بناء نموذج لمعايير الاستخدام اللغوي الوظيفي لطلاب الجامعة المتخصصين في اللغة العربية على ضوء مستوى كفاية اللغة الوظيفية لديهم وفاعليته في تحسين مهارات اللغة للحياة

د. عبد الرحيم فتحي محمد إسماعيل

قسم المناهج وطرق التدريس

كلية التربية-جامعة أسيوط، مصر

الملخـــص:

هدف هذا البحث إلى بناء نموذج لمجالات ومعايير ونقاط مرجعية ومؤشرات للاستخدام اللغوي الوظيفي طلاب الجامعة المتخصصين في اللغة العربية، بعد قياس مستوى كفاية اللغة الوظيفية لديهم، وبيان فاعلية هذا النموذج من خلال محتوى تعليمي مقترح في تحسين مهارات اللغة للحياة عند الطلاب عينة البحث.

استخدم البحث المنهجين الوصفي والتجريبي، وتم إعداد الأدوات والمواد التالية: اختبار مستوى كفاية اللغة الوظيفية، وقائمة مهارات اللغة للحياة، ونموذج المعايير المقترح (المجالات – المعايير- النقاط المرجعية – المؤشرات)، والمحتوى التعليمي المُصمم في ضوء نموذج المعايير، واختبار مهارات اللغة للحياة. وطُبقت تجربة البحث على مجموعة من طلاب المستوى الثامن بقسم اللغة العربية، كلية الآداب، جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية، بلغ عددهم (٤٧) طالبًا.

تضمنت خطوات البحث الإجرائية (٤) مراحل متتابعة بعد تَقصِّي الأدبيات ذات الصلة؛ في المرحلة اس مستوى كفاية اللغة الوظيفية لدى الطلاب ومناقشة نتائج هذا القياس، وفي المرحلتين الثانية والثالثة تم إعداد قائمة مهارات اللغة للحياة، وبناء نموذج معايير الاستخدام اللغوي الوظيفي المقترح، وفي المرحلة الرابعة تم م المحتوى التعليمي في ضوء نموذج المعايير ومهارات اللغة للحياة وتطبيق تجربة البحث ميدانيًّا على الطلاب لبيان مدى فاعلية المعالجة التربوية المقترحة، ومناقشة نتائج التطبيق.

جاءت نتائج البحث في أقسامٍ ثلاثة: تمثَّل القسم الأول في نتائج قياس مستوى كفاية اللغة الوظيفية لدى الطلاب الذي جاء في المستوى "ضعيف"، وتمثل القسم الثاني من النتائج في بناء نموذج معايير الاستخدام اللغوي الوظيفي الذي تكوَّن من (٦) مجالات، اشتملت على (٣٢) معيارًا، و(٨٥) نقطة مرجعية، و(٣٤٧) مؤشرًا وظيفيًّا، أما نتائج القسم الثالث فأشارت إلى فاعلية المحتوى التعليمي المقترح على ضوء نموذج المعايير في تحسين مهارات اللغة للحياة لدى الطلاب مجموعة البحث عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠١). وقدَّم البحث عددًا من التوصيات والمقترحات البحثية وفقًا لنتائجه.

الكلمات المفتاحية: *العربية لغة حياة، الاستخدام الوظيفي للغة، معايير تعليم اللغة العربية، مهارات اللغة للحياة.*

المقدمــة:

يهدفُ تعليم اللغة العربية في المدارس والجامعات إلى تمكين المتعلمين من مختلف أشكال التواصل اللغوي التي يحتاجون إليها في حياتهم، فلا ينبغي أن يكون تعليم مهاراتها قاصرًا على حجرات الدراسة

وجِلْسات الاختبارات التي يمر بها الطلاب، بل يجب أن يتعدى ذلك إلى الاستخدام اللغوي الوظيفي والإفادة من اللغة في الحياة، وهو ما تنطوي عليه مهارات اللغة الوظيفية، وليس اللغة الوصفية التقعيدية المعزولة عن الواقع، حبيسة جدران القاعات الدراسية.

وقد أكد تقرير "العربية لغة حياة" في العام ٢٠١٣ ضرورة تطوير أدوات ووسائل ومعايير تعليم اللغة العربية في أوساط الأجيال الشَّابَّة بما يتناسب مع احتياجاتهم الحياتية الحقيقية، وليس في ضوء اللغة المُقولبة التي لا تتخطى قاعات الدراسة، وكان من بين المحاور التي أولاها التقرير عنايةً خاصةً وتفصيلاً مدروسًا: منهاج اللغة العربية من حيث الأسس والمعايير التي يُبنى عليها والمحتوى المتضمن فيه (لجنة تحديث تعليم اللغة العربية، ٢٠١٣، ١٢-١٤).

إن مسألة تعليم اللغة العربية لأهداف وظيفية حياتية ترتبط بالهدف المنشود من تعلم اللغة بغية توظيفها في الحياة؛ أي تعليم العربية لتكون أداةً للتواصل الحي المثمر في مختلف مواقف النشاط البشري، وليس تعليمها بصفتها معارف مجردة كما هو سائد في المدارس والجامعات (عمار، ٢٠١٠، ٣٣)، كما أن تعليم العربية في ضوء المنحى الوظيفي الحياتي يحقق الغرض الرئيس من تعليم اللغة للطلاب؛ وهو توظيف مهاراتها: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة في الأغراض التي تقتضيها حياتهم في الدراسة والعمل وصور تواصلهم كافَّة (الشريف والتميمي، ٢٠١٧، ٣١٦).

ويرى مؤيدو الاتجاه الوظيفي لتعليم اللغة العربية أن جميع القدرات اللغوية يمكن تحويلها إلى مهارات، وأن القدرات اللغوية قد لا تكون ذات قيمة إلا إذا تُرجمت في الاستخدام الحياتي الذي يؤدي نفعًا للمتعلم في حياته.

ووفقا لدراسات كل من: رشوان (٢٠٠٨)، عريف وبو جملين (٢٠١٥)، أبو لبن وعبد الغفار (٢٠١٦)، الشريف والتميمي (٢٠١٧) فإن تعليم اللغة العربية وظيفيًّا يعني أن ما يتعلمه الطالب داخل قاعات الدراسة ينبغي أن يتم تطبيقه في المواقف الحياتية والاجتماعية؛ فتعليم اللغة في سياق وظيفي ينطلق من الاحتياجات اللغوية للمتعلمين لكي يكون التعلم ذا معنى، وبالتالي يَشعر المتعلم بأن ما يتعلمه هو الحياة نفسها؛ فليس هناك معنى لِلُّغة إذا تحولت إلى مهارات منفصلة غير مستخدمة بصورة تحقق وظائفها.

والاتجاه الوظيفي من الاتجاهات المهمة في تعليم اللغات، وهو ينظر إلى اللغة على أنها أداة اجتماعية، ويُحسِّن الصورة الذهنية في عقل المتعلم الذي قد يحصر اللغة في دائرة القواعد الجامدة التي لا علاقة لها

بالعالم الخارجي (المنذري، ٢٠١٣، ١٠٥)، وهو – كما أشارت دراسات Parker (2006)، اللبودي (٢٠١٢)، المنذري (٢٠١٣) اتجاه يحقق وظائف اللغة التي تتخطى المعرفة الأكاديمية، وهي الوظائف: الاجتماعية والنفسية والتعبيرية والوثائقية والإقناعية والأدبية والنفعية والتنظيمية والاستكشافية والإعلامية والرمزية والترويحية.

إن ما سبق يشير بوضوح إلى أهمية تعليم اللغة العربية وظيفيًّا بمراحل التعليم كافَّة، ومنها المرحلة الجامعية، من خلال معالجة المحتوى العلمي المقدم للطلاب المتخصصين وغير المتخصصين بصورة وظيفية تُشعر المتعلم بأهمية ما يتعلمه في حياته الواقعية، ووضعه في مواقف لغوية تحاكي مواقف الحياة؛ من أجل التعايش الحقيقي باللغة وتحقيق وظائفها المتعددة.

وعلى الرغم من الأهمية التطبيقية للاتجاه الوظيفي في تعليم اللغة العربية فإن الطلاب الدارسين لها في المرحلة الجامعية لا يزالون في حاجة إلى إتاحة الفرصة لتعلم اللغة في سياقها الوظيفي الذي تتطلبه مواقف الحياة اليومية في صورتيها الشفوية والمكتوبة، وليس في سياق اختباري يمثله ذلك المخزون المعرفي النظري التقعيدي الذي لا يتعدى حدود حجرات التعلم، ويتضاءل شيئًا فشيئًا بعد انتهاء الاختبارات.

يُضاف لما سبق تكرر شكوى أساتذة الجامعات من أن طلابهم المتخصصين في اللغة العربية قد لا يُجيدون توظيفها في إنشاء سياق لغوي متصل؛ كالإجابة عن الأسئلة المقاليَّة في الاختبارات والتي تتطلب حزمة من مهارات التفكير اللغوي والكتابة الجامعة، أو إعادة صياغة ما تمت قراءته والتعليق عليه بصورة مُعبرة خلال المحاضرات، أو تلخيص المقروء بلغة الطالب دون الإخلال بمعناه، أو توظيف اللغة المعبرة عند توجيه الأسئلة الكتابية والشفوية للمعلم أو الأقران، أو تحقيق مهارات الاستكتاب في موضوع ما، أو مراسلة المعلم تقليديًّا أو إلكترونيًّا وفق مهارات لغة المراسلة، وغيرها.

كما أن الطالب الجامعي المتخصص في اللغة العربية بحاجة ماسَّة إلى تنمية مهاراته اللغوية استماعًا وتحدثًا وقراءةً وكتابةً في إطار وظيفي عَمَلي وليس في إطار تقعيدي وصفي؛ كي يتمكنَ من التواصل اللغوي الحياتي في الجامعة والعمل والشارع والمنزل ودور العبادة والمحافل العلمية، ويستطيعَ فهم اللغة وتوظيفها في المواقف التطبيقية، ويحققَ التواصل الاجتماعي السليم، وينتفعَ باللغة من خلال التعبير عن الذات، والتأثير في الآخرين، وتقديم الاقتراحات،

وتوضيح وجهات النظر، والتعبير عن الاختلاف بلغة مقبولة اجتماعيا، والتعليق على الأحداث الجارية، وكتابة المراسلات العادية والإلكترونية، والاستكشاف والتعلم، وتحقيق الذات اللغوية، وتوظيف عبارات المجاملة كالتحية والشكر والتهنئة والمواساة والترحيب.

وأكدت الأدبيات التربوية هذه الحاجة لتعلم اللغة وظيفيًّا بالمرحلة الجامعية؛ فقد أشارت دراسة فدا (٢٠١٤) إلى أن تناول القضايا اللغوية في مقررات اللغة العربية بالجامعة قد لا يتعدى الإطار الشكلي للغة بعيدًا عن توظيف مهاراتها في الحياة؛ حيث أصبح الاهتمام بتجاوز الاختبارات أكبر من الاهتمام بتعليم اللغة للتواصل المجتمعي.

كما أشارت دراسة العموش (٢٠١٦) إلى أن هناك انفصًاما واضحًا بين النظرية والتطبيق الوظيفي في تعليم اللغة بأقسام اللغة العربية المتخصصة بالجامعات، وأوصت الدراسة بأن يتم الاهتمام بتعليم اللغة في ضوء احتياجات الطلاب الحقيقية؛ لأن اللغة كيان يرتبط باحتياجات المجتمع وواقعه.

وأشارت دراسة الموسى (٢٠١٦) إلى وجوب تحقيق الكفاية اللغوية لأغراض وظيفية لدى الطلاب الجامعيين المتخصصين في اللغة العربية، وأن الكفاية في أبعادها اللغوية والوظيفية ينبغي أن تكون فرض عين لا فرض كفاية لديهم؛ وذلك نظرًا للضعف الواضح في كفايات اللغة الوظيفية لدى الطالب الجامعي.

وأكدت دراسة السلمي (٢٠١٨) ضعف تلبية مقررات اللغة العربية بالمرحلة الجامعية للاحتياجات الوظيفية من اللغة؛ نظرا لأن هذه المقررات لا تنطلق من تحديد دقيق لاحتياجات المتعلمين، لذا أوصت بضرورة تعليم اللغة العربية للطلاب الجامعيين في ضوء متطلبات العصر واحتياجاته الوظيفية.

وفي ضوء ما سبق فإن تضمين برامج اللغة العربية ومناهجها المحتوى التعليمي القائم على حاجات الطلاب الحقيقية في ضوء وظائف اللغة الفكرية والنفسية والاجتماعية والثقافية والجمالية يضمن دوام ممارسة اللغة لدى المتعلمين بصورة حياتية وظيفية.

وقد يكون من المناسب لتفعيل الاستخدامات الوظيفية وتحسين مهارات استخدام اللغة للحياة لدى طلاب الجامعة أن يتم بناء المحتوى التعليمي المقدم لهم في ضوء معايير ونقاط مرجعية ومؤشرات تفصيلية تدعم الكفايات الوظيفية للغة لديهم، وتمثل متطلبات واقعية لمهارات استخدامها في الحياة؛ خاصة في ضوء الحراك الدولي لتشجيع تبني التعليم القائم على حركة المعايير التربوية.

فالاهتمام بوضع معايير ومؤشرات تربوية يحقق فاعلية في تطوير المناهج؛ حيث تعد المعايير مدخلاً معاصرًا للإصلاح التربوي، يُتخذ لتطوير المناهج: أهدافها ومحتوياتها، وأدوات تقويمها، وهي–أي المعايير– تعد مطلبًا رئيسًا لمواكبة التطورات التي تحدث على الساحة التربوية (قاسم، ٢٠٠٥، ١٣٩)، ولقد ازداد الاهتمام بإرساء معايير ومؤشرات علمية في التعليم والتعلم بصورة عامة، وفي بناء المناهج الدراسية بصورة خاصة؛ حتى تكون المناهج بعيدة عن الارتجال، ولتحكمها أسس ومعايير واضحة (محمود، ٢٠٠٨، ١٤٥٩).

ومن الأدبيات في مجال الاهتمام بتعليم اللغة العربية وبناء مقرراتها في ضوء المعايير دراسة البدري (٢٠١٣) التي أكدت أن تبني معايير ومؤشرات تعليمية لبرامج ومقررات اللغة العربية في ضوء الاتجاه الوظيفي لتعليم اللغة أصبح مطلبًا مهمًّا على مستوى المجتمعات العربية والإسلامية، وغايةً مستهدفةً يجب أن تسعى إلى تحقيقها المؤسسات المسئولة عن إعداد برامج اللغة العربية؛ وذلك لتحقيق جودة المناهج الدراسية.

ومن تلك الأدبيات أيضا دراسة الزيدي (٢٠١٦) التي أوصت باعتماد معايير ومؤشرات تربوية للمناهج الدراسية في أقسام اللغة العربية بالجامعات؛ تراعي التطور الحاصل في مجال تعليم اللغات، وتُنمي مهارات الطلاب فيما يرتبط بالاستخدام الحياتي للغة، وتعيد هيكلة الكتب التي يتم تدريسها لهم، والتي قد لا تناسب طبيعة فصحى العصر.

كما أكدت دراسة كيتا وإسماعيل (٢٠١٧) أن مناهج اللغة العربية بحاجة إلى التحليل والتنقيح والتطوير في ضوء تحديد مواصفات معيارية واضحة، تسهم في تحقيق الاستخدام الوظيفي للغة، وليس في دراسة القواعد اللغوية بصورة صمَّاء؛ حيث إن حركة المعايير تعد من أبرز الاتجاهات التربوية المعاصرة في مجال تطوير المناهج اللغوية.

وعودًا على بدء، فإن تعليم اللغة العربية في المرحلة الجامعية لدى الطلاب المتخصصين فيها في حاجة إلى تبني معايير ونقاط مرجعية ومؤشرات للاستخدام اللغوي الوظيفي على ضوء قياس مستوى كفاية اللغة الوظيفية لديهم، مما قد يسهم في تصميم محتويات تعليمية تُحسِّن مهارات استخدام اللغة العربية للحياة.

ولأهمية تضمين المعايير الوظيفية في برامج تعليم اللغة العربية بالمرحلة الجامعية فإن البحث الحالي سعى إلى سد الثغرة بين الأدبيات النظرية – التي أوصت

بتبني معايير ومؤشرات لتعليم اللغة العربية في ضوء قياس مستوى كفاية اللغة الوظيفية – وبين واقع مهارات اللغة للحياة لدى طلاب المرحلة الجامعية المتخصصين فيها؛ وذلك من خلال بناء نموذج لمعايير الاستخدام اللغوي الوظيفي وتقصي فاعليته من خلال محتوى تعليمي مقترح في تحسين مهارات استخدام اللغة العربية للحياة لديهم.

مشكلة البحث

في الوقت الذي تركز فيه مقررات تعليم اللغة العربية للطلاب الجامعيين المتخصصين على المهارات الأكاديمية لإعداد خريج يمتلك القوة اللغوية يُلحظ أن المهارات اللغوية الوظيفية للطلاب لا تؤتي ثمارها المستهدفة في التعامل اليومي والانتفاع باللغة في الحياة، وهذا يمثل فجوة بين واقع الإعداد الجامعي لديهم وبين التوظيف اللغوي والممارسات التطبيقية لمهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة حياتيًّا.

وفي هذا الصدد تشير نتائج بعض دراسات التربية اللغوية مثل فدا (٢٠١٤)، العموش (٢٠١٦)، الموسى (٢٠١٦)، الزيدي (٢٠١٦) إلى أن برامج اللغة العربية ومقرراتها التي يتم تدريسها للطلاب المتخصصين في اللغة العربية بالجامعات تعالج المهارات اللغوية معالجةً وصفيةً تقعيديةً بعيدًا عن تطبيقاتها في الحياة.

وقد يعود السبب الرئيس في ذلك إلى "كوننا نتعلم العربية قواعد صنعة وإجراءات تلقينية، وقوالب صمّاء، نتجرعها تجرعًا عميقا، بدلا من أن نتعلمها بلسان أمة ولغة حياة؛ فقد تحكمت قواعد الصنعة بقوالبها الجامدة فأجهدت المعلّم تلقينًا والمتعلّم حفظًا، دون أن تجدي عليه شيئًا ذا بال في ذوق اللغة، ولمح أسرارها في فن القول والتعايش الاجتماعي"(السيد، ١٩٨٩، ٦٨).

يضاف إلى المظاهر السابقة أن كثيرًا من المداخل التربوية التقليدية في تعليم اللغة العربية للطلاب ركزت على تعليمها بعيدًا عن واقع الطالب وحياته ومجتمعه، مما أدى إلى افتقاده إلى القدرة على التواصل وانفصاله عن الواقع؛ لإحساسه بالتناقض بين هذا الواقع وبين ما يتعلمه من مقررات أكاديمية (البدري، ٢٠١٣، ٢٨).

دعَّمتْ ما سبق من مظاهر الملاحظةُ الميدانية للباحث في أثناء تدريسه مقررات: "طرق تعليم اللغة العربية"، و"مهارات الاستماع" و"مهارات التحرير والتعبير" لطلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية؛ حيث لوحظ ضعفهم في مهارات التعبير الوظيفي الحياتي تحدثًا وكتابةً، كما تكررت شكواهم من طريقة طرح المسائل اللغوية بشكل وصفي تقعيدي في المقررات الأكاديمية التي يدرسونها؛ وقد عكَس ذلك

أداءً لغويًّا تقليديًّا للطلاب لا يتخطى اجتياز الاختبارات الفصلية، بل إن بعضهم قد يصل إلى المستوى الدراسي الأخير في الجامعة ولا يجيد توظيف اللغة خلال المناقشات وعرض وجهات النظر، أو التلخيص، أو التعبير عن الذات، أو المراسلة العادية والإلكترونية، أو التعليق على حدث، أو تدوين ملاحظة، أو الاستخدام الرمزي للغة، أو التقديم لورشة عمل أو اجتماع، أو كتابة تقرير، أو كتابة مقالة، أو تحقيق التواصل الاجتماعي الفعال مع الزملاء من خلال لغة الحياة، ومن المستغرب أن بعض هؤلاء الطلاب من مرتفعي التحصيل الدراسي في مقررات اللغة العربية.

