فاعلية برنامج قائم على مدخل "كل اللغة" لتنمية الكفاءة اللغوية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية

أ.م. د.سحر فؤاد إسماعيل
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد
كلية التربية–جامعة حلوان

ملخص البحث:

هدف البحث إلى تنمية الكفاءة اللغوية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية، وتحددت مشكلة هذا البحث في ضعف مهارات الكفاءة اللغوية لدى طلاب الدبلوم المهنية– مناهج وبرامج اللغة العربية بكلية التربية– جامعة حلوان. وللوصول إلى حل هذه المشكلة سارالبحث في مجموعة من الخطوات؛ لعل من أهمها: بناء قائمة مهارات الكفاءة اللغوية المناسبة لطلاب الدراسات العليا؛ وتكونت من (٢٥) مهارة فرعية، وزعت على ست مهارات رئيسة، وفى ضوء القائمة تم بناء اختبارالكفاءة اللغوية؛ ويتكون الاختبار من (٥٥) سؤالًا؛ لقياس خمس مهارات من قائمة الكفاءة اللغوية؛ وهي:الكفاءة المعجمية، والنحوية والصرفية، والدلالية، والتذوقية، والكتابية، ولقياس المهارة السادسة للكفاءة اللغوية؛ وهو: الكفاءة الخطابية تم بناء بطاقة ملاحظة. كما تم بناء برنامج قائم على مدخل "كل اللغة" لتنمية مهارات الكفاءة اللغوية، وتحديد خطوات بنائه؛ المتمثلة في تحديد أهدافه، والمحتوى المراد تدريسه، والأنشطة، والوسائط المستخدمة، وتقويمها، وبناء دليل للبرنامج، وقد تم قياس فاعلية البرنامج في تنمية الكفاءة اللغوية لدى طلاب الدبلوم المهنية؛ وذلك من خلال تطبيق الاختبار وبطاقة الملاحظة على المجموعة التجريبية قبلياً، ثم تطبيق البرنامج القائم على مدخل "كل اللغة" على هذه المجموعة، ثم إعادة تطبيق الاختبار و بطاقة الملاحظة على تلك المجموعة بعدياً.
وتوصل البحث إلى مجموعة من النتائج؛ لعل من أهمها: فاعلية البرنامج القائم على مدخل "كل اللغة" في تنمية الكفاءة اللغوية لدى مجموعة البحث .

الكلمات المفتاحية: الكفاءة اللغوية– مدخل كل اللغة– طلاب الدراسات العليا.

The Effect of "Whole language" Entry Based Program for Development of Language Proficiency for Education Faculty Postgraduates

Dr/ Sahar Fouad
Assistant Professor of curriculum & instruction
Faculty of education

Abstract

The study aimed at language proficiency development for postgraduates of Faculty of Education. Poor language proficiency skills of professional diploma – Arabic Language Curricula and Programs – Faculty of Education – Helwan university – students appeared as the study problem. In order to provide a solution, the study passed through a set of steps. One important step is providing a list of language proficiency skills, suitable for postgraduates. It consisted of 25 skills, distributed to 6 levels.

Given this list, proven to be reliable and enduring, a language proficiency test was provided. It embraced 55 questions which measured 5 levels; dictionary, grammatical, semantical, tasting and writing skills, within the language proficiency list. A note card was made to measure level 6 of language proficiency; speaking skill. Moreover, an "entire language" entry based program, aiming to improve language proficiency skills, was developed following definition of development steps; target definition, content to be taught, "entire language" entry fulfilment steps, procedures, activities, means used, correction procedures, provision of a manual for teacher and measuring how far it is effective to develop language proficiency for the professional diploma students. This was made by the pre-application of test and note card on the experimental group, then, application of the "entire language" entry based program on the same group. The test and note card were subsequently post-applied on the group.

The study concluded a set of findings. One important finding is that the "entire language" entry based program is effective for the development of language proficiency for the research group.

Keywords: Language Proficiency-"Whole language"Entry Education Faculty Postgraduates

أولًا: المقدمة:

لم تعد اللغة اليوم بالنسبة للدول المتقدمة– والأمم التى تهدف إلى اللحاق بركب الحضارة المعاصرة – وسيلة للتواصل اليومي بين الأفراد والجماعات فحسب، أو لسانًا لتبادل المنافع، واقتسام المصالح، والتعبير عن المقاصد والأغراض فقط. إن اللغة فى زمن العولمة أصبحت علامة فارقة، ومظهرًا مجسدًا لمدى قوة الدولة ومدى ثباتها أمام موجات محاولات الاقتلاع من الجذور، فى مواجهة آلة العولمة المبشرة بالنموذج الغربي الواحد، المتفرد بأدواته المتعددة والتى تتبوأ فيها اللغة مقامًا سميًا. فضلًا عن ذلك؛ فهى أداة التحصيل الدراسي فى كل مجالات التعليم والتعلم فى الدول العربية، التى لا تزال تعتمد اللغة العربية لغة رسمية فيها.

من هنا وجب الاهتمام بقضايا اللغة العربية وتعليمها فى بلادنا العربية، وذلك برصد الأخطار التى يمكن أن تهددها. فاللغة اليوم تواجه – على مستوى تعليمها واكتساب كفاياتها الأساسية، بالتعليم الجامعي– مشكلات كثيرة لدى المتعلمين؛ وذلك بسبب بُعد بيئاتنا الاجتماعية والتواصلية عن استعمال اللغة العربية على مستوى الفصاحة والطلاقة والسلامة من اللحن؛ وليست جامعاتنا فى المجمل إلا صورة موجزة عن الضعف اللغوي المنتشر بجميع مستويات تعليمنا من المرحلة الابتدائية مرورًا بالمرحلتين الإعدادية والثانوية.

وتتكون اللغة من أربع مهارات رئيسية؛ هى: القراءة، والكتابة، والتحدث والاستماع. والمتعلم فى حاجة لاستخدام هذه المهارات الأربعة، سواء فى الموقف التعليمى أو فى المواقف الحقيقية للحياة. والتمكن من مهارات اللغة الرئيسية يحقق قدرًا من الكفاءة اللغوية لدى المتعلم، بحيث يصل إلى مستوى لغوي يمكنه من استخدام اللغة استخدامًا ناجحًا عن طريق الاستماع الجيد، والنطق الصحيح، والقراءة الواعية، والكتابة السليمة، الأمر الذى يساعده على القيام بمهام العمل الذى يختاره،على أن يواصل الدراسة فى المراحل التعليمية المختلفة.(فتحي يونس، محمود الناقة، رشدي طعيمة،١٩٨٠، ٢٩)

فالكفاءة اللغوية هى القدرة العامة المركبة، التى تتكامل فيها فروع اللغة العربية ومهاراتها، ويوظفها المتعلم فى التفكير والتعبير، والتواصل – الشفهي أو الكتابي– مع الآخر، وكذلك التحصيل الدراسي. ولذلك فمن الضروري أن يعمل النظام التعليمى على تنمية الكفاءة اللغوية

فى مهارات اللغة العربية، وأن يعمل على تقويم الأداء اللغوي للمتعلمين فى ضوئها؛ لأن هذه الكفاءة أداة التحصيل الدراسى لكل المواد، وهى مؤثرة على مستوى التحصيل العلمي لدى المتعلمين، وعلى اتجاهاتهم نحو التعلم.

وقد أثبتت الدراسات الميدانية أن تقدم مستوى التحصيل الدراسى فى كل فروع العلم- مرتبط بتقدم مستوى الطلاب فى الكفاءة اللغوية فى مهارات اللغة العربية(استماعًا وتحدثًا وقراءةً وكتابةً). وهذا ما أثبتته كثير من الدراسات؛ كدراسة(سمير عبد الوهاب، ١٩٨٨) التى ربطت تقدم المتعلمين أو تأخرهم فى التحصيل العلمي فى المراحل التعليمية المختلفة بتقدمهم أو تأخرهم فى الكفاءة بمهارات اللغة العربية، وأظهرت نتائجها أن مستوى الكفاءة اللغوية عند المتعلمين ينعكس على اتجاهاتهم نحوها طرديًا. ودراسة (الخليفة ، ١٩٩٨) التى أثبتت أن هناك علاقة ارتباطية بين مستوى المتعلمين فى الكفاءة اللغوية بمهارات اللغة العربية، وبين مستواهم فى التحصيل الدراسي للمواد الدراسية الأخرى، كما كشفت نتائجها عن وجود علاقة ارتباطية بين التمكن من مهارات اللغة العربية- والاتجاه نحو تعلمها لدى الطلاب والطالبات، فالضعف فى الكفاءة اللغوية يقابله انخفاض دافعية الطلاب وضعف اتجاهاتهم نحو المهارات اللغوية.

و قد أكدت بعض الدراسات تدني الكفاءة اللغوية لدى المتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة، والناتج عن ضعفهم في المهارات اللغوية؛ مثل: دراسة شاكر عبد الرحيم(١٩٩٨)؛ التي هدفت إلى وضع إستراتيجية لتدريس مهارات اللغة العربية في المستوى الجامعي، و دراسة إيمان أحمد(١٩٩٦)؛ وكان هدفها قياس مدى تمكن طلاب اللغة العربية بكليات التربية من الدراسات الأدبية، وقد أثبتت تدني مستوى الطلاب في الدراسات الأدبية نتيجة إعدادهم الأكاديمي.

كما أكد بعضها الآخر وجود علاقة بين الكفاءة اللغوية والمواد الدراسية الأخرى؛ حيث يرتفع مستوى التحصيل أو ينخفض لدى المتعلمين وفقا لقدراتهم اللغوية؛ مثل: دراسة مصطفى رسلان(١٩٩٨)؛ التي هدفت إلى تحديد علاقة الكفاءة اللغوية لدى طلاب التعليم الثانوي العام والفني باتجاهاتهم نحو اللغة العربية، وتوصلت إلى أن طلاب الصف الثالث الثانوي العام والفني ممن وصلوا لمستوى الكفاءة المحدد كانت اتجاهاتهم إيجابية نحو مهارات اللغة العربية.

لذا استهدفت هذه الدراسات تنمية المهارات اللغوية المختلفة لدى المتعلمين من قراءة وكتابة وتذوق أدبي وتعبير شفهي، وإملاء، ونحو وصرف.

ويحتاج طالب الدراسات العليا مهارات اللغة التى ترفع الكفاءة اللغوية، فيتكون لدى الطالب رصيد من المفردات والتراكيب والأساليب التى تمكنه استخدامها لمواصلة إجراءات البحث العلمى، كما أن التمكن من هذه المهارات يساعد الطالب على السيطرة على المواد العلمية التى يطلع عليها، فيفهمها ويستوعبها ويحسن استخدامها والاستفادة منها وتوظيفها فى بحثه.

وعلى الرغم من ذلك، فإنه يلاحظ ضعف طلاب الدبلوم المهنية بالدراسات العليا فى اللغة العربية، وعدم تمكنهم من مهاراتها الأساسية، وتتمثل أبرز مظاهر هذا الضعف فى شيوع الأخطاء النحوية والإملائية فى كتاباتهم وإجاباتهم، كما أنهم يفتقدون القدرة على إنشاء جملة صحيحة مكتملة الأركان، إضافة لشيوع اللحن والخطأ فى حديثهم، وعدم التزامهم بضبط أواخر الكلمات. فهم يعانون ضعفًا واضحًا فى نطق أصوات العربية، كما يخطئون فى ضبط أبنية الكلمات.

وتمثل القراءة والكتابة محورين مركزيين في تعلم اللغة، والحكم على الكفاءة اللغوية للطلاب، إذ اقتصر البحث عليهما دون التحدث والاستماع؛ لأنهما مظهران رئيسيان للدلالة على الكفاءة اللغوية، و تقسيمهما إلى عناصر معرفية وسلوكية ضرورة يقتضيها البحث للتحقق من بلوغهما. إن معرفة البنية اللغوية بمكوناتها ومناهج النظر فيها بنيويًا ووظيفيًا تظل أساسية لازمة لأهداف البحث العلمي.

إن القراءة بما هي عملية عقلية إدراكية تحليلية تذوقية نقدية إنما تقوم على استكمال مكونات البنية اللغوية، وممارستها فى النصوص المقروءة، وكذلك حال الكتابة فإنها تستلزم مجموعة من المهارات التى تبدأ بسلامة الرسم والترقيم؛ ولكنها تتطلب معرفة قواعد النحو والصرف والبلاغة؛ اتفاقًا وتمشيًا مع المفهوم البنيوي للغة ومهاراتها.

وتعد الكتابة والقراءة من الأنشطة اللغوية الضرورية فى حياة الإنسان؛ وذلك لنقل الأفكار والخبرات والتعبير عن المشاعر حيال الآخرين، فالكتابة إرسال والقراءة استقبال، وبين هذه وتلك تقع الرسالة التى اتخذت من اللغة أداة.(حسن شحاتة، ٢٠٠٤، ٢٧٥)

إن جودة الكتابة تعنى حسن التفكير وسلامة اللغة، وعمق المعرفة، ونقاء الذوق، وعلى هذا فإن الأداء الكتابى المتقن دليل على التمكن من أداءات لغوية كثيرة تتصل بتنظيم الأفكار، وعرض المعلومات، واستخدام اللغة، وتنسيق الشكل والنحو والإملاء.(محمد رجب، ٢٠٠٣، ١٥)

وتعد الكتابة والقراءة فى مرحلة الدبلوم المهنية بالدراسات العليا وسيلة للتواصل والتعبير عن الأفكار، ودليلًا على مدى نجاح الطالب فى التحصيل، كما أنها تساعده على أداء مهامه البحثية، وتمثل مؤشرًا على نجاح العمليات العقلية التى تتطلبها تلك المهام.

رغم ذلك، فإنه يلاحظ ضعف طلاب الدبلوم المهنية بالدراسات العليا فى اللغة، وعدم تمكنهم من مهاراتها الأساسية، وتتمثل أبرز مظاهر هذا الضعف فى شيوع الأخطاء النحوية والإملائية فى إجاباتهم وكتابة أبحاثهم، كما أنهم يفتقدون القدرة على إنشاء جملة صحيحة مكتملة الأركان، إضافة لشيوع اللحن والخطأ فى حديثهم، وعدم التزامهم بضبط أواخر الكلمات.

وقد ظهر في الآونة الأخيرة مصطلح" كل اللغة" للدلالة على عدة معتقدات؛ منها: أن اللغة تعلم من خلال ممارسة واستخدام حقيقي، وأن تعليم القراءة والكتابة يتم من خلال نصوص تعبر عن مواقف حقيقية في واقع المتعلم، وأن تعلم اللغة يتحقق بشكل أفضل من خلال الاتصال المباشر، والاعتماد على الخبرات الشخصية، والنشاط الذاتي الفاعل للمتعلمين.(أحمد المهدى،١٩٨٩، ٢٢)

ويعد "كل اللغة" مُدخلًا لتعليم وتعلم اللغة؛ يتضمن كلا من فلسفة نمو اللغة ومداخل تعلمها معًا، ويشير هذا المفهوم إلى استخدام الأدب والكتابة الحقيقة من خلال نصوص ذات معنى ووظيفية، وخبرات تعاونية؛ لتنمية دافعية المتعلمين، ومواجهة اهتماماتهم في عملية تعلم اللغة.(Bergeron,1990,301)

فالواقع يتطلب تهيئة مجال لغوي تُمارس فيه اللغة وفقًا لطبيعتها، فإن عملية اكتساب اللغة تكون أسرع إذا أتيحت الفرصة للتواصل بها؛ فاكتساب مهارات اللغة يتأثر بالبيئة الطبيعية لها، ومن الأهمية استخدام مصادر تعلم متنوعة مرتبطة بالبيئة التي تعمل على التوضيح وإثارة الدافعية؛ مثل: استخدام "المقالات – الخرائط المعرفية – المصادر الإلكترونية"، والتي تقترح إعطاء المتعلم مصادر حديثة تختلف عن المصادر التقليدية أو

تشجع الطلاب على استخدام مصادر متاحة في مجتمعهم؛ وذلك لزيادة فرص التعلم. إن أفضل فرص للتعلم هى التي تأتي في شكل تفاعل، فيعدِّل المعلم من لغته داخل الفصل من أجل نمو المهارة لدى المتعلم.(Tony Lynch,2000, 9-12)

مما سبق يتضح أن الحاجة تبدو ملحة إلى تنمية الكفاءة اللغوية لطلاب الدبلوم المهنية بالدراسات العليا بكلية التربية في اللغة العربية؛ بما يرفع مستواهم اللغوي وقدراتهم المرتبطة بفنون اللغة ومهاراتها المرتبطة؛ لتمكن هؤلاء الطلاب من أداء المهام البحثية المنوطة بهم .

