deviation
READ.GUE	10	18.0320	4.21691
LISTE.GU	10	13.7330	5.23948
61_63-talk	10	20.4500	3.60902
64_66-writing	10	17.2500	5.63348

a. GROUP = المجموعة الدنيا Lower group

One-Sample Test^a

	Test Value = 15		
	t	df	Sig. (2-tailed)
READ.GUE	2.274	9	.049
LISTE.GU	-.765	9	.464
61_63-talk	4.775	9	.001
64_66-writing	1.263	9	.238

a. GROUP = المجموعة الدنيا Lower group

الدرجة الكلية T-Test

المجموعة الدنيا Lower group

One-Sample Statistics^a

	N	Mean	Std. Deviation
total-all degrees	10	69.4650	10.71956

a. GROUP = المجموعة الدنيا Lower group

One-Sample Test^a

	Test Value = 60		
	t	df	Sig. (2-tailed)
total-all degrees	2.792	9	.021

a. GROUP = المجموعة الدنيا Lower group

T-Test الفروق بين الدرجات العليا والدنيا

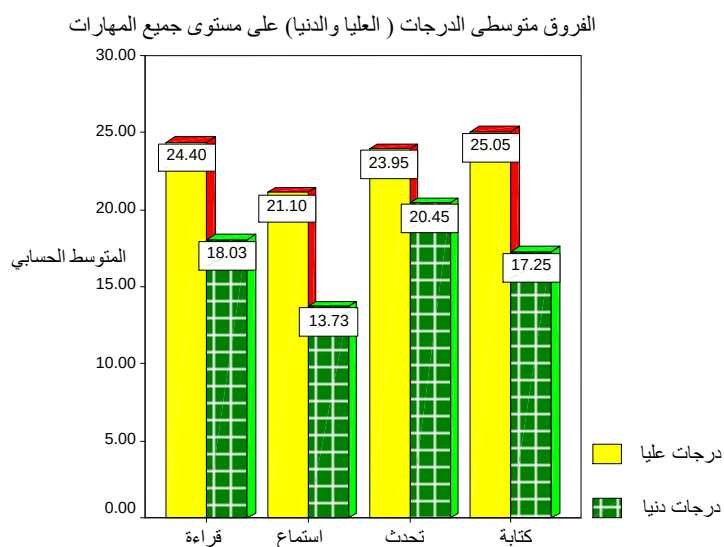
النسبة المئوية أو اختبار ت

Group Statistics

	GROUP	N	Mean	Std. Deviation
READ.GUE	المجموعة العليا Upper group	10	24.3990	8.19084
	المجموعة الدنيا Lower group	10	18.0320	4.21691
LISTE.GU	المجموعة العليا Upper group	10	21.1010	3.83229
	المجموعة الدنيا Lower group	10	13.7330	5.23948
61_63-talk	المجموعة العليا Upper group	10	23.9500	3.45165
	المجموعة الدنيا Lower group	10	20.4500	3.60902
64_66-writing	المجموعة العليا Upper group	10	25.0500	2.54351
	المجموعة الدنيا Lower group	10	17.2500	5.63348
total-all degrees	المجموعة العليا Upper group	10	94.5000	13.59289
	المجموعة الدنيا Lower group	10	69.4650	10.71956

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means				
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
READ.GUE	Equal variances assumed	2.186	18	.042	6.3670	2.91328
	Equal variances not assumed	2.186	13.458	.047	6.3670	2.91328
LISTE.GU	Equal variances assumed	3.589	18	.002	7.3680	2.05277
	Equal variances not assumed	3.589	16.487	.002	7.3680	2.05277
61_63-talk	Equal variances assumed	2.216	18	.040	3.5000	1.57921
	Equal variances not assumed	2.216	17.964	.040	3.5000	1.57921
64_66-writing	Equal variances assumed	3.991	18	.001	7.8000	1.95462
	Equal variances not assumed	3.991	12.523	.002	7.8000	1.95462
total-all degrees	Equal variances assumed	4.573	18	.000	25.0350	5.47426
	Equal variances not assumed	4.573	17.072	.000	25.0350	5.47426



ثانيا الاتساق الداخلي Correlations

Correlations

		total-all degrees
total-all degrees	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	.
	N	20
READ.GUE	Pearson Correlation	.755**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	20
LISTE.GU	Pearson Correlation	.819**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	20
61_63-talk	Pearson Correlation	.673**
	Sig. (2-tailed)	.001
	N	20
64_66-writing	Pearson Correlation	.809**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	20

** . Correlation is significant at the 0.01 level

ثالثا - معاملات الثبات

Reliability ثبات مهارة القراءة

***** Method 1 (space saver) will be used for this analysis *****
 RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)
 *** Warning *** Zero variance items
 Reliability Coefficients
 N of Cases = 16.0 N of Items = 30
 Alpha = .7724