أدت الملحوظات الميدانية السابقة إلى عزم الباحث على إجراء دراسة استكشافية مبدئية* لتدعيم المشكلة البحثية الحالية على (٤٣) طالبًا من طلاب قسم اللغة العربية بكلية الآداب جامعة الملك فيصل بالمستويين السابع والثامن، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة؛ لرصد مدى استخدامهم للغة الوظيفية وتطبيق مهارات لغة الحياة خلال دراستهم لمقررات اللغة العربية في الجامعة. أشارت نتائج الدراسة الاستكشافية إلى أن (٨٠%) منهم لا يعتمدون على ما تمت دراسته في التواصل الاجتماعي الفعال في صورتيه التقليدية والإلكترونية، و(٨٥%) لا يجدون ما تمت دراسته في المقررات الأكاديمية ذا أثر في تحقيق مهارات اللغة النفعية (التي تحقق غرضا نفعيًّا) من خلال التحدث والكتابة، ونحو (٩٥%) منهم لم يوظفوا ما تمت دراسته في التعليم والتعلم والمهارات الأكاديمية والبحثية، ونحو (٨٨%) منهم لا يعتمدون على ما تمت دراسته من مقررات لغوية في تحسين مهارات الحياة الجامعية، كما أجمع الطلاب في جزء الآراء الحرة للدراسة الاستكشافية على أن يتم الاهتمام بتعليم مهارات اللغة الوظيفية خلال الدراسة الجامعية؛ لسدِّ الثغرة بين واقع ما يتم تعلمه في الجامعة وبين ميدان الحياة.

ونظرًا لما أشارت إليه البحوث السابقة والملحوظات الميدانية فإنه من المناسب تبني معايير ونقاط مرجعية ومؤشرات واضحة لتعليم العربية وظيفيًّا لتحسين مهارات استخدامها في الحياة لدى طلاب الجامعة المتخصصين فيها؛ حيث إن اتجاه تبني معايير ونقاط مرجعية ومؤشرات لتعليم اللغة العربية أكد نجاحًا في تحسين

* تم عرض استمارة الدراسة الاستكشافية على (٧) محكمين في كليتي الآداب والتربية من المختصين في تعليم العربية وآدابها، وقد أبقى الباحث على المحاور الرئيسة والبنود الفرعية للدراسة الاستكشافية التي حققت نسبة اتفاق (٨٠%) فأكثر من قِبل المحكمين.

مهارات اللغة لدى المتعلمين في مراحل التعليم المختلفة، وهذا ما أكدته دراسات: فضل الله (٢٠٠٥)، الزيدي (٢٠١٦)، بوحوش (٢٠١٧)، كيتا وإسماعيل (٢٠١٧)، الشريف والتميمي (٢٠١٧)، إلا أنه –في حدود علم الباحث– لم توجد دراسة استهدفت بناء نموذج لمعايير الاستخدام اللغوي الوظيفي لدى طلاب الجامعة المتخصصين في اللغة العربية على ضوء قياس مستوى كفاية اللغة الوظيفية لديهم، وقياس أثره من خلال محتوى تعليمي مقترح في تحسين مهارات استخدام اللغة للحياة لديهم، وهو ما يمثل منطلق البحث الحالي.

وعلى ضوء ما سبق فإن مشكلة البحث الحالي تتحدد في ضعف مهارات اللغة العربية الوظيفية وتطبيقاتها الحياتية لدى طلاب الجامعة المتخصصين فيها، والافتقار إلى نموذج لمعايير ومؤشرات تعليمها وظيفيًّا، يلامس الواقع، ويُحسن مهارات العربية للحياة، ويبتعد عن الوصف والتقعيد والقولبة اللغوية، ويُبنى في ضوء قياس مستوى كفاية اللغة الوظيفية لدى الطلاب الجامعيين، وهذا ما سعى البحث الحالي إلى تحقيقه، مما قد يعد تمهيدًا لتضمين هذه المعايير والمؤشرات في البرامج والمقررات الدراسية بأقسام تعليم اللغة العربية بالجامعات.

أسئلة البحث

سعى البحث الحالي إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما مستوى كفاية اللغة الوظيفية لدى طلاب الجامعة المتخصصين في اللغة العربية؟
٢. ما مهارات اللغة للحياة اللازمة لطلاب الجامعة المتخصصين في اللغة العربية؟
٣. ما النموذج المقترح لمعايير ومؤشرات الاستخدام اللغوي الوظيفي اللازم لطلاب الجامعة المتخصصين في اللغة العربية؟
٤. ما صورة المحتوى التعليمي المقترح في ضوء نموذج معايير الاستخدام اللغوي الوظيفي اللازم لطلاب الجامعة المتخصصين في اللغة العربية؟
٥. ما فاعلية المحتوى التعليمي المقترح على ضوء نموذج المعايير في تحسين مهارات اللغة للحياة لدى طلاب الجامعة المتخصصين في اللغة العربية؟
٦. هل يوجد أثر دال إحصائيًّا للمحتوى التعليمي المُعد على ضوء نموذج المعايير المقترح في تحسين مهارات اللغة للحياة لدى طلاب الجامعة المتخصصين في اللغة العربية؟

أهداف البحث

هدف هذا البحث إلى:

- قياس مستوى كفاية اللغة الوظيفية لدى طلاب الجامعة المتخصصين في اللغة العربية.
- التوصل إلى قائمة بمهارات لغوية وظيفية حياتية لازمة لطلاب الجامعة المتخصصين في اللغة العربية.
- بناء نموذج لمعايير استخدام اللغة العربية وظيفيًّا لدى طلاب الجامعة المتخصصين في اللغة العربية، يتكون من (المجالات – المعايير – النقاط المرجعية – المؤشرات التفصيلية).
- إعداد محتوى تعليمي مقترح للطلاب الجامعيين المتخصصين في اللغة العربية في ضوء نموذج المعايير والمؤشرات.
- الكشف عن فاعلية المحتوى التعليمي المقترح على ضوء نموذج المعايير في تحسين مهارات استخدام اللغة للحياة لدى الطلاب الجامعيين المتخصصين في اللغة العربية.
- نشر الوعي لدى الأكاديميين القائمين على إعداد برامج ومقررات اللغة العربية بالمرحلة الجامعية بأهمية تعليم اللغة العربية وظيفيًّا في ضوء حركة المعايير والمؤشرات التربوية الوظيفية.

أهمية البحث

البحث الحالي يمثل أول دراسة في مجال تربويَّات اللغة العربية – في حدود علم الباحث– تسعى إلى بناء نموذج لمجالات، ومعايير، ونقاط مرجعية، ومؤشرات للاستخدام اللغوي الوظيفي لدى الطلاب المتخصصين في اللغة العربية بالمرحلة الجامعية، ووضع محتوى تعليمي مقترح في ضوء بعض معايير هذا النموذج، وقياس فاعليته في تحسين مهارات استخدام اللغة للحياة، وذلك في إطار الاهتمام الدولي بتصميم التعليم في ضوء المستويات المعيارية لتحقيق جودة التعليم.

كما يعد هذا البحث أحد بحوث الفعل التي تنطلق مشكلتها البحثية من خلال الملاحظة الميدانية لمشكلات تعليم اللغة العربية على أرض الواقع، ويسعى إلى سد فجوة حقيقية في محور مهم من محاور تعليم اللغة؛ وهو محور تحسين مهارات اللغة الوظيفية الحياتية لدى طلاب الجامعة المتخصصين.

ونظريًّا تكمن أهمية هذا البحث في حثِّ القائمين على تعليم اللغة العربية بالمرحلة الجامعية على إعادة النظر في عملية إعداد المقررات الجامعية على ضوء معايير ومؤشرات تعليمية ترتبط باحتياجات الطلاب اللغوية وحياتهم الاجتماعية واستخدامات اللغة

للحياة، كما أن أهمية البحث من الناحية التطبيقية قد تمسّ كلاً من:

- الأكاديميين القائمين على تصميم المحتوى التعليمي للغة العربية (البرامج – المقررات) وإعداد توصيفاتها، وذلك من خلال تقديم نموذج لمجالات ومعايير ونقاط مرجعية ومؤشرات لتعليم اللغة العربية وظيفيًّا بالمرحلة الجامعية، وكذلك تقديم نموذج لمحتوى تعليمي مقترح في ضوء بعض هذه المعايير والمؤشرات.
- طلابِ الجامعة المتخصصين في اللغة العربية من خلال تنمية المهارات اللغوية الوظيفية لديهم، وأيضًا من خلال تلبية احتياجاتهم في مجال تنمية مهارات اللغة للحياة.
- الباحثين في مجال تربويات تعليم اللغة العربية بالمرحلة الجامعية؛ وذلك بفتح المجال البحثي لدراسات تُعنى بتصميم مقررات تعليمية مقترحة في ضوء مجالات ومعايير ومؤشرات الاتجاه الوظيفي لتعليم اللغة العربية.

تحديد مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية

(أ) التعريفات الإجرائية التي يتضمنها نموذج المعايير المقترح

يُعرَّف نموذج المعايير المقترح في البحث الحالي بأنه تخطيط منهجي يوضح المجالات والمعايير والنقاط المرجعية ومؤشرات الاستخدام الوظيفي للغة العربية لدى طلاب المرحلة الجامعية المتخصصين فيها، **وإجرائيًّا يتضمن المصطلحات التالية:**

المجالات: Domains وهي الفروع الرئيسة التي تندرج تحتها معايير اللغة الوظيفية، وتتضمن في البحث الحالي (٦) مجالات هي: "اللغة للتواصل"، و"اللغة النفعية"، و"اللغة الأكاديمية" (القوة اللغوية)، و"مهارات الحياة الجامعية"، و"اللغة للتعليم والتعلم والثقافة"، و"اللغة الانفعالية".

المعايير: Standards وتعرف إجرائيا بأنها جمل خبرية عامة تتضمن متطلبات تحقيق اللغة الوظيفية من معارف ومهارات وقيم واتجاهات لدى طلاب المرحلة الجامعية المتخصصين في اللغة العربية كما يتضمنها النموذج المقترح في البحث الحالي.

النقاط المرجعية: Benchmarks وهي عبارات وصفية عامة تُفصِّل مكونات أو محاور كل معيار من معايير اللغة الوظيفية على حدة، وبتحقيقها مُجتمعة يتحقق المعيار ككل.

المؤشرات: Indicators ويقصد بها في البحث الحالي عبارات محددة وإجرائية تصف الحدَّ المطلوب من الأداء اللغوي الوظيفي المتوقع من الطلاب الجامعيين محل الدراسة لتحقيق متطلبات المعايير المقترحة.

(ب) اللغة الوظيفية

ينطوي مفهوم اللغة الوظيفية على استخدام اللغة في سياق حياتي نفعي؛ يُوظف فيه الطالب اللغة لتحقيق أغراض الاتصال والمناقشة والإقناع والتفاوض والمراسلة والتلخيص وإعادة الصياغة والتعلم الذاتي والتعبير عن الذات والتنفيس الأدبي الانفعالي والاستكشاف والتثقيف والاستكتاب والتعليق على الأحداث...

فاللغة الوظيفية مصطلح يرتبط باستخدام المدخل الوظيفي في تعليم اللغات، الذي يشير إلى "سلسلة من المهارات اللغوية المتصلة التي يتعلمها الطلاب بقصد استخدامها وتوظيفها داخل المؤسسة التعليمية وخارجها" (السيد، ٢٠٠٩، ٣٢).

وإجرائيا تُعرف اللغة الوظيفية بأنها النمط اللغوي الذي يستخدمه الطالب الجامعي المتخصص في اللغة العربية بصورة تلبي احتياجاته الحياتية، في ضوء وظائف اللغة المختلفة، من خلال الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، وتقاس درجة الكفاية فيها من خلال اختبار مستوى كفاية اللغة الوظيفية المعد لأغراض البحث الحالي.

(ج) مهارات اللغة للحياة

يقصد بها –إجرائيا– المهارات اللغوية التي يمارسها الطلاب متعلمو اللغة العربية بالمرحلة الجامعية لأغراض الحياة اليومية في محاور: لغة التواصل والفهم اللغوي، واللغة وأغراض الحياة الجامعية، والقوة اللغوية، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في اختبار مهارات اللغة للحياة المعد لغرض البحث الحالي.

(د) كفاية اللغة الوظيفية

الكفاية هي "القدرة على إنجاز النتائج المرغوبة مع الاقتصاد في الجهد والوقت" (Good, 1973, 207)، وتمثل "المقدرة على فعل الشيء بكفاءة وفعالية ومستوى معين من الأداء" (شحاتة والنجار، ٢٠٠٣، ٢٤٦)، وهي قدرات يتم التعبير عنها بعبارات أدائية تشتمل على مجموعة مهمات معرفية ومهارية ووجدانية، تمثل الأداء النهائي المتوقع القيام به (بارتشت، ٢٠٠٤)، أما "الكفاية اللغوية فهي قدرة تتحكم في التواصل ومؤشر قياسها هو الأداء اللغوي" (بوحوش، ٢٠١٧، ٧).

ولغرض البحث الحالي تُعرَّف كفاية اللغة الوظيفية بأنها ما يمتلكه الطلاب الجامعيون المتخصصون في اللغة العربية من المعارف والمهارات التي تظهر في صورة أداء لغوي وظيفي عند التعامل مع المواقف الحياتية، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار مستوى كفاية اللغة الوظيفية المُعد في البحث الحالي.

أدوات البحث ومواده التجريبية

لتحقيق أهداف البحث أعد الباحث ما يأتي من أدوات ومواد تجريبية:

- اختبار مستوى كفاية اللغة الوظيفية لطلاب الجامعة المتخصصين في اللغة العربية.
- قائمة مهارات اللغة للحياة اللازمة لطلاب الجامعة المتخصصين في اللغة العربية.
- النموذج المقترح لمجالات ومعايير ومؤشرات الاستخدام اللغوي الوظيفي اللازم لطلاب الجامعة المتخصصين في اللغة العربية.
- المحتوى التعليمي المقترح في ضوء نموذج معايير الاستخدام اللغوي الوظيفي اللازم لطلاب الجامعة المتخصصين في اللغة العربية.
- اختبار مهارات اللغة للحياة لطلاب الجامعة المتخصصين في اللغة العربية.

محددات البحث ومسوغاتها

المحددات: اقتصر البحث الحالي في حدوده **الموضوعية** على نموذج معايير الاستخدام اللغوي الوظيفي المقترح في ضوء مستوى كفاية اللغة العربية الوظيفية ومهارات اللغة للحياة اللازمة لطلاب الجامعة، أما الحدود **البشرية والمكانية والزمنية** فتمثلت في مجموعة من طلاب قسم اللغة العربية بكلية الآداب (المستوى الثامن) في جامعة الملك فيصل بالأحساء – المملكة العربية السعودية – العام الأكاديمي ١٤٣٩هـ/ ٢٠١٧-٢٠١٨م (في الفصل الدراسي الأول تم تطبيق الدراسة الاستكشافية المبدئية واختبار مستوى كفاية اللغة الوظيفية وبناء قائمة مهارات اللغة للحياة ونموذج المعايير المقترح والمحتوى التعليمي المُعد في ضوئه – وفي الفصل الدراسي الثاني من العام نفسه تم تطبيق تجربة البحث الميدانية ورصد نتائجها).

المسوغات: تحددت الجوانب الموضوعية للبحث فيما سبق نظرًا لحاجة الطلاب المستهدفين لها كما اتضح في مقدمة البحث الحالي وعرض مشكلته، أما مسوغ اختيار الحد المكاني فهو أن الجامعة المُختارة هي مكان عمل الباحث وقت إجراء البحث، أما الاقتصار في تطبيق تجربة البحث على المستوى الثامن فذلك لأنه المستوى (الأخير) من الدراسة بالمرحلة الجامعية للطلاب محل البحث، وعنده يكون طلاب الجامعة المتخصصون في اللغة العربية قد درسوا – خلال الأعوام الدراسية السابقة– مجموعة المقررات التي تجعل أداءهم اللغوي مُمَثِّلا ودالاً على مدى تحقق الكفايات والمهارات المستهدفة في البحث الحالي.

منهج البحث

وظَّف البحث الحالي المنهجين: الوصفي والتجريبي؛ لمناسبتهما لطبيعة متغيراته؛ حيث تم استخدام المنهج الوصفي

في تتبع الأدبيات التربوية التي تناولت معايير تعليم اللغة العربية في المرحلة الجامعية وكفايات اللغة الوظيفية ومهاراتها الأدائية، وبناء التصور المقترح للمعايير والمؤشرات والمحتوى التعليمي المقدم للطلاب. وتم استخدام المنهج التجريبي للوقوف على فاعلية المحتوى التعليمي المعد على ضوء نموذج المعايير المقترح في تحسين مهارات اللغة للحياة لدى الطلاب الجامعيين المتخصصين في اللغة العربية، وأخذ البحث الحالي بالتصميم التجريبي القائم على مجموعة واحدة من خلال المقارنة بين القياسين القبلي والبعدي؛ نظرًا لأن المحتوى التعليمي المقترح الذي تم تطبيقه على عينة البحث الحالي لا يقابله محتوى مُناظِر يدرسه الطلاب من قبل، مما يجعل أمر المقارنة بين المحتوى المقترح والمحتوى التقليدي (المعتاد) من خلال مجموعة ضابطة غير مناسب تربويًّا.

فروض البحث

١. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي على اختبار مهارات اللغة للحياة ككل لدى طلاب الجامعة المتخصصين في اللغة العربية لصالح القياس البعدي.
٢. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي على محور التواصل والفهم اللغوي في اختبار مهارات اللغة للحياة لدى طلاب الجامعة المتخصصين في اللغة العربية لصالح القياس البعدي.
٣. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي على محور اللغة وأغراض الحياة الجامعية في اختبار مهارات اللغة للحياة لدى طلاب الجامعة المتخصصين في اللغة العربية لصالح القياس البعدي.
٤. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي على محور القوة اللغوية في اختبار مهارات اللغة للحياة لدى طلاب الجامعة المتخصصين في اللغة العربية لصالح القياس البعدي.
٥. يوجد أثر دال إحصائيًّا للمحتوى التعليمي المُعد على ضوء نموذج معايير الاستخدام اللغوي الوظيفي المقترح في تحسين مهارات اللغة للحياة لدى طلاب الجامعة المتخصصين في اللغة العربية.

خطوات السير في البحث

بعد تتبع الدراسات والأدبيات السابقة في مجال متغيرات البحث الحالي والتي أسهمت في تدعيم مشكلته البحثية وإطاره النظري وإعداد أدواته ومواده التجريبية، **مرَّ البحث بأربع مراحل منهجية تتضح على النحو التالي:**

المرحلة الأولى: قياس مستوى كفاية اللغة الوظيفية لدى طلاب الجامعة المتخصصين في اللغة العربية، **وتمت هذه المرحلة من خلال الخطوات الآتية:**

١. إعداد اختبار مستوى كفاية اللغة الوظيفية لطلاب الجامعة في ضوء بعض المهارات المُحكَّمة، وضبطه في صورته النهائية.
٢. إعداد بطاقة تقدير درجات الاختبار، وضبطها في صورتها النهائية.
٣. اختيار عينة البحث من طلاب كلية الآداب المتخصصين في اللغة العربية بالمستوى الثامن.
٤. تطبيق اختبار مستوى كفاية اللغة الوظيفية في صورته النهائية على الطلاب عينة البحث.
٥. رصد النتائج ومعالجتها إحصائيًّا.
٦. مناقشة نتائج اختبار مستوى كفاية اللغة الوظيفية، وتفسيرها تربويًّا في ضوء متغيرات البحث ونتائج الدراسات السابقة.

