مجلة اتحاد الجامعات العربيّة للآداب المجلد 17 العدد 2، 2020، ص ص 625- 650

اختبار الكفاءة في اللغة العربيَّة: دراسة تحليليّة تقييميّة

حسين علي عبيدات*

تاريخ الاستلام 2019/12/22 تاريخ القبول 2020/2/6

ملخّص

ما تزال الحاجة إلى وجود اختبار كفاءة معياري في اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها أو لأهلها، تشكل هاجسا لدى العاملين في مجال اللغويات التطبيقية العربيَّة وتعليم العربيَّة للناطقين بغيرها على حد سواء. وبالرغم من المحاولات المتكررة عبر عقود من الزمن لوضع اختبار كفاءة معياري في اللغة العربيَّة، فإنّ ما ظهر منها ما زال يشوبه الكثير من العيوب التي تحول دون تطبيقه على مستوى دولي، شأن الامتحانات الدولية الأخرى في اللغات الأجنبية، أو ما زال حبيس الأدراج ينتظر أن يرى النور في وقت ما. وتأتي هذه الدراسة في شقين: الأول لإلقاء الضوء على بعض الاختبارات التي جرى ويجري تطبيقها من مثل الاختبار الذي أعدته رابطة أساتذة اللغة العربيَّة في جامعة ميتشجان، واختبار مركز اللغويات التطبيقية في واشنطن واختبار الكفاءة الذي أعده معهد اللغويات العربيَّة في جامعة الملك سعود من خلال عرض تحليلي لمحتوياتها في ضوء الأطر النظرية لمعايير الكفاءة اللغوية، والثاني يعرض دراسة تجريبية أولية لامتحان الكفاءة الذي أعده معهد اللغويات العربيَّة، حيث تمت دراسة نتائج سبعين طالبا من طلبة قسم اللغة والثقافة في المعهد يمثلون المستويات: الأول والثاني والثالث لمعرفة أثر عوامل متعددة تتعلق بعدد اللغات التي يعرفونها وعدد سنوات دراستهم للغة العربيَّة قبل التحاقهم بالبرنامج، والمستوى الدراسي للطلبة في قسم اللغة والثقافة، وأثر ذلك كله على مستوى التحصيل في مهارات الاستماع والقراءة والكتابة كل على حدة، وعلى المستوى العام للكفاءة اللغوية ومدى انسجام تلك النتائج مع المستويات التي يتوزع عليها الطلبة في قسم اللغة والثقافة. حيث ستعرض الورقة نتائج التحليل الاحصائي لتلك العوامل وما يعنيه ذلك لاختبار الكفاءة بالمقام الأول ولبرنامج اللغة والثقافة ثانيا، ونختم بعرض أهم النتائج والتوصيات.

الكلمات المفتاحية: اختبار، الكفاءة اللغوية، اختبار معياري، مستويات، معايير، تعليم اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها.

© جميع الحقوق محفوظة لجمعية كليات الآداب في الجامعات الأعضاء في اتحاد الجامعات العربيَّة 2020.

* قسم اللغة الإنجليزية وآدابها، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

المقدّمة:

رغم الجهود الكثيرة والدؤوبة، لم تتمكن مراكز الاختبارات واقسام اللغة العربيّة ومعاهد تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها من تطوير اختبار كفاءة في اللغة العربيّة معياري ومقنن يحظى بالمصداقية التي تحظى بها اختبارات الكفاءة المعيارية في اللغات الاخرى، وهذا عائد لأسباب يمكن مناقشتها تحت العناوين التالية:

- الاختبارات اللغوية واللغويات التطبيقية
- التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية
- مراكز الاختبارات (القياس) ومعاهد تعليم اللغة العربيّة

1- الاختبارات اللغوية واللغويات التطبيقية

تضاربت الآراء لدى المتخصصين في اللغويات التطبيقية حول الاختبارات اللغوية، ومشروعية انتمائها إلى اللغويات التطبيقية. فعندما ظهر علم اللغة التطبيقي كانت اللغويات التطبيقية تشكل مبحثا رئيسا من مباحثه لكن هذا المبحث أصبح يأخذ بعدا تربويا توجهه نظرية الصدق والثبات[1]، حيث إنشغل المتخصصون به في تلك المعايير وانخرطوا بنظريات القياس والتقويم، ما جعل الكثيرين ممن يعملون في مجال علم اللغة التطبيقي ينأون بأنفسهم عن مجال الاختبارات اللغوية او يهمشونها[2]، وقد دفع هذا التوجه إلى إخراج الاختبارات اللغوية من علم اللغة التطبيقي عند بعض المدارس وأصبح لدى الاختبارات اللغوية مجلاتها الخاصة ومؤتمراتها الدولية وجمعياتها الدولية الخاصة مثل ILAT[3]. والأهم من ذلك أنه أدى إلى انصراف الكثير من المتخصصين عن العمل في مجال الاختبارات اللغوية وإخراجها من دائرة اهتماماتهم، وترك هذا الأمر لذوي الاختصاص الذين عملوا على تطوير العديد من الاختبارات اللغوية المعيارية في العديد من اللغات الأجنبية، مدفوعين بأغراض تجارية أكثر من أي غرض آخر. وهذا هو واقع اختبارات الكفاءة العالمية التي نعرفها، ومنها اختبارات اللغة الإنجليزيّة مثل التوفل وآيلتس وميتشجان وال GRE واختبار دلف DELF في اللغة الفرنسية وغيرها. لكن هذه الاختبارات ما كانت لتحظى بمثل هذه الشهرة الواسعة عالميا لولا وجود تخطيط لغوي وسياسة لغوية فاعلة أسهمت بشكل كبير في تطوير هذه الاختبارات وتقنينها، وتحفيز العاملين عليها إلى إظهارها إلى حيز الوجود واستمرارها ومواكبتها للتطور في كل المجالات. لكنّ للغة العربيّة شأنًا مختلفًا يتمثل في قلة المتخصصين، وغياب السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي، وغياب التعاون والدعم المادي والمعنوي، وغير ذلك، الأمر الذي يشرح حقيقة خلو الساحة من اختبار كفاءة معياري عالمي في اللغة العربيّة حتى يومنا هذا.

2- التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية:

ربما يعد غياب التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية سببًا جوهريًا لعدم وجود اختبار كفاءة عالمي في اللغة العربيّة. فالجامعات العربيّة ليست مراكز جذب للدارسين من الناطقين بغير العربيّة تدفع الدارسين من خلفيات لغوية مختلفة للدراسة فيها وتلقي العلوم، مما يستوجب درجة معينة من الكفاءة اللغوية في العربيّة يتم تحديدها وفقا لاختبار كفاءة أعد لهذا الغرض. ناهيك عن أن لغة التدريس في كثير من التخصصات العلمية هي الإنجليزيّة أو الفرنسية. وعلى العكس من ذلك فإن الجامعات الأجنبية تطلب درجة من الكفاءة اللغوية، يجري قياسها وفقا لأحد الاختبارات اللغوية المعروفة، شرطا أساسيا للالتحاق بالدراسة في تلك الجامعات. كما أن الكفاءة اللغوية هي شرط للالتحاق بسوق العمل في الشركات والمؤسسات في تلك الدول. وبالتالي أصبحت تلك الاختبارات تشكل موردا ماليا ضخما للقائمين عليها، الأمر الذي يجعل عملية تطويرها وتقييمها وتقويمها عملية مستمرة. بل أن الإقبال على اجتياز تلك الاختبارات أدى إلى انتشار مراكز تعليم اللغات بشكل كبير في معظم دول العالم مصحوبا بسياسة لغوية واضحة وداعمة لمثل تلك المراكز التعليمية، مما انعكس إيجابيا على مجال تعليم اللغات وطرق تدريسها ومناهجها ونظريات تعليمها، وأصبحت تلك المراكز تحظى بموازنات مالية ضخمة تنفقها على تعليم تلك اللغات، وتفوق موازنات بعضها موازنات بعض الدول العربيّة، مثل المركز الثقافي البريطاني[4].

ويمكن للغة العربيّة أن تحظى بمثل ذلك وأكثر لو أن هناك تخطيطا لغويا وسياسة لغوية داعمة. فالبلاد العربيّة عموما، ودول الخليج العربي تحديدا، تُعَدّ مراكز جذب للعاملين من مختلف البلاد الناطقة بغير العربيّة، لكن إتقان اللغة العربيّة، أو الكفاءة اللغوية فيها، ليست شرطا لدخول سوق العمل، وليس هناك سياسة لغوية تدعو لمثل ذلك. ولو كان الأمر كذلك لانتشرت مراكز تعليم العربيّة بشكل لافت، ولأسهمت في تطوير تعليم اللغة العربيّة، ولساعدت ودفعت بمراكز متخصصة لتطوير اختبارات في الكفاءة اللغوية على درجة من العالمية شأن الاختبارات العالمية المعروفة.