Reliability ثبات مهارة الاستماع

***** Method 1 (space saver) will be used for this analysis *****
 RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)
 Reliability Coefficients
 N of Cases = 13.0 N of Items = 30
 Alpha = .8175

Reliability ثبات التحدث

***** Method 1 (space saver) will be used for this analysis *****
 RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)
 Reliability Coefficients
 N of Cases = 20.0 N of Items = 3
 Alpha = .7543

Reliability ثبات الكتابة

***** Method 1 (space saver) will be used for this analysis *****
 RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)
 Reliability Coefficients
 N of Cases = 20.0 N of Items = 3
 Alpha = .7452

Reliability إجمالي المهارات

***** Method 1 (space saver) will be used for this analysis *****
 RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)
 Reliability Coefficients
 N of Cases = 12.0 N of Items = 66
 Alpha = .8348

ثبات المُحَكِّمِينَ

س61 Correlations

Correlations

		a61-مصصح اول
a61-مصصح اول	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	.
	N	20
b61-مصصح ثاني	Pearson Correlation	.482*
	Sig. (2-tailed)	.031
	N	20

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

س62 Correlations

Correlations

		a62-مصصح اول
a62-مصصح اول	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	.
	N	20
b62-مصصح ثاني	Pearson Correlation	.502*
	Sig. (2-tailed)	.024
	N	20

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

س63 Correlation

Correlations

		a63-مصصح اول
a63-مصصح اول	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	.
	N	20
b63-مصصح ثاني	Pearson Correlation	.945**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	20

** . Correlation is significant at the 0.01 level

س66 Correlations

Correlations

		66-a مصحح اول
66-a مصحح اول	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	.
	N	20
66-b مصحح ثاني	Pearson Correlation	.909**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	20

** . Correlation is significant at the 0.01 level

Correlations إجمالي درجات المهارات

Correlations

		degee-A إجمالي درجات محكم ١
degee-A إجمالي درجات محكم ١	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	.
	N	20
degee-B إجمالي درجات محكم ٢	Pearson Correlation	.857**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	20

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations اتساق داخلي محكم ١

Correlations

		degee-A إجمالي درجات محكم ١
degee-A إجمالي درجات محكم ١	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	.
	N	20
61-a مصحح اول	Pearson Correlation	.497
	Sig. (2-tailed)	.026
	N	20
62-a مصحح اول	Pearson Correlation	.728**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	20
63-a مصحح اول	Pearson Correlation	.831**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	20
66-a مصحح اول	Pearson Correlation	.852**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	20

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations اتساق داخلي محكم ٢

Correlations

		degee-B اجمالي درجات محكم ۲
۲ درجالت محكم	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 . 20
b61-مصصح ثنائي	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.552 * .012 20
b62-مصصح ثنائي	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.638 ** .002 20
b63-مصصح ثنائي	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.806 ** .000 20
b66-مصصح ثنائي	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.784 ** .000 20

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

ثبات محکم ۱ Reliability

```

***** Method 1 (space saver) will be used for this analysis *****
R E L I A B I L I T Y   A N A L Y S I S   -   S C A L E   ( A L P H A )
Reliability Coefficients
N of Cases =      20.0                      N of Items =    4
Alpha =      .7814

```

ثبات محکم ۲ Reliability

```
***** Method 1 (space saver) will be used for this analysis *****
```

R E L I A B I L I T Y	A N A L Y S I S	-	S C A L E	(A L P H A)
Reliability Coefficients				
N of Cases =	20.0		N of Items =	4
Alpha =	.7658			

Reliability إجمالی

```

***** Method 1 (space saver) will be used for this analysis *****
R E L I A B I L I T Y   A N A L Y S I S   -   S C A L E   ( A L P H A )
Reliability Coefficients
N of Cases =      20.0                      N of Items =    8
Alpha =      .8348

```

الأسئلة المصححة بشريا "اختبار قبلي"

Correlations 61س

Correlations

		a61-مصصح اول
a61-مصصح اول	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 . 20
b61-مصصح ثاني	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.482* .031 20

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations 62س

Correlations

		62-a مصحح اول
62-a مصحح اول	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	.
	N	20
62-b مصحح ثاني	Pearson Correlation	.502*
	Sig. (2-tailed)	.024
	N	20

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlation 63س

Correlations

		a63-مصصح اول
a63-مصصح اول	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	.
	N	20
b63-مصصح ثاني	Pearson Correlation	.945 **
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	20