المرحلة الثانية: إعداد قائمة بمهارات اللغة للحياة اللازمة لطلاب الجامعة المتخصصين في اللغة العربية في ضوء نتائج اختبار مستوى كفاية اللغة الوظيفية، وضبطها في صورتها النهائية؛ للاعتماد عليها كأحد مرتكزات بناء نموذج المعايير والمحتوى التعليمي اللذين تم إعدادهما لغرض البحث الحالي.

المرحلة الثالثة: بناء نموذج معايير الاستخدام اللغوي الوظيفي اللازم لطلاب الجامعة المتخصصين في اللغة العربية على ضوء اختبار مستوى كفاية اللغة الوظيفية وقائمة مهارات اللغة للحياة، وضبطه في صورته النهائية.

المرحلة الرابعة: بيان فاعلية المحتوى التعليمي المُعد على ضوء نموذج المعايير المقترح في تحسين مهارات اللغة للحياة لدى طلاب الجامعة المتخصصين في اللغة العربية، **وتمت هذه المرحلة من خلال الخطوات الآتية:**

١. إعداد المحتوى التعليمي المقترح في ضوء بعض معايير ومؤشرات الاستخدام اللغوي الوظيفي وبعض مهارات اللغة للحياة، وضبطه في صورته النهائية.
٢. إعداد اختبار مهارات اللغة للحياة لطلاب الجامعة المتخصصين في اللغة العربية، وضبطه في صورته النهائية.
٣. إعداد بطاقة تقدير درجات الاختبار، وضبطها في صورتها النهائية.
٤. تطبيق اختبار مهارات اللغة للحياة على مجموعة البحث قبليًّا.

٥. تدريس المحتوى التعليمي المقترح في ضوء نموذج المعايير للطلاب مجموعة البحث.
٦. تطبيق اختبار مهارات اللغة للحياة على مجموعة البحث بعديًّا.
٧. رصد النتائج ومعالجتها إحصائيًّا.
٨. مناقشة نتائج اختبار مهارات اللغة للحياة وتفسيرها تربويًّا في ضوء متغيرات البحث ونتائج الدراسات السابقة.
٩. تقديم التوصيات والمقترحات البحثية في ضوء نتائج البحث الإجمالية.

أدبيات البحث والدراسات ذات الصلة

في الجزء الآتي من البحث يتم عرض بعض الأدبيات المتعلقة بمتغيراته في مجالات: تصميم التعليم في ضوء المعايير، وأهمية تعليم مهارات اللغة الوظيفية في المرحلة الجامعية في ضوء حركة المعايير والمؤشرات التعليمية، ومهارات اللغة العربية للحياة، مع مراعاة تجنب الحشو والتزيُّد في عرض الإطار النظري، والاقتصار على ما له صلة مباشرة بموضوع البحث، ثم يُختتم هذا الجزء بعرض أهم الدراسات ذات الصلة بمتغيرات البحث، وأوجه التلاقي بينها وبينه، وكيف أمكن الإفادة منها، وفيما يلي تفصيل ذلك:

تصميم التعليم في ضوء المعايير والمؤشرات

إن تحديد معايير ونقاط مرجعية ومؤشرات للتعليم والتعلم يزيد من وضوح الرؤية التربوية في مجال تحسين الأهداف والمحتوى وطرق التدريس وتوظيف الأنشطة وأساليب التقويم، ويعمل على وضع مستويات للأداء ينبغي أن يصل إليها الفرد والجماعة داخل العملية التعليمية، من خلال ما يجب أن يعرفه المتعلم وما ينبغي أن يكون قادرًا على أدائه.

كما أن تصميم التعليم على ضوء المعايير أصبح اتجاها دوليًّا يمرُّ بمستويات عدة لضمان جودة العملية التعليمية ككل؛ هذه المستويات تبدأ بما يُطلق عليه المجالات، التي تتدرج تحتها مجموعة من المعايير، التي يتم ترجمتها في صورة علامات أو نقاط مرجعية، يُعبَّر عنها بمجموعة من مؤشرات الأداء أو الإنجاز الفعلي الإجرائي، الذي يُقاس في صورة مستويات تقدير متدرجة.

وفي مجال بناء البرامج التعليمية فإن المواصفات المعيارية تؤدي دورًا مهما في تطوير المناهج الدراسية وتقويمها؛ حيث إنها تحدد المحكات والضوابط التي ينبغي أن يتصف بها كل مكون من مكونات المنهج الدراسي، وبالتالي فإنها تعد أساسًا للحكم على المقررات الدراسية بصفة خاصة (كيتا وإسماعيل، ٢٠١٧، ١١٢).

ولكي ينال جميع الطلاب فرصًا تعليمية متساوية وعادلة، تم اللجوء إلى وضع معايير محددة شاملة للمجالات التعليمية المختلفة ينبغي أن يصل إليها الطلاب جميعًا بعد نهاية كل مرحلة تعليمية (شحاتة، ٢٠٠٨، ٢٧)، وفي هذا الصدد يشير Jack (2001) et al. إلى أن التعليم القائم على المعايير والمؤشرات يُمكِّن المتعلمين وأولياء الأمور والمعلمين من معرفة ما يجب أن يتعلمه الطلاب في وقت محدد سلفًا، وهذا ضروري لضمان اكتساب المعرفة والقيم والمهارات اللازمة للنجاح في الحياة.

إن المواصفات المعيارية تعد قاعدة للمحاسبية في عناصر العملية التعليمية كافَّة، وهي مدخل مهم للإصلاح التعليمي بشكل عام، وتحقّق مبدأ الجودة، وتسهم في بناء تعليم وتقويم تتوافر فيه درجة عالية من الثبات، وتحدد جوانب الأداء المختلفة التي ينبغي التركيز عليها خلال مرحلتي التعليم والتقويم (محمود، ٢٠٠٨، ١٤٦٣).

وتعد حركة المعايير التربوية امتدادًا لما سبقها من حركات لتطوير التعليم القائم على الأداء؛ إلا أنها أكثر تنظيمًا ووضوحًا، وقد ارتبطت بما سبقها من حركات تطويرية من خلال عدة مظاهر تتمثل فيما يأتي (الهدهودي، ٢٠١١):

- أنها ركزت على مفهوم الأداء Performance، وذلك يعكس الإفادة من التطور الذى طرأ على حركة الأهداف التعليمية وتركيزها على الإجراءات التي يمكن ملاحظتها وقياسها.
- حرصها على تحديد معايير لكل أداء Performance Standards، ويعد ذلك ترجمة لإفادتها من حركة القياس محكي المرجع التى استخدمت المحكات Criteria.
- مقصدها بأن المعايير إنجازات يلتزم المعلم بضمان تحقيقها، وذلك تدعيم لمفهوم المحاسبية Accountability التي نادت بها حركة الكفايات التعليمية.
- أكدت الأداءات التى يظهرها المتعلمون بجودة عالية فى سياق واقعي، بعد مروهم بخبرات تعليمية، ويعد ذلك استفادة من حركة نواتج التعلم Learning Outcomes.

وقد أكدت الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية NCAAA (٢٠٠٩، ٣) ضرورة تحمل مسئولية وضع معايير للتعليم بمؤسسات التعليم العالي؛ لضمان التحسين المستمر وتحقيق جودة التعليم ما بعد الثانوي.

وأشارت الهيئة القومية لضمان جودة التعليم في مصر في إصداراتها المختلفة

إلى أن المعايير "تعد منطلقًا أساسيًّا لإصلاح التعليم، وأن الإصلاح التربوي القائم على المعايير يعد سبيلا لتحقيق الجودة النوعية للتعليم" (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠١٠، ١١).

المعايير والمؤشرات وكفايات تعليم اللغة العربية

المعايير –بوصفها نواة تحقيق الجودة التي تدور حولها المجالات والعلامات المرجعية والمؤشرات ومستويات تقدير الأداء– تشير إلى ما ينبغي أن يصل إليه المتعلم ويعلّمه ويتقنه ويتمثّله من معارف ومهارات وقيم واتجاهات وأنماط تفكير خلال العملية التعليمية، ولكي يكون هذا التصور للمعايير أكثر إجرائية فإنه يتم صياغتها وتوثيقها في صورة عبارات عامة تحدد المستوى المطلوب من الأداء لدى الطلاب.

أكدت ما سبق وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بدولة الإمارات العربية المتحدة؛ حيث أشارت في دليل معايير اعتماد مؤسسات التعليم العالي إلى أن المعايير هي نواة ذلك النِتاج المركب وهو الجودة، وأنها تمثل تحديًّا لمؤسسات التعليم العالي، ومع ذلك فهي ضرورية كأساس للتحسين المستمر والإنجاز المستقبلي (Ministry of Higher Education and Scientific Research, United Arab Emirates, 2011, i)

ولقد تم تعريف المعايير وفقا لـــ Kansas Stale Board of Education (2008) بأنها جمل خبرية عامة تحدد ما ينبغي أن يعرفه المتعلم ويكون قادرًا على أدائه وتتضمن ما يمتلكه من معارف ومهارات واتجاهات. أما الناقة (٢٠٠٧، ٢٠٧) فعرفها بأنها "عبارات تحدد شروطًا ومواصفات ومتطلبات قياسية لشيء أو عمل أو أداء ما، بحيث تصف هذه المعايير الشيء أو العمل أو الأداء في أجود صورة وأكملها في ظل ظروف وسياقات معينة".

ووفقا لـــلمجلس الوطني الأمريكي لاعتماد مؤسسات المعلمين فإن المعايير "هي التوقعات المكتوبة لمواجهة مستوى محدد من الأداء" National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE, 2008).

وعرفت وزارة التعليم العالي السورية (٢٠١٠، ٩) المعيار بأنه "مستوى أدنى من المتطلبات المعرفية والمهاراتية التي يجب على المؤسسات التعليمية أن تحققها من خلال برامجها لكي تضْمن أن الخريج قد اكتسب حدًّا أدنى من المعرفة والمهارات بما يتفق مع السياسة الوطنية للتعليم العالي".

إن المعايير Standards هي "موجهات أو خطوط مرشدة مصوغة في عبارات متفق عليها من قِبل مجموعة من

الخبراء والمتخصصين، تعبر عن المستوى النوعي الذي يجب أن تكون عليه جميع مكونات العملية التعليمية من قيادة وتوكيد جودة ومشاركة مجتمعية وطلاب ومعلمين ومناهج ومناخ تربوي وموارد بشرية ومادية.. إلخ (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠١٠، ١٣).

أما عن معايير اللغة فعرفتها وثيقة ولاية إنديانا الأمريكية بأنها مجموعة المعارف والمهارات والقيم التي تصف البنية الاتصالية والفهم اللغوي والكفايات الأساسية المشتركة للغة، التي ينبغي على الطلاب جميعًا تعلمها في فترة زمنية محددة (Indiana State Board of Education, 2006, 5).

وبناء على ما سبق فإن المعايير تمثل موجهات للتعلم اللغوي، وتعبر عن مستوى محدد من الأداء ينبغي أن يكون عليه الطلاب الجامعيون، وتُوصَف في جمل خبرية تحدِّد مسبقًا ما ينبغي أن يتعلمه الطالب الجامعي من معارف ومهارات وقيم، من خلال دراسته للمقررات اللغوية الأكاديمية، وبذلك هي مجموعة من المواصفات التي ينبغي أن تتوفر فيما يتم قياسه، وتُترجم في صورة مؤشرات تمثل أداءً أو إنجازًا إجرائيًّا يقوم به الطالب ويكون قابلاً للملاحظة والقياس.

وبذلك يمكن تعريف معايير الاستخدام اللغوي الوظيفي في البحث الحالي بأنها عبارات عامة تصف ما يجب أن يصل إليه الطالب المتخصص في دراسة اللغة العربية بالمرحلة الجامعية من معارف وقيم ومهارات بعد دراسة المحتوى اللغوي المقدم له خلال سنوات الدراسة بالكلية، وتنبثق هذه المعايير من المجالات الوظيفية لتعليم اللغة العربية، ويتم ترجمتها في صورة نقاط مرجعية ومؤشرات إجرائية.

وهذه المؤشرات الإجرائية Indicators تمثل "عبارات أكثر تحديدًا تصف الأداء المتوقع من المتعلم وتتدرج في عمقها ومستوى صعوبتها وفقًا للمرحلة التعليمية" (وزارة التربية والتعليم المصرية، ٢٠٠٣، ١٦٣). وهي "عبارات تصف الأداء، أو السلوك المتوقع أن يؤديه الخريج للوفاء بمتطلبات تحقيق المعيار" (محمد، ٢٠١٥، ٢٩٧).

وبالتالي فالمؤشرات اللغوية تشير في البحث الحالي إلى عبارات إجرائية تحدد الأداء اللغوي الوظيفي المتوقع من طلاب المرحلة الجامعية المتخصصين في اللغة العربية بعد دراسة المقررات اللغوية؛ لتحقيق متطلبات المعايير المقترحة.

لا يمكن للّغة أن تكون فاعلة ووظيفية في حياة الطلاب إلا إذا فَقِه المعلم والطالب وظائفها، واستشعرا جدواها، وارتكز تعليمها وتعلمها على تطبيقات لغوية وظيفية تستمد مادتها من التعاملات الحياتية التي تعمل على تفاعل الطالب مع التطبيقات اللغوية الوظيفية (الفيومي، ٢٠١١، ١٦٠).

والاتجاه الوظيفي من الاتجاهات المهمة في تعليم اللغات القومية. وينظر هذا الاتجاه إلى اللغة على أنها أداة ذات وظيفة اجتماعية؛ بحيث يصبح الاتصال الحقيقي هو لُبّ أي برنامج لتعليم فنون اللغة، فليس تعلم اللغة مجرد حفظ مجموعة من الكلمات والتراكيب، أو مجموعة من المبادئ والقواعد؛ وإنما تعلم اللغة –علاوة على ذلك– استخدام فعال لكلماتها وتراكيبها وقواعدها في المواقف الاجتماعية المختلفة. إن النظرية الوظيفية في تدريس اللغة تؤكد تدريب المتعلمين على فهم اللغة واستخدامها في المواقف الحياتية الطبيعية (أبو لبن، ٢٠١١).

كما أن الاتجاه الوظيفي –بوصفه مفهوما تربويًّا– يقوم على أساس أن التربية هي الحياة وليست الإعداد للحياة؛ فما يتعلمه الطالب داخل المؤسسة التعليمية يُيسر له الحياة خارجها، والتعليم الوظيفي يركز على المعرفة والمهارات التي يحتاجها الفرد في حياته اليومية (شحاتة والنجار، ٢٠٠٣، ٣٣٨).

ومن ثمّ فإنّ تبنّي المنحى الوظيفي في تعليم اللّغة العربية في ضوء معايير ومؤشرات واضحة يوجب تقصّي المواقف الاجتماعية التي يتعرّض لها الطالب ويحتاج فيها إلى استعمال اللّغة وحصرها، وتحديد الشائع منها، وتبويبها، ثم تكييف ممارستها في قاعة الدراسة مع المتعلمين، وتكييف مفردات المنهج لينسجم ومتطلّبات هذه المواقف (عريف وبو جملين، ٢٠١٥، ٢٧).

وتُمثل الوظائف اللغوية أغراضًا تستخدم من خلالها اللغة في مواقف الحياة ككل وليس في العملية التعليمية فقط، وقد اختلفت الأدبيات التربوية في تحديد وظائف اللغة؛ فهناك الوظائف الاجتماعية والنفسية والأكاديمية والثقافية والنفعية والترويحية وغيرها.

والبحث الحالي يركز على متطلبات تحقيق الاستخدام اللغوي الوظيفي الحياتي لدى الطلاب المتخصصين في اللغة العربية بالمرحلة الجامعية، وقياس مستوى كفايتهم في هذا الاستخدام، وترجمة نتائج ذلك في بناء نموذج لمجالات ومعايير ومؤشرات الاستخدام الوظيفي للّغة، يخدم ما يدرسونه

من مقررات، ويسعى لتحسين مهارات اللغة للحياة عندهم.

مهارات اللغة العربية للحياة

اللغة العربية لغة حياة عصرية، والمحافظة عليها مسئولية وطنية ودينية وأخلاقية، لا تقتصر على بلد واحد؛ بل تمتد لتشمل الأمتين العربية والإسلامية، والاهتمام باللغة العربية وتطوير أساليب تعليمها جزء لا يتجزأ من هذه المسئولية التي تشترك فيها الأسرة والمؤسسات والهيئات التعليمية بمراحلها ومستوياتها كافَّة (آل مكتوم، ٢٠١٣).

لقد أكدت لجنة تحديث تعليم اللغة العربية من خلال تقرير "العربية لغة حياة" أن استخدام الجيل الصاعد للغة العربية في وسائل الاتصال الحديثة يؤكد ضرورة تطويرها كلغة حياة؛ خاصة وأنها تمتلك القدرة الذاتية على التطور والنمو والانتشار، وتحظى باهتمام المتعلمين من الناطقين بلغات أخرى، كما أولت اللجنة أهمية خاصة لضرورة وضع معايير حياتية لمناهج تعليم اللغة العربية في ضوء وظائف اللغة (لجنة تحديث تعليم اللغة العربية، ٢٠١٣، ٦-١٤).

وفي السياق ذاته، وسعيًا لتطوير تعليم اللغة العربية في ضوء مهارات الحياة، يسعى مكتب التربية العربي لدول الخليج وغيره من المؤسسات التربوية العربية إلى التطوير المستمر لمقررات اللغة العربية في جميع مراحل التعليم؛ لما لذلك من أهمية في مواكبة المحتوى العلمي والمهاري والقيمي المقدم من خلالها للعصر الحديث وتغيراته المستمرة، ومن الأهداف التي يضعها المكتب عند التطوير: تطبيق أساليب التقويم الملائمة لتطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها، وتطوير أساليب اختيار معلمي اللغة العربية وإعدادهم ورفع كفاياتهم ومستوى أدائهم في ضوء الاتجاهات الحديثة، وتفعيل دور التقانة ودور الإعلام لخدمة تعليم اللغة العربية وتعلمها (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠١٨).

إن تعليم مهارات العربية للحياة يؤكد الإجراءات التي تعتمد على تعلم اللغة من خلال المواقف الوظيفية الحياتية الواقعية التي تعطي الفرصة للطالب الجامعي لممارسة اللغة بشكل متكامل يجمعها في سياق لغوي منضبط، وهذا يعد من الغايات المنشودة لتعلم اللغة (أبو لبن وعبد الغفار، ٢٠١٦، ١١٤١).

وبناء على ذلك فإن مهارات استخدام العربية في الحياة لدى الطلاب الجامعيين والتي ينبغي تدريبهم عليها تتضمن محاور عدة منها توظيف اللغة النفعية في الحياة الجامعية وفي التعليم والتعلم والتثقيف والتواصل والفهم اللغوي والاستكشاف والتنفيس الانفعالي والتواصل الإلكتروني

وغيرها من صور التطبيقات الحياتية لمهارات اللغة العربية.

وقد أفاد البحث الحالي من استعراض الأدبيات التربوية في مجال المعايير والمؤشرات وتعليم اللغة العربية للحياة من خلال الوقوف على محاور تعليم اللغة العربية وظيفيًّا في ضوء المعايير والمؤشرات المقترحة، وقد تمثلت هذه المحاور في وظائف اللغة الآتية:

- الوظيفية الاجتماعية للغة العربية (التواصل الحياتي).
- الوظيفة النفعية للغة العربية (الانتفاع باللغة).
- الوظيفية الأكاديمية للغة العربية (القوة اللغوية).
- الوظيفية الاستكشافية للغة العربية (التعليم والتعلم).
- الوظيفة النفسية والأدبية للغة العربية.