3- مراكز الاختبارات (القياس) ومعاهد تعليم اللغة العربيّة:

تبقى جهود تطوير اختبارات كفاءة لغوية في اللغة العربيّة (مع عدم التقليل من أهميتها) جهودا مبعثرة لا ترقى إلى المستوى المطلوب، خصوصا في ظل غياب التنسيق والتعاون بين مراكز الاختبارات ومعاهد اللغة العربيّة، ناهيك عن أن العديد ممن يعملون على بناء اختبارات في الكفاءة اللغوية في تلك المراكز هم من التربويين ومن المتخصصين في اللغة العربيّة، وليسوا من المتخصصين في اللغويات التطبيقية وتعليم العربيّة للناطقين بغيرها، وتعمل بمعزل عن الجامعات في كثير من الأحيان. أضف إلى ذلك أن معاهد اللغة العربيّة تحتاج إلى دعم كبير من المؤسسات

التابعة لها وإلى إدراك حقيقي لأهمية تطوير اختبارات كفاءة لغوية معيارية يقوم عليها خبراء من ذوي الاختصاص، يتم تفريغهم لهذا الغرض، ويكون ذلك بالتنسيق مع المؤسسات التي تعمل في هذا المجال وهو أمر مغيب إلى حد كبير[5].

3. 1. الاختبارات اللغوية المعيارية أو المقننة:

هي اختبارات تحضر لأهداف تجارية من قبل متخصصين في مجال الاختبارات اللغوية واللغويات التطبيقية، تخضع لإجراء موحد في إدارتها وتعليماتها وقيود توقيتها وتصحيحها، وبالتالي هي أكثر موضوعية من غيرها من الاختبارات. كما أنها تغطي مساحة تعليمية أكبر، بحيث تقيس مستوى التحصيل على مدار سنة أو سنوات من التعلم[6].

3. 2. وظائف الاختبارات اللغوية:

ونعني بها الهدف الذي من أجله يستخدم الاختبار. فإذا لم تكن الأهداف واضحة فإن النتائج ستكون غير مبررة ومغايرة لما نرغب به. ويمكن أن نحصر وظائف الاختبارات اللغوية بوظيفتين هما:

1- الاختبارات التنبؤية (Prognostic) وهي اختبارات لقياس الكفاءة اللغوية مثل اختبارات تحديد المستوى والتوفل وغيرها وعادة هذه اختبارات لا ترتبط بمقرر أو برنامج درسه الطالب أو المتعلم.

2- الاختبارات التقييمية (Evaluation) وهي اختبارات لقياس مستوى التحصيل عند المتعلم في موضوع محدد ومقدار ما تحصل عليه في ذلك الموضوع.

وما يعنينا هنا هو النوع الأول من الاختبارات، وأقصد به اختبار الكفاءة اللغوية الذي يتحدد بموجبه المسار المستقبلي للمتعلم في التخصص في موضوع ما، أو العمل في مجال ما، أو ما شابه ذلك. ويندرج تحت هذا التوع من الاختبارات ما يعرف بالاختيار Selection وتحديد المستوى Placement والكفاءة Aptitude.

أما الاختبار فيوفر معلومات يترتب بموجبها قبول الشخص أو عدم قبوله في برنامج ما، وليس من الضروري أن يكون البرنامج تعليميا. ويندرج تحت هذا النوع من الاختبارات اختبار دخول الجامعات والاختبارات التنافسية[7].

وأما تحديد المستوى فيهدف إلى تحديد المستوى الذي يجب أن يبدأ منه المتعلم تعلم اللغة ولا تكون نتيجته: (ناجح) أو (راسب). ويعدّ امتحان الكفاءة اللغوية معيارا اساسيا في تصنيف المتعلمين وفقا للمستويات التي وضعها المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية ACTFL والتي يتم تصنيف الممتحنين بموجبها إلى خمسة مستويات هي: المبتدئ والمتوسط والمتقدم

والمتفوق والمتميز، على أن المستويات الثلاثة الأولى ينقسم كل واحد منها إلى مستويات ثلاثة: أدنى ومتوسط وأعلى[8]. وتعتمد كثير من برامج اللغة مثل هذه التصنيفات أو قريبة منها إلى حد كبير.

وأما امتحان الكفاءة أو الأهلية Aptitude فيتم من خلاله التنبؤ بمدى نجاح المتقدم للاختبار في مجال ما من المجالات في المستقبل، سواء كان مجالا تعليميا أو مهنيا.

على أن هذه الوظائف الثلاث يؤديها اختبار الكفاءة اللغوية موضوع هذا البحث.

امتحان الكفاءة اللغوية:

اختبارات الكفاءة اللغوية، كما أسلفنا، هي اختبارات لقياس القدرة اللغوية لدى مجموعة من الناس بشكل عام، وتقيس المعرفة اللغوية التراكمية لدى المتعلم على مدى سنوات الدراسة، ونعني بالقدرة هنا القدرة بالمهارات اللغوية المختلفة والقدرة على توظيفها، وليس هناك اهتمام بالكيفية التي حصل من خلالها الشخص على المعرفة اللغوية بقدر الاهتمام بقدرته على توظيف تلك المعرفة. وهذه الاختبارات تستخدم على نطاق عالمي واسع، فمعظم الجامعات تعتمدها شرطًا للقبول، ومثال ذلك اختبار التوفل الذي بات شرطا للقبول في برامج الدراسات العليا في كثير من جامعاتنا العربيَّة[9].

وتصميم هذا النوع من الاختبارات يعد الأصعب مقارنة بالأنواع الأخرى، لأن تحديد مفهوم الكفاءة اللغوية ليس بالأمر السهل. فهو يقيس القدرة على استخدام اللغة لأغراض حياتية حقيقية بصرف النظر عن الطريقة التي اكتسبت بها[10].

وسنعرض تاليا بنوع من التقييم اختبارين من اختبارات الكفاءة في اللغة العربيَّة، والتي اعتمدت أو تعتمد للأغراض الآنفة في الولايات المتحدة الأمريكية وخارجها، والتي لم تفد كثيرا من اختبارات الكفاءة في اللغات الأجنبية الأخرى، رغم المجهود الكبير الذي بذل في إعدادها.

1- اختبار الكفاءة في اللغة العربيَّة الذي وضعته رابطة أساتذة اللغة العربيَّة في الولايات المتحدة AATA بإشراف ودعم جامعة ميتشجان - آن آربر، وقد أشرف على الاختبار أساتذة من الجامعة ومن جامعات أمريكية أخرى نذكر من الأسماء: راجي راموني، وسلمان العاني، وحمدي قفيشة، وبدأ تطبيقه في عام 1979 على الطلبة الذين هم بمستوى الجامعة.

ويتكون الاختبار من 100 سؤال على طريقة ما يعرف ب Closed test بنظام الاختيار من متعدد، مقسمة بين الاستماع بواقع 25 سؤالاً وبقية المهارات 75 سؤالاً تغطي المفردات والقواعد والقراءة. هذه المهارات أيضا تتوزع بين ثلاثة مستويات هي المبتدئ والمتوسط والمتقدم. وهناك جزء خاص لمهارة الكتابة يتكون من:

1- الترجمة من الإنجليزيّة إلى العربيّة
2- تلخيص لنص عربي باللغة العربيّة
3- كتابة موضوع تعبير بالعربيّة.

والوقت المعطى للاختبار هو ثلاث ساعات، نصف ساعة منها للاستماع.

يتضح من أسئلة الاختبار أنه أعد بطريقة تتلاءم والمجتمع الأمريكي، حيث إنّ الاختبار يفترض معرفة المتقدم له باللغة الإنجليزيّة، ومن ثَمَّ جاء المطلوب في كل جزء من أجزاء الاختبار مكتوبا باللغة الإنجليزيّة. أضف إلى ذلك أن نصوص القراءة، رغم قصرها، لا تعكس الحياة اليومية لمتحدثي اللغة العربيّة، فهي إما نصوص مصطنعة وإمّا نصوص تقليدية من التراث، وهذا لا يتناسب ونظرية الكفاءة اللغوية. أما المستويات فليست واضحة من خلال أسئلة الامتحان ولا نعرف بالضبط ما الذي قصده معدو الاختبار بهذه المستويات على سلم الكفاءة اللغوية. كما أن نصوص الاستماع تضمنت مقاطع لأفلام ومسلسلات باللهجة العامية، وهذه هفوات ربما وقفت عائقا أمام التوسع في استخدام مثل هذا الاختبار وديمومته، ناهيك عن متابعة مثل هذا العمل وتطويره وفقا لمعايير اختبار الكفاءة. على أن الباحث لا ينتقص من الجهد الذي بذل في إعداد هذا الاختبار في وقت لم تقدم الجامعات العربيّة بمعاهدها ومراكز الاختبارات (القياس) فيها (إن وجدت) جهدا يذكر في حينه.