ثانيًا: الإحساس بالمشكلة:

نبع الإحساس بمشكلة البحث من عدة مصادر جاءت على النحو التالى:

١- تدريس الباحثة لطلاب الدبلوم المهنية تخصص لغة عربية، والإشراف على طلاب الماجستير والدكتوراه، وملاحظة ضعفهم فى مهارات الكفاءة اللغوية، وقصورهم عن إتمام المهام البحثية.

٢- توصيات الدراسات السابقة في الميدان، التي أكدت حاجة الميدان لتنمية الكفاءة في اللغة العربية؛ نظرا لندرة اهتمام الباحثين بهذا المتغير؛ مثل: دراسة إيمان أحمد(١٩٩٦)، ودراسة سمير عبد الوهاب(١٩٩٦)، و دراسة مصطفى رسلان(١٩٩٨)، ودراسة شاكر عبد الرحيم(١٩٩٨).

٣- عمل مقابلة مع (عشرة) مع أساتذة المناهج وطرق تدريس اللغة العربية؛ لتعرف آرائهم فى ضوء خبراتهم العملية في التدريس لمرحلة الدراسات العليا، والإشراف على طلاب الماجستير والدكتوراه، وأشاروا إلى احتياح الميدان لمثل هذا البحث مما يؤثر على زيادة كفاءة طلاب الدراسات العليا في مهارات الأداء اللغوي وقواعد اللغة .

ثالثًا:تحديد مشكلة البحث:

تتحدد مشكلة البحث في: " ضعف طلاب الدراسات العليا فى مهارات الكفاءة اللغوية ، والافتقار إلى برنامج قائم على نظريات حديثة لتنمية هذه المهارات"؛ وللتصدي لهذه المشكلة حاول هذا البحث الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن بناء برنامج قائم على مدخل "كل اللغة" لتنمية الكفاءة اللغوية لدى طلاب الدبلوم المهنية بالدراسات العليا بكلية التربية/جامعة حلوان؟

وتَفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

١- ما مهارات الكفاءة اللغوية اللازمة لطلاب الدبلوم المهنية- تخصص مناهج وبرامج اللغة العربية بكلية التربية /جامعة حلوان ؟

٢- ما التصور المقترح لبرنامج قائم على مدخل" كل اللغة" لتنمية الكفاءة اللغوية لدى طلاب الدبلوم المهنية- تخصص مناهج وبرامج اللغة العربية بكلية التربية /جامعة حلوان ؟

٣- ما فاعلية البرنامج المقترح فى تنمية الكفاءة اللغوية لطلاب الدبلوم المهنية- تخصص مناهج وبرامج اللغة العربية بكلية التربية/جامعة حلوان؟

رابعًا: فروض البحث:

حاول البحث التحقق من مدى صحة الفروض التالية:

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار مهارات الكفاءة اللغوية لصالح التطبيق البعدي.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة الكفاءة الخطابية لصالح التطبيق البعدي.

خامسًا: أدوات البحث ومواده:

- قائمة مهارات الكفاءة اللغوية. (إعداد الباحثة)
- اختبار الكفاءة اللغوية. (إعداد الباحثة)
- بطاقة ملاحظة الكفاءة الخطابية. (إعداد الباحثة)
- برنامج قائم على مدخل "كل اللغة". (إعداد الباحثة)

سادسًا: أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

١-تحديد مهارات الكفاءة اللغوية المناسبة لطلاب الدبلوم المهنية- تخصص مناهج وبرامج اللغة العربية بكلية التربية /جامعة حلوان.

٢-تنمية مهارات الكفاءة اللغوية لدى طلاب الدبلوم المهنية- تخصص مناهج وبرامج اللغة العربية بكلية التربية /جامعة حلوان.

٣-قياس فاعلية مدخل" كل اللغة" في تنمية الكفاءة اللغوية.

سابعًا: أهمية البحث:

قد يفيد هذا البحث كلًا من:

- المعلمين: حيث يقدم هذا البحث برنامجًا تدريسياً قائماً على مدخل "كل اللغة"؛ مما يساعد المعلمين في تنمية مهارات الكفاءة اللغوية في ضوء هذا المدخل.
- الطلاب: حيث ينمي هذا البحث بعض مهارات الكفاءة اللغوية لدى طلاب الدراسات العليا.
- الباحثين: حيث يفتح هذا البحث مجالات لبحوث أخرى حول الكفاءة اللغوية.

ثامنًا: حدود البحث:

يقتصر هذا البحث على :

١ـ طلاب الدراسات العليا: دبلوم مهنية–تخصص مناهج وبرامج اللغة العربية بكلية التربية/ جامعة حلوان .

٢ـ تنمية مهارات الكفاءة اللغوية المناسبة لطلاب الدبلوم المهنية– تخصص مناهج وبرامج اللغة العربية بكلية التربية /جامعة حلوان .

٣.تطبيق البرنامج خلال تدريس الباحثة لمقرر الكفاءة اللغوية لطلاب الدبلوم المهنية – تخصص مناهج وبرامج اللغة العربية بكلية التربية/جامعة حلوان– فصل دراسي ثان من العام الدراسي ٢٠١٧/ ٢٠١٨.

تاسعًا: تحديد المصطلحات :

تم تحديد التعريفات الإجرائية التالية لمصطلحات البحث:

- **الكفاءة اللغوية:** يقصد بها القدرة على الأداء اللغوى أداءً صوتيًا، وغير صوتى يتسم بالسرعة، والدقة، والمراعاة للقواعد اللغوية المنطوقة والمكتوبة، وتعبر هذه القدرات عن امتلاك المتعلم للمهارات اللغوية.(محمد رجب فضل الله،١٩٩٩، ٧)
- **مدخل كل اللغة:** إطار شامل لتعليم اللغة واكتسابها عن طريق الاتصال بالآخرين في مواقف طبيعية. (Edlesky,C,1991, 72)
- ويعرف مدخل "كل اللغة" بأنه :التكامل في تعليم مهارات اللغة في الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة ، من خلال نصوص وسياقات لها معنى،والتى تبنى على أساس خبرات المتعلمين السابقة التي يجلبونها داخل الفصل الدراسي" . (Terry, P., 1993, 276)

- ***عاشرًا:منهج البحث:***

هدف البحث إلى معرفة فاعلية برنامج قائم على مدخل "كل اللغة" لتنمية الكفاءة اللغوية لطلاب الدبلوم المهنية – تخصص مناهج وبرامج اللغة العربية بكلية التربية/ جامعة حلوان؛ لذلك اتبعت الباحثة منهجين؛ هما:

١- المنهج الوصفي: للاطلاع على الدراسات والأدبيات التربوية التي تناولت متغيرات البحث؛ وهي: مدخل "كل اللغة" ، والكفاءة اللغوية، والأدبيات التي تناولت إعداد البرامج.

٢- المنهج التجريبي: حيث استخدم البحث نموذج المجموعة التجريبية الواحدة، وتم قياس الكفاءة اللغوية للمجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج ، وبعده باختبار الكفاءة اللغوية؛ وذلك لقياس فاعلية البرنامج القائم على مدخل "كل اللغة" في تنمية الكفاءة اللغوية.

حادي عشر: خطوات البحث وإجراءاته:

سار هذا البحث في الخطوات والإجراءات التالية:

١- **تحديد مهارات الكفاءة اللغوية المناسبة لطلاب الدبلوم المهنية – تخصص مناهج وبرامج اللغة العربية بكلية التربية/ جامعة حلوان- وتم ذلك من خلال دراسة:**

- البحوث، والدراسات السابقة، والكتابات المرتبطة بالكفاءة اللغوية، ومهاراتها.
- طبيعة الكفاءة اللغوية، ومهاراتها، وقياسها.

٢- **بناء قائمة بمهارات الكفاءة اللغوية المناسبة لطلاب الدبلوم المهنية – تخصص مناهج وبرامج اللغة العربية بكلية التربية/ جامعة حلوان- وعرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين؛ لتحديد صدقها.**

٣- **تحديد أسس بناء البرنامج القائم على مدخل"كل اللغة" لتنمية مهارات الكفاءة اللغوية لدى طلاب الدبلوم المهنية – تخصص مناهج وبرامج اللغة العربية بكلية التربية/ جامعة حلوان- وتم ذلك من خلال دراسة:**

- ما تم التوصل إليه في قائمة مهارات الكفاءة اللغوية في الخطوة السابقة.
- البحوث، والدراسات السابقة، والأدبيات المرتبطة بطبيعة مدخل"كل اللغة".
- البحوث، والدراسات السابقة، والأدبيات التي تناولت بناء البرامج .

٤- **بناء البرنامج القائم على مدخل "كل اللغة" لتنمية مهارات الكفاءة اللغوية لدى طلاب الدبلوم المهنية – تخصص مناهج وبرامج اللغة العربية بكلية التربية/ جامعة حلوان؛ وتم ذلك من خلال تحديد:**

- أهداف البرنامج.
- المحتوى المراد تدريسه.
- خطوات البرنامج، وإجراءاته.
- الوسائط والأنشطة التعليمية المستخدمة.
- أساليب تقويم البرنامج.
- بناء دليل البرنامج لتحديد كيفية تطبيق البرنامج القائم على مدخل "كل اللغة" لتنمية مهارات الكفاءة اللغوية لدى طلاب الدراسات العليا.

٥- **قياس فاعلية البرنامج القائم على مدخل "كل اللغة" لتنمية مهارات الكفاءة اللغوية لدى طلاب الدبلوم المهنية – تخصص مناهج وبرامج اللغة العربية بكلية التربية/ جامعة حلوان– وتم ذلك من خلال:**

- بناء اختبار مهارات الكفاءة اللغوية، وضبطه.
- بناء بطاقة ملاحظة الكفاءة الخطابية ، وضبطها.
- بناء اختبار الكفاءة الخطابية، وضبطه.
- اختيار مجموعة البحث من طلاب الدبلوم المهنية– تخصص مناهج وبرامج اللغة العربية، كلية التربية/جامعة حلوان .
- تطبيق اختبار مهارات الكفاءة اللغوية، وبطاقة ملاحظة الكفاءة الخطابية على مجموعة البحث قبلياً.
- تدريس البرنامج القائم على مدخل "كل اللغة" لتنمية مهارات الكفاءة اللغوية لمجموعة البحث.
- تطبيق اختبار مهارات الكفاءة اللغوية، وبطاقة ملاحظة الكفاءة الخطابية على مجموعة البحث بعدياً.

- استخلاص النتائج، وتحليلها، وتفسيرها، ومناقشتها، وتوصياتها، ومقترحاتها.

الإطار النظري للبحث

يهدف الإطار النظرى إلى تحديد مفهوم مدخل "كل اللغة"، وفلسفته، ومبادئه، وأدوار المعلم أثناء تطبيقه. وكذلك تحديد مفهوم الكفاءة اللغوية، و مهاراتها وكيفية قياسها، والتوصل إلى أسس بناء اختبار الكفاءة اللغوية، ويمكن تحقيق ذلك من خلال المحورين التاليين:

المحور الأول: مدخل كل اللغة:

يعد مدخل كل اللغة من المداخل الذي أوصت به كثير من الدراسات في تعليم وتعلم مهارات اللغة خلال العقدين الماضيين؛ حيث غيّر هذا المدخل الرؤية لعمليتي التعليم والتعلم، فانتقل التركيز على العوامل الخارجية – التي تؤثر في تعلم المتعلم– للعملية التعليمية؛ مثل: المعلم وشخصيته، طريقة التدريس، بيئة التعلم إلى التركيز على العوامل الداخلية التي تؤثر في المتعلم؛ مثل: معرفته السابقة، أسلوبه المعرفي، نمط تعلمه، معرفته السابقة، سعته العقلية، نمط معالجته للمعلومات، دافعيته للتعلم، أنماط تفكيره، أسلوب تعلمه. أي أنه تم الانتقال من "التعلم السطحي" إلى ما يسمى بـ "التوجه الحقيقي للتعلم".

بدأ تيار هذه الحركة في النصف الثاني من القرن العشرين، ومع نهاية عام ١٩٦٠ عرفت هذه الحركة كمدخل فلسفي بواسطة جودمان"Goodman" فهو أول من استخدم هذا المصطلح في مجال تعليم وتعلم اللغة؛ حيث ركز أبحاثه حول العلاقة بين العمليات النفسية الفكرية والمهارات اللغوية، ونشأته في هذا الإطار علم اللغة النفسي.(Goodman,Y, 1980, 6)

وهذا ما أكد عليه ريج "Rigg" أن مصطلح مدخل كل اللغة لم يظهر من علماء اللغة ولكنه أتى من التربويين أمثال هارست "Harste" وبورك "Burke" وجودمان "Goodman" ورستون "Warston" والذين بدأوا في استخدام هذا المصطلح إلى تحول الأطفال المتحدثين باللغة الإنجليزية إلى قراء؛ فهم يؤكدون بذلك على مبدأ مجمل اللغة دون تجزئتها.(Rigg,1991,p1-3)

ومن ثم فإن مدخل كل اللغة بجذوره الأصيلة يعد منهجًا تطبيقيًا للتربية عمومًا وليس مجموعة إرشادية من الممارسات، ويرتبط به مجموعة من النظريات منها "النظرية البنائية"

أولًا: مفهوم مدخل كل اللغة:

يرى فروس "Froese" أن مدخل "كل اللغة" رؤية تتمركز حول المتعلم، وحول اللغة من خلال مرور المتعلم بمواقف تعلمية حقيقية للاتصال اللغوي – ما أمكن ذلك– ومن خلال الاعتماد على نصوص حقيقية، ومعالجتها؛ بهدف تنمية جميع المهارات اللغوية. (Forese,v.1991, 2)

وتؤكد جينكس "Jenkins" أن "كل اللغة" فلسفة تؤكد كلية اللغة، وتكامل مهاراتها في الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، من خلال إعداد مواقف تعلمية واقعية حقيقية في استخدام اللغة، يكون لها معنى بالنسبة للمتعلم.(Jenkis,M.1994, 154)

فمدخل كل اللغة يعني التكامل في تعليم مهارات اللغة في الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، من خلال نصوص وسياقات لها معنى، والتي تبنى على أساس خلفيات المتعلمين وخبراتهم المعرفية التي يجلبونها داخل الصف. (Terry,P, 1993, 276)

ويتطلب التكامل في الخبرة أن تتوافر للمتعلم – الذي يدرس في ضوء أسس ومبادئ كل اللغة– بيئة ذات معنى لاكتساب الخبرة اللغوية؛ من خلال التركيز في عمليات تعليم اللغة على أغراض الاتصال؛ حيث تنمو مهارات المتعلم في الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة من خلال مواقف حقيقية.

فمدخل كل اللغة إذن مفهوم يجسد فلسفة أو رؤية في نمو اللغة وتعلمها، وهى تصدر عن كلية اللغة، وكلية الموقف التعليمي كإطار داعم لهذه الكلية في اللغة؛ حيث تعلم اللغة من خلال مصادرها الحقيقية، وفي سياق له معنى، ووظيفية بالنسبة للمتعلمين، وبما يحقق تكامل الخبرات وتنمية دوافعهم في عملية التعلم.