كما أفاد البحث من عرض الأدبيات السابقة في تحديد مجالات نموذج المعايير المقترح والتي تمثلت في: "اللغة للتواصل"، و"اللغة النفعية"، و"اللغة الأكاديمية" (القوة اللغوية)، و"مهارات الحياة الجامعية"، و"اللغة للتعليم والتعلم والثقافة"، و"اللغة الانفعالية"، وكذلك في تحديد محاور مهارات اللغة للحياة في ضوء نموذج المعايير المُقدم في البحث الحالي؛ حيث تحددت تلك المحاور في: "لغة التواصل والفهم اللغوي" و"اللغة وأغراض الحياة الجامعية"، "القوة اللغوية".

الدراسات ذات الصلة

لاحظ الباحث من خلال مسح الدراسات السابقة في مجال معايير تعليم اللغة العربية وظيفيًّا أنها ركَّزت على مهارات اللغة الوظيفية في مراحل التعليم قبل الجامعي، وبعضها أوصى بتنمية المهارات الوظيفية للّغة في المرحلة الجامعية، أما فيما يتعلق ببناء نموذج لمعايير ومؤشرات للاستخدام اللغوي الوظيفي في المرحلة الجامعية للمتخصصين أو غير المتخصصين في دراسة اللغة وتَبيُّن فاعليته في تحسين مهارات اللغة للحياة من خلال محتوى تعليمي مقترح، فلم يجد الباحث –في حدود علمه– دراسة تهدف إلى ذلك، وفيما يلي عرض لأهم الدراسات ذات الصلة، وبيان الإفادة منها في مجال البحث الحالي:

هدفت دراسة الفيومي (٢٠١١) إلى تحديد تطبيقات اللغة الوظيفية في كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن؛ الصفوف: الثامن، والتاسع، والعاشر، وتمثلت أداة الدراسة في قائمة تضم (٣٠) تطبيقًا وظيفيًّا لاستخدام اللغة العربية، وأشارت نتائج الدراسة إلى اشتمال فقرات نصوص كتب اللغة العربية جميعها على (٢٩) تطبيقًا لغويًّا وظيفيًّا، كما أشارت النتائج إلى تباين كبير

بين نسبة ما أوردته نصوص الكتب من تطبيقات وما أوردته الأسئلة والتمرينات الموجودة بالكتب، وخلصت الدراسة إلى عدد من المقترحات والتوصيات التي تعزز تضمين هذه التطبيقات اللغوية كبعد من أبعاد الوظيفية اللغوية في المقررات الدراسية.

كما سعت دراسة اللبودي (٢٠١٢) إلى تقويم منهج تعليم اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في ضوء وظائف اللغة، وأشارت مشكلة الدراسة إلى وجود عدد من الظواهر المجتمعية والبيانات الأولية التي تؤكد قصور منهج تعليم اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في إكساب المتعلمين مفردات اللغة وتراكيبها النحوية والمهارات المرتبطة بوظائف اللغة، وتم تصميم استمارة لتحليل محتوى كتاب اللغة العربية للصف السادس الابتدائي بفصليه الدراسيين الأول والثاني في ضوء أغراض الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة انخفاضًا ملحوظًا في مستوى أداء تلاميذ الصف السادس الابتدائي للمهارات المرتبطة بوظائف اللغة، وهو ما يعني أنهم لم يتدربوا على وظائف اللغة بما يؤهلهم من أداء المهارات المرتبطة بها باستقلالية وتلقائية وكفاءة.

وطُبقت دراسة المنذري (٢٠١٣) على عينة من معلمي اللغة العربية في مرحلة التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان؛ لتشخيص مستويات استخدام الوظائف المختلفة للغة العربية في التدريس، واعتمدت الدراسة على الاستبانة كأداة لها، وأسفرت نتائجها عن أن المعلمين والمعلمات يركزون على تضمين الوظيفتين الفكرية والنفسية الجمالية للغة العربية في أثناء تدريسهم، مقارنة مع الوظيفتين الثقافية والاجتماعية للغة، وقد أوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين على مدخل وظائف اللغة في تدريس اللغة العربية، بالإضافة إلى أهمية ربط مناهج اللغة العربية بجانبها الوظيفي في الحياة.

وفي مجال الدمج بين تعليم المهارات اللغوية الوظيفية ومعايير الجودة استهدفت دراسة البدري (٢٠١٣) تنمية مهارات الاستماع (فهم المسموع – نقد المسموع – تذوق المسموع) في ضوء برنامج لغوي قائم على المدخل الوظيفي ومعايير الجودة، وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الاستماع المستهدفة لدى الطلاب عينة البحث.

وكان مجال ورقة عمل فدا (٢٠١٤) هو تعليم اللغة العربية بالجامعات؛ حيث هدفت إلى تقديم رؤية عن تطوير برامج اللغة العربية في الجامعات السعودية، وعرضت هذه الورقة الوصفية أسباب ضعف تعليم اللغة العربية في الجامعات السعودية، وركزت على أهمية تقديم محتوى دراسي يعكس المهارات والكفايات اللغوية لدى الطلاب، وأوصت

بأهمية تضمين المهارات الوظيفية في مقررات اللغة العربية بالجامعات.

وفي مجال تعليم اللغة العربية في التعليم العالي أيضا جاءت ورقة عمل العموش (٢٠١٦) التي بُنيت على فكرة مسبقة قَوامُها أن واقع استعمال اللغة العربية في حياتنا لم يحقق أغراضه الوظيفية، وكان مردّ هذه الفكرة إلى عشرات الأوراق العلمية التي قُدمت في المؤتمرات اللغوية، وكذلك معايشة واقع أقسام اللغة العربية بالجامعات معايشة مباشرة من جهة أخرى من خلال تجربة الباحثة في أحد هذه الأقسام منذ العام ١٩٩٥ وحتى وقت كتابة الورقة، وقدمت الورقة البحثية مقترحات عملية للارتقاء بواقع التعليم في أقسام اللغة العربية؛ منها تطوير تعليم اللغة العربية على أساس الكفايات الأدائية والوظيفية.

أما دراسة الزيدي (٢٠١٦) فاستهدفت تقويم المناهج الدراسية لأقسام اللغة العربية بكليات التربية في الجامعات العراقية في ضوء معايير الجودة الشاملة، ومما أشارت إليه في نتائجها أن ما يتم تدريسه من مقررات أكاديمية مثل النحو والصرف والأدب والبلاغة والعَروض للطلاب المتخصصين في اللغة العربية لا ينطلق من معايير تعليم واضحة، ويقتصر على تدريس الموضوعات القديمة التي قد لا تناسب مهارات الحياة والتطور التكنولوجي الحاصل.

وتناولت دراسة الموسى (٢٠١٦) اللغة العربية في التعليم العالي "الجامعة الأردنية نموذجا"، وأكدت أنه يجب تحقيق الكفاية اللغوية لأغراض وظيفية من خلال تعليم اللغة العربية بالجامعات، وضرورة أن توضع العربية في موقع الممارسة الوظيفية المقنع الممتع؛ ذلك أن الكفاية في أبعادها اللغوية والوظيفية ينبغي أن تكون فرض عين على الدراسين لا فرض كفاية.

وفي مجال التعليم الجامعي أيضا هدفت دراسة بوحوش (٢٠١٧) إلى تحليل الكفاءة اللغوية بشكل عام عند الطالب الجامعي من خلال التركيز على مستويين هما: الأداء اللغوي (من خلال النظام الصوتي والصرفي والتركيبي والدلالي والتداولي)، والأداء المنهجي (من خلال تحليل الخطاب اللغوي واستخدام المصادر اللغوية واستعمال الوسائط الإلكترونية)، ومن خلال هذا التحليل سعت الدراسة إلى محاولة تقديم رؤية لبناء الأداء اللغوي عند الطالب الجامعي واستثماره في المواقف التواصلية المختلفة لتحقيق الكفاءة اللغوية، وليس تلقين اللغة وحشو الذاكرة بأحكام جاهزة مآلها النسيان. خلصت هذه الدراسة الوصفية إلى أن الخلل الموجود في الأداء اللغوي لدى الطالب الجامعي لا يعود

إلى طبيعة اللغة العربية، بل إلى أساليب تقديمها للطلاب، وأن الكفاءة اللغوية لدى الطالب لا تقاس بمدى تخزينه للقواعد والمعارف اللغوية وإنما بتطبيق اللغة الوظيفية في مواقف التواصل الإنساني.

ومن الدراسات الوصفية التحليلية التي أوصت باعتماد مواصفات معيارية لتطوير تعليم مناهج اللغة العربية دراسة كيتا وإسماعيل (٢٠١٧)؛ حيث كشفت هذه الدراسة عن أهمية المواصفات المعيارية في مجال تطوير المناهج اللغوية عامة ومنهج قواعد اللغة العربية بصفة خاصة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من المواصفات المعيارية لتكون موجهات لتطوير منهج قواعد اللغة العربية بمراحل التعليم قبل الجامعي.

واستهدفت دراسة السلمي (٢٠١٨) تعرف ملامح الواقع الفعلي لتعليم مهارات اللغة العربية لأغراض خاصة بالجامعات السعودية، وتقديم تصور مقترح للارتقاء به؛ حيث قدمت الدراسة تصورًا تطويريًّا يرتكز على مدخل تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة من خلال تحديد الاحتياجات اللغوية الحياتية للطلاب، والاعتماد على نصوص تركز على اهتمامات الطلاب وميولهم واستخداماتهم الحياتية لمهارات اللغة، وتفي بمطالب إعدادهم في مجال تخصصهم.

تعقيب على الدراسات ذات الصلة

من خلال عرض ما سبق من دراسات يمكن القول إن البحث الحالي يختلف عن الأدبيات السابقة في مجال تربويات اللغة العربية؛ من حيث سعيه إلى بناء نموذج لمعايير الاستخدام اللغوي الوظيفي لدى طلاب الجامعة المتخصصين في اللغة العربية، يقوم على قياس مستوى الكفايات اللغوية الوظيفية لديهم، وبناء محتوى تعليمي في ضوء هذا النموذج، وقياس فاعليته ميدانيا في تحسين مهارات اللغة للحياة لدى الطلاب، وبهذا فالبحث الحالي يختلف عن الدراسات السابقة التي اكتفت بالإشارة إلى عدم الاهتمام بتعليم مهارات اللغة الوظيفية في المرحلة الجامعية.

كما أن البحث الحالي أتى استجابة لتلك التوصيات التي أشارت إلى تضمين مهارات التواصل اللغوي الوظيفي في مقررات اللغة العربية بالجامعة؛ كما في ورقتي عمل فدا (٢٠١٤) والعموش (٢٠١٦) وفي دراسات الموسى (٢٠١٦) وبوحوش (٢٠١٧) والسلمي (٢٠١٨)، ويلاحظ على هذه الدراسات -بوصفها أجريت في مجال تعليم اللغة العربية بالجامعات- أنها دراسات وصفية لم تستند على إطار تطبيقي يصف كفاية اللغة الوظيفية ويسعى لتحسين مهارات اللغة للحياة لدى الطلاب من خلال أدوات

ومواد تجريبية، وهو ما سعى إلى تحقيقه البحث الحالي؛ كما أن هذه الدراسات لم تركز على مهارات تعليم اللغة وظيفيًّا بصورة مباشرة، ولم تقدم تصورًا لكيفية تضمين هذه المهارات في المقررات، وهو ما سعى إليه البحث الحالي من خلال بناء نموذج المعايير المقترح، والمحتوى التعليمي المصمم في ضوئه.

وقد أفاد الباحث من جميع الدراسات السابقة في هيكلة أدبيات البحث الحالي والتدليل على مشكلته البحثية، وبناء أدواته ومواده التجريبية، وإعداد نموذج المعايير والمحتوى التعليمي المقترح، وفي تفسير النتائج البحثية.

الإجراءات التجريبية للبحث

مجتمع البحث وعينته

تمثل مجتمع البحث في جميع طلاب قسم اللغة العربية بكلية الآداب، جامعة الملك فيصل، في العام الدراسي ١٤٣٩هـ/٢٠١٧-٢٠١٨م، وتم اختيار عينة عشوائية من المستوى الثامن بلغ عددهم (٤٧) طالبًا، وهذه العينة مثَّلت نسبة (١٥,٧%) من مجتمع البحث الكلي، وقد اختار الباحث المستوى الثامن (الأخير) لأن طلاب هذا المستوى قد درسوا عددًا كبيرًا من المقررات اللغوية خلال المستويات الدراسية السابقة؛ مما قد يجعل أداءهم اللغوي مُمَثِّلا ودالاً على مستوى الكفايات محل اهتمام البحث الحالي.

المرحلة الأولى من خطوات السير في البحث

قياس مستوى كفاية اللغة الوظيفية لدى طلاب الجامعة المتخصصين في اللغة العربية

تم ذلك من خلال مجموعة من الإجراءات البحثية المتتالية، تمثلت في إعداد اختبار مستوى كفاية اللغة الوظيفية للطلاب وبطاقة تقدير درجاته وضبطهما، ومن ثم تطبيقه على عينة البحث لرصد مستوى كفاية الاستخدام اللغوي الوظيفي لديهم، وتحليل النتائج، ومناقشتها؛ تمهيدًا لإعداد قائمة مهارات اللغة للحياة، ونموذج المعايير المقترح في ضوء تلك النتائج، **وفيما يلي تفصيل ذلك:**

إعداد اختبار مستوى كفاية اللغة الوظيفية لطلاب الجامعة المتخصصين في اللغة العربية الهدف من إعداد الاختبار

هدف هذا الاختبار إلى قياس مستوى كفاية اللغة العربية الوظيفية لدى طلاب الجامعة المتخصصين، في ضوء المحاور التالية:

- **المحور الأول:** استخدامات اللغة النفعية.
- **المحور الثاني:** التواصل والفهم اللغوي.
- **المحور الثالث:** القوة اللغوية.

وقد تم الاقتصار على هذه المحاور الثلاثة بناءً على عدة مسوغات هي:

- رأي المحكمين الذين قاموا بتحكيم المهارات التي تم بناء الاختبار في ضوئها.
- الدراسة الاستكشافية التي أُستخدمت لتدعيم مشكلة البحث الحالي.
- كَوْن الطلاب في حاجة للممارسة اليومية لمهارات هذه المحاور الثلاثة على وجه التحديد.

المهارات التي تم بناء الاختبار في ضوئها

تم تحديد عدد من المهارات الوظيفية تحت كل محور من المحاور السابقة، وعرضها على (٧) محكمين متخصصين في تعليم اللغة العربية من كليتي التربية والآداب، وتم اعتماد المهارات اللغوية الوظيفية التي وصلت نسبة اتفاقهم عليها إلى (٩٠%) فأكثر، وكانت تلك المهارات على النحو التالي:

في المحور الأول "استخدامات اللغة النفعية":

- يلخص ما يقرأ متجنبًا الإخلال بمعناه.
- يوظف عبارات السلام والشكر والتعاطف في إطار لغوي صحيح.
- يكتب موضوعًا مستوفيًا لعناصره في حالة الاستكتاب.
- يعرض وجهة نظره العلمية بلغة واضحة.
- يكتب خطابًا رسميًّا بلغة وظيفية إلى جهة أو مسئول.
- يعبر عما يريد من احتياجات بلغة واضحة.
- يوظف تعبيرات دقيقة في تقديم ذاته للآخرين.
- يصف ما يشاهده بلغة معبرة.
- يكتب رسالة بلغة صحيحة مراعيًا عناصر كتابة الرسالة.

في المحور الثاني "التواصل والفهم اللغوي":

- يتوصل إلى الأفكار الفرعية في المسموع أو المقروء.
- يتوصل إلى الأفكار الضمنية في المسموع أو المقروء.
- ينقد النص المقروء أو المسموع نقدًا بنَّاءً.
- يترجم رموز الرسالة اللغوية المقروءة أو المسموعة.
- يستخدم لغة مؤثرة في تبادل الآراء وتقريب وجهات النظر.
- يوظف لغة فصيحة في إقناع الآخرين بأفكاره.
- يسوق الأدلة والشواهد عند المناقشة في موضوع ما.
- يُعبر عن فكرته –كتابةً– بلغة صحيحة.

في المحور الثالث "القوة اللغوية":

- يُصحح الأخطاء اللغوية في نصوص تُعرض عليه.
- يكتب مراعيًا قواعد النحو والإملاء دون أخطاء.
- يدرك العلاقة بين الدلالة والإعراب.

- يضبط آخر الكلام ضبطًا صحيحًا.
- يمتلك رصيدًا لغويًّا من المفردات والتراكيب.

وصف الاختبار

هذا الاختبار ليس اختبارًا تحصيليًّا، وقد تكوَّن في صورته الأولية من (١٥) سؤالاً تُمثل المحاور الثلاثة السابقة، وقد تم توزيع أسئلة الاختبار على (٣) أجزاء؛ حيث جاءت أسئلة الجزأين الأول والثاني، وعددها (١٠) أسئلة، بنسبة (٦٦,٧%) من مجمل أسئلة الاختبار؛ لتقيس محوري: استخدامات اللغة النفعية والتواصل والفهم اللغوي، بينما جاءت أسئلة الجزء الثالث وعددها (٥) أسئلة بنسبة (٣٣,٣%) من مجمل أسئلة الاختبار؛ لتقيس محور القوة اللغوية لدى الطلاب، وجميع الأسئلة تُمثِّل تطبيقات عَمليَّة لاستخدام الطلاب للغة العربية الوظيفية ومدى تمكنهم منها في مواقف لغوية مختلفة، وحُددت (٣) درجات لكل سؤال كحدٍّ أقصى، ولا يُعطى الطالب الدرجة (صفر)؛ حيث تتدرج إجابة الطالب وفق بطاقة تقدير درجات الاختبار بين الدرجات (٣ – ٢ – ١)، وبالتالي تكون الدرجة العظمى للاختبار (٤٥)، وتكون الدرجة الصغرى (١٥).

بطاقة تقدير درجات الاختبار

تم تصميم بطاقة تقدير لرصد درجات الاختبار، أُشير فيها إلى المؤشرات التي ينبغي أن يلتزم بها الطالب عند الإجابة عن كل سؤال، ولتكون مرشدةً للمُصحح لوضع الدرجات بشكل موضوعي وليس ذاتي، ووفقًا لبطاقة التصحيح يُعطى الطالب (ثلاث درجات أو درجتان أو درجة واحدة عن كل سؤال).

صدق الاختبار

للتأكد من صلاحية الصورة المبدئية للاختبار عُرض مع بطاقة تقدير درجاته والمهارات التي بُني في ضوئها على (٧) محكمين مختصين في تعليم اللغة العربية من كليتي التربية والآداب؛ للتأكد من مناسبة قياس مفرداته لما وضعت لقياسه، ووفقا لآرائهم تم تعديل بعض مفردات الاختبار، دون أن يشير أحدهم إلى حذف أحد الأسئلة أو أحد أجزاء الاختبار.

تقدير معامل ثبات الاختبار وحساب وزمنه

لحساب ثبات الاختبار تم تطبيقه – في صورته المُحكَّمَة– على (١٧) طالبًا (عينة استطلاعية عشوائية من طلاب المستوى الدراسي نفسه الذي سُحبت منه العينة الأساسية للبحث)، وقد تم استبعادهم من التطبيق الأساسي للاختبار، وبناء على التطبيق الاستطلاعي تم تحديد زمن الاختبار بساعتين مُضافًا إليها وقت التعليمات؛ حيث حُسب زمن الاختبار بمتوسط الزمن الذي استغرقه أسرع طالب والزمن الذي استغرقه أبطأ طالب في الإجابة عن الأسئلة، كما تم استخدم معامل (كـرونباخ ألفـا) لحساب ثبات الاختبار على النحو الذي يتضح في جدول (١).