على أن هذا الاختبار قد وقع في مطب التحيز اللغويّ والثقافيّ؛ فلم يعكس شيئا من الثقافة العالمية، بل اكتفى واضعوه بنصوص تعكس ثقافتهم أو ثقافة لغتهم (وهو أيضا موضع تساؤل) وهذا ما عده متخصصون في مجال الاختبارات تحيزا ثقافيا وفقا للدراسات التي أجراها كل من Wilde & Sockey 1995، وGarcia 1991، وTayler & Lee 1987 وآخرون، حيث بينت هذه الدراسات أن الاختبارات التي تحوي موضوعات ثقافية عالمية (مشكلات المياه والبيئة والهجرة والفقر والبطاله والإرهاب...)، يكون أداء الطلبة فيها أفضل مما لو اقتصرت على ثقافة اللغة نفسها. كما أن الاختبارات التي تؤكد أسلوبا لغويا معينا، بدلا من توكيد القدرة التواصلية، تكون متحيزة ضد الطلبة الذين ليس لديهم اطلاع على ذلك الأسلوب اللغوي. فعلى سبيل المثال: إذا كان الاختبار يتناول في جانب منه لهجة من اللهجات (اللهجة المصرية في أسئلة الاستماع المأخوذة من المسلسلات المصرية)، وحصل ان الممتحن لا يعرف تلك اللهجة، فهذا تحيز لغوي ضد ذلك الممتحن، ناهيك عن أن هذا اختبار كفاءة في اللغة العربيّة الفصحى لا يجوز استخدام اللهجات فيه بأي شكل من الأشكال[11].

وفي ما يلي بعض الأمثلة من الاختبار:

31- ..... صديقي لمدة ساعتين.

أ- نظرت ب- وقفت ج- شاهدت د- انتظرت

34- عقد اجتماع خاص لدراسة الأوضاع الجديدة في الشرق الأوسط.

أ- هام ب- غير هام ج- شامل د- حكومي

47- إن أول مسجد بني على وجه الأرض هو المسجد الحرام بمكة وبينه وبين المسجد المقدّس أربعون عاما.

أ- المسجد الحرام بني بعد المسجد بأربعين سنة.

ب- المسجدان بنيا بنفس الوقت.

ج- المسجد المقدس بني بعد المسجد الحرام بأربعين سنة.

د- المسجد المقدس هو أول المساجد الاسلامية.

ولسنا هنا بصدد الحديث عما وقع من أخطاء لغوية وثقافية في الكثير من أسئلة الاختبار بقدر ما هو إعطاء فكرة عامة عن الاختبار.

2- امتحان الكفاءة في اللغة العربيّة الذي أعده مركز اللغويات التطبيقية في واشنطن د.س. وهو اختبار حديث نسبيا مقارنة بالاختبار السابق (1992) وما زال يستخدم في كثير من الجامعات والمؤسسات الحكومية والخاصة، وقد أشرف على إعداده راجي راموني من جامعة ميتشجان، إضافة إلى فريق من العاملين لدى المركز. يقيس هذا الاختبار الكفاءة في مهارتي الاستماع والقراءة حيث تشكلان جزءي الاختبار الذي يتكون من مئة سؤال؛ خمسون سؤالا لكل جزء.

أما مادة الاختبار لمهارة الاستماع، فجرى تسجيلها من برامج إذاعية وتلفزيونية متنوعة ومن محاضرات ونقاشات رسمية مراعاة لموضوع الأصالة واستخدام لغة الحياة اليومية. في حين أن مادة القراءة التي تتكون من نصوص متنوعة في موضوعاتها ومن حيث طولها وقصرها، فهي أيضا نصوص أصيلة تناولت أقوالا مأثورة وحكما وأمثالا ونصوصا في مواضيع مجردة فيها تنوع ثقافي بعيدة عن التحيز الثقافي نوعا ما، وتجنب فيها معدو الاختبار الكثير من الهفوات التي ظهرت الاختبار السابق.

يصنف هذا الاختبار الممتحنين إلى ثلاثة مستويات هي: المبتدئ والمتوسط والمتقدم على إطلاقها، ولم يعتمد التقسيمات التي اعتمدها المجلس الأمريكي في تقسيم المستويات التي باتت جزءا من معايير الكفاءة.

أما التحيز اللغوي فهو المثلب الكبير في هذا الاختبار الذي يخال من يراه للوهلة الأولى أنه اختبار في اللغة الإنجليزيّة، وليس اختبارا في اللغة العربيّة. فجميع أسئلة الاختبار كتبت باللغة الإنجليزيّة، حيث يستمع الممتحن إلى نصّ أو حوار بالعربيّة، ثم يقرأ الأسئلة حول ذلك النص باللغة الإنجليزيّة، وهذا يتكرر في الأسئلة الخمسين التي تمثل أسئلة الاستماع بمستوياتها الثلاثة، ومثال ذلك:

5- (A) To show gratitude.
(B) To show admiration.
(C) To show satisfaction.
(D) To show astonishment.

16- (A) She teaches medicine at Georgetown University.
(B) She has opened a clinic in Dearborn.
(C) She lives on Warren Street in Dearborn.
(D) She is a heart surgeon in Washington.

49- (A) A reliable and responsible person.
(B) A faithful, pious Muslim.
(C) A wealthy and contended person.
(D) A tricky and dishonest person.

والأمر ينسحب على أسئلة القراءة في مستوييها: الأول والثاني، في حين أن المستوى الثالث فقط، وهو المستوى المتقدم، جاءت نصوصه وأسئلته باللغة العربيّة. ومن أمثلة أسئلة القراءة:

53 - ممنوع التدخين

This sign says
(A) Smoking allowed
(B) Cigarettes sold here.
(C) No Smoking.
(D) No Cigars.

إن كتابة اختبار بهذه الطريقة التي يطغى فيها التحيز اللغوي على اللغة التي جاء لقياسها، تجعل موضوع الكفاءة اللغويّة كله موضع تساؤل، ناهيك عن مصداقية الاختبار. ومع ذلك يستمر

المركز في تقديم هذا الاختبار مقابل رسوم مادية بناء على طلب العديد من البرامج والمؤسسات في ظل غياب البديل، وليس الحديث هنا عن البدائل التي ما تزال حبيسة الأدراج.

3- اختبار الكفاءة في اللغة العربيّة الذي طوره معهد اللغويات العربيّة في جامعة الملك سعود:

بدأ مشروع إعداد اختبار الكفاءة في اللغة العربيّة في العام 2011 وفقا لمعايير الكفاءة العالمية والمعتمدة من ACTFL، ليكون اختبارا دوليا يمكن أن يجري تطبيقه في أي مكان وزمان، بغض النظر عن الخلفية اللغوية والثقافية للممتحنين. واستمر العمل على إعداد هذا الاختبار وإخراجه حوالي ثلاث سنوات، كان جزء كبير منها لأتمتة الامتحان. وقد تم تغطية المهارات اللغوية بشكل متكافئ، تغطي المستويات التي وضعها مجلس التعليم الأمريكي واعتمدتها ACTFL كجزء من معايير الكفاءة، بحيث شملت خمسة مستويات هي: المبتدئ والمتوسط والمتقدم والمتفوق والمتميز. وقد جرى تقسيم كل مستوى من المستويات الثلاثة الأولى إلى مستويات ثلاثة هي: أدنى وأوسط وأعلى[12]. وقد حالت بعض المعيقات دون إتمام أتمتة الاختبار وتسويقه كما كان مخططا، ولا أعلم إلى أين وصلت الأمور بعد ذلك. ومن الأمور التي أخذت بعين الاعتبار عند إعداد اختبار الكفاءة في اللغة العربيّة هذا والتي افتقرت إليها الاختبارات السابقة:

- أن هذا الاختبار هو اختبار للكفاءة في اللغة العربيّة الفصحى من الألف إلى الياء بعيدا عن التحيز اللغوي سواء فيما يخص اللهجات العربيّة أو اللغات غير العربيّة.
- وضوح المستويات في أجزاء الاختبار بحيث يتم تحديد مستوى المتقدم بدرجة عالية من الدقة.
- راعى الاختبار في مستواه المبتدئ المستوى الأدنى ممن لم يمضوا وقتا طويلا في تعلم العربيّة لكنهم يستطيعون الربط بين الكلمة والصورة، وهو ما غفلت عنه الكثير من الاختبارات السابقة. أما الصفريون فلا حاجة لأن يتقدموا للاختبار.
- راعى الاختبار موضوع التحيز الثقافي وحرص على اختيار نصوص يستطيع الممتحنون التعامل معها بغض النظر عن خلفياتهم الثقافية.
- حرص الاختبار على أن تكون موضوعات الاختبار من واقع الحياة اليومية المعاصرة.
- اعتمد الاختبار موضوع الأصالة في اختيار النصوص ومواد الاختبار.
- لا يقتصر الاختبار على متعلمي العربيّة للناطقين بغيرها، بل هو اختبار يقيس الكفاءة اللغوية لدى أبناء اللغة العربيّة، ومن ثَمَّ يمكن أن يطلب ممن تتطلب طبيعة عملهم أن يكون لديهم مستوى عال من الكفاءة في اللغة العربيّة من أبنائها.