إن مدخل كل اللغة رؤية أو فلسفة تعليمية شاملة في تعليم اللغة وتعلمها، تربط بين أربعة مرتكزات أساسية في عملية التعليم والتعلم هى: المعلم، والمتعلم، وعمليات التعليم والتعلم، والمنهج التعليمي، اللغة التي يتم تعلمها". (Goodman,Y, 1980, 1)

وتأسيسًا على ما تقدم: يعتبر" كل اللغة" مدخلًا يصدر عن رؤية كلية للغة، والتعلم، وتقود إلى تأكيد استراتيجيات وطرائق معينة، واختيار مواد وأنشطة لتفعيلها. فهو رؤية نظرية تصف الإجراءات والتطبيقات التي تحكم عمليات التدريس، ونمو اللغة والمنهج، والروابط الاجتماعية.

ثانيًا: فلسفة مدخل كل اللغة:

يستمد مدخل كل اللغة فلسفته من عدة نظريات؛ هي: نظرية اللغة، نظرية أوزوبل، والنظرية البنائية، وتعتبر النظرية البنائية الداعم الأقوى لمدخل كل اللغة، والتي تؤكد على إنتاج المعنى وبناء تنظيمات معرفية، وأن المدخلات الحسية؛ مثل: الكلام والكتابة لن يكون لها معنى إلا عندما تترابط مع البنية المعرفية للمتعلم، فالنظرية البنائية ترى أن الفهم هو ناتج عملية التعلم، فالتعلم يعني إعادة بناء البنية المعرفية للمتعلم باستمرار بحيث تحتفظ بمدى واسع من الخبرات والأفكار؛ مما يستلزم رؤية المتعلم على أنه مشارك، وصانع فعال لتعلمه من خلال عملية التوازن والتكامل بين البنية المعرفية السابقة والخبرات الجديدة٠ وبالتالي يتطلب التعلم البنائي التحول من الطرق التي تعتمد على التلقين وسلبية المتعلم إلى الطرق التي تعتمد على الفهم وإيجابية المتعلم. (سعدية عبد الفتاح،٢٠١٣، ٢٨٧)

وقد أكد بياجيه أن للمعرفة ثلاثة أنواع؛ هي: المعرفة الشكلية والمعرفة الإجرائية، والتكيف، والتعلم البنائي يهدف إلى التكيف؛ حيث يسعى المتعلم دائمًا للتكيف مع العوامل البيئة المحيطة به من خلال أفعال عقلية؛ فالتعلم عنده ينشأ نتيجة تكيف عقلي مع المؤثرات المحيطة به. (حسن زيتون وكمال زيتون، ٢٠٠٣، ٩٤). مما يستدعي تقديم المعارف والخبرات التعليمية متكاملة، فالتكامل يؤدي إلى فعالية أكثر في التعلم من تقديمها منفصلة؛ ولذا وجب الربط بين المعارف والمفاهيم والمبادئ والخبرات التعليمية، لتقدم للمتعلمين في كل مترابط متكامل، حتى يتمكن المتعلم من تطبيق ما تعلمه في بيئته المحيطة.

وتتبنى فلسفة مدخل "كل اللغة" ثلاثة افتراضات أساسية ؛ وهي:

١- التعلم عملية بنائية نشطة مستمرة وموجهة نحو هدف: فالتعلم قائم على الفهم والتعلم ذي المعنى، ولذلك ينبغي أن يبذل المتعلم جهدًا عقليًا للوصول إلى اكتشاف المعرفة بنفسه، ويتم ذلك عندما يواجه مشكلة ما، كما أن التعلم غرضي

يسعى خلاله الفرد لتحقيق أهداف معينة تسهم في حل مشكلة يواجهها، أو تشبع احتياج داخلي لديه نحو تعلم موضوع ما.

٢- يبني المتعلم المعرفة بنفسه معتمدًا على خبرته السابقة: فالتعلم يحدث نتيجة تعديل أفكار البنية المعرفية للمتعلم أو إضافة معلومات جديدة، أو إعادة تنظيم ما هو موجود من أفكار لديه، وذلك في إطار يشمل كلًا من السياق المجتمعي والتفاعلات الاجتماعية.

٣- مواجهة المتعلم بمشكلة أو مهمة حقيقية تهيئ أفضل ظروف للتعلم: فمحتوى التعلم يجب أن يكون في صورة مهام أو مشكلات حقيقية ذات صلة بواقع المتعلمين وحياتهم. والأهداف التعليمية تصاغ في صورة أهداف عامة تحدد بصورة إجرائية من خلال التفاوض والنقاش بين المعلم والمتعلم، بحيث تتضمن هدفًا عامًا يسعى جميع المتعلمين لتحقيقه فضلًا عن أهداف ذاتية أو شخصية تخص كل متعلم على حدة. (سعدية عبد الفتاح، ٢٠١٣، ٢٩٣)

ثالثًا: مبادئ مدخل كل اللغة:

١- تعلم اللغة يبدأ من الكل إلى الجزء:

تمارس اللغة في المواقف الحقيقية بشكل كلى؛ لذلك يجب تعليمها بشكل كلي. فمدخل كل اللغة يقوم على تعليم اللغة بشكلها الطبيعي، ونتيجة للتحرك من الكل إلى الجزء نجد أن المتعلم يصبح قادرًا على ربط مهارات التركيب للكلمة ذات المعنى، والعبارة، والنص، أي يستطيع أن يربط الوحدات اللغوية كما يكون قادرًا على رؤية الهدف من تعلم المهارة، فالمتعلم يتعلم على نحو أفضل عندما يكون قادرًا على ربط ما يتعلمه بأطر ومحتويات ذات معنى. وإذا تم تقسيم اللغة لأجزاء وفروع سيتم تدمير فهم اللغة؛ لأن اللغة عملية كلية ونظام كلي شامل. (Kay,W,1995,P26)

وقد ثبت من الواقع أن تعليم اللغة من الجزء للكل يجعل التعلم صعبًا لأسباب؛ منها: صعوبة فهم الأجزاء الفردية خارج السياق الكلي، كما أن الكل أكبر من مجموع الأجزاء؛ لذا

فإدراك الأجزاء لا يعني فهم الكل، بالإضافة إلى أن تجزئة اللغة يجعلها مجردة من المعنى، مما يؤدي إلى صعوبة تعلمها.

٢- تعلم اللغة يتم من خلال بناء المعنى:

تهدف اللغة إلى التواصل والإنتاج من خلال المعنى، فالمعنى هو ركيزة تعلم اللغة وتعليمها. أن ممارسة اللغة يجب أن تكون في مواقف حقيقية طبيعية ذات معنى وفي وحدة متكاملة. فالتعلم يجب أن يكون ذا معنى للمتعلم، وكذلك يجب مشاركة المتعلم من خلال المشروعات والأنشطة والأعمال الجماعية. (Mary Stauffer,2008)

٣- اللغة تدرس من خلال التفاعل الاجتماعي:

اللغة ذات علاقة وثيقة بمنظومة المجتمع ككل ، فهي تغزل النسيج المجتمعي في شبكة من العلاقات التي تقيمها بين أفراد المجتمع، كما تساعد اللغة في صياغة المجتمع ، ويساهم المجتمع – بدوره – في صياغتها؛ حيث تؤكد الفلسفة اللغوية الحديثة على أن أفراد المجتمع يهبون الألفاظ معانيها خلال استخدامهم للغة في غمرة قيامهم بالأنشطة الاجتماعية. (نبيل علي،٢٠٠٠ ، ٢٨٠)

وهذا ما أكد عليه فيجوتسكي"Vygotsky" أن عملية التعلم إنما هى عملية اجتماعية؛ تحدث في سياق اجتماعي، وفي موقف تعليمي، يتعاون فيه المعلم مع التلاميذ، ويتعاون التلاميذ مع بعضهم البعض، وفي هذا الموقف تتناسج فردية المتعلم مع اجتماعيته في سياق ذي معنى، ومن خلال ذلك يستطيع التلاميذ أن يتجاوزوا مستوياتهم الفردية إلى مشاركتهم الجماعية في ضوء مدخل "كل اللغة". (Edelsky&Altwerage&Flores,1991, 23)

ومن أهداف تعليم اللغة القدرة على استخدامها بفاعلية في حياة المتعلمين خارج إطار الدراسة ؛ لحل مشاكلهم الخاصة ، ومقابلة احتياجاتهم و إشباع اهتماماتهم بمجموعة متنوعة من الطرق (نايف خرما ، علي حجاج،١٩٨٨، ٧٦)

لذا يجب أن يركز تعليم اللغة على الفهم الثقافي الذي يحتاجه المتعلم؛ ليقرأ الكتب حين يدرك الفصول الدراسية ، فالتعلم ليس تحصيلا جيدا فحسب ؛ بل تثقيفًا للمتعلم ككائن اجتماعي ناقد و مبتكر. (David Ware ,1995 , 57)

ومما سبق يتضح أن تدريب المتعلمين على مهارات اللغة يتطلب أن يكون ذلك في سياقات ذات معنى للمتعلم، موازية للسياق الاجتماعي الذي يعيش فيه، فللسياق الاجتماعي دور مهم في فهم اللغة و الإفهام بها. فضلا عن الربط بين ما يقدم للمتعلمين من ألوان النشاط اللغوي، والسياق الاجتماعي الذي يمكن أن تمارس فيه مثل : كتابة المقالات و الرسائل ، و إلقاء الأحاديث ، وغيرها من أوجه النشاط اللغوي ، وإكساب الطلاب بعض الاتجاهات و القيم الاجتماعية المرغوبة من خلال ما يقدم لهم من نصوص أدبية وقرائية تمارس من خلالها اللغة .

٤- المتعلم محور العملية التعليمية:

لا ينظر مدخل كل اللغة إلى المنهج باعتباره مجموعة من المواد التعليمية؛ ولكنه عبارة عن تجربة معرفية لكل متعلم تساعده على التفكير من خلال مهام ومواقف لغوية تعليمية؛ حيث إن المعرفة المقدمة للمتعلم يجب أن تراعي اهتماماته وميوله وقدراته.
(Newman,1985,23)

ومن المبادئ المهمة في تعليم القراءة والكتابة ،احترام المعلمين بقدرات طلابهم كأفراد ينتمون إلى جماعات لكل منها عادات ثقافية تشكل جزءا من وسائل تعلمهم. William Ross (,1998,5)

وقد أكد فريمان Freeman (Freeman, Yvonne,1998,17) أن الأطفال يجب أن يتعلموا في وضع اجتماعي حقيقي؛ وليس في مواقف مصطنعة ،وأن يتم ذلك باعتبار أن كل طفل قادر على القراءة والكتابة كل في مستواه الخاص ،وفي ضوء ثقافته وعالمه الاجتماعي المتميز ؛لذا ينبغي على المعلمين في فصول "كل اللغة" إتاحة الفرصة للمتعلمين لممارسة أنشطة ذات مغزى تنتقل من الكل إلى الجزء ،وتركز على اهتمامات الطلاب و خلفياتهم المعرفية ،وتخدم احتياجاتهم وتمدهم بفرص شتى لتفاعلهم الاجتماعي ،فتطور مهاراتهم في كل من اللغة الشفوية و المكتوبة .

إن تعليم اللغة يجب أن يتمركز حول المتعلم؛ فيجعله محورًا للعملية التعليمية، ومقتضى هذا هو أن تعلم اللغة يبدأ بما يعرفه المتعلم، وأن تصمم الأنشطة بناء على اهتماماته،

وتؤسس على اختياره، مع دمج تعليم اللغة بمعارف المتعلمين وخبراتهم السابقة من شأنه أن يجعل الطلاب ينخرطون في خبرات إيجابية يثقون فيها، وتكون مثيرة لرفع مستوى دافعيتهم إلى التعلم. (Freeman,Yvonne,1998, 18)

٥- تعليم اللغة يبنى على الخبرات اللغوية، والقبليات العرفانية للمتعلمين:

لا تنقل الأفكار والمفاهيم إلى متلقي اللغة بالمعنى نفسه الذي أراده منتج اللغة؛ بل تثير معاني مختلفة لديه، وذلك بسبب ما يوجد في الخلفية المعرفية له، وكيفية تنظيم المفاهيم والأفكار في البنية الذهنية.(عفت الطناوي، ٢٠٠٠، ١١)

فالمتعلمون يبذلون جهودًا نشطة تنبع من أنفسهم؛ لأن نواتج مثل هذا التعلم أكثر خصبًا، وأعظم نفعًا للفرد وللمجتمع. فالإنسان مفطور على البحث بدوافع داخلية، تستهدف أن ينشئ المعاني، ويسقط التركيبات العقلوجدانية على العالم الذي يكتنفه في سياقاته الزمكانية والاجتماعية؛ ليتيسر له التعامل معها في سياقات اجتماعية. (أحمد المهدي،٢٠٠٣، ٧)

و المتغيرات الاجتماعية للمشاركين في الموقف اللغوي إلى غير ذلك من العناصر المتداخلة التي تؤثر على كيفية هذا الاستخدام ، وعلى تركيب الخطاب ، ومعانيه والغرض منه .(محمد حافظ دياب،١٩٨٤ ، ١٦٦)

٦- تنمية اللغة بشقيها المتحدث و المكتوب :

وأشار جودمان Goodman إلى أن المعلمين يدرسون مهارات القراءة والكتابة بشكل متعاقب ومسلسل ، ولكن عدم تطابق هذه المهارات مع نمو المتعلمين يكون ملحوظًا عند الفصل بين هذه المهارات وبين مراحل النمو ، والفصول التي تركز على المهارات نجد فيها نوعين من الطلاب؛ الأول: متدرب على هذه المهارات، والثاني يجد صعوبة كبيرة في تعلمها ؛لأنهم يتعلمونها كأفكار جديدة خارج عملية اللغة ذات المعنى ، ومثل هؤلاء لا يمكن أن يستفيدوا من تعلم المهارة إلا إذا تجاوزها إلى التركيز على فهم المعاني بأنفسهم . (Patrica A.Amato , 1996.) .

رابعًا: أدوار المعلم في مدخل"كل اللغة":

ينبثق دور المعلم في مدخل "كل اللغة" من مبادئها و نظريات التعلم التي بنيت عليها ، ويعتمد نجاح مدخل "كل اللغة" على قدرة المعلم على توفير ظروف ملائمة لتعلم ناجح للغة، ومن الدلائل على نجاح المعلم أن يحول دوره من مجرد ناقل للمعرفة إلى الطلاب ليصبح مشاركًا في الموقف التعليمي/ التعلمي ، و موجها لطلابه، و مرشدًا لهم إلى مصادر المعلومات،وتهيئة فرص التعلم المتعددة لهم؛ كي يعتمدوا على أنفسهم في التعلم الذاتي .

إن المعلمين الذين يتبعون مدخل "كل اللغة " يؤمنون بأن لدى كل متعلم القدرة على تعلم اللغة ،ولذا يعزفون عن الأعمال والأفكار التي تمنع من نشاط المتعلمين ،أو تمنعهم من التعبير عن أنفسهم بلغتهم الخاصة(إبراهيم المومني،٢٠٠١، ٢٨١)

ويمكن تلخيص أدوار المعلم في ظل مدخل "كل اللغة" فيما يلي:(أحمد المهدي،١٩٩٩)

١.يشارك في تخطيط المواد التعليمية، واختيارها؛ مما يحقق فلسفة كل اللغة..

٢. يهيئ الموقف التعليمي الذي يتيح للمتعلم الاعتماد على نفسه في تعلمه، ويتناسب ذلك مع مبدأ التعلم المستمر"مدى الحياة".

٣.لا يقدم أي فكرة أو أي اقتراح يمكن إصداره من المتعلمين أنفسهم.