جدول (١)

معاملات ثبات اختبار مستوى كفاية اللغة الوظيفية لطلاب الجامعة المتخصصين في اللغة العربية باستخدام معامل كرونباخ ألفا

المحور	عدد الفقرات	معامل الثبات
استخدامات اللغة النفعية	٥	٠,٨٤
التواصل والفهم اللغوي	٥	٠,٨٢
القوة اللغوية	٥	٠,٧٩
ثبات الاختبار ككل	**١٥**	**٠,٨١**

يتضح من جدول (١) أن معاملات ثبات المحاور الفرعية للاختبار ومعامل ثبات الاختبار ككل باستخدام معامل (كرونباخ ألفا) جاءت عند قيم مقبولة تربويًّا.

تطبيق الاختبار على عينة الدراسة الأساسية

تم تطبيق الاختبار في صورته النهائية على عينة البحث الأساسية الممثلة في (٤٧) طالبًا جامعيًّا من المتخصصين في اللغة العربية بالمستوى الثامن، وفق الزمن المحدد له في جلسة اختبارية واحدة، وتم رصد درجاته بناء على بطاقة التقدير المعدة لهذا الغرض، وتم تحليل نتائج الاختبار إحصائيًّا باستخدام برنامج (SPSS) من خلال حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الطلاب على محاور الاختبار.

نتائج اختبار مستوى كفاية اللغة الوظيفية

للإجابة عن سؤال البحث الأول الذي ينص على "**ما مستوى كفاية اللغة الوظيفية لدى طلاب الجامعة المتخصصين في اللغة العربية؟**" تم تحديد مستوى كفاية اللغة الوظيفية لدى الطلاب من خلال تحليل نتائج الاختبار، وقد تم اعتماد المعيار التالي – وفقا لرأي (٣) من الأكاديميين المختصين في مجال القياس والتقويم التربوي – في الحكم على مستوى كفاية اللغة الوظيفية لدى الطلاب:

- **مستوى كفاية "ضعيف"**: متوسط درجات الطلاب بين (١–١٥) درجة على الاختبار ككل.
- **مستوى كفاية "متوسط"**: متوسط درجات الطلاب بين (١٦ – ٣٠) درجة على الاختبار ككل.
- **مستوى كفاية "متقدم"**: متوسط درجات الطلاب بين (٣١–٤٥) درجة على الاختبار ككل.

وتم اعتماد هذا المعيار من خلال تقسيم المسافة بين الدرجة (١) وهي أقل درجة على الاختبار وبين الدرجة (٤٥) وهي الدرجة العظمى للاختبار إلى ثلاثة أقسام متساوية وهي درجات التقدير: مستوى كفاية "ضعيف" – مستوى كفاية "متوسط" – مستوى كفاية "متقدم". وتم اعتماد المعيار نفسه مع المحاور الفرعية للاختبار مع مراعاة تقسيم

المسافة بين الدرجة (١) وهي أقل درجة وبين الدرجة (١٥) وهي الدرجة العظمى لكل محور على حدة. وفيما يأتي عرض نتائج الاختبار -تمهيدًا لتفسيرها- كما يوضحها جدول (٢).

جدول (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ورتب المحاور ومستوى الكفاية لدرجات الطلاب مجموعة البحث على اختبار مستوى كفاية اللغة الوظيفية

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة الكلية	المعيار الإحصائي لمتوسط مستوى الكفاية		رتبة المحور	مستوى الكفاية
الأول: "استخدامات اللغة النفعية"	4.32	1.18	١٥	ضعيف	من ١ إلى ٥	٢	ضعيف
				متوسط	من ٦ إلى ١٠		
				متقدم	من ١١ إلى ١٥		
الثاني: "التواصل والفهم اللغوي"	4.14	1.15	١٥	ضعيف	من ١ إلى ٥	٣	ضعيف
				متوسط	من ٦ إلى ١٠		
				متقدم	من ١١ إلى ١٥		
الثالث: "القوة اللغوية"	6.02	1.24	١٥	ضعيف	من ١ إلى ٥	١	متوسط
				متوسط	من ٦ إلى ١٠		
				متقدم	من ١١ إلى ١٥		
الاختبار ككل	**14.48**	**2.46**	**٤٥**	**ضعيف**	**من ١ إلى ١٥**	-	**ضعيف**
				متوسط	**من ١٦ إلى ٣٠**		
				متقدم	**من ٣١ إلى ٤٥**		

يوضح جدول (٢) ما يلي:

بشأن النتائج الإجمالية تَبيّن ما يأتي:

جاءت كفاية اللغة الوظيفية لدى طلاب الجامعة المتخصصين في اللغة العربية على الاختبار ككل بمستوى "**ضعيف**"، بمتوسط حسابي (١٤,٤٨) وانحراف معياري قدره (٢,٤٦) وجاءت رتب المحاور التفصيلية للاختبار مُعبرة عن ذلك؛ فقد جاء المحور الثالث "**القوة اللغوية**" في الرتبة الأولى بمستوى كفاية "**متوسط**"، وعلى الرغم من أن هذا المحور جاء في الرتبة الأولى إلا أن مستوى الكفاية فيه كان أقرب للمستوى "**ضعيف**"؛ حيث جاء متوسط درجاته في بداية مستوى الكفاية، بينما جاء المحور الأول "**استخدامات اللغة النفعية**" في الرتبة الثانية بمستوى كفاية "**ضعيف**"، وجاء المحور الثاني

"**التواصل والفهم اللغوي**" في الرتبة الثالثة والأخيرة بمستوى كفاية "**ضعيف**" أيضًا.

بشأن النتائج التفصيلية تَبين ما يأتي:

المحور الأول "استخدامات اللغة النفعية":

- تحددت الدرجة العظمى لأسئلة هذا المحور بـــ (١٥) درجة، وتحدد مستوى الكفاية "ضعيف" بمتوسط درجات بين (١-٥) درجات، ومستوى الكفاية "متوسط" بمتوسط درجات بين (٦-١٠) درجات، ومستوى الكفاية "ضعيف" بمتوسط درجات بين (١١-١٥) درجة على أسئلة المحور ككل.
- جاء المتوسط الحسابي لدرجات الطلاب على المحور ككل (٤,٣٢)، بانحراف معياري قدره (١,١٨)، وهو ما يشير إلى مستوى الكفاية "ضعيف".
- جاءت المحور في الرتبة (الثانية) بين رتب المحورين الآخرين؛ وهو ما يعني أنه جاء في رتبة وسطى بين الرتب الثلاثة؛ حيث احتل أحد المحاور المتبقية الرتبة الأولى، واحتل الآخر الرتبة الثالثة.

المحور الثاني "التواصل والفهم اللغوي":

- تحددت الدرجة العظمى لأسئلة هذا المحور بـــ (١٥) درجة، وتحدد مستوى الكفاية "ضعيف" بمتوسط درجات الطلاب بين (١-٥) درجات، ومستوى الكفاية "متوسط" بمتوسط درجات بين (٦-١٠) درجات، ومستوى الكفاية "ضعيف" بمتوسط درجات بين (١١-١٥) درجة على أسئلة المحور ككل.
- جاء المتوسط الحسابي لدرجات الطلاب على المحور ككل (٤,١٤)، بانحراف معياري قدره (١,١٥)، وهو ما يشير إلى مستوى الكفاية "ضعيف".
- جاءت المحور في الرتبة (الثالثة) بعد رتب المحورين الآخرين؛ وهو ما يعني أنه جاء في رتبة متأخرة بين الرتب الثلاثة من حيث ضعف مهارات الطلاب في التواصل والفهم اللغوي.

المحور الثالث "القوة اللغوية":

- تحددت الدرجة العظمى لأسئلة هذا المحور بـــ (١٥) درجة، وتحدد مستوى الكفاية "ضعيف" بمتوسط درجات الطلاب بين (١-٥) درجات، ومستوى الكفاية "متوسط" بمتوسط درجات بين (٦-١٠) درجات، ومستوى الكفاية "ضعيف" بمتوسط درجات بين (١١-١٥) درجة على أسئلة المحور ككل.
- جاء المتوسط الحسابي لدرجات الطلاب على المحور ككل (٦,٠٢)، بانحراف معياري قدره (١,٢٤)، وهو ما يشير إلى مستوى الكفاية "متوسط".
- جاءت المحور في الرتبة (الأولى) قبل رتب المحورين الآخرين؛ وهو ما يعني

أنه جاء في رتبة متقدمة بين الرتب الثلاثة.

مناقشة نتائج اختبار مستوى كفاية اللغة الوظيفية وبيان دلالاتها التربوية

إن أول أهداف البحث الحالي هو قياس مستوى كفاية اللغة الوظيفية لدى طلاب الجامعة المتخصصين في اللغة العربية، وقد أكدت نتائج اختبار مستوى كفاية اللغة الوظيفية لديهم أنها جاءت بدرجة "ضعيفة" على الاختبار ككل، وتتفق هذه النتيجة الإجمالية مع الملاحظات الميدانية للباحث التي أُشير إليها في مشكلة البحث الحالي، كما تتفق مع نتائج الدراسة الاستكشافية التي دعمت مشكلته البحثية، كما تتفق مع نتائج بعض الدراسات السابقة المُوظفة في البحث مثل العموش (٢٠١٦) التي أكدت وجود فجوة بين النظرية والتطبيق الوظيفي في تعليم اللغة بأقسام اللغة العربية في المرحلة الجامعية، ودراسة الموسى (٢٠١٦) التي أشارت إلى نقص تحقق الكفاية اللغوية لأغراض وظيفية لدى الطلاب الجامعيين المتخصصين في اللغة العربية، ودراسة السلمي (٢٠١٨) التي أشارت إلى ضعف تلبية مقررات اللغة العربية بالمرحلة الجامعية للاحتياجات الوظيفية من دراسة اللغة.

ويمكن تفسير نتائج اختبار مستوى كفاية اللغة الوظيفية في البحث الحالي على ضوء مجموعة من المبررات والدلالات التربوية كما يلي:

باستقراء الدراسات السابقة التي اهتمت بتعليم اللغة وظيفيًّا يُلحظ أن طريقة المعالجة التربوية للفروع اللغوية التي يتم تدريسها لطلاب الجامعة المتخصصين في اللغة العربية هي طريقة وصفية تقعيدية، لا تكاد تخرج عن قواعد صمّاء في النحو والصرف والبلاغة، بل وفي الدراسات الأدبية والنقدية أيضا؛ فهي طريقة معالجة تتناول المحتوى العلمي بعيدًا عن التطبيقات الوظيفية للغة؛ حيث تُصمم الأهداف والمحتويات وطرق التعليم وأساليب التقويم على هذا الأساس، وعليه يجد الطالب نفسه دارسًا للغة مُجزأة منفصلة، يُدرَّس فيها كل فرع على حدة، وإذا ما أراد أن يوظف هذه الفروع جميعًا في منتج لغوي منطوق أو مكتوب وجد نفسه غير قادر على تحقيق التكامل اللغوي الذي تتطلبه اللغة الوظيفية؛ لأن الطريقة التي تعلَّم بها اللغة لا تخدم هذه الأغراض الوظيفية في أغلب الأحيان، وكل ذلك يعطي مؤشرًا لتفسير جانب كبير من النتائج المُتوصَّل إليها من خلال الاختبار.

كما أن المداخل التربوية التقليدية في تعليم اللغة العربية لطلاب الجامعة المتخصصين اهتمت بتعليمها بعيدًا عن واقع الطالب واحتياجاته اللغوية المجتمعية، وقد

يكون ذلك راجعًا إلى الاعتقاد الشائع في أوساط الأكاديميين بالمرحلة الجامعية وهو أن الطالب في هذه المرحلة امتلك الأدوات المعرفية والمهارية التي تغنيه عن توظيف المداخل والمعالجات التربوية التي تيسر له التعلم في سياق حياتي، وبالتالي عليه دراسة القواعد الصِرفة المجردة، وسوف يمكنه من خلالها تحقيق التواصل اللغوي الفعال دون رؤية تربوية لهذا الأمر، وعليه، فالطلاب الجامعيون المتخصصون لم يجدوا الفرصة لتعلم اللغة العربية في سياقها الوظيفي؛ ذلك لأن المقررات الدراسية قد لا تتخطى المعرفة الأكاديمية إلى وظائف اللغة الاجتماعية والنفسية والنفعية والإقناعية والأدبية والتنظيمية والاستكشافية والترويحية، الأمر الذي يؤكد النتائج المُشار إليها.

ويُلحظ في نتائج اختبار مستوى الكفاية الوظيفية أن محورًا واحدًا جاء متحققًا بدرجة متوسطة وهو محور "القوة اللغوية"، بينما جاء المحوران: "استخدامات اللغة النفعية – التواصل والفهم اللغوي" بدرجة تحقق ضعيفة لدى الطلاب، ويتفق ذلك مع ما تمت الإشارة إليه في الفِقرتين السابقتين؛ فطبيعة الدراسة اللغوية الجامعية تقعيدية وصفية لا تقدم أنشطة لغوية تراعي عملية الاتصال اللغوي الذي هو بُغية تدريس اللغة، ولا تركز على تحقيق النفعية الوظيفية من خلال الاستخدام الحياتي اليومي لها، لذا وُجِد تحسن ملحوظ في تطبيقات اللغة الأكاديمية؛ لأنها أساس الدراسة، وكل الجهود التدريسية تدور حولها، ومع ذلك فإن توظيف الطلاب لقوتهم اللغوية الأكاديمية يأتي معزولا عن السياق اللغوي في التحدث والكتابة؛ فهم يجيبون عن الأسئلة اللغوية الاختبارية بطريقة (السؤال – الإجابة)، ويفتقرون إلى بناء السياق اللغوي المتكامل عند مواجهة مواقف الإنتاج اللغوي الوظيفي.

ومن العوامل التي تسهم في تفسير النتائج السابقة أن ما يتعلمه الطالب المتخصص في اللغة العربية داخل قاعات الدراسة لا يتم توظيفه في المواقف الاجتماعية؛ فالمجال اللغوي الذي يحيا فيه الطالب في المنزل والشارع وأماكن الترفيه والاجتماع لا يُعِينُه ولا يدفعه لتنمية مهارات اللغة الوظيفية، كما أن الطالب لم يعد يشعر بأهمية ما يتعلمه من مقررات لغوية في حياته الواقعية، وهذا يتطلب تفعيل البيئة التعليمية اللغوية داخل الجامعة من خلال القنوات الشرعية للاستماع والتحدث والقراءة والكتابة؛ كالندوات والمؤتمرات ونوادي الأدب والمسابقات اللغوية والمحافل العلمية ومجالات النشاط الثقافي وغيرها.

كما أن من الأمور المهمة التي قد تفسر ضعف مستوى كفاية اللغة الوظيفية لدى

طلاب اللغة العربية المتخصصين هو أن خطة بناء المقررات الأكاديمية التي يدرسونها لا تتضمن معايير الاستخدام الوظيفي للغة العربية، وقد أشارت الدراسات التربوية التي دعمت مشكلة البحث الحالي لذلك، وهذا يتطلب تدخلاً تربويًّا لوضع نماذج لمجالات ومعايير ومؤشرات اللغة الوظيفية؛ لأن توظيف اللغة في الحياة والانتفاع بها أحد أهم الأهداف التي تسعى المؤسسات الجامعية إلى تحقيقها. وقد سعى البحث الحالي إلى تحقيق ذلك تمهيدًا لدراسات أخرى في المجال تستكمل مسيرة بناء معايير اللغة الوظيفية بمقررات الجامعة الأكاديمية وتفعيلها.

وجدير بالذكر أن المحاور التي اشتمل عليها اختبار قياس مستوى كفاية اللغة الوظيفية تم تمثيلها جميعًا في قائمة مهارات اللغة للحياة التي أُعدت في البحث الحالي، وفي نموذج المعايير المقترح أيضا؛ لتكون المهارات والمعايير انعكاسًا حقيقيًّا للاحتياجات اللغوية الوظيفية ومهارات اللغة للحياة لدى الطلاب الجامعيين. وفيما يلي سيتم عرض الخطوات الإجرائية التي اتبعت في البحث الحالي لتحديد قائمة مهارات اللغة للحياة، ومن ثَم بناء نموذج المعايير المقترح.

المرحلة الثانية من خطوات السير في البحث

إعداد قائمة مهارات اللغة للحياة اللازمة لطلاب الجامعة المتخصصين في اللغة العربية

على ضوء نتائج اختبار مستوى كفاية اللغة الوظيفية لدى الطلاب الجامعيين المتخصصين في اللغة العربية أُعدت قائمة مهارات اللغة للحياة اللازمة لهم، وذلك تمهيدًا للاعتماد عليها وعلى نتائج الاختبار في بناء نموذج المعايير المُعد في البحث الحالي، **وفيما يلي عرض الإجراءات التي اتبعت لإعداد القائمة:**

تحديد الهدف من القائمة ومصادر إعدادها

تمثل الهدف من إعداد القائمة في تحديد بعض مهارات اللغة للحياة المناسبة لطلاب الجامعة المتخصصين في اللغة العربية وفقًا لآراء الخبراء ونتائج بعض الدراسات السابقة ومتغيرات البحث الحالي، وتمثلت مصادر إعداد القائمة فيما يلي:

- الدراسة الاستكشافية المعدة لتدعيم مشكلة البحث الحالي.
- نتائج اختبار مستوى كفاية اللغة الوظيفية المعد لغرض البحث الحالي.
- آراء بعض الخبراء في تربويات اللغة العربية بمجال المناهج وطرق التدريس.
- بعض الأدبيات والدراسات السابقة التي اهتمت بتعليم اللغة العربية وظيفيًّا، والتي

تم الاعتماد عليها لغرض البحث الحالي، مثل: عمار (٢٠١٠)، الفيومي (٢٠١١)، لجنة تحديث تعليم اللغة العربية "تقرير العربية لغة حياة" (٢٠١٣)، المنذري (٢٠١٣)، البدري (٢٠١٣)، فدا (٢٠١٤)، عريف وبو جملين (٢٠١٥)، أبو لبن وعبد الغفار (٢٠١٦)، بوحوش (٢٠١٧)، الشريف والتميمي (٢٠١٧).

ضبط القائمة

قام الباحث بإعداد استطلاع رأي بالصورة الأولية للقائمة لعرضه على المحكمين؛ حيث تضمنت في صورتها الأولية (٣) محاور رئيسة في ضوء وظائف اللغة العربية للحياة تمثلت في: (لغة التواصل والفهم اللغوي – اللغة وأغراض الحياة الجامعية – القوة اللغوية)، اندرجت تحتها المهارات الفرعية، وقد روعيت مجموعة متغيرات تربوية في المحاور المختارة لتمثل مهارات اللغة للحياة اللازمة لطلاب الجامعة المتخصصين في اللغة العربية، **وكانت هذه المتغيرات التربوية على النحو التالي:**

-**الشمول:** بحيث تتضمن المحاور المرتبطة بـ: الاتصال اللغوي الحياتي – مهارات الاستخدام النفعي للغة – تحقيق أغراض الحياة الجامعية من دراسة وبحث وتواصل – القوة في اللغة العربية من خلال المهارات الأكاديمية.

-**المُعاصرَة:** بحيث تتسق المجالات مع وظائف اللغة العربية المُعاصرِة التي تحقق مقومات اللغة ومتطلبات العصر في آن واحد؛ فتتضمن المهارات التقليدية والمهارات المستحدثة معًا؛ كتلك المهارات التي يتطلبها التواصل الإلكتروني، ومهارات الحياة الجامعية ومتطلباتها.

-**التطبيق:** بحيث تمثل المهارات المندرجة تحت المحاور تطبيقات عمليَّة لما تتم دراسته من موضوعات أكاديمية في المقررات الدراسية اللغوية.

-**مناسبة احتياجات الطلاب من كفايات اللغة الوظيفية المُقاسة:** بحيث تتضمن القائمة مهارات اللغة للحياة التي تبينت حاجتهم لها من خلال نتائج اختبار قياس مستوى كفاية اللغة الوظيفية المعد لغرض البحث الحالي.