- الاختبار من المرونة إلى درجة أنه يمكن أن يتم اختيار المستويات التي تقتضي طبيعة البرامج/ العمل التقدم لها بحيث يتم التجاوز عن مستويات أخرى بحسب طبيعة المتقدمين ومدى معرفتهم باللغة العربيَّة اختصارا للوقت والجهد.
- الاختبار محكوم بمدة زمنية محددة لا يمكن تجاوزها بأي حال من الأحوال.
- يمكن توظيف الاختبار ليكون اختبارا تحصيليا كأن يعطى قبل البرنامج وبعده، وهو بذلك نوع من التقييم للبرنامج نفسه.

تطبيق الاختبار:

لقد تم تطبيق الاختبار بمستويات ثلاثة (المبتدئ والمتوسط والمتقدم بتفريعاتها: أدنى ومتوسط وأعلى) على مجموعة من طلبة المعهد الذين يدرسون في قسم اللغة والثقافة؛ لغايات تصنيفية ومعرفة ما إذا كان الاختبار يعكس المستوى الذي يدرس فيه الطلبة، أم أنه يعكس تباينا في التصنيف، بحيث يمكن أن يمثل نوعا من التقييم للأسس المتبعة في تصنيف الطلبة، وبالتالي يمكن أن يتم على أساسه مراجعة لتلك الأسس وللبرنامج بشكل عام. أضف إلى ذلك أن الاختبار هدف إلى الإجابة عن مجموعة من الأسئلة يمكن أن نفيد منها في موضوع التعليم والتعلم، وهذه الأسئلة هي:

- هل يؤثر عدد اللغات التي يتحدثها الطالب على تحصيله في امتحان الكفاءة باللغة العربيَّة (مهارة الاستماع، مهارة القراءة، مهارة الكتابة، الدرجة الكلية)؟
- هل تؤثر سنوات دراسة الطالب للغة العربيَّة على تحصيله في امتحان الكفاءة باللغة العربيَّة (مهارة الاستماع، مهارة القراءة، مهارة الكتابة، الدرجة الكلية)؟
- هل يؤثر المستوى الدراسي للطالب في قسم اللغة والثقافة في المعهد على تحصيله في امتحان الكفاءة باللغة العربيَّة (مهارة الاستماع، مهارة القراءة، مهارة الكتابة، الدرجة الكلية)؟

عينة الدراسة:

لقد جرى تطبيق الاختبار على مجموعة من طلبة قسم اللغة والثقافة يمثلون المستويات: الأول والثاني والثالث، وبلغ عددهم 69 طالبا، يمثلون 13 جنسية مختلفة، ويتحدثون بلغات مختلفة، وتتفاوت فترات تعلمهم للغة العربيَّة، وكشفُ التفصيلات الآتي يرصد إضافة لكل ما سبق تحصيل الطلبة في كل مهارة من المهارات والتحصيل الكلي لكل طالب.

امتحان الكفاءة باللغة العربية

ت	الاسم	العمر	الجنسية	اللغة الام	اللغات الاخرى	سنوات تعلم العربية	المستوى	النتيجة			
								استماع	قراءة	كتابة	المجموع
1	حكمة الله ناصروف	25	طاجيكي	طاجيكي	2	2.5	الثالث	9	31	6	46
2	إحسان إلهي	18	هندي	هندي	3	3	الثاني	12	31	17	60
3	خاجيوف فريدون نادورافيتش	20	طاجيكي	طاجيكي	3	2	الثالث	10	29	16	55
4	محمد الثالث عبدالسلام	22	بنيني	دندي	1	9	الأول	13	20	4	37
5	إدريس أبو بكر ماني	23	غامبي	مندنكو	1	6	الثاني	13	14	4	31
6	كيم هيون سو	18	كوريا الجنوبية	الكورية	3	1.5	الثالث	13	39	20	72
7	رضاء الكريم محمد عالم	22	بنغلاديشي	بنغالية	2	6	الثالث	12	37	19	68
8	إبراهيم هاما	21	تايلاندي	تايلاندية	2	ثلاثة أشهر	الثاني	13	24	16	53
9	كيل جيمس دافيسون	21	كندي	إنجليزية	0	شهران	الأول	13	15	4	32
10	ألطاف الرحمن خان	24	نيبالي	نيبالية	2	7	الثاني	11	30	18	59
11	حبيب الله شين كل	23	أفغاني	بيشتو	2	شهر	الأول	14	16	6	36
12	-	-	-	-	-	-	-	6	26	10	42
13	ما تينا شوي معاذ	22	صيني	الصينية	1	1	الأول	14	14	3	31
14	نرلانيك ماما تكلوف	-	قرقيزي	-	-	-	-	8	13	2	23
15	بحر مجان	24	أوزبكستان أوزبكية	-	-	-13	الثالث	6	9	3	18
16	سنجا أوزاك	19	كازاخستان	كازاخي	2	شهر	الثاني	9	16	6	31
17	حافظ محمد أرسلان	24	باكستاني	أوردية	1	-	الأول	10	17	5	32
18	جيرت حوجا	20	ألباني	الألبانية	3	-	الأول	10	16	5	31
19	شي نينغ	22	صيني	الصينية	1	1	الأول	12	16	0	28
20	منتصر شعيب داود	25	فلبيني	مغندناوية	2	3	الثاني	11	22	13	46
21	محمد مظفر محمد علي	20	نيبالي	أوردية	2	-	الأول	11	18	7	36
22	عبدالعزيز عبدالرشيد والو	21	قرقيزي	القرقيزية	1	-	الثاني	11	23	7	41

ت	الاسم	العمر	الجنسية	اللغة الام	اللغات الاخرى	سنوات تعلم العربية	المستوى	النتيجة			
								استماع	قراءة	كتابة	المجموع
23	بكنور جنيشك أولو	21	قرقيزي	القرقيزية	1	4أشهر	الثاني	14	19	5	38
24	محمد إدريس عبيد	22	أفريقيا الوسطى	سانجو	-	1	الثالث	15	28	22	65
25	جمهور محمود يوك	24	فلبيني	مغندناوية	2	1	الثاني	13	28	15	56
26	أنوار الدين أمان	26	فلبيني	مغندناوية	1	1	الثاني	12	31	10	53
27	محمد أنعام الحق	21	هندي	أوردو	1	2	الثاني	14	24	15	53
28	نذير تمباك باليوان	25	فلبيني	مغندناوية	2	5	الثالث	11	33	18	62
29	رامز سيناناي	27	كوسوفي	ألبانية	-	-	الثالث	11	19	4	34
30	بخاريي حاج يوسف	24	فلبيني	إيرانونية	2	-	الثاني	11	26	9	46
31	ثالث عمر أبرمن	23	النيجر	الهوسا	2	5	الثالث	18	32	4	54
32	فرقان أواي نجو	22	تايلندي	مالاوية	1	4	الثاني	12	25	13	50
33	كمال الدين	23	أوزبكي	أوزبكية	2	6أشهر	الثالث	11	31	18	60
34	قيصر لاهيا شكي	29	إندونيسي	الدورية	2	شهران	الثالث	12	29	22	63
35	نور غازي رابن بيريف	24	قرغيزي	القرقيزية	3	1	الثالث	10	24	25	49
36	نصف الدين حاج داو	23	تايلاندي	التايلاندية	2	8أشهر	الثاني	11	26	20	46
37	عبدالرحمن	21	قرغيزي	بسني	2	5أشهر	الثالث	15	25	22	47
38	عبدالحليم علي باجري	23	إندونيسي	إندونيسية	-	1	الثاني	10	24	17	41
39	نيرو بلا	22	إفريقيا الوسطى	فولانية	2	1	الثاني	12	18	13	31
40	رسيم داشكين	-	روسي	الروسية	-	-	الأول	6	12	8	20
41	ألف نعيم أحمد بيتان	21	إندونيسي	إندونيسية	1	2	الأول	14	21	21	42
42	عبدالله إسماعيل جاتا	18	غامبي	الماندنكية	1	5	الثالث	12	32	22	54
43	أحمد سليماي	23	ألباني	الألبانية	2	4	الثاني	13	28	23	51
44	تقي الدين شهاب الدين	21	هندي	أوردية	2	3	الثاني	15	29	27	56
45	وسيم أكرم مسلمان	24	نيبالي	أوردية	2	1	الثالث	11	28	23	51
46	صادقين مدروم	21	تايلاندي	تايلاندية	2	3	الثاني	10	33	28	61