٤.يتصف تخطيطه للموقف التعليمي بالمرونة، فيقوم بتعديلها إذا وجد أنها غير مناسبة لمن يتولى تعليمهم.

٥.يحدد نقاط القوة والضعف في أداء طلابه، ويتحرى أسباب ذلك.

٦.ييسر المعارف للمتعلمين، فيكتشفونها بأنفسهم، ويكتسبونها بجهدهم.

٧.يوفر للمتعلمين خبرات تعليمية/تعلمية في الموقف التعليمي.

٨.يتيح للمتعلمين فرصًا لإبراز طاقاتهم العقلية، وإعمالها فيما يتعلمون خلال نشاطهم الذاتي، في سياق اجتماعي.

٩.يحسن ثقته في قدرات المتعلمين، ويظهر ذلك في إتاحة الفرص لهم للتعبير الحر عن آرائهم وأفكارهم.

المحور الثاني:الكفاءة اللغوية:

أولاً- مفهوم الكفاءة اللغوية :

تعني الكفاءة في اللغة: المماثلة في القوة والشرف، ومنه الكفاءة في الزواج ؛ أي الرجل مساويا للمرأة في حسبها ودينها وغير ذلك، ويقال كفء الرجل : المساوي له في قوته وقدرته ومنزلته مثل نظيره، وفيه لغات : قلب الهمزة واوا (كُفُوَا) بالواو وسكون الفاء وضمها، وبذلك كله قرئ قوله تعالى : " ولم يكن له كفوا أحد" (سورةالإخلاص، الآية٣)، أي ليس له نظير ولا مثيل (إبراهيم أحمد عبد الفتاح،١٦٤،١٩٨٥).

والكفاءة في اصطلاح علماء التربية وردت بمعان متعددة قد تُظهر للقارئ أن التربويين اختلفت وجهات نظرهم حول هذا المفهوم؛ لكن الحقيقة غير ذلك، فقد عرض الناقة (١٩٩٧) عددًا من هذه التعريفات العربية والأجنبية، وخلص بعد تحليلها إلى أن كثرة هذه التعريفات لم تؤد إلى اختلاف حول تحديد المفهوم؛ بل تكاد معظمها تتقارب في نظرتها للكفاءة، لأن البعض عرف الكفاءة في شكلها الكامن، والبعض عرفها في شكلها الظاهر، ففي ***شكلها الكامن*** " تعني القدرة التي تتضمن مجموعة من المهارات والمفاهيم والاتجاهات التي يتطلبها عمل ما بحيث يؤدي أداءً مثاليًا، وهذه القدرة تصاغ في شكل أهداف تصف السلوك المطلوب بحيث تحدد هذه الأهداف مطالب الأداء التي ينبغي أن يؤديها الفرد، أما في ***شكلها الظاهر*** فهي الأداء الذي يمكن ملاحظته وتحليله وتفسيره وقياسه أي أنها مقدار ما يحققه الفرد في عمله، ولذلك يمكن القول بإن الكفاية في شكلها الكامن مفهوم Concept ؛ومنها هنا فهي إمكانية القيام للعمل، وفي شكلها الظاهر عملية Process ؛ومن هنا فهي الأداء الفعلي للعمل، وينظر إلى الكفاءة نظرة أخرى، فهي الكفاءة في دور الإعداد، عندما نعلم الجوانب النظرية من المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات، وكفاءة في دور الأداء عند تدريب المتعلم، ذلك أنه إذا كان الأداء الصحيح هو المعيار الوحيد للكفاءة، فنحن نخرج فنيا ولا حاجة بنا للجوانب النظرية، أما إذا كان الأداء الصحيح مع تفسيره ومعرفة لماذا يحدث هذا؟ فنحن نعد متخصصا" (محمود كامل الناقة،١٩٩٧، ١٢).

ويعرف الناقة الكفاءة أنها القدرة – وقد تكون معرفية أو وجدانية أو مهارية – التي يتطلبها عمل ما ليؤدى أداءً مثاليًا، وتصاغ هذه القدرة في صورة أهداف سلوكية تحدد الأداء المطلوب من الفرد المتعلم.

الكفاءة اللغوية " مجموعة من القواعد التى تمكن الفرد من تكوين عدد لانهائى من الجمل القابلة للفهم فى لغته، وتمكنه كذلك من التعرف على الجمل التى يتلقاها، أى التمكن من الخطابات مع القدرةعلى التحكم فى المكونات الصوتية والمورفو– تركيبية والخطابية والتفاعلية والموسوعية" .(عبد الكريم غريب،٢٠٠٣، ٧٥)

كما عرفت على أنها:" القدرة على التواصل باستخدام نظام متعارف عليه من الرموز، والأصوات، والكلمات تأخذ شكل المكتوب، أو المنطوق، أو المرسوم، ونقلها إلى الآخرين بكفاءة.(أمال عبد السميع أباظة،٢٠٠٣، ٤٧)

وترى إيمان هريدي (٢٠٠٧) أن الكفاءة اللغوية تعني " مدى إجادة المتعلم للمهارات اللغوية للغة العربية بوجه عام لغرض محدد، ولهذه الكفاءة مستويات متعددة" (إيمان أحمد هريدي ،٢٠٠٧، ٨). وهي في هذا تركز على جودة أداء الفرد المتعلم لمهارات اللغة .

ويدل مفهوم الكفاءة على معاني عدة؛ منها: المماثلة والمناظرة والمساواة، ومنها القدرة على أداء الأعمال وحسن التصرف فيها. والكفاءة في اصطلاح علماء اللغة تعني " درجة المهارة في استخدام الشخص للغة، وذلك مثل إجادة الشخص للقراءة أو الكتابة أو التحدث أو فهم اللغة، ويمكن قياس الكفاءة من خلال اختبار الكفاءة اللغوية (جاك سي ريتشاردز وآخرون،٢٠٠٧، ١٣).

ويرى شاردو(P.Chardeau) أن الكفاءة نوعان؛ هما: الكفاءة اللغوية المتعلقة بالفرد المتصل، والكفاءة اللغوية المتعلقة بالفرد المستقبل، وكلا النوعين لهما علاقة بالعوامل المعرفية والنفسية –العاطفية.(P.Chardeau,1983,83)

ويقصد بالكفاءة اللغوية في البحث الحالي : تمكن طالب الدراسات العليا من المهارات اللغوية الرئيسية ممثلة فى القراءة والكتابة، والتى تتيح للطالب فهم اللغة، والتعامل مع مصادر المعلومات، بما يحقق أهدافه للبحث العلمى.

ثانياً- معايير تحقق الكفاءة اللغوية :

لتصميم برنامج لتنمية الكفاءة اللغوية، وإعداد اختبار لقياس مهاراتها لابد من تحديدٍ دقيق لمعايير الكفاءة اللغوية؛ فواضع الاختبار يستلزم أن يكون لديه مواصفاتٌ للكفاءة اللغوية يصوغ على أساسها أسئلة الاختبار، على مستويات متدرجة، توزاي التدرج في مستويات الكفاءة، و من دون وجود معايير موحدة للكفاءة اللغوية، سيكون من الصعب على معد الاختبارات صياغة الأسئلة، أو تحديد المستوى.

وبالتالي فإن وجود معايير الكفاءة اللغوية، وبرامج تنمية الكفاءة اللغوية، واختبارات الكفاءة اللغوية، وتحديد مستويات الطلاب التعليمية، هي حلقة متصلة تبدأ بوضع المعايير الدقيقة للكفاءة اللغوية، ثم إعداد اختبار الكفاءة اللغوية، ثم تنتهي بتطبيق الاختبار.

ومن خلال الدراسات السابقة التي تناولت تنمية الكفاءة اللغوية وقياسها يمكن تحديد بعض المبادئ العامة التي يجب مراعاتها عند وضع اختبار الكفاءة في اللغة العربية؛ ومنها :

(١) أن تحدد مصادر معايير الكفاءة اللغوية في اللغة العربية؛ فيمكن الاعتماد على معايير سابقة في وصف مستويات الكفاءة اللغوية، أو اشتقاق معايير أخرى في ضوء معايير سابقة، أو اشتقاقها من خلال مراجعة كتب تعليم العربية.

(٢) أن تشمل معايير الكفاءة وصف المهارات اللغوية الأربعة؛ حيث تتضمن مستويات الكفاءة اللغوية، معياراً دقيقاً لكل مهارة من المهارات اللغوية الأربعة .

(٣) أن تتدرج المعايير من مهارات الأداء اللغوي البسيط إلى المعقد.

(٤)أن تقدم المعايير نقاط القوة والضعف لدى المتعلم، وتقدم مبررات على ذلك؛ أي تصف المعايير ما يستطيع الطالبُ أداءَه لغوياً ، وما لا يستطيع الطالب أداءه.

(٥) أن تراعي العناصر المرتبطة بتعلم اللغة؛ كالثقافة والعمليات الاجتماعية والمعرفية؛ حيث لا ينبغي أن تركز معايير الكفاءة اللغوية على وصف الأداء اللغوي الخاص بالمعارف المعجمية، ومعرفة الأصوات والقواعد اللغوية فحسب؛ بل يجب أن تتناول كل ما يتعلق بالوظيفة الاتصالية للغة، ودور السياق الاجتماعي في تحديد المعنى.

(٦) أن تحدد العلاقة بين استخدام بعض التعبيرات أو الروابط اللغوية ومستوى الكفاءة الذي يعبر عنه هذا الاستخدام؛ ويقصد بذلك تحديد مستوى الكفاءة الذي يعبر عن استخدام الدارس للأقوال والتعبيرات المأثورة في اللغة العربية، وتحديد مستوى الكفاءة الذي يعبر عن استخدام الروابط في اللغة العربية. (إيمان هريدي، ٢٠٠٧، ٤٣)

ثالثاً- تصنيف الكفاءة اللغوية :

الكفاءة اللغوية؛ هى نظام كامن يتحكم فى السلوك اللغوى المتحقق ويوجهه، كما أنها غير متعينة بذاتها؛ بل تتجسد فى تحققات ملموسة هى الأداءات اللغوية الواقعية(مكتوبة أو منطوقة).

ولعل أهم ما يميز هذه الكفاءة قدرتها التوليدية اللامتناهية فى إنتاج اللغة وفهمها وتفسيرها، ويناظر هذا مفهوم الأداء، أى التحقق الفعلى لعناصر الكفاءة. وعلى ذلك فإن الأداء الناجز هو صدور تلقائى عن عناصر الكفاءة، وإنما يتحقق للمتعلم إذا استدخل الكفاءة بما هى منظومة متسقة من القواعد والمعطيات، وتمرس باستحضارها فى مواقف التعليم والأداء، وذلك خلافنا الرئيسى مع النظر إلى الكفاءة على أنها قائمة من القواعد يلقنها المتعلم تلقينًا فلا تتجاوز أن تكون معلومات للذاكرة معرضة للنسيان معطلة عن الفعل فى مواقف التطبيق والأداء، وهو واقع الحال حتى الآن فى أمر الطلاب مع اللغة يعلمونها على أنها معلومات للذاكرة لا على أنها معطيات وقواعد تشكل برنامجًا عقليًا فاعلًا بآلية تلقائية خلاقة.(نهاد الموسى،٢٠٠٣، ١٢٣)

ويمكن تصنيف الكفاية اللغوية إلى كفايات فرعية على النحو التالى:

١- **الكفاءة الصوتية:** وتعنى بنطق الأصوات نطقًا صحيحًا صفةً ومخرجًا، ويراعى قواعد المماثلة الصوتية عند انتظام الصوت المفرد فى كلمات أو جمل، ويكشف الأصوات السائدة فى العامية، ويكتشف الأصوات غير العربية.

وهي تمكن المتعلم من بناء الكلمات وفق القواعد الصوتية للغة، ليصل المتعلم للتمكن من استخدام اللغة بنجاح، ويعبر المتعلم من خلال الكفاءة الصوتية عن محتواها المعرفي، ويستعملها كأداة لتبادل الخبرات والمعلومات والأفكار مع الآخرين، وتساعد في التفاعل مع

المثيرات البيئة المحيطة، ويتطلب الوصول للكفاءة الصوتية التمتع بجهاز نطق سليم و معرفة خصائص الصوت.(جمال مثقال، ومصطفى القاسم،٢٠٠٠، ٩٥)

٢- **الكفاءة الصرفية:** وهي تمكن المتعلم من بنية الكلمة؛ ليحقق الإنتاج والتواصل والتطبيق اللغوي، وتتحقق الكفاءة الصرفية عندما يستطيع المتعلم تحويل بنية الكلمة إلى أبنية متعددة لتوليد عدد كبير من المعاني؛ حيث يستطيع تصريف الأفعال، وتقسيم الأسماء، فهي تعرف المتعلم على الأحكام والقواعد الصرفية والقدرة على توظيفها أو معرفة الحروف الزائدة، والتعرف على بنية الكلمة ومفرداتها دون خطأ. (داود عباس، ١٩٩٧، ٦)

٣- **الكفاءة النحوية:** يتطلب اكتساب هذه الكفاءة معرفة المتعلم مجموعة من القواعد؛ منها: ضبط أواخر الكلمات، ونظام تكوين الجمل؛ ليسلم اللسان من الخطأ في النطق، ويسلم القلم من الخطأ في الكتابة. فيحقق قدرة المتعلم على استعمال الكلمات في سياقات مختلفة مع تعيير آخرها؛ لأن تغيير ضبط الكلمة يؤدي إلى تغيير معناها.(محمد علي حسن،٢٠١٤، ٢٥٥)

٤- **الكفاءة الكتابية:** فهو يحقق رسم العربية على وفق المتعارف، فلا يكتب: (سافرو، منفذوا المشروع) ، وهو يراعى عمل قوانين النحو فى رسم الكلمة؛ فلا يكتب عن وعى: (لا تسعى بين الناس بالنميمة)..مثلا.

٥- **الكفاءة الدلالية:** فهو يميز الفروق بين الكلمات المترادفة بهدى السياق، ويضع الألفاظ مواضعها المناسبة فى سياق التركيب، ويتبين العلاقات الدلالية التى تجمع كلمات معينة فى حقل دلالى واحد، ويتبين وجوه العلاقات الدلالية: الاشتراك والترادف والتضاد وغيرها.

وتمكن الكفاءة الدلالية المتعلم من فهم الألفاظ ودلالتها الظاهرة والضمنية؛ حيث تهتم بجوهر الكلمات في مواضع مختلفة؛ من حيث: التصريف المعجمي أو التركيب السياقي، فتساعد المتعلم على معرفة غرض الكلمة داخل التراكيب في سياق ، ثم تغير الغرض في سياق آخر.(محمود عكاشة،٢٠٠٥، ٩)

٦- **الكفاءة الخطابية:** تؤهل المتعلم لتأليف نصوص سليمة ومنسجمة؛ مما يمكنه من ربط الجمل المتسقة لتكوين خطاب، وتشكيل تراكيب ذات معنى في سلسلة متتابعة، ويتدرج الخطاب من الحوار البسيط المنطوق إلى النصوص الطويلة المكتوبة(دوجلاس براون،١٩٩٤، ٢٤٥). كما يميز بين أنماط الخطاب من نفى وتقرير واستفهام وتعجب، ويعرف كيف يؤدى المعنى الواحد بأساليب بيانية مختلفة، ويراعى موافقة الكلام لمقتضى الحال. ويتم ذلك من خلال تدريب المتعلم على المشاركة في حوارات مختلفة، والتواصل في سياقات كثيرة، وتتكون هذه الكفاءة عندما يتمكن المتعلم من إنشاء خطابات متسقة من حيث اختيار المفردات والتراكيب المناسبة للسياق والروابط المعجمية، والتأخير والتقديم لتتم عملية التكامل المعرفي.