وللتأكد من صدق محتوى القائمة تم عرضها على (٧) محكمين متخصصين في تعليم اللغة العربية من كليتي الآداب والتربية، وبناءً على آرائهم فيما يتعلق بمناسبة المحاور الرئيسة للقائمة، ومدى شموليتها، ومدى اتساق المهارات الفرعية مع كل محور، وصلاحية هذه المهارات لطلاب الجامعة المتخصصين في دراسة اللغة العربية تم إجراء ما أشير إليه من تعديلات.

الصورة النهائية للقائمة

في ضوء آراء المحكمين أصبحت القائمة في صورتها النهائية تتضمن (٣) محاور لمهارات اللغة للحياة، اندرج تحت كل محور منها مجموعة من المهارات الفرعية بلغ عددها الإجمالي (٤٧) مهارة فرعية، والجدول (٣) يوضح المحاور والوظائف اللغوية والمهارات الفرعية التي وصلت نسبة

اتفاق المحكمين عليها إلـــى (٩٠%) فـــأكثر؛ حيث اعتمدت كصورة نهائية للقائمة.

جدول (٣): قائمة مهارات اللغة للحياة اللازمة

للطلاب المتخصصين في اللغة العربية بالمرحلة الجامعية

المحور	الوظيفة اللغوية للمحور	المهارات الفرعية
لغة التواصل والفهم اللغوي	الوظيفة الاجتماعية للغة	يعبر عن فكرته كتابة بلغة صحيحة.
		يعبر تحدثًا بلغة صحيحة عن الرسالة التي يريد توصيلها للآخرين.
		يعرض وجهة نظره خلال المناقشات بلغة واضحة.
		يوظف الأساليب اللغوية كالاستفهام والأمر والنهي في تحقيق اتصال فعال مع الآخرين.
		يستخدم المفردات والتراكيب اللغوية الصحيحة في مواقع وتطبيقات التواصل الاجتماعي.
		يتحدث بطلاقة خلال إجراء المقابلات الشخصية.
		يتحدث بثقة أمام الجمهور.
		يتوصل إلى الأفكار الضمنية في المسموع أو المقروء.
		ينقد النص المقروء أو المسموع نقدًا بناءً.
		يترجم رموز الرسالة اللغوية المقروءة أو المسموعة.
		يوظف اللغة بصورة معبرة في نقل خبراته/معلوماته للآخرين.
		يستخدم لغة مؤثرة في تبادل الآراء وتقريب وجهات النظر.
		يحلل مضمون ما يستمع إليه.
		يوظف لغة فصيحة في إقناع الآخرين بأفكاره.
		يسوق الأدلة والشواهد عند المناقشة في موضوع ما.
		يوظف عبارات السلام والشكر والتعاطف في إطار لغوي صحيح.
اللغة وأغراض الحياة الجامعية	الوظيفة النفعية للغة	يوظف اللغة في تبادل المعلومات الدراسية.
		يستخدم اللغة كأداة للاستفهام والتقصي.
		يُدوِّن المعلومات الدراسية بلغة صحيحة.
		يستخدم اللغة كأداة في تعلم التراث الإنساني السابق.
		يفيد من القراءات الخارجية لخدمة المقررات الدراسية.
		يوظف أدوات اللغة في المناقشات التي تجري أثناء المحاضرات.

المحور	الوظيفة اللغوية للمحور	المهارات الفرعية
اللغة وأغراض الحياة الجامعية	الوظيفة النفعية للغة	يوظف اللغة في التعلم من مصادر جديدة.
		يوظف مهارات الاستماع في تحليل المسموع خلال التعلم.
		يعرض وجهة نظره العلمية بلغة واضحة داخل المجموعة خلال التعلم.
		يلقي النصوص إلقاءً جيدًا خلال تعلمها.
		يلخص عملاً بحثيًّا قدمه خلال الدراسة بلغة واضحة.
		يكتب خطابًا رسميًّا بلغة وظيفية إلى جهة أو مسئول.
		يلخص ما يقرأ متجنبًا الإخلال بمعناه.
		يكتب موضوعًا مستوفيًا لعناصره في حالة الاستكتاب.
		يوثق محضر اجتماع بلغة صحيحة.
		يقدم شكرًا مكتوبًا أو منطوقًا لشخص أو جهة.
		يعبر عما يريد من احتياجات بلغة واضحة.
		يقدم لندوة أو ورشة عمل بلغة وظيفية.
		يتحدث بلغة صحيحة عند المشاركة في ندوة أو اجتماع أو حفل.
		يوظف تعبيرات دقيقة في تقديم ذاته للآخرين.
		يكتب تقريرًا عن زيارة قام بها أو ورشة عمل حضرها.
		يصف ما يشاهده بلغة معبرة.
		يفيد من القراءة الحرة في أوقات الفراغ.
		يكتب رسالة بلغة صحيحة مراعيًا عناصر كتابة الرسالة.
القوة اللغوية	الوظيفة الأكاديمية للغة	يقرأ قراءة جهرية صحيحة دون أخطاء.
		يكتب مراعيًا قواعد النحو والإملاء دون أخطاء.
		يضبط آخر الكلام ضبطًا صحيحًا.
		يحقق السرعة في القراءة مع فهم المقروء.
		يصحح الأخطاء اللغوية في نصوص تُعرض عليه.
		يدرك العلاقة بين الدلالة والإعراب.
		يمتلك رصيدًا لغويًّا من المفردات والتراكيب المتنوعة.

وجدير بالذكر أن المهارات المعتمدة في جدول (٣) تم الاعتماد عليها كمرتكز لبناء نموذج معايير استخدامات اللغة الوظيفية في البحث الحالي، كما تم الاعتماد عليها أيضا في تصميم المحتوى التعليمي المقترح للطلاب المتخصصين في اللغة العربية بالمرحلة الجامعية.

وبالتوصل للصورة النهائية لقائمة مهارات اللغة للحياة تتم الإجابة عن سؤال البحث الثاني الذي ينص على "**ما مهارات اللغة للحياة اللازمة لطلاب الجامعة المتخصصين في اللغة العربية؟**".

المرحلة الثالثة من خطوات السير في البحث

بناء نموذج معايير الاستخدام اللغوي الوظيفي اللازم لطلاب الجامعة المتخصصين في اللغة العربية

تمهيـــد

تهدف جودة العملية التعليمية –في جانب التعليم والتعلم– إلى تطوير المعارف والمهارات والقيم لدى الدارسين في المراحل التعليمية المختلفة، وتحسين قدرتهم على حل المشكلات، والتطبيق العملي لما تم تعلمه، وتحديد معايير واضحة يتم قياس مخرجات التعلم على ضوئها.

إن الجودة في التعليم لها معنيان مرتبطان: واقعي وحسي، والمعنى الواقعي يعني التزام المؤسسة التعليمية بإنجاز معايير ومؤشرات حقيقية متعارف عليها مثل: معدلات الترفيع، ومعدلات الكفاءة الداخلية الكمية، ومعدلات تكلفة التعليم. أما المعنى الحسي، فيرتكز على مشاعر مَن يتلقون الخدمة كالطلاب وأولياء أمورهم (الخطيب، ٢٠٠٣، ١٤).

والمقررات الدراسية أحد أهم الجوانب المستهدفة أثناء تحقيق جودة التعليم في المؤسسات التعليمية. وفي التعليم الجامعي –على وجه التحديد– تتطلب المقررات الجامعية تقويم نتائجها في ضوء أداء الخريجين باستمرار؛ للوقوف على مدى ملاءمتها لمتطلبات سوق العمل في التخصصات كافّة.

لذا فإن هناك حاجة ماسّة إلى عملية تقويم المقررات الجامعية من أجل تعرف مدى مواكبتها لمعايير جودة التعليم، وتوظيف هذه المقررات التعليمية توظيفًا عمليًّا لتخدم المستفيدين من الطلاب والمعلمين (العجرش، ٢٠١٣، ٣١٨).

ومقررات اللغة العربية التي يدرسها المتخصصون في الجامعات لا تزال بحاجة إلى إعادة نظر فيما تهدف إليه من معارف ومهارات لغوية في الوقت الراهن الذي يتطلب خريجًا يمتلك مهارات نوعية، وعلى

ذلك نادت الاتجاهات التربوية الحديثة –في ضوء جودة التعليم– بالاهتمام بالشق الوظيفي التطبيقي لمهارات اللغة استماعًا وتحدثًا وقراءةً وكتابةً.

ووفقًا لما توصل إليه البحث الحالي من نتائج تتعلق بقياس مستوى كفاية اللغة العربية الوظيفية لدى الطلاب المتخصصين في اللغة العربية بالمرحلة الجامعية، واعتمادًا على قائمة مهارات اللغة للحياة اللازمة لهم، فإن البحث يقدم نموذجًا للمجالات والمعايير والنقاط المرجعية ومؤشرات الاستخدام اللغوي الوظيفي التي يمكن أن تكون أحد المرجعيات في تصميم المقررات اللغوية الجامعية من قِبل الأكاديميين بأقسام اللغة العربية، ويتضح ذلك تفصيلاً من خلال إجراءات الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث الحالي الذي ينص على: "**ما النموذج المقترح لمعايير ومؤشرات الاستخدام اللغوي الوظيفي اللازم لطلاب الجامعة المتخصصين في اللغة العربية؟**"، **وذلك على النحو المبين فيما يلي:**

منهجية بناء نموذج المعايير

أولا: تحديد المجالات (Domains) **أو** الفروع الرئيسة التي تندرج تحتها معايير اللغة الوظيفية المعتمدَة في البحث. ولأغراض البحث الحالي تم اعتماد (٦) مجالات وظيفية هي: اللغة للتواصل، واللغة النفعية، واللغة الأكاديمية (القوة اللغوية)، ومهارات الحياة الجامعية، واللغة للتعليم والتعلم والثقافة، واللغة الانفعالية.

ثانيا: تحديد المعايير (Standards) وهي العبارات الخبرية التي تشير إلى كفايات اللغة الوظيفية من معارف ومهارات وقيم لدى الطلاب الجامعيين. ولأغراض البحث الحالي تم اعتماد (٣٢) معيارًا وظيفيًّا.

ثالثا: تحديد النقاط المرجعية (Benchmarks) وهي العبارات الوصفية التي تُفصِّل مكونات كل معيار من معايير اللغة الوظيفية على حدة، وبتحقيقها مجتمعة يتحقق المعيار ككل. ولأغراض البحث الحالي تم اعتماد (٨٥) نقطة مرجعية وظيفية.

رابعا: تحديد المؤشرات (Indicators) وهي العبارات الإجرائية التي تمثل الإنجاز الأدائي لكل معيار من المعايير المقترحة، وتتصف صياغتها بأنها أكثر تحديدا. ولأغراض البحث الحالي تم اعتماد (٣٤٧) مؤشرًا وظيفيًّا.

تحديد الهدف من بناء النموذج

الهدف من بناء نموذج المعايير المقترح هو وضع إطار لمجموعة من المجالات والمعايير والنقاط المرجعية والمؤشرات المرتبطة بتطبيق مهارات اللغة العربية الوظيفية في مقررات طلاب المرحلة الجامعية المتخصصين في اللغة العربية

وآدابها؛ بحيث يتضمن هذا النموذج المعارف والمهارات والقيم التي تمثل كفايات اللغة الوظيفية والحياتية لدى الطلاب الجامعيين؛ نظرًا لما أشارت إليه مشكلة البحث الحالي ونتائج الدراسات ذات الصلة والملاحظة الميدانية من ضعف مهارات اللغة الوظيفية الحياتية لدى الطلاب الجامعيين المتخصصين في اللغة العربية، وافتقار البرامج والمقررات الجامعية إلى مرجعية تربوية لتضمين ذلك فيها.

المبادئ التربوية التي يقوم عليها النموذج

إن بناء المعايير والمؤشرات اللغوية الوظيفية يمكن أن يمثل أحد أدوات تطوير مقررات اللغة العربية في المرحلة الجامعية، وقد تمت مراعاة أن ينطلق النموذج من الاحتياجات الفعلية للدارسين من خلال قياس كفاية اللغة الوظيفية لديهم، **وعليه فقد ارتكز نموذج المعايير المقترح على عدد من المبادئ التربوية هي:**

١- الاتجاهات التربوية الدولية التي تنادي بتبني معايير محددة للتعليم والتعلم والتنمية المهنية بما يحقق الجودة الشاملة في التعليم

لقد انتشرت حركة المعايير كثقافة وفلسفة بقوة في الآونة الأخيرة، وحظيت بقبول وتفاعل من قبل المتخصصين في مجالات التربية والتعليم على مستوى العالم؛ حتى أصبحت سمة العصر، وقد حظي التوجه نحو تحقيق معايير التعليم باهتمام كبير من قبل الباحثين التربويين.

ويربط المختصون في التربية والتعليم بين حركة المعايير (Movement Standards) وكل من الجودة الشاملة (Total Quality) والاعتماد التربوي (Educational Accreditation)؛ فقد شكلت الحركات الثلاث فكرًا تربويًّا مترابطًا ثلاثي الأبعاد؛ فأصبحت المعايير هي المدخل الحقيقي لتحقيق جودة التعليم في مؤسسة ما، بينما يعد الاعتماد هو الشهادة بأن المؤسسة التعليمية قد حققت معايير الجودة المعلنة، وبذلك يمكن القول إن الحركات الثلاث ارتبطت فلسفيًّا وتاريخيًّا بحيث لا يمكن الفصل بينها (البيلاوي وآخرون، ٢٠٠٦، ٢٤).

وبناءً على ما سبق فإن حركة تطوير التعليم القائمة على المعايير تهدف إلى:

- التطوير المستمر لمقررات التعليم في المراحل التعليمية كافّة.
- ترسيخ ثقافة الجودة الشاملة بين العاملين في القطاع التربوي.
- الانطلاق من احتياجات الطلاب المعرفية والمهارية والوجدانية.
- إلزام المؤسسات التربوية بممارسة التقويم الذاتي للأداء.

وبشأن جودة المناهج الدراسية في المرحلة الجامعية فقد أشار المحياوي (٢٠٠٧، ١٥٦) إلى أنه يمكن قياس جودة المناهج الدراسية وفق المعايير التالية:

- المرونة والتجدد لمسايرة التغيير المعرفي.
- قدرة المناهج على ربط الطالب بواقعه.
- ملاءمة المناهج لحاجات الطالب وسوق العمل والمجتمع.
- القدرة على جذب الطلاب وتعزيز دافعيتهم.
- تكامل الأهداف والمحتوى والأساليب والتقويم.
- تكامل الجانبين النظري والعملي.
- جودة المحتوى العلمي.

٢- مراعاة الشِّق الوظيفي في تعليم اللغة العربية للمتخصصين وتوسيع أُطر تعليمها لتتضمن الانتفاع الحياتي باللغة جنبًا إلى جنب مع الدراسة الأكاديمية حبيسة جدران الدراسة

ويتضمن هذا المبدأ التربوي:

- إحياء الدور الحقيقي للغة العربية كونها لغة حياة بجانب كونها لغة تعليم وتعلم.
- تعليم التعبير الشفوي في ضوء وظائف اللغة العربية.
- تعليم التعبير التحريري في ضوء وظائف اللغة العربية.
- تطبيق مفاهيم التواصل اللغوي ومهاراته في مواقف حياتية واقعية.
- تأكيد استخدام مدخل وظائف اللغة في تعليم اللغة العربية في المرحلة الجامعية.
- الحد من استخدام العامية في أنشطة التدريس، وداخل قاعات المحاضرات.
- تأكيد الوظيفة الفكرية للغة من خلال الربط بين اللغة والتفكير.

٣- الخروج من نمطية المداخل التقليدية في تعليم اللغة العربية للمتخصصين بالمرحلة الجامعية

"إذا أردنا تجاوز المفهوم التّقليدي لعملية تعليم اللّغة العربية القائم على تلقين المتعلم كمًّا كبيرًا من المعارف النّظرية الجاهزة والمطالبة باسترجاعها في الامتحانات إلى تعليم يُكسِبهُ القدرة على استثمار المعارف والمهارات اللّغوية وتوظيفها بنجاح في المواقف التّواصلية المختلفة؛ فلا بدّ أن يقوم تعليم اللغة العربية على تخطيط مُحكم يأخذ في الحسبان مسايرة المداخل الحديثة في تعليم اللّغات وتعلّمها" (عريف وبو جملين، ٢٠١٥، ٢١).

وعليه ينبغي الاهتمام بتعليم اللغة العربية في ضوء المداخل الحديثة لتعليم اللغات، ومنها المدخل الوظيفي التطبيقي؛ فالمدخل التعليمي هو المجال الذي تتبلور فيه فلسفة تعليم اللغة وتعلّمها، وفيه تظهر أساليب التعليم والتعلم، ونماذج التقويم المناسبة.

٤- الدعوات المتتالية من المتخصصين في التربية اللغوية بضرورة تطوير مقررات اللغة في جميع مراحل التعليم

لقد أشارت الدراسات ذات الصلة التي تم عرضها في أدبيات البحث الحالي إلى الحاجة الماسَّة إلى تطوير مقررات اللغة العربية في المرحلة الجامعية لتناسب العصر الراهن ومتغيراته، ويسعى مكتب التربية العربي لدول الخليج وغيره من المؤسسات التربوية العربية الرائدة إلى تطوير مقررات العربية، ومن الأهداف المقصودة عند إجراء التطوير: (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠١٨)

- رفع مستوى تعليم وتعلّم اللغة العربية.
- التعريف بأساليب تدريسية فعالة لتعليم اللغة العربية تناسب الفئات العمرية المختلفة.
- تصميم أنشطة في اللغة العربية تسهم في توصيل المعارف اللغوية وإتقانها.
- تطبيق أساليب وطرق التقويم الملائمة لتطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها.
- تطوير أساليب اختيار معلمي اللغة العربية وإعدادهم ورفع كفاياتهم، ومستوى أدائهم، في ضوء الاتجاهات الحديثة.
- تطوير المكتبات المدرسية لخدمة تعليم اللغة العربية وتعلمهـــــا.
- تفعيل دور التقنية، ودور الإعلام لخدمة تعليم اللغة العربية وتعلمها.
- إعداد معاجم لغوية مدرسية لكافَّة المراحل الدراسيـــة.

وأسوة بذلك فإن تبني حركات تطوير المقررات اللغوية بالمرحلة الجامعية ينبغي أن يوضع في الاعتبار من قِبل الباحثين في مجال التربية اللغوية، ومن قِبل المؤسسات التربوية الكبرى بالوطن العربي.

مصادر بناء النموذج المقترح

اعتمد الباحث على مجموعة من المصادر في بناء النموذج المقترح للمعايير مثل Wisconsin's Model Academic Standards for Foreign Languages (2001)، وزارة التربية والتعليم المصرية (٢٠٠٣)، Kansas Stale Board of Education (2008)، National Council for Accreditation of Teacher

Education (NCATE, 2008، الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية NCAAA (٢٠٠٩)، الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بمصر (٢٠١٠)، السيد (٢٠٠٩)، عمار (٢٠١٠)، البدري (٢٠١٣)، محمد (٢٠١٥)، العموش (٢٠١٦)، الزيدي (٢٠١٦)، كيتا وإسماعيل (٢٠١٧).

ضبط النموذج المقترح

أعد الباحث استمارة لاستطلاع آراء الخبراء والمتخصصين في تعليم اللغة العربية من كليتي الآداب والتربية – (٧) محكمين – للأخذ برأيهم حول صلاحية الصورة الأولية للمجالات والمعايير والنقاط المرجعية والمؤشرات ومدى مناسبتها للطلاب مجتمع البحث الحالي، ووفقًا لتعديلاتهم أصبح التصور في صورته النهائية على النحو التالي:

الصورة النهائية لنموذج معايير الاستخدام اللغوي الوظيفي المقترح *

تكون نموذج معايير الاستخدام اللغوي الوظيفي المقترح من (٦) مجالات وظيفية، اشتملت على (٣٢) معيارًا، و(٨٥) نقطة مرجعية، و(٣٤٧) مؤشرًا وظيفيًّا.