ت	الاسم	العمر	الجنسية	اللغة الام	اللغات الاخرى	سنوات تعلم العربية	المستوى	النتيجة			
								استماع	قراءة	كتابة	المجموع
47	محمد ذكوان بن حاج ذاك	26	ماليزي	مالاوية	1	2	الثاني	9	31	22	53
48	شنغزيك أكيموف	22	قرغيزي	قرغيزية	3	1	الثاني	11	18	13	31
49	ظفر أحمد إظهار أحمد	20	هندي	أوردية	2	1	الأول	11	23	11	34
50	ميسواري دالو آري		فلبيني	مارناو	-	3أشهر	الأول	10	19	8	27
51	سعيد جمال سعيد	27	أوزبكي	روسية	1	3أشهر	الأول	14	19	9	28
52	حيسي ماري ياسنت	40	فرنسي	فرنسية	-	-	الثاني	10	17	11	28
53	سعيد الله بن عبد الحكيم	25	هندي	أوردية	2	3	الثالث	11	35	30	65
54	ذبيح الله بن صفي الله	25	هندي	أوردية	1	3	الثاني	12	25	26	51
55	بدر سلطان شهريابو	24	كزخستاني	كازاخية	3	2	الأول	11	20	7	27
56	غي سركبير	21	كوري جنوبي	كورية	1	1.5	الثالث	11	35	28	63
57	سائم أرسلان	20	تركي	تركية		4	الأول	10	13	4	17
58	إرشاد أحمد بن عبد الحي	23	هندي	هندية	1	6أشهر	الثاني	10	26	12	38
59	خليل فاشيج إدريس	23	فيلبيني	-	-	-	الأول	9	11	5	16
60	صفا شاهين أوغلو	23	تركي	تركية	1	2	الثالث	12	27	14	41
61	خالد نجم الدين أكوب	22	فلبيني	مغندناوية	2	6أشهر	الثاني	11	23	17	40
62	محمد عفان	21	إندونيسي	إندونيسية	2	3	الثاني	13	30	29	59
63	مصعب حسين شاه	21	باكستاني	أوردية	1	-	الثالث	12	25	24	49
64	كريم بلمو هوب	26	فرنسي	فرنسية	1	2	الثالث	10	36	17	53
65	مايوان ماغ	21	صيني	صينية	1	6أشهر	الأول	12	17	5	22
66	دوجي	23	صيني	صينية	1	1	الأول	11	18	8	26
67	محمد علي عالم	25	فلبيني	تغالوج	1	3	الثاني	10	28	10	48
68	نعيم النعمان	23	بنغلاديشي	بنغالية	2	13	الأول	10	20	8	38
69	نصر الدين أيونان داتوكالي	24	فيلبيني	مغندناوية	2	1	الثاني	10	30	13	53

نتائج التحليل:

لقد تم تحليل البيانات الواردة في كشف التفصيلات أعلاه وفقا لبرنامج التحليل الإحصائي SSPS ولكل سؤال من أسئلة الدراسة كما هو مبين في ما يأتي:

إجابة السؤال الأول:

ينص السؤال الأول للدراسة الحالية على: "هل يؤثر عدد اللغات التي يتحدثها الطالب على تحصيله في امتحان الكفاءة باللغة العربيَّة (مهارة الاستماع، مهارة القراءة، مهارة الكتابة، الدرجة الكلية)؟

تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA للكشف عن مدى اختلاف تحصيل الطلاب في امتحان الكفاءة باللغة العربيَّة باختلاف عدد اللغات التي يتحدثها الطالب: (لا يوجد، لغة واحدة، لغتان فأكثر) - حتى تتحقق شروط استخدام تحليل التباين تم ضم آخر مجموعتين معاً بمسمى لغتين فأكثر - فكانت النتائج كما هي موضحة بالجداول الآتية:

الجدول (1): المتوسطات والانحرافات المعيارية للتحصيل في امتحان الكفاءة باللغة العربيَّة تبعاً لعدد اللغات التي يتحدثها الطالب

التحصيل	عدد اللغات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
الاستماع	لا يوجد	12	9.50	2.779
	لغة واحدة	23	11.913	1.505
	لغتان فأكثر	34	11.647	1.856
القراءة	لا يوجد	12	17.167	6.177
	لغة واحدة	23	23.609	6.499
	لغتان فأكثر	34	26.412	6.199
الكتابة	لا يوجد	12	8.1667	6.088
	لغة واحدة	23	12.348	8.178
	لغتان فأكثر	34	16.000	7.463
الدرجة الكلية	لا يوجد	12	30.250	14.079
	لغة واحدة	23	41.826	11.175
	لغتان فأكثر	34	49.206	12.159

الجدول (2): دلالة الفروق في التحصيل في امتحان الكفاءة باللغة العربيَّة تبعاً لعدد اللغات التي يتحدثها الطالب

التحصيل	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الاستماع	بين المجموعات	51.351	2	25.676	6.817	0.01
	داخل المجموعات	248.591	66	3.767		
	الكلي	299.942	68			
القراءة	بين المجموعات	760.446	2	380.223	9.588	0.01
	داخل المجموعات	2617.380	66	39.657		
	الكلي	3377.826	68			
الكتابة	بين المجموعات	583.928	2	291.964	5.184	0.01
	داخل المجموعات	3716.884	66	56.316		
	الكلي	4300.812	68			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	3277.959	2	1638.980	11.030	0.01
	داخل المجموعات	9807.113	66	148.593		
	الكلي	13085.072	68			

يتضح من الجدول السابق أنه:

- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 في امتحان الكفاءة باللغة العربيّة (الدرجة الكلية، الاستماع، القراءة، الكتابة) تبعاً لعدد اللغات التي يتحدثها الطالب.

وللتعرف على الفروق ذات الدلالة بين الطلاب الذين يتحدثون عددًا مختلفًا من اللغات في امتحان الكفاءة باللغة العربيّة: (الدرجة الكلية، الاستماع، القراءة، الكتابة) استُخدم اختبار: أقل فرق دال LSD كاختبار للمقارنات البعدية في حالة دلالة تحليل التباين، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

الجدول (3): دلالة الفروق مهارة الاستماع تبعاً لعدد اللغات التي يتحدثها الطالب

اللغات	لا يوجد (م=9.500)	لغة واحدة (م=11.913)
لغة واحدة (م= 11.913)	**2.413	
لغتان فأكثر (م= 11.647)	**2.147	0.266

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 بين تحصيل الطلاب الذين لا يتحدثون أي لغات أخرى والطلاب الذين يتحدثون لغة واحدة في مهارة الاستماع، لصالح الطلاب الذين يتحدثون لغة واحدة، كذلك توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 بين تحصيل الطلاب الذين لا يتحدثون أي لغات أخرى والطلاب الذين يتحدثون لغتين فأكثر في مهارة الاستماع لصالح الطلاب الذين يتحدثون لغتين فأكثر.

الجدول (4): دلالة الفروق مهارة القراءة تبعاً لعدد اللغات التي يتحدثها الطالب

اللغات	لا يوجد (م= 17.167)	لغة واحدة (م= 23.609)
لغة واحدة (م= 23.609)	**6.442	
لغتان فأكثر (م= 26.412)	**9.245	2.803

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 بين تحصيل الطلاب الذين لا يتحدثون أي لغات أخرى والطلاب الذين يتحدثون لغة واحدة في مهارة القراءة لصالح الطلاب الذين يتحدثون لغة واحدة، كذلك توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 بين تحصيل الطلاب الذين لا يتحدثون أي لغات أخرى والطلاب الذين يتحدثون لغتين فأكثر في مهارة القراءة لصالح الطلاب الذين يتحدثون لغتين فأكثر.