٧- **الكفاءة الإنتاجية:** فهو ينتج ما لا يتناهى من الأداءات اللغوية الصحيحة، فالقواعد التى استدخلها الطالب قواعد محدودة، مهما يبلغ عددها، وهى تمثل مقاييس يقيس عليها الطالب، فينتج منها ما لا يتناهى؛ ومثال ذلك من الصرف أننا نصوغ (اسم الفاعل من الثلاثى على وزن فاعل وهو وزن واحد؛ لكننا نشتق منه عددًا غير محدود من الأمثلة: قعد --- قاعد، جلس --- جالس.

٨- **الكفاءة التواصلية:** إن معرفتنا النظرية بالقواعد اللغوية ليست كافية لتحقيق تواصل اجتماعي ناجح مع أبناء مجتمعنا؛ بل ينبغى أن تتوافر لدينا معرفة اجتماعية باستعمال اللغة فى الموقف المناسب ومع الشخص المناسب، وهو مبدأ رئيسى من مبادئ دراسات السياق(سياق المقام وسياق المقال)، وقد عبر عنه العرب بمقولة: " لكل مقام مقال"، أو تعريف البلاغيين البلاغة بأنها: مطابقة الكلام لمقتضى الحال مع فصاحته.

وهي حاجات المتكلم للتواصل بشكل مناسب؛ من حيث: ما يقال، وما لا يقال، ومتى، وأين ومن قبل من، وما هو الهدف، بالإضافة إلى المعرفة اللغوية لإنتاج الكلام بالقواعد اللغوية الصحيحة؛ ولتحقيق الكفاءة في التواصل فإنه يتطلب من الشخص أن يكون قادرًا على استخدام اللغة بشكل صحيح في السياقات الاجتماعية.(إبراهيم عبد الله، ٢٠٠٥، ١٢٥)

وحقيقة الكفاءة التواصلية تشير إلى القدرة على نقل رسالة أو توصيل معنى معين، والجمع بكفاءة بين معرفة القواعد اللغوية وبين القواعد الاجتماعية في عملية التفاعل بين الأفراد واستخدام اللغة، وتفسيرها بشكل مناسب في أثناء عملية التفاعل وفي ضوء السياق الاجتماعي.(رشدي طعيمة،٢٠٠٤، ١٧٢)

و يمكن تحديد متطلبات الكفاءة التواصلية من المهارات اللغوية فيما يلي:

- استعمال الأساليب اللغوية المختلفة: النداء والاستفهام والتعجب فى سياقها المناسب.
- التعويل على السياق فى فض اللبس بين الأبنية الصرفية والنحوية المتشابهة.
- مخاطبة الناس ومكاتبتهم وفقا لطبيعة العلاقة التى تربط الشخص بالمخاطب؛ إن كان صديقه أو والده أو أستاذه، وأن يميز بين مخاطبة الرجل ومخاطبة المرأة، ومخاطبة صغير السن والكبير..
- أن يدل على العبارات التى يَحْسُن استعمالها فى مواقف متباينة وهكذا.

٩- **الكفاءة المنهجية:** ويقصد بها ما ينبغي أن يمتلكه المتعلم من معرفة منهجية منظمة تُقْدره على الاتصال بمصادر المعرفة المختلفة، بما يكفل له سبلًا منهجية مرسومة لإكمال تحصيله المعرفى بالعربية، أو يساعده على استثمار وقت فراغه فى البحث عن المعرفة وتتبعها، بما يكفل له نموًا معرفيًا ولغويًا وفكريًا مستمرًا، وينمي لديه الرغبة المتزايدة فى التثبت والبحث عن الجديد فى مصادره المختلفة سوى الكتب الدراسية. ومن متطلبات هذه الكفاءة المنهجية استعمال المعاجم اللغوية، واستعمال شروح الدواوين والدوريات، والمجلات، وتفاسير القرآن، وشبكة المعلومات.

١٠- **الكفاءة التذوقية:** وهى تتعلق بالجانب الجمالى فى النصوص الأدبية خاصة، وما يتطلب من معرفة علم البلاغة بفروعه، وكيفية تكوين الصور البلاغية، وتحديد دلالتها التي يقصدها الكاتب، وكذلك الدلالات الضمنية.

رابعًا: أساليب تشخيص الكفاءة اللغوية:

اتبعت الدراسات اللغوية مناهج وأساليب متعددة لتشخيص الكفاءة اللغوية، ومن أهم هذه الأساليب:

الاختبار: موقف عملي تطبيقي، يوضح فيه الطلاب للكشف عن المعارف والمعلومات والمفاهيم والأفكار والأداءات السلوكية التى اكتسبوها خلال تعلمهم لموضوع من الموضوعات، أو مهارة من مهارات فى مدة زمنية. (حسن شحاتة، زينب النجار، ١٩٩٩، ٢٤)

ويعرف الاختبار بأنه: "مهمة محددة يجب القيام بها، يتساوى فيها كل الطلاب الخاضعين للاختبار، مع توفير معايير واضحة لتقييم النجاح أو الفشل، أو لوضع ترقيم عددي للنجاح، وقد تتضمن المهمة إبراز المعلومات المكتسبة.

كيفية بناء الاختبار: تظهر الحاجة إلى تصميم اختبار جديد نتيجة تطور المفاهيم المختلفة فى مجال معين إلى اتجاهين أساسيين؛ هما:

الاتجاه الأول: اتجاه علمي نظري يهدف إلى بناء اختبار وفق إطار نظرى محدود، و للإجابة فائقة على فروض جيدة الصياغة يقدمها الباحث، ويصمم وينتخب بعناية فائقة بنود الاختبار وفقًا لمدى قربها من فروضه الأساسية.

الاتجاه الثانى: اتجاه عملي أو فني يرمي لمجرد تطوير اختبار لتكون أداة فى يد الممارس أو الإخصائي النفسي بغض النظر عن اعتبارها أداة علمية للبحث.(فرج صفوت، ١٩٨٠، ٣١٣)

وتحتاج عملية بناء اختبار إلى عدة خطوات؛ هى:

١- ***تحديد الهدف من الاختبار:*** الهدف هو أول خطوة فى بناء الاختبار لاختلاف المفاهيم فى طبيعتها، فقد يكون الهدف هو تحديد الاضطرابات التى يعاني منها الفرد، وقد يكون الهدف منه قياس الذكاء أو الانبساط أو القلق.

وفى هذا الشأن يذكر كل من ثورنديك وهيجن أنه من أفضل الطرق للتأكد من أن لدينا فكرة، أو هدفًا واضحًا عن ما نحاول تحقيقه هى أن نكتبه، ونصوغه بطريقة يكون فيها واضحًا للآخرين، فإذا ما فعلنا ذلك فنحن على يقين بأن الأمور قد اتضحت أمامنا،وإذا لم نستطع ذلك فمن غير المحتمل أن نحقق درجة كافية من الوضوح اللازم لتوجيه خطواتنا فى إعداد الاختبار.

وقد يكون الهدف من الاختبارات هو:

- تحديد مستويات الأفراد.

- التمييز بين الأفراد وفقا لترتيبهم على الخاصية؛ ليتم التعرف على القوى والضعف فى الخاصية، و ذلك من أجل استعمال نتائج القياس فى وضع الأفراد فى المهام المختلفة، وفقا لما يتوافر لديهم من مقدار الخاصية المطلوبة.
- تحديد الصعوبات أو الاضطرابات التى يعانى منها الفرد، وبالتالى تصبح مهمة الاختبار تحليل هذه الصعوبات بشكل تفصيلي وتصنيفي؛ لكى يتم التعرف على هذه الصعوبات بشكل محدد.
- التنبؤ بمدى قدرة الفرد على النجاح فى الدراسة، أو المهنة، أو فى أى عمل من الأعمال.
- التعرف على اتجاهات الأفراد، وقيمهم،وميولهم، وحاجاتهم، ودوافعهم.

٢-***تعريف ما يراد قياسه:*** من الضروري تعريف الخصائص النفسية والتربوية المراد قياسها بدقة، فوضوح التعريف يؤدى لسهولة بناء أبعاد الاختبار. والتعريف الإجرائى يسمح بتحليل الخاصية المراد دراستها إلى وقائع سلوكية محددة.

٣-***بناء وحدات(أبعاد) الاختبار***: المطلوب فى هذه الخطوة هو تحويل الأهداف الرئيسية إلى سلسلة من الأهداف الجزئية على شكل أبعاد مناسبة، والتى يمكن أن تقدم تقديرًا صادقًا للجوانب التى نقوم بقياسها. ومن الضروري أن الأبعاد الجيدة هى التى تناسب الأهداف المتوخاة لتقييم الوضعيات المناسبة.

٤-***إعداد محتويات الاختبار:*** يحتاج واضع الاختبار إلى اتخاذ قرار حول مجموع الفقرات التى سيتألف منها الاختبار، وكيفية صياغتها، ونوعية الأسئلة، وبالتالى سيحدد أى عناصر المنهج تصلح أن تكون موضوع سؤال، وكيف يصاغ السؤال والدرجة التى تصلح له، وعليه فإنه سيجمع النقاط الأساسية والمهمة، والتى يراها مناسبة ثم يضيف إليها ما يراه مناسبًا، ويترك ما يراه غير مناسب.

وفى هذا الصدد يقول ثورنديك وهيجن يجب أن يكون مجموع أسئلة الاختبار كبيرًا بدرجة كافية لتمثيل جوانب سلوك المفحوص فى مجالات المحتوى والأهداف كعمليات، وكلما اتسعت مجالات المحتوى والعمليات التى يفترض أن يقيسها الاختبار كلما دعت الحاجة إلى عدد أكبر من الفقرات.(روبرت ثورنديك، اليزابيث هيجن، ١٩٨٩، ١٩٩).

٥- ***ترتيب المفردات:*** على مصمم الاختبار أن يقوم بترتيب العبارات حسب مستوى العبارات فى حالة الاختبارات المعرفية أو التحصيلية بحيث تكون أسهل العبارات فى أول الاختبار، وأصعبها فى آخره، وهذا الترتيب لا يعتبر نهائيًا قبل تجريب الاختبار، وتحليل النتائج.

٦- ***تحديد طول الاختبار***: يتحدد طول الاختبار من خلال الهدف والغرض منه، أو من جملة الأهداف الموضوع من أجلها، فإذا كانت كثيرة يجب أن يكون الاختبار أطول مما لو استخدم من أجل هدف واحد، إلا أنه إذا كان الاختبار مجرد مقارنة، فلا داع لأن يكون طويلًا، أما إذا كان لجمع بيانات ومعلومات فالأولى أن يتحلى أو يتسم بالطول.

٧- ***تحديد مدة الاختبار:*** يتحدد زمن الاختبار من خلال طوله، فكلما كان الاختبار أطول كلما احتاج إلى زمن أطول، كذلك فإن لعامل التفكير وصعوبة الأسئلة آثارًا فعالة يجب أن تراعي فى زمن الاختبار.

٨- ***عمل تعليمات الاختبار:*** يجب أن توضع تعليمات الاختبار قبل الاختبار ذاته؛ لأن التعليمات هى التى توضح طريقة السير فى الاختبار، وكيفية الإجابة وتوزيع الدرجة، لذا كانت تعليمات الاختبار على درجة كبيرة من الأهمية. وتهدف تلك التعليمات إلى توحيد شروط إجراء الاختبار وتصحيحها، ولذلك تختلف تبعا لنوع الأداة وطبيعتها وطريقة تطبيقها وتصحيحه.

٩- ***إعداد مفتاح تصحيح الاختبار***: بعد تحضير تعليمات الاختبار يجب عمل نموذج للإجابة الصحيحة لكل مفردة من مفردات الاختبار، ويمكن إعادة مفتاح تصحيح مثقب، أو مفتاح تصحيح شفاف.

أما فيما يتعلق بتصحيح الأسئلة التى تتطلب استجابات حرة فلا يزال القياس الفردى يستخدم أسئلة ومشكلات تتطلب درجة من الحكم أثناء التصحيح، ومع ذلك فمن الممكن إعداد بعض الوسائل التى تتوفر فيها درجة من الموضوعية فى هذا التصحيح، وبخاصة فيما يتعلق بالخصائص الرئيسية للسلوك، فيمكن إعداد مقاييس معتمدة على تقدير الإنتاج للحكم على نوع بعض ألوان السلوك الصناعى أوالتجارى أو الإدارى، ومع إن تحديد قواعد تصحيح بعض

الاختبارات التى تحتوى على استجابات حرة حقق النجاح فى اختبارات المهارات العملية، إلا أن هذه الوسائل لم تنجح نجاحًا مؤكدًا فى تصحيح الاختبارات اللغوية، ومع ذلك فإن التباين بين المصححين يمكن تقليله إذا أعددنا بروتوكولات توضح نمط التصحيح المتفق عليه بالنسبة للإجابات النموذجية.(فؤاد أبو حطب وزملاؤه، ١٩٩٧، ١٧٣)

شروط الاختبارات:

أ- ***الموضوعية Objectivity :*** يُقصد بها التحرر من التحيز أو التعصب، وعدم إدخال الذاتية فى إصدار الأحكام، وتتجلى فى عدم اختلاف المصححين فى تقدير الإجابات على أسئلة الاختبار، ولذلك يفضل استخدام أسئلة الصواب والخطأ، والاختيار من متعدد،وأسئلة المقابلة والتكملة؛ حيث يسهل على الباحث تصحيحها على نحو موضوعى.

ب-***الصدق Validity :*** يقصد بالصدق الدقة التى يقيس بها الاختبار ما يجب أن يقيسه.(تيسير مفلح كوافحة، ٢٠٠٥، ١٠٩)

ج- الثبات Reliability : هو مدى إعطاء الاختبار نفس الدرجات أو قريبا جدا منها، لنفس الأفراد عند تكرار تطبيقه عليهم. ويتم حساب ثبات الاختبار بحساب معامل الثبات الذى هو فى الواقع عبارة عن الارتباط الذاتى للاختبار، وهناك عدة طرق لحسابه نذكر منها مايلى: (سعد عبد الرحمن، ١٩٩٨، ١٦٧)

ج.١ . طريقة إعادة التطبيق Test-Retest Method : وتتلخص هذه الطريقة فى تطبيق الاختبار على مجموعة من الأفراد، ثم يُعاد التطبيق مرة أخرى على نفس المجموعة، وبحسب معامل الارتباط بيرسون بين التطبيقين.

ج.٢ . طريقة الصور المتكافئة Parallel Form : يقوم ثبات بالصور المتكافئة على أساس إعداد صورتين تقيس نفس الشيء، ثم يتم تطبيقها على نفس الأفراد ، ويحسب معامل الثبات(معامل التكافؤ) بحساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد فى الصورتين المتكافئتين فى كافة الخصائص.

ج.٣. طريقة التناسق الداخلى Internal Consistency : وتضم طريقتين:

الأولى: التجزئة النصفية: تقوم فكرة هذا المعامل على حساب الارتباط بين علامات مجموعة الثبات على صورتين متكافئتين، يتم تكوينها بقسمة الاختبار نفسه إلى قسمين،وقد يكون التقسيم عشوائيًا، أو بطريقة فردى – زوجى.

الثانية: حساب تباين مفردات الاختبار:

- معادلة كودر– ريتشارد سون، تعتمد هذه الطريقة على اتساق الإجابات على كل أسئلة الاختبار، وتستعمل حينما يعطى للدرجة الصحيحة واحدًا، والدرجة الخطأ صفرًا.
- معامل ألفا: يعتبر معامل ألفا الذى يرمز له عادة بالحرف اللاتينى a من أهم مقاييس الاتساق الداخلى للاختبار ،وهو أنسب طريقة لحساب ثبات الأوزان المستخدمة فى البحوث المسحية كالاستبيانات، أو مقاييس الاتجاه حيث يوجد مدى بين الدرجات المحتملة لكل فقرة.

د- المعايير Norms : تعتبر المعايير من الشروط المهمة فى تصميم وتقنين الاختبار، والمعيار من الأسس المهمة لبناء الاختبار الموضوعية؛ لأنها تقدم الأساس يكون من السهل إساءة فهم وتفسير هذه الدرجة.(محمد منير مرسى، ١٩٩٤، ١٩٠).