ويبين الجدول (٤) الصورة النهائية لمجالات النموذج المقترح، وعدد المعايير، والنقاط المرجعية، والمؤشرات التي اندرجت تحت كل منها، والنسب المئوية للمعايير والنقاط المرجعية والمؤشرات في كل مجال.

* كُتيب الصورة النهائية لنموذج المعايير مُفصَّلة (المجالات – المعايير – النقاط المرجعية – المؤشرات) والتعقيب على كلٍ منها على حدة مرفقة في الملاحق؛ وذلك للاختصار في متن البحث.

جدول (٤)

مكونات الصورة النهائية لنموذج معايير

الاستخدام اللغوي الوظيفي لطلاب الجامعة المتخصصين في اللغة العربية

المجالات	المعايير	عدد النقاط المرجعية ونسبتها		عدد المؤشرات ونسبتها		النسبة المئوية لمؤشرات المجال في النموذج
		العدد	النسبة	العدد	النسبة	
(١) اللغة للتواصل	الأول	٣	%٩,١	١٢	%٩,٦	%٣٦,٣
	الثاني	٦	%١٨,١	١٩	%١٥,٢	
	الثالث	٤	%١٢,١	١٣	%١٠,٤	
	الرابع	٤	%١٢,١	٢٥	%٢٠	
	الخامس	٣	%٩,١	١٧	%١٣,٦	
	السادس	٣	%٩,١	٩	%٧,٢	
	السابع	٣	%٩,١	١١	%٨,٨	
	الثامن	٣	%٩,١	٨	%٦,٤	
	التاسع	٢	%٦,١	٥	%٤	
	العاشر	٢	%٦,١	٦	%٤,٨	
المجموع	**١٠**	**٣٣**	**%١٠٠**	**١٢٥**	**%١٠٠**	–
(٢) اللغة النفعية	الأول	٢	%٩,١	٧	%٧	%٢٨,٨
	الثاني	٩	%٤٠,٩	٤٠	%٤٠	
	الثالث	٢	%٩,١	١١	%١١	
	الرابع	٢	%٩,١	٩	%٩	
	الخامس	٢	%٩,١	٧	%٧	
(٢) اللغة النفعية	السادس	٣	%١٣,٦	١٧	%١٧	
	السابع	٢	%٩,١	٩	%٩	
المجموع	**٧**	**٢٢**	**%١٠٠**	**١٠٠**	**%١٠٠**	–
(٣) اللغة الأكاديمية	الأول	١	%١٢,٥	٥	%١٤,٧	%٩,٧
	الثاني	١	%١٢,٥	٦	%١٧,٧	

المجالات	المعايير	عدد النقاط المرجعية ونسبتها		عدد المؤشرات ونسبتها		النسبة المئوية لمؤشرات المجال في النموذج
		العدد	النسبة	العدد	النسبة	
(القوة اللغوية)	الثالث	٢	%٢٥	٥	%١٤,٧	
	الرابع	٢	%٢٥	٦	%١٧,٧	
	الخامس	٢	%٢٥	١٢	%٣٥,٢	
المجموع	**٥**	٨	**%١٠٠**	**٣٤**	**%١٠٠**	–
(٤) مهارات الحياة الجامعية	الأول	٣	%٦٠	١٣	%٥٩,٥	**%٦,٣**
	الثاني	٢	%٤٠	٩	%٤٠,٥	
المجموع	**٢**	**٥**	**%١٠٠**	**٢٢**	**%١٠٠**	–
(٥) اللغة للتعليم والتعلم والثقافة	الأول	١	%١٢,٥	٨	%٢١,٦	**%١٠,٦**
	الثاني	١	%١٢,٥	٧	%١٨,٩	
	الثالث	٢	%٢٥	٤	%١٠,٨	
	الرابع	٢	%٢٥	٨	%٢١,٦	
	الخامس	٢	%٢٥	١٠	%٢٧,١	
المجموع	**٥**	٨	**%١٠٠**	**٣٧**	**%١٠٠**	–
(٦) اللغة الانفعالية	الأول	٥	%٥٥,٦	١٣	%٤٤,٨	**%٨,٣**
	الثاني	٢	%٢٢,٢	٨	%٢٧,٦	
	الثالث	٢	%٢٢,٢	٨	%٢٧,٦	
المجموع	**٣**	**٩**	**%١٠٠**	**٢٩**	**%١٠٠**	–
المجموع الكلي للمعايير والنقاط المرجعية والمؤشرات	**٣٢**	**٨٥**	–	**٣٤٧**	–	**%١٠٠**

يتضح من جدول (٤) تنوع المجالات الوظيفية والمعايير والنقاط المرجعية والمؤشرات التي تُحقق تعليم اللغة العربية وظيفيًّا لدى طلاب الجامعة المتخصصين، وقد جاءت تفاصيل المعايير والمؤشرات نابعة من احتياجات الطلاب الواقعية بناء على "نتائج قياس مستوى الكفاية اللغوية الوظيفية لديهم"، و"الدراسات ذات الصلة"، و"الملاحظات الميدانية"، و"الدراسة الاستكشافية للبحث الحالي"، مما يعطي نموذج

المعايير المقترح قوة علمية؛ كونه مبنيًّا على نتائج قياس ميداني وملاحظات واقعية.

ويُلحظ من **مكونات النموذج الإجمالية** كما يتضح في الجدول (٤) أن مجال "اللغة للتواصل" كان له النصيب الأكبر في محتوى النموذج بنسبة بلغت (٣٦,٣%)، تلاه مجال "اللغة النفعية" الذي مُثل بنسبة (٢٨,٨%) تلتهما المجالات الوظيفية الأخرى، وقد كان التركيز على تمثيل مؤشرات هذين المجالين تحديدًا بنسبة كبيرة في النموذج أمرًا مقصودًا؛ وذلك لعدة مسوغات تربوية أهمها نتائج اختبار قياس مستوى اللغة الوظيفية المُعد لغرض البحث الحالي؛ حيث أشارت نتائجه إلى أن مستوى كفاية الطلاب المتخصصين في اللغة العربية في هذين المجالين كان ضعيفًا؛ مما يتطلب معالجة تربوية عميقة لسدّ الفجوة في هذا الجانب. من ناحية أخرى أشارت الدراسات السابقة التي تم الاستشهاد بها في البحث الحالي إلى قلة تطبيقات اللغة الوظيفية في هذين المجالين في كتب اللغة العربية في المراحل التعليمية كافَّة، يضاف إلى ما سبق أن احتياجات الطلاب من اللغة الوظيفية تدور في معظمها حول محوريّ الاتصال اللغوي واستخدامات اللغة النفعية؛ فلا يخلو الطالب الجامعي من كونه مُعتمِدًا على اللغة كوسيلة اتصال دائم في المحاضرات، والندوات، والمكتبة، والمناقشات، وإرسال الرسائل اللغوية، واستقبالها، وفك رموزها، والتواصل الإلكتروني، وغيرها من المواقف الاتصاليَّة، كما أنه لا يستغني عن الاستخدام الوظيفي المرتبط بتحقيق مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة من خلال تدوين الملاحظات، وإعداد الرسائل، والتلخيص، وكتابة التوصيات، وإجراء المقابلات، ومناقشة الأسئلة، وغيرها من الاستخدامات النفعية للغة.

المرحلة الرابعة من خطوات السير في البحث

التحقق من فاعلية المحتوى التعليمي المُعد على ضوء نموذج المعايير المقترح في تحسين مهارات اللغة للحياة لدى طلاب الجامعة المتخصصين في اللغة العربية

اتضح من خلال الخطوات البحثية السابقة أنه تم استثمار نتائج اختبار مستوى كفاية اللغة الوظيفية وقائمة مهارات اللغة للحياة في بناء نموذج معايير اللغة الوظيفية المقترح في البحث الحالي، ووفقا لذلك تم استثمار النموذج وقائمة المهارات في تصميم محتوى تعليمي مقترح في ضوئهما لطلاب المرحلة الجامعية المتخصصين في اللغة العربية؛ بهدف تحسين بعض مهارات اللغة للحياة لديهم. ويأتي هذا المحتوى التعليمي على سبيل التجريب الميداني للتحقق من مدى تحسن بعض المهارات اللغوية المستهدفة في

البحث الحالي لدى الطلاب؛ حيث إنه لم يتم تصميم المحتوى المقترح لتحقيق جميع المهارات والمؤشرات اللغوية المتضمنة في قائمة مهارات اللغة للحياة ونموذج المعايير، ولكن تم الاقتصار على بعض المحاور والمهارات الفرعية في تصميم المحتوى التعليمي؛ فمن الصعب تصميم محتوى تعليمي تجريبي لمستوى واحد بالمرحلة الجامعية (المستوى الثامن) يغطي جميع مهارات اللغة للحياة ومؤشرات نموذج المعايير المقترح كاملاً، فهي تحتاج إلى سلسلة مقررات دراسية خلال المرحلة الجامعية، وقد تم أخذ آراء المحكمين في المحتوى المقترح والمهارات التي يستهدفها، وفي الاختبار الذي أعد لقياس تلك المهارات. **وسيتضح ذلك تفصيلاً في الجزء الآتي من البحث:**

إعداد المحتوى التعليمي المقترح في ضوء بعض معايير ومؤشرات الاستخدام اللغوي الوظيفي وبعض مهارات اللغة للحياة

لإعداد المحتوى التعليمي المقترح في البحث الحالي تم اتباع مجموعة من الإجراءات البحثية تمثلت فيما يأتي:

(أ) تم الاعتماد على بعض المعايير والمؤشرات المتضمنَة في نموذج المعايير المقترح في البحث الحالي وبعض المهارات المتضمنَة في قائمة مهارات اللغة للحياة؛ وذلك بتحديد بعض مهارات اللغة للحياة التي انعكست في مؤشرات نموذج المعايير، وقد تم عرضها على (٧) محكمين لتحديد مدى مناسبتها، ومن ثم تصميم المحتوى التعليمي في ضوئها، **وكانت الصورة النهائية للمهارات التي أُعتمدت لبناء المحتوى التعليمي والتي وصلت نسبة اتفاق المحكمين عليها إلى (٩٠%) فأكثر كما يلي:**

مجال "لغة التواصل والفهم اللغوي"، واقتصر على المهارات الآتية:

- يُعبِّر في ضوء الأهداف التي حدَّدها.
- يعبر عن فكرته بلغة فصيحة.
- يعبر عما يريد بدقة ووضوح.
- تتصف فكرته اللغوية باكتمال عناصرها.
- تظهر في كتابته وحدة الفكرة.
- تتميز رسالته بسلاسة الانتقال من فكرة إلى أخرى.
- يدعم أفكاره بالأدلة والتفاصيل.
- يترجم رموز الرسالة اللغوية المقروءة.
- يعيد عرض الموضوع المُستقبَل بلغته.
- يقدم تغذية راجعة في ضوء ما فَهِم.
- يبرز مواطن القوة/الضعف فيما يَستقبل.
- يقترح بعض الأفكار لتقويم بعض نقاط الضعف في الموضوع المُستقبل.
- يكتب مراعيًا الأسلوب التقريري المقنع.

مجال اللغة وأغراض الحياة الجامعية، واقتصر على المهارات الآتية:

- يعرض وجهة نظره العلمية بلغة واضحة.
- يلخص عملاً بحثيًّا قدَّمه خلال الدراسة بلغة واضحة.
- يدوِّن ما توصل إليه بلغة صحيحة.
- يصنف المعلومات بلغة واضحة.
- يكتب خطابًا رسميًّا بلغة وظيفية إلى جهة أو مسئول.
- يوظف عبارات السلام والشكر في إطار لغوي صحيح.
- يُلخص ما يقرأ متجنبًا الإخلال بمعناه.
- يكتب موضوعًا مستوفيًا لعناصره في حالة الاستكتاب.
- يكتب تقريرًا عن زيارة قام بها أو ورشة عمل حضرها.
- يكتب رسالة بلغة صحيحة مراعيًا عناصر كتابة الرسالة.
- يصمم جدول الخطة الدراسية الذاتية بلغة واضحة.

- **مجال القوة اللغوية، واقتصر على المهارات الآتية:**

- يكتب مراعيًا قواعد النحو والإملاء.
- يصحح الأخطاء اللغوية في نصوص تُعرض عليه.
- يدرك العلاقة بين الدلالة والإعراب.
- يمتلك رصيدًا لغويًّا من المفردات والتراكيب المتنوعة.
- يعي دور الخطأ النحوي في تغيير الدلالة.
- يعي دور الخطأ الإملائي في تغيير معنى الكلمة.
- يضبط أواخر الكلمات ضبطًا صحيحًا داخل النص.

(ب) تمت الإفادة عند إعداد المحتوى التعليمي من توصيفات بعض المقررات الأكاديمية التي يتم تدريسها بقسم اللغة العربية بالمرحلة الجامعية؛ وذلك للإفادة منها في إعداد محتوى تعليمي معد بشكل تربوي سليم.

(جـ) تحديد الهدف العام من إعداد المحتوى التعليمي وهو "تحسين بعض مهارات اللغة للحياة لدى الطلاب الجامعيين المتخصصين في اللغة العربية".

(د) تحديد الأهداف الإجرائية لكل موضوع من موضوعات المحتوى التعليمي في ضوء قائمة مهارات اللغة للحياة ونموذج المعايير المقترح في البحث الحالي، وقد تم تضمين هذه الأهداف الإجرائية في كل موضوع من موضوعات المحتوى على حدة.

إعداد الصورة الأولية للمحتوى التعليمي المقترح

- تمثل المحتوى التعليمي في بعض الموضوعات التطبيقية التي تستهدف تحسين مهارات اللغة للحياة، وكان عنوانها العام "أنا أستثمر لغتي". وعلى ضوء المهارات المستهدفة في البحث الحالي تم إعداد الصورة الأولية للمحتوى مشتملة على ما يأتي:
- الهدف العام.
- الأهداف الإجرائية لكل موضوع.
- المهارات المستهدفة.
- المحتوى العلمي.
- الأنشطة الوظيفية.
- وسائل التعليم والتعلم.
- أساليب التعليم والتعلم.
- أساليب التقويم.

وتمثلت الصورة الأولية للمحتوى في الموضوعات التالية المُبينة في جدول (٥) وفقًا للخطة الزمنية لتنفيذها:

جدول (٥)

موضوعات المحتوى

التعليمي المقترح والخطة الزمنية لتنفيذها

م	الموضوع	الزمن المقترح للتنفيذ		عدد اللقاءات
		تعلُّم المحتوى	الأنشطة الوظيفية	
العنوان العام: "أنا أستثمر لغتي"				
١	أنا أتحدث وظيفيًّا	ساعة ونصف	ساعة ونصف	٢
٢	أنا أكتب وظيفيًّا	ساعة ونصف	ساعة ونصف	٢
٣	لغتي في الحياة الجامعية	ساعة ونصف	ساعة ونصف	٢
٤	مقومات التواصل التقليدي	ساعة ونصف	ساعة ونصف	٢
٥	مقومات التواصل الإلكتروني	ساعة ونصف	ساعة واحدة	٢
٦	لغتي والتعبير الانفعالي	ساعة واحدة	ساعة ونصف	٢
٧	تطبيقات القوة اللغوية	ساعتان		٢

ضبط المحتوى التعليمي المقترح والتوصل لصورته النهائية

تم عرض المحتوى على (٧) محكمين متخصصين في تعليم اللغة العربية من كليتيّ الآداب والتربية بهدف الوقوف على آرائهم من حيث:

- سلامة المحتوى من الناحية التربوية في ضوء الهدف العام.

- سلامة المحتوى من الناحية التربوية في الأهداف الإجرائية.
- مناسبة المحتوى العلمي لمجالات اللغة للحياة المستهدفة.
- ملاءمة المحتوى لمتعلمي اللغة العربية في المرحلة الجامعية.
- ملاءمة الأنشطة اللغوية الوظيفية.
- مناسبة أساليب التعليم والتعلم ووسائله.
- ملاءمة أساليب التقويم.
- مناسبة الخطة الزمنية المقترحة لتنفيذ الموضوعات.

وقد أُخذ بآراء المحكمين فيما أشاروا إليه من تعديلات؛ حيث لم يتم حذف أي من الموضوعات، ولكن تم تعديل بعض الأهداف الإجرائية داخل محتواها، ومن ثم أصبح المحتوى في صورته النهائية.

وبالتوصل للصورة النهائية للمحتوى التعليمي المقترح، تتم الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث، الذي نصه: "**ما صورة المحتوى التعليمي المقترح في ضوء نموذج معايير الاستخدام اللغوي الوظيفي اللازم لطلاب الجامعة المتخصصين في اللغة العربية؟**"

إعداد اختبار مهارات اللغة للحياة لطلاب الجامعة المتخصصين في اللغة العربية

الهدف من إعداد الاختبار

لاستكمال تحقيق أهداف البحث الحالي تم إعداد هذا الاختبار بهدف التحقق من مدى تحسن مهارات اللغة للحياة المستهدفة لدى الطلاب مجموعة البحث قبل تدريس المحتوى التعليمي المقترح وبعده.

وصف الاختبار

تكوَّن الاختبار من ثلاثة أجزاء كما يأتي:

- الجزء الأول "أسئلة التواصل والفهم اللغوي" واشتمل على (١٠) أسئلة وظيفية تطبيقية، بنسبة (٤٠%) من مجمل أسئلة الاختبار.
- الجزء الثاني "أسئلة اللغة وأغراض الحياة الجامعية" واشتمل على (١٠) أسئلة وظيفية تطبيقية، بنسبة (٤٠%) من مجمل أسئلة الاختبار.
- الجزء الثالث "أسئلة القوة اللغوية" واشتمل على (٥) أسئلة وظيفية تطبيقية، بنسبة (٢٠%) من مجمل أسئلة الاختبار.

وبذلك تكوَّن الاختبار من (٢٥) سؤالاً لغويًّا وظيفيًّا، وحُددت (درجتان) لكل سؤال كحد أقصى، ولا يُعطى الطالب الدرجة (صفر)؛ حيث تتدرج إجابة الطالب وفق بطاقة تقدير درجات الاختبار بين الدرجتين (١-٢)، وبالتالي تكون النهاية العظمى للاختبار (٥٠) درجة، وتكون النهاية الصغرى (٢٥) درجة.

صدق الاختبار

تم عرض الاختبار مع نموذج التوصيف التفصيلي لأسئلته وفق المهارات التي يستهدفها على (٧) محكمين مختصين في تعليم اللغة العربية من كليتي التربية والآداب؛ للتأكد من مناسبة قياس مفرداته لما وضعت

لقياسه، وتم الأخذ بتعديلاتهم وضبط الاختبار في ضوئها تمهيدًا لحساب ثباته وزمنه من خلال التجريب الاستطلاعي.