الجدول (5): دلالة الفروق مهارة الكتابة تبعاً لعدد اللغات التي يتحدثها الطالب

اللغات	لا يوجد (م= 8.167)	لغة واحدة (م= 12.348)
لغة واحدة (م= 12.348)	4.181	
لغتان فأكثر (م= 16.000)	**7.833	3.652

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 بين تحصيل الطلاب الذين لا يتحدثون أي لغات أخرى والطلاب الذين يتحدثون لغتين فأكثر في مهارة الكتابة لصالح الطلاب الذين يتحدثون لغتين فأكثر.

الجدول (6): دلالة الفروق التحصيل في الكفاءة باللغة العربيّة (درجة كلية) تبعاً لعدد اللغات التي يتحدثها الطالب

اللغات	لا يوجد (م= 30.250)	لغة واحدة (م= 41.826)
لغة واحدة (م= 41.826)	**11.576	
لغتان فأكثر (م= 49.206)	**18.956	*7.379

يتضح من الجدول السابق أنه بالنسبة للتحصيل في امتحان الكفاءة باللغة العربيّة (درجة كلية)، توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 بين تحصيل الطلاب الذين لا يتحدثون أي لغات أخرى والطلاب الذين يتحدثون لغة واحدة، لصالح الطلاب الذين يتحدثون لغة واحدة، كذلك توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 بين تحصيل الطلاب الذين لا يتحدثون أي لغات أخرى والطلاب الذين يتحدثون لغتين فأكثر، لصالح الطلاب الذين يتحدثون لغتين فأكثر، وتوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.05 بين تحصيل الطلاب الذين يتحدثون لغة واحدة والطلاب الذين يتحدثون لغتين فأكثر لصالح الطلاب الذين يتحدثون لغتين فأكثر.

والنتائج في مجملها هنا تشير إلى أن التحصيل في اختبار الكفاءة باللغة العربيّة (الاستماع، القراءة، الكتابة، الدرجة الكلية) يزداد بزيادة عدد اللغات التي يتحدثها الطالب.

إجابة السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني للدراسة الحالية على ما يأتي: "هل تؤثر سنوات دراسة الطالب للغة العربيّة على تحصيله في امتحان الكفاءة باللغة العربيّة (مهارة الاستماع، مهارة القراءة، مهارة الكتابة، الدرجة الكلية)؟

تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA للكشف عن مدى اختلاف تحصيل الطلاب في امتحان الكفاءة باللغة العربيّة باختلاف سنوات دراسة اللغة العربيّة: (لا يوجد،

سنة واحدة، سنتان، ثلاث فأكثر) - ولتحقيق شروط استخدام تحليل التباين تم ضم آخر ثلاث مجموعات معاً بمسمى ثلاث فأكثر - فكانت النتائج كما هي موضحة بالجداول التالية:

الجدول (7): المتوسطات والانحرافات المعيارية للتحصيل في امتحان الكفاءة باللغة العربيّة تبعاً لعدد سنوات دراسة الطالب للغة العربيّة

التحصيل	السنوات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
الاستماع	لا يوجد	12	9.583	1.975
	سنة واحدة	14	12.071	1.817
	سنتان	15	11.733	1.486
	ثلاث فأكثر	28	11.571	2.235
القراءة	لا يوجد	12	18.583	5.351
	سنة واحدة	14	21.786	5.177
	سنتان	15	24.933	7.265
	ثلاث فأكثر	28	26.607	7.078
الكتابة	لا يوجد	12	8.083	5.648
	سنة واحدة	14	12.143	6.792
	سنتان	15	14.733	7.932
	ثلاث فأكثر	28	15.643	8.477
الدرجة الكلية	لا يوجد	12	33.167	10.303
	سنة واحدة	14	40.071	12.369
	سنتان	15	45.600	14.937
	ثلاث فأكثر	28	48.393	13.085

الجدول (8): دلالة الفروق في التحصيل في امتحان الكفاءة باللغة العربيّة تبعاً لعدد لعدد سنوات دراسة الطالب للغة العربيّة

التحصيل	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الاستماع	بين المجموعات	48.306	3	16.102	4.159	0.01
	داخل المجموعات	251.636	65	3.871		
	الكلي	299.942	68			
القراءة	بين المجموعات	622.940	3	207.647	4.899	0.01
	داخل المجموعات	2754.886	65	42.383		
	الكلي	3377.826	68			

التحصيل	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الكتابة	بين المجموعات	528.819	3	176.273	3.038	0.05
	داخل المجموعات	3771.993	65	58.031		
	الكلي	4300.812	68			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2182.199	3	727.400	4.337	0.01
	داخل المجموعات	10902.874	65	167.737		
	الكلي	13085.072	68			

يتضح من الجدول السابق أنه:

- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 في التحصيل في امتحان الكفاءة باللغة العربيّة (الدرجة الكلية، الاستماع، القراءة) تبعاً لسنوات دراسة الطالب للغة العربيّة.
- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.05 في التحصيل في امتحان الكفاءة باللغة العربيّة (الكتابة) تبعاً لسنوات دراسة الطالب للغة العربيّة.

وللتعرف على الفروق ذات الدلالة بين الطلاب، وفق اختلاف سنوات دراسة اللغة العربيّة، في امتحان الكفاءة باللغة العربيّة (الدرجة الكلية، الاستماع، القراءة، الكتابة) استخدم اختبار: أقل فرق دال LSD كاختبار للمقارنات البعدية في حالة دلالة تحليل التباين، فكانت النتائج على النحو الآتي:

الجدول (9): دلالة الفروق في مهارة الاستماع تبعاً لسنوات دراسة الطالب للغة العربيّة

سنوات دراسة اللغة العربيّة	لا يوجد (م= 9.583)	سنة واحدة (م= 12.071)	سنتان (م= 11.733)
سنة واحدة (م=12.071)	**2.488		
سنتان (م= 11.733)	**2.150	0.338	
ثلاث سنوات فأكثر (م= 11.571)	**1.988	0.500	0.162

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 بين تحصيل الطلاب الذين لم يدرسوا اللغة العربيّة وبين باقي الطلاب في مهارة الاستماع لصالح الذين درسوا اللغة العربيّة في السابق (لمدة سنة واحدة أو سنتين أو ثلاث سنوات فأكثر).

الجدول (10): دلالة الفروق مهارة القراءة تبعاً لسنوات دراسة الطالب للغة العربيَّة

سنوات دراسة اللغة العربيَّة	لا يوجد (م= 18.583)	سنة واحدة (م= 21.786)	سنتان (م= 24.933)
سنة واحدة (م=21.786)	3.203		
سنتان (م= 24.933)	*6.350	3.147	
ثلاث سنوات فأكثر (م= 26.607)	**8.024	*4.821	1.674

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.05 بين تحصيل الطلاب الذين لم يدرسوا اللغة العربيَّة والطلاب الذين درسوا اللغة العربيَّة لمدة سنتين في مهارة القراءة، لصالح الطلاب الذين درسوا اللغة العربيَّة لمدة سنتين، كذلك توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 بين تحصيل الطلاب الذين لم يدرسوا اللغة العربيَّة والطلاب الذين درسوا اللغة العربيَّة لمدة ثلاث سنوات فأكثر في مهارة القراءة، لصالح الطلاب الذين درسوا اللغة العربيَّة لمدة ثلاث سنوات فأكثر، وتوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.05 بين تحصيل الطلاب الذين درسوا اللغة العربيَّة لمدة سنة والطلاب الذين درسوا اللغة العربيَّة لمدة ثلاث سنوات فأكثر في مهارة القراءة، لصالح الطلاب الذين درسوا اللغة العربيَّة لمدة ثلاث سنوات فأكثر.

الجدول (11): دلالة الفروق في مهارة الكتابة تبعاً لسنوات دراسة الطالب للغة العربيَّة

سنوات دراسة اللغة العربيَّة	لا يوجد (م= 8.083)	سنة واحدة (م= 12.143)	سنتان (م= 14.733)
سنة واحدة (م= 12.143)	4.060		
سنتان (م= 14.733)	*6.650	2.590	
ثلاث سنوات فأكثر (م= 15.643)	**7.560	3.500	0.910

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.05 بين تحصيل الطلاب الذين لم يدرسوا اللغة العربيَّة والطلاب الذين درسوا اللغة العربيَّة لمدة سنتين في مهارة الكتابة، لصالح الطلاب الذين درسوا اللغة العربيَّة لمدة سنتين، كذلك توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 بين تحصيل الطلاب الذين لم يدرسوا اللغة العربيَّة والطلاب الذين درسوا اللغة العربيَّة لمدة ثلاث سنوات فأكثر، في مهارة الكتابة لصالح الطلاب الذين درسوا اللغة العربيَّة لمدة ثلاث سنوات فأكثر.