تصميم البحث

يتناول هذا الجزء من البحث عرضًا للإجراءات المتبعة لتحقيق أهداف البحث، والإجابة عن أسئلته، واختبار صحة فروضه، وتضمنت تلك الإجراءات ما يلى:

<u>أولًا: إعداد قائمة مهارات الكفاءة اللغوية</u>:

لما كان هدف البحث هو تنمية الكفاءة اللغوية لدى طلاب الدراسات العليا من خلال تصميم برنامج قائم على مدخل "كل اللغة؛ لذلك كان من الضروري البدء بإعداد قائمة مهارات الكفاءة اللغوية المناسبة لطلاب الدراسات العليا.

وفيما يلي خطوات إعداد القائمة:

- **تحديد الهدف من القائمة:**

يهدف إعداد هذه القائمة إلى تحديد مهارات الكفاءة اللغوية (الرئيسية– والفرعية)، والوقوف على ما يناسب طلاب الدبلوم المهنية – تخصص مناهج وبرامج اللغة العربية بكلية التربية/ جامعة حلوان– من المهارات بصورة خاصة؛ وذلك تمهيدًا لاستخدامها في إعداد اختبار الكفاءة اللغوية.

- **مصادر اشتقاق القائمة:**

تم اشتقاق قائمة المهارات من الإطار النظري بما يتضمنه من دراسات وبحوث عربية وأجنبية في مجال الكفاءة اللغوية، وكذلك الأدبيات والمراجع التربوية، والدوريات المتخصصة التي تناولتها، وكذلك الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية في المرحلة، بالإضافة للاطلاع على قوائم مهارات الكفاءة اللغوية, ومن هذه المصادر:

- الدراسات السابقة التي تناولت الكفاءة اللغوية؛ مثل: دراسة إيمان مبروك(٢٠١٠)، دراسة سعيد لافي(٢٠٠٧)، رشدي طعيمة(٢٠٠٤)، دراسة مصطفى رسلان(١٩٩٨)، دراسة شاكر عبد الرحيم (١٩٩٨)، ودراسة محمود الناقة(١٩٩٧)، ودراسة إيمان أحمد(١٩٩٦)، ودراسة سمير عبد الوهاب(١٩٨٨).

- **وصف القائمة:**

تكونت القائمة من (٣٥) مهارة فرعية، وزعت على ست مهارات رئيسة للكفاءة اللغوية؛ هي: (الكفاءة المعجمية– الكفاءة الدلالية– الكفاءة النحوية والصرفية– الكفاءة التذوقية– الكفاءة الكتابية– الكفاءة الخطابية)، وقد رُوعي عند اختيار هذه المهارات وتحديدها أن تُصاغ بدقة ووضوح؛ بحيث يمكن قياسها بأسلوب سهل وميسَّر.

- **صدق القائمة:**

تم وضع القائمة في صورتها المبدئية على هيئة استبانة؛ لعرضها على مجموعة من المحكِّمين من متخصصي المناهج وطرق تدريس اللغة العربية؛ لإبداء الرأي فيها من حيث: مدى ملاءمة مهارات الكتابة الإبداعية الواردة بالقائمة لطبيعة مادة اللغة العربية، ومدى

ملاءمتها لطبيعة طلاب الدبلوم المهنية – تخصص مناهج وبرامج اللغة العربية بكلية التربية/ جامعة حلوان– وخصائصهم، وأهدافهم، ومدى سلامة الصياغة اللغوية للمهارات. وتتلخص آراء المحكمين في: حذف بعض المهارات للتكرار، ودمج بعض المهارات للارتباط، وتعديل صياغة بعضها.

وقد تم القيام بالتعديلات التي أجمع عليها السادة المحكِّمون؛ وبذلك أخذت قائمة مهارات الكفاءة اللغوية صورتها النهائية ملحق (١), وفيما يلي وصف لقائمة المهارات وتصنيفها الذي يحاول هذا البحث تنميتها, وقد صنفت المهارات كما يلي:

احتوت القائمة على (٢٤) مهارة فرعية للكفاءة اللغوية منبثقة من ست مهارات رئيسة للكفاءة؛ وهي: (الكفاءة المعجمية– الكفاءة الدلالية– الكفاءة النحوية والصرفية– الكفاءة التذوقية– الكفاءة الكتابية– الكفاءة الخطابية): وقد وزعت كالتالي: (١) مهارة للمعجمية، (١٠) مهارات للدلالية، (٣) مهارات للنحوية والصرفية، بالإضافة إلى (١) مهارة للتذوقية، (٢) مهارة للكتابية، (٧) مهارات للخطابية.

ثانيًا: إعداد اختبار الكفاءة اللغوية:

هدف الاختبار: تحدد الهدف من هذا الاختبار في قياس مهارات الكفاءة اللغوية التي تم التحكيم عليها في الخطوة السابقة.

وصف الاختبار: يتضمن الاختبار (٥٥) سؤالًا؛ يقيس كل سؤال مهارة واحدة فقط، وعند الإجابة الصحيحة يسجل درجة واحدة لكل سؤال. ويوضح جدول(١) مواصفات اختبار الكفاءة اللغوية:

جدول(١)

مواصفات اختبار الكفاءة اللغوية

المستوى	المهارة	عدد الأسئلة	الوزن النسبي	توزيع المهارات على المفردات
أولًا: الكفاءة المعجمية	١-يستخدم المعجم بكفاءة.	١	١,٨٢	١,٨٢
ثانيًا: الكفاءة النحوية والصرفية	٢-يعرب الكلمات إعرابًا صحيحا.	٢	١,٨٢	٣,٦٤
	٣-يدرك تقدير الجمل ويحدد وظيفتها نحويا.	٢	١,٨٢	٣,٦٤
	٤-يستنتج أصل الكلمة ويحدد وظيفتها.	١	١,٨٢	١,٨٢
ثالثًا: الكفاءة الدلالية	٥-يستنتج معاني الكلمات والعبارات من السياق.	٧	١,٨٢	١٢,٧٤
	٦-يحدد الفكرة الرئيسية، والأفكار الفرعية في النص.	٤	١,٨٢	٧,٢٨
	٧-يدرك دلالات ما بين السطور من أفكار الكاتب الضمنية.	٦	١,٨٢	١٠,٩٢
	٨-يضع عنوانا لفقرة، أو للنص.	٤	١,٨٢	٧,٢٨
	٩-يستنتج أسباب ظاهرة ما.	٤	١,٨٢	٧,٢٨
	١٠-يعبر عن المعانى التى يتضمنها الموضوع بأسلوب مختلف.	٣	١,٨٢	٥,٤٦
	١١-يصنف الحقائق المقروءة وينظمها.	٢	١,٨٢	٣,٦٤
	١٢-يستنتج بعض العلاقات من النص.	٤	١,٨٢	٧,٢٨
	١٣-يفرق بين الحقائق والآراء.	٢	١,٨٢	٣,٦٤
	١٤-ينقد الموضوع نقدًا موضوعيًا.	١	١,٨٢	١,٨٢
رابعًا: الكفاءة التذوقية	١٥-يستخرج الأساليب البلاغية، والمحسنات البديعة، ويستنتج دلالتها.	١٠	١,٨٢	١٨,٢
خامسًا: الكفاءة الكتابية	١٦-يكتب مراعيًا القواعد النحوية والإملائية، و علامات الترقيم.	٣	١,٨٢	٥,٤٦
	١٧-يلخص النص، وينثر أبيات الشعر بأسلوبه.	١	١,٨٢	١,٨٢

صياغة تعليمات الاختبار: تهدف تعليمات الاختبار إلى شرح الاختبار في أبسط صورة ممكنة؛ ومن ثم تصاغ تعليمات الاختبار صياغة لفظية موجزة وسهلة وواضحة، وقد وجهت

للطلاب التعليمات التالية عند الإجابة عن أسئلة الاختبار؛ وتتضمن ضرورة أن يراعي المتعلم: قراءة النص جيداً قبل الإجابة عن الأسئلة التي تليه، والإجابة عن الأسئلة في المكان المخصص له، وعدم ترك سؤال دون إجابة.

وضع مفتاح تصحيح الاختبار: وضع مفتاح لتصحيح أسئلة اختبار مهارات الكفاءة اللغوية، وكيفية توزيع الدرجات. (انظر ملحق (٣)مفتاح تصحيح اختبار مهارات الكفاءة اللغوية).

ضبط الاختبار: تم التحقق من ثبات الاختبار وصدقه؛ ليصبح أداة علمية يمكن الاعتماد عليها في قياس مهارات الكفاءة اللغوية، وفيما يلي عرض لما تم القيام به من إجراءات للتحقق من ذلك .

أ . " الصدق:

تم حساب صدق الاختبار باستخدام طريقة صدق المحكمين؛ وذلك للتحقق من الصدق الظاهري له؛ حيث تم عرض الاختبار- في شكل أسئلة، وأمام كل سؤال المهارة الفرعية التي يقيسها . علي عشرة محكمين من الأساتذة المتخصصين في طرق تدريس اللغة العربية وعلم النفس والصحة النفسية، وطلب منهم إبداء الرأي في أسئلة الاختبار وعباراته من حيث :

- علاقة كل سؤال بالمهارة الذى يقيسها .
- وضوح العبارات، وسلامة الصياغة .
- إضافة عبارات أو تعديلها أو حذف غير المناسب منها .

وبعد ذلك تم تفريغ نتائج آراء المحكمين ، وأبقيت علي العبارات التي لا تقل نسبة اتفاق المحكمين علي صلاحيتها عن ٨٠% من حيث انتمائها للمعايير التي تقيسها ، وتم استبعاد العبارات التي تحصل علي نسبة اتفاق تقل عن ذلك.

وبناءً علي نتائج التحكيم تم تعديل بعض العبارات؛ إما تعديلاً لغويًا، أو إضافة بعض الكلمات التي تزيد العبارة وضوحًا، أو حذف بعضها، وتم الإبقاء علي عبارات أخري ، وبذلك أصبح الاختبار في صورته النهائية(ملحق ٢).

ب . الثبات:

قامت الباحثة بإجراء تجربة استطلاعية للاختبار على عينة من طلاب الدبلوم المهنية- تخصص تخطيط المناهج بكلية التربية- جامعة حلوان، و بلغ عددهم (١٢ طالبًا) بهدف التحقق من مدى وضوح بنود الاختبار، وتحديد الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار؛ بالإضافة إلى تعرف مدى كفاية التعليمات، والتحقق من ثبات الاختبار، وقد توصلت التجربة إلى التاكد من صدق مفردات الاختبار ووضوح تعليماته وتحديد زمنه؛ حيث تم حساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية للاختبار من خلال استخدام معادلة سبيرمان وبراون: (علي ماهر خطاب، ٢٠٠١، ص٢١٠)

$$\text{رأأ} = \frac{\text{ن ر}}{\text{١ + (ن − ١) ر}}$$

حيث (رأأ) ترمز إلى معامل ثبات الاختبار، و(ن) عدد أجزاء الاختبار، و(ر) معامل ارتباط أي جزأين الاختبار، وقسم الاختبار إلى جزأين متكافئين: جزء للأسئلة الفردية، وجزء للأسئلة الزوجية؛ ومن ثم أصبح معامل ثبات الاختبار (رأأ) ٠,٨٨ ؛ ومن هنا يتضح أن للاختبار درجة ثبات يمكن الوثوق بها عند تطبيقه.

زمن الاختبار: بحساب متوسط مجموع أزمنة إجابة طلاب المجموعة الاستطلاعية، وقسمة المجموع على عدد الطلاب(١٢)، تبين أن الزمن المناسب للإجابة عن الاختبار هو ساعتان. حيث يتحدد من خلال المعادلة التالية: (علي ماهر خطاب، ٢٠٠١، ص٢٣٤).

$$\textbf{زمن الاختبار} = \frac{\textbf{زمن أول طالب ينهي الإجابة عن الاختبار + زمن آخر طالب ينهي الإجابة عنه}}{\textbf{٢}}$$

وقد تحدد زمن الاختبار وهو (١٢٠) دقيقة من خلال التجربة الاستطلاعية؛ حيث كان زمن أول طالب أجاب عن الاختبار= ١١٠ دقيقة، وزمن آخر طالب = ١٣٠ دقيقة.

ثالثًا: إعداد بطاقة ملاحظة الكفاءة اللغوية:

الهدف من إعداد البطاقة: تم إعداد بطاقة ملاحظة الكفاءة اللغوية، وكان هدفها قياس مهارة الكفاءة الخطابية، حيث لا يمكن قياس مهاراته باختبار الكفاءة اللغوية السابق إعداده.

تحديد مضمون بطاقة الملاحظة : تم تحديد مضمون بطاقة الملاحظة من خلال تحديد السلوكيات التى تمثل مهارات الكفاءة الخطابية، وعددها (٧) مهارات، تتضمن كل مهارة عددًا من السلوكيات تدل عليها.

الصورة الأولية للبطاقة : قامت الباحثة بتحديد السلوكيات الدالة على كل مهارة، وصياغتها فى عبارات تحدد سلوك الطالب بشكل إجرائى ؛ حيث تصف العبارة سلوكًا واحدًا يمكن ملاحظته وقياسه. و اشتملت البطاقة على (٢٥) سلوك، موزعة على سبع مهارات للكفاءة الخطابية.

تقدير درجات البطاقة : لتعرف مستوى أداء الطلاب فى كل سلوك تم استخدام التقدير الكمى للدرجات لكل أداء سلوكى عن طريق وضع ٣ درجات فى خانة مستوى التمكن ، ووضع درجتين فى خانة مستوى المتوسط ، ووضع درجة واحدة في خانة المستوى الضعيف.

التأكد من صدق البطاقة : للتحقق من صدق البطاقة أى مدى تحقيقها للغرض الذى وضعت من أجله تم الاعتماد على الصدق الظاهرى للبطاقة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين للتأكد من مدى ملاءمة العبارات لقياس مهارات الكفاءة الخطابية المناسبة لطلاب الدراسات العليا، ومدى وضوح العبارات وسلامتها صياغتها ، ومدى دلالة العبارات على المهارات.

التأكد من ثبات البطاقة: للتحقق من ثبات البطاقة تم استخدام طريقة اتفاق الملاحظين؛ حيث قامت الباحثة بالتعاون مع زميلة لها بملاحظة خمسة طلاب، وبحساب نسبة الاتفاق بين الملاحظتين باستخدام معادلة كوبر copper ؛حيث بلغت نسبة الاتفاق (٩٤%) مما يشير إلى ثبات نظام الملاحظة بدرجة مقبولة ، كما تم حساب ثبات البطاقة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ Alpha Cronbach وقد بلغت (٩٠) مما يعطى مؤشرا على ثبات البطاقة وصلاحيتها للتطبيق.

البطاقة فى صورتها النهائية: تم إجراء التعديلات فى ضوء آراء المحكمين ، وبلغت البطاقة (٧) مهارات تتضمن (٢٥) سلوكًا يدل عليها، ووضعت في صورتها النهائية (ملحق رقم٤).

رابعًا:إعداد اختبار الكفاءة الخطابية:

هدف الاختبار: تحدد الهدف من هذا الاختبار في قياس المهارة الرئيسة السادسة من قائمة مهارات الكفاءة اللغوية؛ وهو: الكفاءة الخطابية التي تم التحكيم عليها في خطوة سابقة.

وصف الاختبار: يتضمن الاختبار (٣) أسئلة؛ يحدد في كل سؤال مهمة يقوم من خلالها الطالب بعرض شفهي عن موضوع محدد لمدة ربع ساعة، يقوم الباحث بملاحظة سلوكيات الطالب أثناء العرض، ويسجل درجة معين حسب أداء الطالب؛ وفقًا لما تم الاتفاق عليه في بطاقة ملاحظة الكفاءة الخطابية المعدة مسبقًا.