** . Correlation is significant at the 0.01 level

Correlations 66س

Correlations

	66-a مصحح اول
66-a مصحح اول	1
Pearson Correlation	.
Sig. (2-tailed)	
N	20
66-b مصحح ثاني	.909**
Pearson Correlation	
Sig. (2-tailed)	.000
N	20

** . Correlation is significant at the 0.01 level

Correlations إجمالی درجات المهارات

Correlations

		degee-A درجات محكم ١
degee-A درجات محكم ١	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	.
	N	20
degee-B درجات محكم ٢	Pearson Correlation	.857 **
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	20

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations اتساق داخلي محكم ١

Correlations

		degee-A درجات محكم ١
degee-A درجات مصحح ١	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	.
	N	20
a61- مصحح اول	Pearson Correlation	.497
	Sig. (2-tailed)	.026
	N	20
a62- مصحح اول	Pearson Correlation	.728 **
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	20
a63- مصحح اول	Pearson Correlation	.831 **
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	20
a66- مصحح اول	Pearson Correlation	.852 **
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	20

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations اتساق داخلي محكم ٢

Correlations

		degee-B درجات محكم ٢
degee-B درجات مصحح ٢	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	.
	N	20
b61- مصحيح ثاني	Pearson Correlation	.552 *
	Sig. (2-tailed)	.012
	N	20
b62- مصحيح ثاني	Pearson Correlation	.638 **
	Sig. (2-tailed)	.002
	N	20
b63- مصحيح ثاني	Pearson Correlation	.806 **
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	20
b66- مصحيح ثاني	Pearson Correlation	.784 **
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	20

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

ملحق (١٠) المعالجة الإحصائية للاختبار النهائي

اتساق ومعاملات الثبات

Reliability ثبات القراءة

```
***** Method 1 (space saver) will be used for this analysis *****
R E L I A B I L I T Y   A N A L Y S I S   -   S C A L E   (A L P H A)
Reliability Coefficients
N of Cases =      18.0                      N of Items = 30
Alpha =      .7820
```

Reliability ثبات الاستماع

```
***** Method 1 (space saver) will be used for this analysis *****
R E L I A B I L I T Y   A N A L Y S I S   -   S C A L E   (A L P H A)
Reliability Coefficients
N of Cases =      15.0                      N of Items = 30
Alpha =      .8498
```

Reliability ثبات التحدث

```
***** Method 1 (space saver) will be used for this analysis *****
R E L I A B I L I T Y   A N A L Y S I S   -   S C A L E   (A L P H A)
Reliability Coefficients
N of Cases =      30.0                      N of Items = 3
Alpha =      .7519
```

Reliability ثبات الكتابة

```
***** Method 1 (space saver) will be used for this analysis *****
R E L I A B I L I T Y   A N A L Y S I S   -   S C A L E   (A L P H A)

Reliability Coefficients
N of Cases =      30.0                      N of Items = 3
Alpha =      .7459
```

Reliability ثبات إجمالي المهارات

```
***** Method 1 (space saver) will be used for this analysis *****
R E L I A B I L I T Y   A N A L Y S I S   -   S C A L E   (A L P H A)
Reliability Coefficients
N of Cases =      12.0                      N of Items = 66
Alpha =      .8560
```

Correlations اتساق داخلي

Correlations

		total-all degrees
total-all degrees	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	.
	N	30
1_30-reading	Pearson Correlation	.592**
	Sig. (2-tailed)	.001
	N	30
31_60-listen	Pearson Correlation	.707**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
61_63-talk	Pearson Correlation	.793**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
64_66-writing	Pearson Correlation	.804**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30