الجدول (12): دلالة الفروق في التحصيل في امتحان الكفاءة في اللغة العربيّة (درجة كلية) تبعاً لسنوات دراسة الطالب للغة العربيّة

سنوات دراسة اللغة العربيّة	لا يوجد (م= 33.167)	سنة واحدة (م= 40.071)	سنتان (م= 45.600)
سنة واحدة (م= 40.071)	6.904		
سنتان (م= 45.600)	*12.433	5.529	
ثلاث سنوات فأكثر (م= 48.393)	**15.226	8.322	2.793

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.05 بين تحصيل الطلاب الذين لم يدرسوا اللغة العربيّة والطلاب الذين درسوا اللغة العربيّة لمدة سنتين في امتحان الكفاءة في اللغة العربيّة (درجة كلية)، لصالح الطلاب الذين درسوا اللغة العربيّة لمدة سنتين، كذلك توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 بين تحصيل الطلاب الذين لم يدرسوا اللغة العربيّة والطلاب الذين درسوا اللغة العربيّة لمدة ثلاث سنوات فأكثر في امتحان الكفاءة في اللغة العربيّة (درجة كلية)، لصالح الطلاب الذين درسوا اللغة العربيّة لمدة ثلاث سنوات فأكثر.

والنتائج في مجملها هنا تشير إلى أن التحصيل في اختبار الكفاءة باللغة العربيّة: (الاستماع، القراءة، الكتابة، الدرجة الكلية) يزداد بزيادة سنوات دراسة الطالب للغة العربيّة.

إجابة السؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث للدراسة الحالية على ما يأتي: "هل يؤثر المستوى الدراسي للطالب في قسم اللغة والثقافة في المعهد على تحصيله في امتحان الكفاءة باللغة العربيّة (مهارة الاستماع، مهارة القراءة، مهارة الكتابة، الدرجة الكلية)"؟

تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA للكشف عن مدى اختلاف تحصيل الطلاب في امتحان الكفاءة باللغة العربيّة باختلاف المستوى الدراسي للطالب في قسم اللغة والثقافة في المعهد (الأول، الثاني، الثالث)، فكانت النتائج على النحو الآتي:

الجدول (13): المتوسطات والانحرافات المعيارية للتحصيل في امتحان الكفاءة باللغة العربيَّة تبعاً للمستوى الدراسي للطالب في قسم اللغة والثقافة في المعهد

التحصيل	المستوى الدراسي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
الاستماع	الأول	22	11.227	2.776
	الثاني	28	11.536	1.551
	الثالث	19	11.263	1.996
القراءة	الأول		18.000	4.791
	الثاني		24.964	5.139
	الثالث		29.053	6.996
الكتابة	الأول		6.5455	4.183
	الثاني		15.321	6.896
	الثالث		18.578	7.463
الدرجة الكلية	الأول		30.864	8.941
	الثاني		46.571	10.005
	الثالث		53.421	13.031

الجدول (14): دلالة الفروق في التحصيل في امتحان الكفاءة باللغة العربيَّة تبعاً للمستوى الدراسي للطالب في قسم اللغة العربيَّة والثقافة

التحصيل	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الاستماع	بين المجموعات	1.430	2	715.	0.158	0.854
	داخل المجموعات	298.512	66	4.523		
	الكلي	299.942	68			
القراءة	بين المجموعات	1301.914	2	650.957	20.696	0.01
	داخل المجموعات	2075.912	66	31.453		
	الكلي	3377.826	68			
الكتابة	بين المجموعات	1646.618	2	823.309	20.473	0.01
	داخل المجموعات	2654.193	66	40.215		
	الكلي	4300.812	68			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	5646.993	2	2823.496	25.054	0.01
	داخل المجموعات	7438.080	66	112.698		
	الكلي	13085.072	68			

يتضح من الجدول السابق أنه:

- لا توجد فروق دالة إحصائياً في التحصيل في امتحان الكفاءة باللغة العربيّة (الاستماع) تبعاً للمستوى الدراسي للطالب في قسم اللغة العربيّة والثقافة في المعهد.
- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 في التحصيل في امتحان الكفاءة باللغة العربيّة (القراءة، الكتابة، الدرجة الكلية) تبعاً للمستوى الدراسي للطالب في قسم اللغة العربيّة والثقافة في المعهد.

وللتعرف على الفروق ذات الدلالة بين الطلاب في المستويات المختلفة في قسم اللغة العربيّة والثقافة في امتحان الكفاءة باللغة العربيّة (الدرجة الكلية، القراءة، الكتابة) استخدم اختبار أقل فرق دال LSD كاختبار للمقارنات البعدية في حالة دلالة تحليل التباين، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

الجدول (15): دلالة الفروق في مهارة القراءة تبعاً للمستوى الدراسي للطالب في قسم اللغة العربيّة والثقافة

المستوى الدراسي	الأول (م= 18.000)	الثاني (م= 24.964)
الثاني (م= 24.964)	6.964**	
الثالث (م= 29.053)	11.053**	4.089*

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 بين تحصيل طلاب المستوى الثاني وتحصيل طلاب المستوى الأول في مهارة القراءة لصالح طلاب المستوى الثاني، كذلك توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 بين تحصيل طلاب المستوى الثالث وتحصيل طلاب المستوى الأول في مهارة القراءة لصالح طلاب المستوى الثالث، وتوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.05 بين تحصيل طلاب المستوى الثالث وتحصيل طلاب المستوى الثاني في مهارة القراءة لصالح طلاب المستوى الثالث.

الجدول (16): دلالة الفروق في مهارة الكتابة تبعاً للمستوى الدراسي للطالب في قسم اللغة العربيّة والثقافة

المستوى الدراسي	الأول (م=6.546)	الثاني (م= 15.321)
الثاني (م= 15.321)	8.775**	
الثالث (م= 18.579)	12.033**	3.258

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 بين تحصيل طلاب المستوى الثاني وتحصيل طلاب المستوى الأول في مهارة الكتابة لصالح طلاب المستوى

الثاني، كذلك توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 بين تحصيل طلاب المستوى الثالث وتحصيل طلاب المستوى الأول في مهارة الكتابة لصالح طلاب المستوى الثالث.

الجدول (17): دلالة الفروق في التحصيل في امتحان الكفاءة في اللغة العربيَّة (درجة كلية) تبعاً للمستوى الدراسي للطالب في قسم اللغة العربيَّة والثقافة

المستوى الدراسي	الأول (م= 30.864)	الثاني (م= 46.571)
الثاني (م= 46.571)	**15.708	
الثالث (م= 53.421)	**22.557	*6.849

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 بين تحصيل طلاب المستوى الثاني وتحصيل طلاب المستوى الأول في امتحان الكفاءة في اللغة العربيَّة (درجة كلية)، لصالح طلاب المستوى الثاني، كذلك توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 بين تحصيل طلاب المستوى الثالث وتحصيل طلاب المستوى الأول في امتحان الكفاءة في اللغة العربيَّة (درجة كلية)، لصالح طلاب المستوى الثالث، وتوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.05 بين تحصيل طلاب المستوى الثالث وتحصيل طلاب المستوى الثاني في امتحان الكفاءة في اللغة العربيَّة (درجة كلية)، لصالح طلاب المستوى الثالث.

والنتائج في مجملها هنا تشير إلى أن التحصيل في اختبار الكفاءة باللغة العربيَّة (القراءة، الكتابة، الدرجة الكلية) يزداد بزيادة المستوى الدراسي للطالب في قسم اللغة العربيَّة والثقافة بالمعهد.

الخاتمة والتوصيات:

جاءت نتائج التحليل الإحصائي للدراسة التطبيقية للاختبار معززة لمصداقيته، حيث أظهرت النتائج أنه كلما زاد عدد اللغات التي يعرفها الطالب كانت نتائجه أفضل، الأمر الذي يتوافق مع نظريات اكتساب اللغة الثانية، كما أظهرت النتائج أن مدة الدراسة تلعب دورا أساسيا في مستوى الكفاءة اللغوية، ما يدعم مصداقية اختبار الكفاءة اللغوية الذي يقيس المعرفة التراكمية للغة والتي لا ترتبط بمنهاج معين.