صياغة تعليمات الاختبار: تهدف تعليمات الاختبار إلى شرح الاختبار في أبسط صورة ممكنة؛ ومن ثم تصاغ تعليمات الاختبار صياغة لفظية موجزة وسهلة وواضحة، وقد وجهت للطلاب التعليمات التالية عند الإجابة عن أسئلة الاختبار؛ وتتضمن ضرورة أن يراعي المتعلم: قراءة السؤال جيداً قبل الإجابة، التفكير جيدًا قبل العرض، تنبيه الطلاب أن هذا العرض سوف يلاحظ من قبل الباحث، ويقيم عن طريق بطاقة ملاحظة الكفاءة الخطابية(ملحق ٤).

صدق الاختبار: تم حساب صدق الاختبار باستخدام طريقة صدق المحكمين؛ وذلك للتحقق من الصدق الظاهري له؛ حيث تم عرض الاختبار- علي عشرة محكمين من الأساتذة المتخصصين في طرق تدريس اللغة العربية وعلم النفس والصحة النفسية، وطلب منهم إبداء الرأي في أسئلة الاختبار وعباراته .

وبعد ذلك تم تفريغ نتائج آراء المحكمين ، وأبقيت علي العبارات التي لا تقل نسبة اتفاق المحكمين علي صلاحيتها عن ٨٠% من حيث انتمائها للمعايير التي تقيسها ، وتم استبعاد العبارات التي تحصل علي نسبة اتفاق تقل عن ذلك.

وبناءً علي نتائج التحكيم تم تعديل بعض العبارات؛ إما تعديلاً لغويًا، أو إضافة بعض الكلمات التي تزيد العبارة وضوحًا، أو حذف بعضها، وبذلك أصبح الاختبار في صورته النهائية(ملحق ٥).

ثبات الاختبار: تم حساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة"إعادة تطبيق الاختبار" بعد أسبوعين من تطبيقه على مجموعة استطلاعية، وعددها (١٢) طالبًا من طلاب الدبلوم المهني- تخصص تخطيط مناهج اللغة العربية بكلية التربية-جامعة حلوان، فكان مقداره (٠,٦٥)

خامسًا: تصميم برنامج قائم على "مدخل كل اللغة":

قامت الباحثة بإعداد برنامج قائم على مدخل "كل اللغة" – لتنمية الكفاءة اللغوية لدى طلاب الدبلوم المهنية– تخصص مناهج وبرامج اللغة العربية بكلية التربية/ جامعة حلوان – في صورة وحدات دراسية؛ حيث تضمن هذا المحتوى خمس وحدات، تحتوي كل وحدة على مجموعة من المهام يقوم بها الطلاب، ويقومون بتنفيذ خطواتها بإشراف الباحثة، ويتدربون من خلال المهام على مهارات الكفاءة اللغوية المناسبة لطلاب الدراسات العليا، وقد راعت الباحثة في تنظيم الوحدات ما يلى :

أ– التكامل بين المهارات اللغوية؛ بحيث يتم التدريب عليها في مواقف شبه حقيقية تعمل على تنمية مهارات الكفاءة اللغوية.

ب– استمرار التدريب على كل المهارات المستهدفة عبر المهام المطلوبة من الطلاب لتنفيذ المهام المطلوبة، مع التنوع في مجالات التدريب على أداء المهارات .

جـ– ربط الأنشطة المصاحبة بالخبرات المتضمنة في الوحدات .

د– ضبط البرنامج المقترح : بعد الإعداد المبدئى له، ثم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين؛ لتعرف آرائهم حول مكونات التصور المقترح في ضوء مدخل "كل اللغة"، وتم إجراء التعديلات التي أشاروا بها، تم إعداد دليل للبرنامج، يشرح فيه: أهداف البرنامج، ومحتواه، وكيفية تطبيقه، وأساليب تقويمه. وبذلك أصبح دليل البرنامج في صورته النهائية ملحق (٦)، يحتوي على خمسة وحدات يصفها الجدول التالى :

جدول (٢) وحدات البرنامج المقترح

الوحدة	نوعها	عنوان الوحدة	وصف محتوى الوحدة
الأول	جماعي	ساعة مع كتاب.	يقسم الطلاب إلى أربع مجموعات، كل مجموعة مكونة من خمسة طلاب، تتناول كل مجموعة كتاب، بالقراءة الواعية، ويتم عرض للكتاب أمام الزملاء.
الثاني	فردي	محاكاة لسيمنار نوعي.	يقوم كل طالب بعرض خطة بحثه للماجستير في ربع ساعة، أمام سيمنار نوعي، يحضره بعض أساتذة التخصص، وزملاؤه.
الثالث	فردي	لقاء مع أديب.	يختار كل طالب شخصية من أدباء العصر الحديث المشهورين، ويجمع معلومات عن: حياته، وبيئته، وأهم أعماله الأدبية، يكتب هذه المعلومات، ثم تناقش في المحاصرة مع الباحث والزملاء.

الوحدة	نوعها	عنوان الوحدة	وصف محتوى الوحدة
الرابع	فردي	محاكاة لمناقشة ماجستير.	يعد كل طالب ملخص لرسالة ماجستير؛ لعرضها على بعض أساتذة التخصص، وبحضور زملائه، في جلسة شبيهة بجلسة مناقشة حقيقية.
الخامس	جماعي	لقطة مع حدث تربوي.	يقسم الطلاب إلى أربع مجموعات، كل مجموعة مكونة من خمسة طلاب، تختار كل مجموعة حدثًا تربويًا من الأحداث الجارية؛ مثل: مدارس" Steam" فكر متطور أم تقليد أعمى ، نظام الثانوية العامة الجديد بين مؤيد ومعارض.

وقد تضمن دليل البرنامج :

- مقدمة لكل وحدة: توضح أهميته، والأسباب التي دعت لاختياره.
- أهداف الوحدة : وتحتوى على أهداف عامة وإجرائية معبرة عن قائمة مهارات الكفاءة اللغوية التي تبناها البحث .
- محتوى كل وحدة : تم اقتراح محتوى لكل وحدة على سبيل المثال، مع ترك الحرية لكل طالب لاختيار المحتوى المناسب للوحدة، بعد مناقشة الباحث ليتم اختيار محتوى يتناسب مع تنمية مهارات الكفاءة اللغوية في ضوء مبادئ مدخل "كل اللغة" .
- التخطيط للوحدة: تضمن دليل البرنامج خطوات عامة للسير في أي وحدة، تعرض على الطلاب، ثم يقوم كل طالب بتطبيق هذه الخطوات على مشروعه إذا كان المشروع فرديًا، وتقوم كل مجموعة بتطبيقه على المشروع إذا كان المشروع جماعيًا.
- إجراءات تنفيذ الوحدة : يسير الطلاب بإجراءات التنفيذ وفقًا لخطوات التخطيط السابقة، و تقوم الباحثة بالإشراف والمتابعة، والتدخل إن لزم الأمر، و تتدخل في ضوء المهام المحددة لها في التخطيط
- أساليب التقويم : تم وضع مجموعة من الأنشطة الإثرائية والتدريبات في نهاية كل وحدة؛ لقياس مدى تحقق الأهداف، و تمكن الطلاب من مهارات الكفاءة اللغوية.

سادسًا:اختيار مجموعة البحث وتطبيق البرنامج:

اختارت الباحثة مجموعة البحث من طلاب الدبلوم المهنية- تخصص مناهج وبرامج اللغة العربية بكلية التربية/جامعة حلوان، خلال العام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨، الفصل الدراسي الثاني؛ حيث تدرس الباحثة مقرر اختياري(الكفاءة اللغوية) للدبلوم المهني، وقامت بتطبيق

اختبار الكفاءة اللغوية، وبطاقة ملاحظة الكفاءة الخطابية على مجموعة البحث قبل البدء في البرنامج، ثم قامت بتدريس البرنامج المقترح خلال الفصل الدراسي الثاني، وبعد الانتهاء من التدريس تم تطبيق اختبار الكفاءة اللغوية، وبطاقة ملاحظة الكفاءة الخطابية بعديًا على مجموعة البحث.

عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها

يهدف هذا المحور إلى عرض النتائج التي توصل إليها هذا البحث، وتفسيرها، ومناقشتها، وتقديم التوصيات، والمقترحات كما يلي:

أولاً– نتائج البحث:

يعرض هذا البحث نتائجه من خلال الإجابة عن أسئلته كما يلي:

- الإجابة عن السؤال الأول، والذي نصه: ما مهارات الكفاءة اللغوية اللازمة لطلاب الدبلوم المهنية – تخصص مناهج وبرامج اللغة العربية بكلية التربية/ جامعة حلوان؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحديد مهارات الكفاءة اللغوية المناسبة لطلاب الدبلوم المهنية– تخصص مناهج وبرامج اللغة العربية بكلية التربية /جامعة حلوان ، ووضعها في قائمة مبدئية، وعرضها في صورة استبانة على مجموعة من متخصصي تعليم اللغة العربية، وتم التوصل إلى صورتها النهائية، وقد تم عرض ذلك بالتفصيل سابقاً.

- الإجابة عن السؤال الثاني، والذي نصه: ما التصور المقترح لبرنامج قائم على مدخل" كل اللغة" لتنمية الكفاءة اللغوية لدى طلاب الدبلوم المهنية– تخصص مناهج وبرامج اللغة العربية بكلية التربية /جامعة حلوان ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخلاص أسس بناء البرنامج من خلال دراسة مبادئ مدخل " كل اللغة"، والكفاءة اللغوية، ومهاراته، وفي ضوء ذلك تم إعداد البرنامج، ووضع دليل المعلم يشرح كيفية تطبيق البرنامج، وقد تم شرح ذلك تفصيلًا.

- الإجابة عن السؤال الثالث، والذي نصه: ما فاعلية البرنامج المقترح فى تنمية الكفاءة اللغوية لطلاب الدبلوم المهنية– تخصص مناهج وبرامج اللغة العربية بكلية التربية /جامعة حلوان؟

وللإجابة عن هذا السؤال اختبرت صحة فروض البحث كما يلي:

اختبار صحة الفرض الأول:

لاختبار صحة الفرض الأول ونصه:" يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار الكفاءة اللغوية لصالح التطبيق البعدي". تم حساب متوسطات درجات الطلاب، وحساب الانحرافات المعيارية، وحساب قيمة "ت"، ويوضح جدول(٣) دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الكفاءة اللغوية.

جدول (٣)

قيم "ت"ومستوى دلالتها بين طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الكفاءة اللغوية.

البيانات / الاختبار	الدرجة الكلية للاختبار	المجموعة التجريبية	العدد	المتوسط الحسابى	متوسط الفرق بين التطبيقين	الانحراف المعياري للفروق	درجة الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠.٠٥)	حجم التأثير (مربع ايتا)
مهارات الكفاءة اللغوية	٥٥	قبلي بعدي	٢٠ ٢٠	٢٢,٨٥ ٤٥,٠٠	٢٢,١٥	٢,٠١	١٩	٤٩,٣٥	دالة إحصائياً	٠,٩٩

يتضح من الجدول السابق ما يلى:

- ارتفاع متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكفاءة اللغوية عن متوسطات درجاتهم في التطبيق القبلي؛ حيث بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى للاختبار (٢٢,٨٥) درجة، بينما بلغ متوسط درجاتهم فى التطبيق البعدى للاختبار (٤٥,٠٠) درجة؛ وعليه فقد بلغ متوسط الفرق في الدرجات بين التطبيقين (٢٢,١٥) درجة.
- بمقارنة قيم "ت" المحسوبة بقيمة "ت" الجدولية (١,٧٢٩) عند درجة حرية (١٩)، اتضح وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار لصالح التطبيق البعدي.

- يشير هذا إلى أنه قد حدث نمو واضح ودال في مستوى مهارات الكفاءة اللغوية لدى طلاب المجموعة التجريبية، وذلك نتيجة تطبيق البرنامج القائم على مدخل "كل اللغة".
- قامت الباحثة بحساب حجم التأثير باستخدام معادلة مربع ايتا "η2" ، وذلك بالاعتماد على قيم "ت" الناتجة عن المقارنة بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الكفاءة اللغوية. وقد تم التوصل إلى أن قيمة مربع إيتا "η2" الكلية = ٠,٩٩، وهذا يعني أن ٩٩% من التباين الكلي في المتغير التابع – مهارات الكفاءة اللغوية– يرجع إلى تأثير المتغير المستقل (البرنامج المقترح)؛ مما يعني قبول الفرض الأول.

<u>اختبار صحة فرض الثاني:</u>

لاختبار صحة الفرض الثاني ونصه:" يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة الكفاءة اللغوية لصالح التطبيق البعدي". تم حساب متوسطات درجات الطلاب، وحساب الانحرافات المعيارية، وحساب قيمة "ت"، ويوضح جدول(٤) دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في بطاقة ملاحظة الكفاءة اللغوية.

جدول (٤)

قيم "ت"ومستوى دلالتها بين طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات الكفاءة اللغوية.

البيانات / بطاقة الملاحظة	الدرجة الكلية للاختبار	المجموعة التجريبية	العدد	المتوسط الحسابى	متوسط الفرق بين التطبيقين	الانحراف المعياري للفروق	درجة الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠٥.٠)	حجم التأثير (مربع ايتا)
مهارات الكفاءة اللغوية	٧٥	قبلي بعدي	٢٠ ٢٠	٣٥,٢٥ ٥٩,٢٥	٢٤,٠٠	٢,٨٣	١٩	٣٧,٩٥	دالة إحصائياً	٠,٩٨

يتضح من الجدول السابق ما يلى:

- ارتفاع متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات الكفاءة اللغوية عن متوسطات درجاتهم في التطبيق القبلي؛ حيث بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى للبطاقة (٣٥,٢٥) درجة، بينما بلغ متوسط درجاتهم فى التطبيق البعدى للبطاقة (٥٩,٢٥) درجة ، وعليه فقد بلغ متوسط الفرق في الدرجات بين التطبيقين (٢٤,٠٠) درجة.
- بمقارنة قيم "ت" المحسوبة بقيمة "ت" الجدولية (١,٧٢٩) عند درجة حرية (١٩) ، اتضح وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات الكفاءة اللغوية لصالح التطبيق البعدي.
- يشير هذا إلى أنه قد حدث نمو واضح ودال في مستوى مهارات الكفاءة اللغوية لدى طلاب المجموعة التجريبية، وذلك نتيجة التدريس وفقًا البرنامج المقترح.
- قامت الباحثة بحساب حجم التأثير باستخدام معادلة مربع ايتا "η2" ، وذلك بالاعتماد على قيم "ت" الناتجة عن المقارنة بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات الكفاءة اللغوية. وقد تم التوصل إلى أن قيمة مربع إيتا "η2" الكلية = ٠,٩٨، وهذا يعني أن ٩٨% من التباين الكلي في المتغير التابع – مهارات الكفاءة اللغوية– يرجع إلى تأثير المتغير المستقل (البرنامج المقترح)؛ مما يعني قبول الفرض الثاني.

واتفقت نتائج البحث مع دراسة شاكر عبد الرحيم(١٩٩٨)؛ التي هدفت إلى وضع إستراتيجية لتدريس مهارات اللغة العربية في المستوى الجامعي، وأشارت نتائجها إلى إمكانية قياس مهارات النحو والصرف خلال إجابات الطلاب عن أسئلة المهارات اللغوية. وكذلك مع دراسة جالوفايك(Galovic,1995)؛ وكان هدفها تعرف آراء المعلمين والمديرين في اختبار الكفاءة اللغوية للطلاب، وتوصلت إلى ضرورة الاهتمام بتصميم برامج لغوية علاجية للطلاب الذين لديهم صعوبات في تعلم مهارات اللغة.