** . Correlation is significant at the 0.01 level

الصدقي التجريبي

T-Test

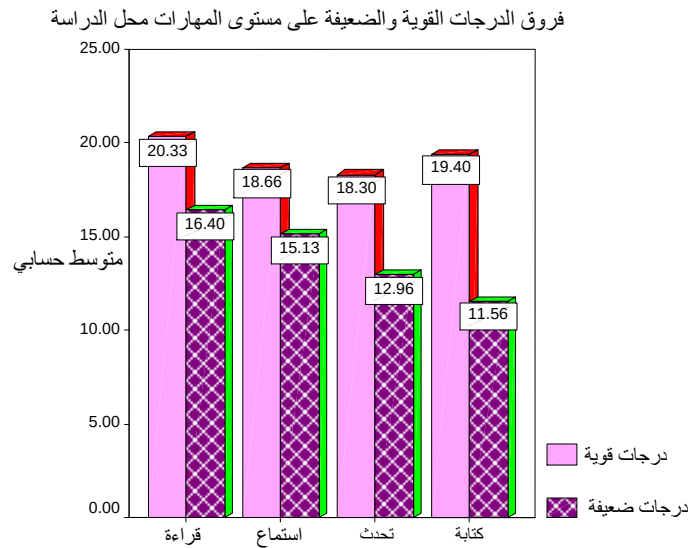
Group Statistics

	group	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
1_30-reading	درجة ضعيفة	15	16.4000	3.50102	.90396
	درجة قوية	15	20.3333	3.79222	.97915
31_60-listen	درجة ضعيفة	15	15.1333	3.56304	.91997
	درجة قوية	15	18.6667	4.56175	1.17784
61_63-talk	درجة ضعيفة	15	12.9667	4.41777	1.14066
	درجة قوية	15	18.3000	8.97974	2.31856
64_66-writing	درجة ضعيفة	15	11.5667	4.52717	1.16891
	درجة قوية	15	19.4000	5.51686	1.42445
total-all degrees	درجة ضعيفة	15	56.0667	9.99976	2.58193
	درجة قوية	15	76.7000	15.52394	4.00827

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means						
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
							Lower	Upper
1_30-reading	Equal variances assumed	-2.952	28	.006	-3.9333	1.33262	-6.66308	-1.20359
	Equal variances not assumed	-2.952	27.823	.006	-3.9333	1.33262	-6.66386	-1.20281
31_60-listen	Equal variances assumed	-2.364	28	.025	-3.5333	1.49454	-6.59476	-.47191
	Equal variances not assumed	-2.364	26.449	.026	-3.5333	1.49454	-6.60287	-.46380
61_63-talk	Equal variances assumed	-2.064	28	.048	-5.3333	2.58396	-10.62633	-.04034
	Equal variances not assumed	-2.064	20.402	.052	-5.3333	2.58396	-10.71657	.04990
64_66-writing	Equal variances assumed	-4.251	28	.000	-7.8333	1.84266	-11.60785	-4.05881
	Equal variances not assumed	-4.251	26.973	.000	-7.8333	1.84266	-11.61434	-4.05233
total-all degrees	Equal variances assumed	-4.328	28	.000	-20.6333	4.76787	-30.39986	-10.86680
	Equal variances not assumed	-4.328	23.912	.000	-20.6333	4.76787	-30.47565	-10.79102

Graph



الأسئلة المصححة بشريا "اختبار نهائي"

Correlations 61س

Correlations

		61-امصحح اول
61-امصحح اول	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	.
	N	30
61-بمصحح ثاني	Pearson Correlation	.758**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30

** . Correlation is significant at the 0.01 level

Correlations 62س

Correlations

		62-امصحح اول
62-امصحح اول	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	.
	N	30
62-بمصحح ثاني	Pearson Correlation	.860**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30

** . Correlation is significant at the 0.01 level

Correlations 63س

Correlations

		63-امصحح اول
63-امصحح اول	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	.
	N	30
63-بمصحح ثاني	Pearson Correlation	.983**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30

** . Correlation is significant at the 0.01 level

Correlations 66س

Correlations

		66-مصصح اول
66-مصصح اول	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	.
	N	30
66-مصصح ثاني	Pearson Correlation	.901 **
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30

** . Correlation is significant at the 0.01 level

Correlations درجة كلية

Correlations

		degee-A درجات محكم ١
degee-A درجات محكم ١	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	.
	N	30
degee-B درجات محكم ٢	Pearson Correlation	.952 **
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations اتساق داخلي محكم ١

Correlations

		degee-A درجات محكم ١
degee-A درجات محكم ١	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	.
	N	30
61-مصصح اول	Pearson Correlation	.503 **
	Sig. (2-tailed)	.005
	N	30
62-مصصح اول	Pearson Correlation	.666 **
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
63-مصصح اول	Pearson Correlation	.886 **
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
66-مصصح اول	Pearson Correlation	.657 **
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

اتساق داخلی محکم ۲

Correlations

		degee-B اجمالي درجات محكم ۲
۲	degee-B اجمالي درجات محكم	1 . 30
-b61	مصحيح ثاني Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.611** .000 30
-b62	مصحيح ثاني Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.782** .000 30
-b63	مصحيح ثاني Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.856** .000 30
-b66	مصحيح ثاني Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.615** .000 30

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

ثبات محکم ۱ Reliability

```
***** Method 1 (space saver) will be used for this analysis *****  
R E L I A B I L I T Y   A N A L Y S I S       -   S C A L E   (A L P H A)  
Reliability Coefficients  
N of Cases =          30.0                      N of Items =    4  
Alpha =           .8489
```

Reliability

```

***** Method 1 (space saver) will be used for this analysis *****
R E L I A B I L I T Y   A N A L Y S I S   -   S C A L E   ( A L P H A )
Reliability Coefficients
N of Cases =      30.0                      N of Items =    4
Alpha =      .7869

```