أما ما يخص برنامج اللغة والثقافة، فقد أظهرت النتائج خللا في توزيع الطلبة على المستويات الأمر الذي يستدعي إعادة النظر في الآلية التي يعتمدها البرنامج في التوزيع واعتماد اختبار الكفاءة لهذا الغرض. أضف إلى ذلك أن هناك ضعفا في مهارتي الاستماع والكتابة، ما يستدعي إعادة النظر في المواد التعليمية وطرق التدريس وتدريب المدرسين.

والأهم من ذلك كله هو العمل على إيجاد آلية لنشر هذا الاختبار في المؤسسات والمعاهد التي تدرس اللغة العربيَّة على المستويات المحلية والعربيَّة والعالمية كافة، في ظل الفقر الذي تشهده الساحة في هذا المجال وضعف الاختبارات المستخدمة، ناهيك عن أنها اختبارات لا تستند إلى أسس نظرية سليمة، في حين أن هذا الاختبار بني وفقا لمعايير الكفاءة اللغوية العالمية، ونتمنى على المخططين اللغويين العمل على خلق الظروف الملائمة لإيجاد سياسة لغوية داعمة تساعد على تبني مثل هذه الاختبارات.

Arabic Proficiency Test: An Analytical and Evaluation Study

Hussain Obaidat, *Department of English Language and Literature, Yarmouk University, Irbid, Jordan.*

Abstract

The need for a standardized Arabic proficiency language test for speakers of other languages and/or even native speakers of Arabic still poses a challenge for specialists in Arabic applied linguistics and teachers of Arabic to speakers of other languages alike. Despite many attempts to produce such a standardized test over the past decades, yet they fall short of being satisfactory to be accepted as international tests like other international recognized and widely implemented language proficiency tests due to their many short comings. This study is twofold: first, it is an attempt to shed light on some of the Arabic language proficiency tests produced and implemented thus far such as the test produced by the American Association of Teachers of Arabic (AATA), the test produced by the Center for Applied Linguistics (CAL) and the test, with limited implementation, produced by the Arabic Linguistics Institute at King Saud University (ALI). The study presents a thorough analysis pertaining to content and theoretical framework in light of standards for language proficiency tests. Second, the paper presents an empirical study on the results of 70 students from three language levels in the department of Language and Culture who were studying Arabic as a second Language and sat for the ALI test when experimenting on it. The variables examined were the number of languages they speak, the number of years they spent learning Arabic before joining the program and the level they were placed in according to the department own language test. The goal was to see the impact of these variables on the four language skills; writing, reading, listening and speaking and whether their results in the proficiency test matches their placement by the department in the different language levels. Statistical results and discussions are based on SSPS. The study concludes with some pedagogical implications and recommendations.

Keywords: Proficiency, Test, Standards, Standardized tests, Arabic for speakers of other languages.

الهوامش:

(1) Messick, S. (1989a). Meaning and values in test validation: The science and ethics of assessment. Educational Researcher, 18(2), 5-11.

(2) Corder, Pit. (1967). The significance of Learners Errors. IRAL,5, 161-170.

(3) Davies, A. (1978a): Language testing: survey article 1. Language Teaching and Linguistics Abstracts 11, 145-159; Bachman, L.F. and Cohen, A.D.(1998): Language testing-SLA interfaces: an update. In Bachman, L.F. and Cohen, A.D., editors, Interfaces between second language acquisition and language testing research. Cambridge: Cambridge University Press; Bachman, L.F.(2000). Modern language testing at the turn of the century: assuring that what we count counts, University of California, Los Angeles, Language Testing, 17 (1) 1–42.

(4) McNamara, T. F. (1998): Policy and social considerations in language assessment. Annual Review of Applied Linguistics 18, 304-319.

(5) Alosh, M. (2006). Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century, (3rd ed.). Lawrence, KS: Allen Press, Inc.

Al-Kahtani, Saad et.al. (2015). Professional Standards for Teachers of Arabic to Speakers of Other Languages, Journal of humanities and social sciences, King Khalid University, SA. V.24, 2, 153-186.

(6) Harrison, A. (1989): A Language Testing Handbook. McMillan Publishers, NY. USA.

(7) Bachman, L. F. (1991): Fundamental Considerations in Language Testing. London: Oxford University Press.

(8) Alosh, M. (2006). Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century, (3rd ed.). Lawrence, KS: Allen Press, Inc.

Al-Kahtani, Saad et.al. (2015). Professional Standards for Teachers of Arabic to Speakers of Other Languages, Journal of humanities and social sciences, King Khalid University, SA. V.24, 2, 153-186.

(9) Schmitt, N. (1999): The relationship between TOEFL vocabulary items and meaning, association, collocation and word-class knowledge. Language Testing 16, 189–216; 11- Clapham, C. (1996): The development of IELTS: a study of the effect of background knowledge on reading comprehension. Cambridge: University of Cambridge Local Examinations Syndicate/Cambridge University Press.

(10) Lewkowicz, J.A. (2000): Authenticity in language testing: some outstanding questions. Language Testing 17, 43–64.

(11) Kruse, Adam J. (2015). Cultural Bias in Testing: A Review of Literature and Implications for Music Education. National Association for Music Education, University of Illinois at Urbana-Champaign, USA.

Brown, J.D. (1999): The relative importance of persons, items subtests and languages to TOEFL test variance. Language Testing 16(2), 217–38.

(12) Corder, Pit. (1967). The significance of Learners Errors. IRAL,5, 161-170.

المراجع:

Al-Kahtani, Saad et.al. (2015). Professional Standards for Teachers of Arabic to Speakers of Other Languages, *Journal of humanities and social sciences*, King Khalid University, SA. V.24, 2.

Alosh, M. (2006). *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century*, (3rd ed.). Lawrence, KS: Allen Press, Inc.

Bachman, L. F. (1991). *Fundamental Considerations in Language Testing*. London: Oxford University Press.

Bachman, L.F.(2000). *Modern language testing at the turn of the century: assuring that what we count counts*, University of California, Los Angeles, Language Testing, 17 (1).

Bachman, L.F. and Cohen, A.D.(1998). *Language testing-SLA interfaces: an update*. In Bachman, L.F. and Cohen, A.D., editors, Interfaces between second language acquisition and language testing research. Cambridge: Cambridge University Press.

Bachman, L.F., Lynch, B.K. and Mason, M. (1995). *Investigating variability in tasks and rater judgments in a performance test of foreign language speaking*. Language Testing 12.

Brown, J.D. (1999). *The relative importance of persons, items subtests and languages to TOEFL test variance*. Language Testing 16(2).

Brown, J.D. and Hudson, T. (1998). The alternatives in language assessment. *TESOL Quarterly* 32(4).

Buck, G. (1991). *The testing of listening comprehension: an introspective study*. Language Testing.

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

Clapham, C. (1996). *The development of IELTS: a study of the effect of background knowledge on reading comprehension*. Cambridge: University of Cambridge Local Examinations Syndicate/Cambridge University Press.

Corder, Pit. (1967). *The significance of Learners Errors*. IRAL.

Davies, A. (1978a): Language testing: survey article 1. Language Teaching and Linguistics Abstracts.

García, G. E. (1991). Factors influencing the English reading test performance of Spanish-speaking Hispanic children. *Reading Research Quarterly*, 26(4).

Harrison, A. (1989). *A Language Testing Handbook. McMillan Publishers*, NY. USA.

Kruse, Adam J. (2015). *Cultural Bias in Testing: A Review of Literature and Implications for Music Education*. National Association for Music Education, University of Illinois at Urbana-Champaign, USA.

Lewkowicz, J.A. (2000). *Authenticity in language testing: some outstanding questions*. Language Testing.

McNamara, T. F. (1998). *Policy and social considerations in language assessment*. Annual Review of Applied Linguistics.

Messick, S. (1989a). *Meaning and values in test validation: The science and ethics of assessment*. Educational Researcher.

Richard, Tannenbaum. (2012). *ACTFL Proficiency Guidelines*, American Council on the Teaching of Foreign Languages. New York.

Schmitt, N. (1999): The relationship between TOEFL vocabulary items and meaning, association, collocation and word-class knowledge. *Language Testing* 16, 189–216.

Taylor, O. L., & Lee, D. L. (1987). Standardized tests and African-American children: Communication and language issues. *Negro Educational Review*, 38(2-3).

Wilde, J. and Sockey, S. (1995). *Evaluation Handbook*. Evaluation Assistance CenterWestern Region New Mexico Highlands University Albuquerque, NM.