وأثبتت دراسة مصطفى رسلان(١٩٩٨) أن طلاب الصف الثالث الثانوي العام والفني ممن وصلوا لمستوى الكفاءة اللغوية المحدد كانت اتجاهاتهم إيجابية نحو مهارات اللغة العربية.؛ حيث هدفت الدراسة إلى تحديد علاقة الكفاءة اللغوية لدى طلاب التعليم الثانوي العام والفني باتجاهاتهم نحو اللغة العربية.

ومما يلاحظ في الدراسات تأكيد بعضها على تدني الكفاءة اللغوية لدى المتعلمين في المراحل التعليمية المختلفةوالناتج عن ضعفهم في المهارات اللغوية، كما أكد بعضها الآخر على وجود علاقة بين الكفاءة اللغوية والمواد الدراسية الأخرى؛ حيث يرتفع مستوى التحصيل أو ينخفض لدى المتعلمين وفقا لقدراتهم اللغوية؛ لذا استهدفت هذه الدراسات تنمية المهارات اللغوية المختلفة لدى المتعلمين من قراءة وكتابة وتذوق أدبي وتعبير شفهي، وإملاء، ونحو وصرف.

ثانيًا- تفسير النتائج:

أظهرت النتائج السابق ذكرها أن لمدخل "كل اللغة" فاعلية في تنمية الكفاءة اللغوية لدى طلاب الدبلوم المهنية- تخصص مناهج وبرامج اللغة العربية بكلية التربية/ جامعة حلوان ؛ حيث إن البرنامج المقترح قد اعتمد في تنمية مهارات الكفاءة اللغوية على:

- مدخل "كل اللغة" الذي أتيح من خلاله تدريس اللغة بواسطة تكامل مهاراتها ، والذى أدى بدوره إلى تدريب الطلاب على مهارات الكفاءة اللغوية، فارتفع حجم التأثير؛ مما يدل على فاعلية المتغير المستقل (البرنامج القائم على مدخل "كل اللغة") في المتغير التابع (مهارات الكفاءة اللغوية).
- ممارسة الطلاب للغة خلال مواقف حقيقية يمر بها الطلاب، و تقديم محتوى اشتمل على مهارات الكفاءة اللغوية بصورة منظمة ومنطقية، ومن خلال سياق له معنى ، في ضوء الطبيعة الكلية للغة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من : شيماء تركى (٢٠٠٢) ، أسامة زكى السيد (٢٠٠٥).
- مراعاة محتوى البرنامج المقترح مستوى المتعلمين وثقافاتهم، وطبيعة المهام المطلوبة منهم كطلاب بحث؛ مما أدى بدوره إلى اكتساب المتعلمين مهارات الكفاءة اللغوية،

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من : محمود كامل الناقة ورشدى طعيمة (١٩٨٣) ، ومصطفى رسلان شلبى (١٩٩٨).

- تنويع طرائق التدريس المستخدمة في تدريس المحتوى مما زاد من تفاعل المتعلمين ودافعيتهم لاكتساب مهارات الكفاءة اللغوية.
- توظيف العديد من الوسائل التعليمية والأنشطة القائمة على مبادئ مدخل "كل اللغة" مما زاد من التفاعل الإيجابى لدى الطلاب، والتى أثرت بدورها على تنمية مهارات الكفاءة اللغوية لدى الطلاب.
- اعتماد تخطيط مشروعات البرنامج المقترح على المناقشة المثمرة وتبادل الآراء بين الباحث والطلاب، وعدم فرض أي خطوة من خطوات التنفيذ، كما كان الباحث حريصًا على وضع الطلاب في إطار مبادئ مدخل "كل اللغة" لتدريب الطلاب على مهارات الكفاءة اللغوية؛ مما ساعد على تمكين الطلاب منها أثناء تنفيذهم لمشروعات البرنامج .
- ارتكن تطبيق البرنامج المقترح على المناقشة الفاعلة بين الباحثة والطلاب؛ مما أدى إلى زيادة الثقة و التفاعل بينهم، كما أدى لرفع معدلات الأداء ومراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.
- اعتماد تطبيق البرنامج المقترح على أسلوبي التقويم البنائي والختامي معاً عقب كل مشروع من مشروعات البرنامج؛ مما أدى إلى زيادة تقدم الطلاب في مهارات الكفاءة اللغوية.

ثالثًا – **التوصيات:**

توصى الدراسة في ضوء ما أسفرت عنه من نتائج بما يلي:

١- الاهتمام بتبنى مدخل"كل اللغة" في تدريس مهارات الأداء اللغوي لطلاب المرحلة الجامعية، والمرحلة قبل الجامعية لماله من قدرة على اكتساب المتعلمين لتلك المهارات بصورة منطقية ومنظمة .

٢- الاهتمام بتدريس مهارات اللغة في مواقف حقيقية يمر بها الطلاب، و تقديم المحتوى بصورة منظمة ومنطقية من خلال سياق له معنى، في ضوء الطبيعة الكلية للغة.

٣- مراعاة تدريس اللغة العربية لأغراض خاصة؛ بما يتوافق مع مستوى المتعلمين وثقافاتهم، وطبيعة المهام المطلوبة منهم في حياتهم اليومية وأعمالهم؛ مما يؤدي بدوره إلى اكتساب المتعلمين مهارات الكفاءة اللغوية في سياق حقيقي.

٤- ضرورة الاهتمام تنمية بمهارات الكفاءة اللغوية لطلاب الدراسات العليا؛ لتساعدهم على القيام بالمهام البحثية المطلوبة منهم، وكذلك تساعد على التعامل مع قضايا العصر في مجتمع المعرفة .

٥- ضرورة إعداد برامج لتدريب معلمى اللغة العربية على كيفية تدريس اللغة العربية في ضوء مدخل "كل اللغة" .

٦- إعادة النظر في الكتب التي تدرس لمتعلمى اللغة العربية في كل مراحل التعليم من أجل إعادة تنظيم محتوياتها في ضوء طبيعة اللغة ووظائفها وأهدافها .

رابعًا- المقترحات:

امتدادًا للدراسة الحالية يقترح إجراء دراسات أخرى؛ مثل:

١- برنامج تدريبى لمعلمى اللغة العربية قائم على مدخل "كل اللغة" لتنمية الكفاءة اللغوية .

٢- برنامج قائم على المدخل التكاملى الوظيفى في تنمية مهارات الكفاءة اللغوية للطالب/ المعلم.

٣- مقارنة استخدام مدخل "كل اللغة" مع مداخل أخرى في تنمية الكفاءة اللغوية لطلاب الدراسات العليا.

٤- أثر استخدام مدخل "كل اللغة" في تنمية مهارات الأداء اللغوى لدى طلاب الدراسات العليا في جميع التخصصات .

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

١- أحمد المهدى عبد الحليم (١٩٩٩) رؤية جديدة لتعلم اللغة العربية وتعليمها"، ورقة عمل مقدمة لمؤتمر أعلام دمياط، جامعة المنصورة، بدمياط، إبريل.

٢- ----------(١٩٨٩) التوجيه الفني وتنمية القائمين به "ورقة عمل"، وزارة التعليم – اللجنة العليا للتدريب.

٣- ----------(١٩٨٩) نحو اتجاهات حديثة في سياسة التعليم العام وبرامجه ومناهجه، المجلد١٩، ع(٢)، عالم الفكر، القاهرة.

٤- آمال عبد السميع أباظة(٢٠٠٣) اضطرابات التواصل وعلاجها، مكتبة الأنجلو المصرية.

٥- إيمان أحمد محمد(١٩٩٦) قياس مدى تمكن طلاب اللغة العربية بكليات التربية من الدراسات الأدبية، رسالة ماجستير ، كلية الدراسات العليا والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

٦- إيمان أحمد هريدي(٢٠٠٧) تصور لبرنامج تعليم اللغة العربية وتعلمها للناطقين بغيرها عن بعد في ضوء الكفاءة اللغوية، مجلة الجمعية العربية لتكنولوجيا التعليم.

٧- إيمان محمد مبروك قطب (٢٠١٠) فعالية برنامج قائم على المدخل الكلي للغة العربية في تنمية مهارات الأداء اللغوي (الشفوي – الكتابي) لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراة كلية البنات للتربية، جامعة عين شمس.

٨- تمام حسان(١٩٨٨) الأصول، دار الشؤون الثقافية العامة، بيروت.

٩- تيرينس مرور، وكريستين كارلنغ(١٩٩٨) فهم اللغة، نحو علم لغة لمرحلة ما بعد تشومسكى، ترجمة:حامد حسين الحجاج، سلمان داؤود الواسطى، دار الشؤون الثقافية العامة، بيروت.

١٠- جاك سي ريتشاردز وآخرون(٢٠٠٧) معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم النفس التطبيقي، ترجمة محمود فهمي حجازي ورشدي أحمد طعيمة، الشركة المصرية العالمية للنشر. لونجمان، القاهرة.

١١- جمال مثقال، ومصطفى القاسم(٢٠٠٠) أساسيات صعوبات التعلم، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

١٢- حسن حسين زيتون، وكمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٣) استراتيجيات التدريس، القاهرة، عالم الكتب.

١٣- داود عباس (١٩٩٧) نحو تعليم اللغة العربية وظيفيًا، ط١، دار العلوم، الكويت.

١٤- دوجلاس براون(١٩٩٤) أسس تعلم اللغة وتعليمها، دار النهضة العربية، بيروت.

١٥- روبرت ثورنديك، اليزابيث هيجن(١٩٨٩) ترجمة عبد الله الكيلانى، عبد الرحمن عدس.

١٦- رشدي طعيمة(٢٠٠٤) المهارات اللغوية، دار الفكر العربي، القاهرة.

١٧- سعد عبد الرحمن(١٩٩٨) القياس النفسى، النظرية والتطبيق،ط٣، دار الفكر العربى، القاهرة.

١٨- سعيد عبد الله لافي(٢٠٠٧) أثر التدريس الخصوصي باستخدام الحاسب الآلي في تنمية الكفاءة اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وتنمية اتجاهاتهم نحو اللغة العربية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع(١٢٥)، القاهرة.

١٩- سعدية عبد الفتاح (٢٠١٣) اتجاهات تعليم علم النفس في ضوء نظرية ما وراء المعرفية والبنائية، القاهرة، الهيئة العامة للكتاب.

٢٠- سمير عبد الوهاب أحمد(١٩٨٨) المهارات اللغوية العامة للدراسة الجامعية، وتقويم منهج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوئها، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بدمياط.

٢١- ----------(١٩٩٦) قياس مدى تمكن طلاب الفرقة الأولى شعبة التعليم الابتدائي بكلية التربية بدمياط من بعض مهارات الكتابة، مجلة كلية التربية دمياط، ع(٢٦)، يناير.

٢٢- شاكر محمد عبد الرحيم(١٩٩٨) استراتيجية مقترحة لتدريس مهارات اللغة العربية في المستوى الجامعي، مجلة التربية، مركز البحوث التربوية والمناهج بوزارة التربية، ع(٢٧)، السنة الثامنة، أكتوبر، الكويت.

٢٣- صبرى إبراهيم السيد(١٩٨٠). تشومسكى، فكره اللغوى، وآراء النقاد فيه، دارالمعرفة، جامعة الإسكندرية.

٢٤- عبد القاهر الجرجانى(١٩٧٨) أسرار البلاغة فى علم البيان، تحقيق: محمد رشيد رضا، دار المعرفة للطباعة والنشر، بيروت.

٢٥- عبد الكريم غريب(٢٠٠٣) الكفايات-استراتيجيات وأساليب تقييم الجودة، منشورات عالم التربية.

٢٦- علي ماهر خطاب(٢٠٠١) القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. ط٥ ، الأنجلو المصرية، القاهرة.

٢٧- فاروق الروسان(١٩٩٩) أساليب القياس والتشخيص فى التربية الخاصة، دار الفكر للطباعة، الأردن.

٢٨- فتح الله أحمد سليمان(١٩٩٠) الأسلوبية، مدخل نظرى ودراسة تطبيقية، الدار الفنية للنشر والتوزيع، القاهرة.

٢٩- فتحى يونس، ومحمود الناقة، ورشدى طعيمة(١٩٨٠) أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة.

٣٠- فؤاد أبو حطب، سيد أحمد عثمان، آمال صادق(١٩٩٧) التقويم النفسى، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

٣١- محمد الدريج(٢٠٠٣) الكفايات فى التعليم، من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج، من منشورات رمسيس، "سلسلة المعرفة للجميع"، العدد١٦.

٣٢- محمد حافظ دياب(١٩٨٤) الأنثوميثودولوجيا ملاحظات حول التحليل الاجتماعي للغة ، مجلة فصول المجلد الرابع ، العدد الثالث .

٣٣- محمد خير الحلوانى(١٩٧٩) أصول النحو العربى، مطبعة الشرق، جامعة تشرين، اللاذقية.

٣٤- محمد رجب فضل الله(١٩٩٩) رؤية تربوية لاختبارات الكفاءة اللغوية للملتحقين بجامعة الإمارات العربية المتحدة، ندوة معايير الكفاءة اللغوية ودورها فى تقويم مخرجات تعليم اللغة العربية فى المستوى الجامعى، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة.

٣٥- محمد علي حسن(٢٠١٤) مدى فعالية مقرر المهارات اللغوية في اكتساب الطلبة الجدد المهارات اللغوية، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد٣، العدد١٢، جامعة الملك عبد العزيز – جدة.

٣٦- محمد كنونى(١٩٩٧) اللغة الشعرية، دراسة فى شعر حميد سعيد، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد.

٣٧- محمد منير مرسى(١٩٩٤) البحث التربوى، وكيف نفهمه؟، عالم الكتب، القاهرة.

٣٨- محمود عكاشة(٢٠٠٥) التحليل اللغوي في ضوء علم الدلالة، ط١، دار النشر للجامعات، القاهرة.

٣٩- محمود كامل الناقة(١٩٩٧) البرنامج التعليمي القائم على الكفاءات (أسسه وإجراءاته)، كلية التربية . جامعة عين شمس، القاهرة.

٤٠- مصطفى رسلان(١٩٩٨) الكفاءة اللغوية لدى طلاب التعليم الثانوي(عام- فني) وعلاقتها باتجاهاتهم نحو اللغة العربية، دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع(٤٩)مايو، القاهرة.

٤١- ميشال زكريا(١٩٨٤) مباحث فى النظرية اللسانية وتعليم اللغة، ط١، مؤسسة الجامعة للدراسات والنشر، بيروت.

٤٢- ميشال زكريا(١٩٨٥) الألسنية-علم اللغة الحديث-قراءات تمهيدية،ط٢، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت.

٤٣- نايف خرما ، علي حجاج(١٩٨٨) اللغات الأجنبية-تعليمها وتعلمها، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، ع١٢٦.

٤٤- نبيل علي (٢٠٠٠) الثقافة العربية وعصر المعلومات، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، ع٢٧٦.

45- Bergeron Betts S,(1990) What does the term whole Languag mean? Constructing a demotion from the literature, Journal of Reading Behavior,22,n4.

46- David Ware , Enlish(1995) Developing Primary Teaching Skills , London : clays , Ltd.

47- EdelSky, C., Altwerger, B., and Frores, B. (1991) Whole Language: What is the difference? , Portsmouth, NH. Heinemann.

48- Freeman, Yvonne(1998) Whole language for second language Learners,2nd edition.

49- Goodman, K.S (1989) Whole language Research foundation and development, elementary school journal, vol.90.

50- Patrica . A.Amato ,(1996) Making it Happen Interaction in the second language classroom from Theory into practice , New York : Longman .

51- Rich, S. (1995) Restoring power to teachers: the impact of whole language, language arts vol.62.

52- Terry, P. (1993) Language for all our children, NJ, Columbus, Ohio, USA.

53- Tony Lynch, (2000) Communication in the language classroom, Oxford university press.