ثبات الاختبار وزمنه

تم تطبيق الاختبار استطلاعيا على (١٧) طالبًا من طلاب المستوى الدراسي نفسه الذي أخذت منه العينة الأساسية للبحث، وقد تم استبعادهم من التطبيق الأساسي عند تدريس المحتوى التعليمي المقترح، ووفقًا للتطبيق الاستطلاعي تم تحديد زمن الاختبار بساعتين ونصف وفقًا لحساب متوسط الزمن المستغرق لأسرع طالب والزمن المستغرق لأبطأ طالب، وتم استخدام معامل (كـــرونباخ ألفـــا) لحساب ثبات الاختبار ككل الذي بلغ (٠,٨٦) كما يوضح جدول (٦) التالي:

جدول (٦): معاملات ثبات محاور اختبار مهارات اللغة للحياة لطلاب الجامعة المتخصصين في اللغة العربية باستخدام كرونباخ ألفا

الأجزاء	عدد الفقرات	معامل الثبات
لغة التواصل والفهم اللغوي	١٠	٠,٨٧
اللغة وأغراض الحياة الجامعية	١٠	٠,٨٦
القوة اللغوية	٥	٠,٨٩
ثبات الاختبار ككل	**٢٥**	**٠,٨٦**

إعداد بطاقة تقدير درجات الاختبار وضبطها

لتصحيح الاختبار بطريقة موضوعية بعيدًا عن ذاتية المُصحح تم تصميم بطاقة تقدير لرصد درجاته، تضمنت مؤشرات الإجابة التي ينبغي أن يلتزم بها الطالب عند الإجابة عن كل سؤال فرعي، وقد تم عرض بطاقة تقدير الدرجات مع الاختبار على المحكمين، وإجراء ما اقترحوه من تعديلات حتى وصلت إلى صورتها النهائية.

تطبيق اختبار مهارات اللغة للحياة على مجموعة البحث قبليًّا

تم تطبيق اختبار مهارات اللغة للحياة في صورته النهائية على عينة البحث الأساسية الممثلة في (٤٧) طالبًا جامعيًّا (المستوى الثامن) وفق الزمن المحدد، وتم رصد درجات التطبيق القبلي للاختبار وفقا لبطاقة تقدير الدرجات المعدة لهذا الغرض، تمهيدًا لتحليلها إحصائيًّا ومقارنتها مع نتائج الاختبار نفسه بعديًّا.

تدريس المحتوى التعليمي المقترح في ضوء نموذج المعايير للطلاب مجموعة البحث

تم تطبيق تجربة البحث وفق الزمن المقترح الموضح في جدول (٥)، وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الأكاديمي ١٤٣٩هـــ/٢٠١٧-٢٠١٨م، بواقع سبعة أسابيع (لقاءان للموضوع الواحد في كل أسبوع)، وحُدد زمن إضافي لتطبيق الاختبار

قبليًّا وبعديًّا، وقام الباحث بنفسه بالتدريس لمجموعة البحث من طلاب المستوى الثامن في الأوقات التي تم الاتفاق عليها بين الباحث والطلاب، وذلك بعد الحصول على الموافقة الإدارية لتطبيق تجربة البحث وفقا لحدوده المكانية. *

تطبيق اختبار مهارات اللغة للحياة على مجموعة البحث بعديًّا

بعد الانتهاء من تنفيذ تدريس المحتوى التعليمي المقترح على الطلاب مجموعة البحث تم تطبيق اختبار مهارات اللغة للحياة عليهم تطبيقًا بعديًّا، ورصد الدرجات تمهيدًا لتحليلها إحصائيًّا ومن ثَم مقارنتها مع نتائج التطبيق القبلي، وبذلك تم التوصل لنتائج هذا الجزء من البحث تمهيدا لمناقشة دلالاتها التربوية على النحو الذي يتضح فيما يأتي:

رصد نتائج اختبار مهارات اللغة للحياة

تم الاعتماد على مجموعة من الأساليب الإحصائية في معالجة نتائج هذا الجزء من البحث باستخدام برنامج SPSS، تمثلت في حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" للعينات المرتبطة من خلال المقارنة بين التطبيقين القبلي والبعدي وذلك بعد التأكد من شروط تطبيق اختبار "ت" في حالة العينات المرتبطة، ومربع إيتا لقياس حجم الأثر، **وكانت النتائج على النحو الآتي:**

النتائج الإجمالية لاختبار مهارات اللغة للحياة

لاختبار صحة الفرض الأول من فروض البحث، والذي ينص على "**يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي على اختبار مهارات اللغة للحياة ككل لدى طلاب الجامعة المتخصصين في اللغة العربية لصالح القياس البعدي**" تم تحليل البيانات بعد تطبيق تجربة البحث والتوصل إلى النتائج الكلية للاختبار كما يوضحها الجدول (٧).

* تم إرفاق الموافقة الإدارية على تطبيق البحث بالملاحق.

جدول (٧)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري

وقيمة "ت" ودلالتها للقياسين القبلي والبعدي على اختبار مهارات اللغة للحياة ككل

القياس/الاختبار	القياس القبلي		القياس البعدي		قيمة "ت"
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
اختبار مهارات اللغة للحياة ككل	٢٨,٢٢	٢,٢٤	٤٤,٧٤	١,٧٢	٣٦,٧١ **

** الفرق دال عند مستوى ٠,٠١

يتبين من جدول (٧) الفرق بين النتيجة الكلية للقياسين القبلي والبعدي على اختبار مهارات اللغة للحياة لدى طلاب الجامعة المتخصصين في اللغة العربية؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي للقياس القبلي (٢٨,٢٢) بانحراف معياري قدره (٢,٢٤)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للقياس البعدي على الاختبار نفسه (٤٤,٧٤) بانحراف معياري قدره (١,٧٢)، وبلغت قيمة "ت" (٣٦,٧١) وهي قيمة تشير إلى وجود فرق دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١) في اتجاه المتوسط الأكبر وهو متوسط القياس البعدي، الأمر الذي يشير إلى فاعلية المعالجة التربوية من خلال المحتوى التعليمي المقترح على ضوء نموذج معايير اللغة الوظيفية في تحسين مهارات اللغة للحياة المحددة في البحث لدى الطلاب أفراد عينة الدراسة. وهذه النتيجة تؤكد قبول الفرض الأول من فروض البحث، وتتفق مع بعض الدراسات ذات الصلة التي سيتم عرضها في جزء مناقشة النتائج الحالية، كما سيأتي بعد الانتهاء من عرض النتائج التفصيلية.

النتائج التفصيلية لاختبار مهارات اللغة للحياة

لاختبار صحة الفرض الثاني من فروض البحث، والذي ينص على "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي على محور التواصل والفهم اللغوي في اختبار مهارات اللغة للحياة لدى طلاب الجامعة المتخصصين في اللغة العربية لصالح القياس البعدي" يتم عرض نتائج محور التواصل والفهم اللغوي التي تم التوصل إليها

من خلال التجريب الميداني للبحث كما يوضحها الجدول (٨).

جدول (٨)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري

وقيمة "ت" ودلالتها للقياسين القبلي والبعدي على محور التواصل والفهم اللغوي

اختبار مهارات اللغة للحياة	القياس القبلي		القياس البعدي		قيمة "ت"
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
التواصل والفهم اللغوي	١١,٠٣	٠,٨٩	١٨,٣٩	١,١١	٣١,٨٨ **

** الفرق دال عند مستوى ٠,٠١

وفقًا لجدول (٨) فإن نتيجة القياسين القبلي والبعدي لمحور التواصل والفهم اللغوي في اختبار مهارات اللغة للحياة تبين أن هناك فرقًا دالاً عند مستوى (٠,٠١) بين القياسين، وذلك لصالح القياس البعدي؛ حيث بلغت قيمة "ت" (٣١,٨٨) وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند هذا المستوى. وقد بلغ المتوسط الحسابي للقياس القبلي على المحور (١١,٠٣) بانحراف معياري قدره (٠,٨٩)، وبلغ المتوسط الحسابي للقياس البعدي على المحور (١٨,٣٩) بانحراف معياري قدره (١,١١)؛ مما يؤكد فاعلية المحتوى التعليمي المقدم للطلاب المتخصصين في اللغة العربية والمصمم على ضوء نموذج المعايير المقترح في البحث الحالي في تنمية المهارات الأدائية الوظيفية لمحور التواصل والفهم اللغوي، وهذه النتيجة تشير إلى صحة الفرض الثاني من فروض البحث ومن ثم قبوله.

ولاختبار صحة الفرض الثالث من فروض البحث، والذي ينص على "**يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي على محور اللغة وأغراض الحياة الجامعية في اختبار مهارات اللغة للحياة لدى طلاب الجامعة المتخصصين في اللغة العربية لصالح القياس البعدي**" يتم عرض نتائج محور اللغة وأغراض الحياة الجامعية التي تم التوصل إليها من خلال التجريب الميداني للبحث كما يوضحها الجدول (٩).

جدول (٩)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري

وقيمة "ت" ودلالتها للقياسين القبلي والبعدي على محور اللغة وأغراض الحياة الجامعية

اختبار مهارات اللغة للحياة	القياس القبلي		القياس البعدي		قيمة "ت"
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
اللغة وأغراض الحياة الجامعية	١١,٤٣	١,٦١	١٧,٥٩	١,٥٢	١٦,٨١ **

** الفرق دال عند مستوى ٠,٠١

بيَّن الجدول (٩) الفرق بين متوسطي درجات الطلاب أفراد الدراسة على محور اللغة وأغراض الحياة الجامعية في اختبار مهارات اللغة للحياة، وجاء هذا الفرق دالاً عند مستوى (٠,٠١) لصالح القياس البعدي على المحور؛ حيث جاءت قيمة "ت" (١٦,٨١)، وبلغ المتوسط الحسابي للقياس القبلي للمحور (١١,٤٣) بانحراف معياري قدره (١,٦١)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للقياس البعدي (١٧,٥٩) بانحراف معياري قدره (١,٥٢)؛ مما يؤكد فاعلية المعالجة التربوية للبحث الحالي في هذا المحور. وهذه النتيجة تؤكد قبول الفرض الثالث من فروض البحث.

ولاختبار صحة الفرض الرابع من فروض البحث، والذي ينص على "**يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي على محور القوة اللغوية في اختبار مهارات اللغة للحياة لدى طلاب الجامعة المتخصصين في اللغة العربية لصالح القياس البعدي**" يتم عرض نتائج محور القوة اللغوية التي تم التوصل إليها من خلال التجريب الميداني للبحث كما يوضحها الجدول (١٠).

جدول (١٠)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري

وقيمة "ت" ودلالتها للقياسين القبلي والبعدي على محور القوة اللغوية

اختبار مهارات اللغة للحياة	القياس القبلي		القياس البعدي		قيمة "ت"
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
القوة اللغوية	٥,٧٦	٠,٨٦	٨,٧٦	٠,٨٦	١٤,٦٣ **

** الفرق دال عند مستوى ٠,٠١

يتبين من جدول (١٠) الفرق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي لمحور القوة اللغوية في اختبار مهارات اللغة للحياة لدى طلاب الجامعة المتخصصين في اللغة العربية؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي للقياس القبلي على المحور (٥,٧٦) بانحراف معياري قدره (٠,٨٦)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للقياس البعدي على المحور ذاته (٨,٧٦) بانحراف معياري (٠,٨٦)، وكانت قيمة "ت" (١٤,٦٣) وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١) في اتجاه القياس البعدي على المحور، ويشير ذلك إلى فاعلية المعالجة التربوية من خلال المحتوى التعليمي المقترح في تحسين مهارات محور القوة اللغوية لدى الطلاب عينة البحث. وهذه النتيجة تؤكد قبول الفرض الرابع.

ومن خلال عرض نتائج الفروض البحثية السابقة تتم الإجابة عن سؤال البحث الخامس الذي ينص على "**ما فاعلية المحتوى التعليمي المقترح على ضوء نموذج المعايير في تحسين مهارات اللغة للحياة لدى طلاب الجامعة المتخصصين في اللغة العربية؟**"

حساب قيمة حجم أثر المحتوى المقترح على ضوء نموذج المعايير في تحسين مهارات اللغة للحياة لدى الطلاب الجامعيين المتخصصين في اللغة العربية

لاختبار صحة الفرض الخامس من فروض البحث، والذي ينص على "**يوجد أثر دال إحصائيًّا للمحتوى التعليمي المُعد على ضوء نموذج معايير الاستخدام اللغوي الوظيفي المقترح في تحسين مهارات اللغة للحياة لدى طلاب الجامعة المتخصصين في اللغة العربية**" يتم عرض نتائج قيمة حجم

الأثر وفقا لمعادلة إيتا كما يوضحها الجدول(١١).

جدول (١١)

قيمة حجم الأثر للمحتوى المقترح على ضوء نموذج المعايير في تحسين مهارات اللغة للحياة لدى طلاب الجامعة المتخصصين في اللغة العربية

اختبار مهارات اللغة للحياة	القياس البعدي		قيمة "ت"	قيمة حجم الأثر	مقدار حجم الأثر*
	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)			
التواصل والفهم اللغوي	١٨,٣٩	١,١١	٣١,٨٨	٧,٦٦	كبير
اللغة وأغراض الحياة الجامعية	١٧,٥٩	١,٥٢	١٦,٨١	٧,١٢	كبير
القوة اللغوية	٨,٧٦	٠,٨٦	١٤,٦٣	٤,٧١	كبير
الاختبار ككل	**٤٤,٧٤**	**١,٧٢**	**٣٦,٧١**	**١٢,١٠**	**كبير**

*مقدار حجم الأثر وفقا للمعادلة المستخدمة كما يلي: إذا كانت قيمة حجم الأثر تتراوح بين ٠,٢ إلى أقل من ٠,٥ يكون حجم التأثير صغيرًا – إذا كانت قيمة حجم الأثر تتراوح بين ٠,٥ إلى أقل من ٠,٨ يكون حجم التأثير متوسطًا، إذا كانت قيمة حجم الأثر أكبر من ٠,٨ يكون حجم التأثير كبيرًا (kiess, 1996, 164).

يُبين الجدول (١١) أن مقدار حجم أثر المحتوى التعليمي جاء بدرجة كبيرة في تحسين مهارات اللغة للحياة لدى الطلاب الجامعيين كما يتضح من النتيجة الكلية للاختبار؛ حيث بلغت قيمة حجم الأثر للاختبار ككل (١٢,١٠)، كما جاء بدرجة كبيرة أيضا في المحاور الفرعية للاختبار؛ حيث بلغ في محور التواصل والفهم اللغوي (٧,٦٦)، وفي محور اللغة وأغراض الحياة الجامعية (٧,١٢)، وفي محور القوة اللغوية (٤,٧١)، وبذلك تشير القيمة الإجمالية والقيم الفرعية لحجم الأثر إلى درجة تأثير كبيرة للمتغير المستقل في المتغير التابع، وهذه النتيجة تؤكد قبول الفرض الخامس والأخير من فروض البحث الحالي.

ومن خلال عرض نتيجة الفرض السابق تتم الإجابة عن سؤال البحث السادس والأخير الذي ينص على "**هل يوجد أثر دال إحصائيًّا للمحتوى التعليمي المُعد على ضوء نموذج المعايير المقترح في تحسين مهارات اللغة للحياة لدى طلاب الجامعة المتخصصين في اللغة العربية؟**"

مناقشة النتائج وبيان دلالاتها التربوية

تناول الجزء السابق من البحث المرحلة الأخيرة فيه، وهي تطبيق تجربته الميدانية على طلاب المرحلة الجامعية المتخصصين في اللغة العربية لبيان فاعلية المحتوى التعليمي المُصمم على ضوء نموذج المعايير في تحسين مهارات اللغة للحياة لديهم، ومن ثَم رصد نتائج اختبار مهارات اللغة للحياة، وعرض النتائج تمهيدًا لمناقشتها، وقد أتت هذه المرحلة من البحث الحالي كنتيجة منطقية لما بدأت به مراحله الأولى من حيث قياس مستوى كفاية اللغة الوظيفية لدى الطلاب المتخصصين في اللغة العربية بالجامعة، ثم تحليل نتائج هذا القياس الذي جاء في مجمله مشيرًا إلى مستوى كفاية "ضعيف"، ومن ثم القيام بخطوات تربوية إجرائية وفقا لهذه النتيجة تمثلت في تحديد مجموعة من مهارات اللغة للحياة اللازمة للطلاب، وبناء نموذج لمعايير الاستخدام اللغوي الوظيفي لهم في ضوء نتيجة قياس مستوى اللغة الوظيفية وقائمة مهارات اللغة للحياة في أبعادها المختلفة. وقد أشارت نتائج هذا الجزء من البحث إلى فاعلية المعالجة التربوية المقدمة في ضوء نموذج معايير الاستخدام اللغوي الوظيفي في تحسين مهارات اللغة للحياة لدى طلاب المرحلة الجامعية المتخصصين في اللغة العربية، **ويمكن مناقشة نتائج هذا الجزء من البحث وبيان دلالاتها التربوية وفقًا للعناصر الآتية:**

بناء التعلم وفق الاحتياجات الفعلية لطلاب الجامعة

لقد انبثقت المعالجة التربوية المقدمة للطلاب في البحث الحالي عن حاجتهم لمهارات اللغة للحياة؛ هذه الحاجة أظهرتها نتائج قياس مستوى كفاية اللغة الوظيفية لديهم – كما اتضح في البحث الحالي – وكذلك أظهرتها نتائج بعض الدراسات السابقة، والملاحظات الميدانية، وقد أشار قياس الكفاية في تلك المهارات إلى المستوى "ضعيف"؛ لذا كان من المناسب تقديم معالجة تربوية تلبي احتياجات فعلية من المهارات اللغوية الوظيفية لدى الطلاب من خلال البحث الحالي، وهذا يعد أحد العوامل المهمة في التوصل لنتائجه التي سبق تفصيلها، والتي بينت فاعلية المحتوى التعليمي المُعد على ضوء نموذج المعايير المقترح في تنمية مهارات اللغة للحياة لدى الطلاب. ويتفق هذا مع ما أوردته نتائج دراسة فدا (٢٠١٤) ودراسة الموسى (٢٠١٦) ودراسة السلمي (٢٠١٨) التي أكدت جميعها احتياج الطلاب الجامعيين إلى محتوى تعليمي لمقررات العربية يهتم بتعليم مهارات اللغة وظيفيًّا وليس نظريًّا، وينطلق من الاحتياجات اللغوية الفعلية للمتعلمين.

ارتكاز التعلم على حركة المعايير التعليمية ومؤشراتها

مما أسهم في التوصل لنتائج البحث الحالي ارتكاز التعلم على المعايير التربوية؛ ذلك أن المحتوى التعليمي المعالج تربويًّا وفق متغيرات البحث الحالي تم تصميمه في ضوء نموذج المعايير المقترح ونقاطه المرجعية ومؤشراته، وذلك من خلال الالتزام بمستويات مرجعية في تصميم التعليم، ويعد ذلك جوهر عملية جودة التعليم التي تهدف إلى التطبيق العملي لما تم تعلمه وتحديد معايير واضحة يتم قياس مخرجات التعلم على ضوئها، وهو ما سعى إليه البحث من خلال ربط ما يتعلمه الطلاب بمستويات معيارية محددة مسبقًا يتم قياس التعلم من خلالها. ويتفق البحث الحالي في هذه النقطة مع دراسة الزيدي (٢٠١٦) التي أكدت ضرورة أن تنطلق مقررات اللغة العربية بالمرحلة الجامعية من معايير تعليم واضحة، ودراسة كيتا وإسماعيل (٢٠١٧) التي أوصت باعتماد مواصفات معيارية لتطوير تعليم مناهج اللغة العربية، كما يأتي البحث متفقًا مع ما تبنته هيئات التقويم والاعتماد الأكاديمي في الوطن العربي التي أكدت أهمية تصميم التعليم في ضوء المستويات المعيارية، ومنها الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية NCAAA، و الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بجمهورية مصر العربية، ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي بدولة الإمارات العربية المتحدة.

كما كان تصميم التعليم في ضوء المعايير ملائمًا لطبيعة المهارات اللغوية التي تم قياسها في البحث الحالي؛ فهي مهارات أدائية وظيفية للغة وتتطلب وضع مؤشرات إجرائية تقيس تقدم الطلاب بصورة عملية، **وبشكل أكثر تحديدًا فإن تصميم التعليم في البحث الحالي في ضوء نموذج المعايير المقترح أسهم في التوصل لنتائجه البحثية من خلال:**

- وجود مرجعية ومرتكز للمعالجة التربوية المقدمة في البحث وهي نموذج المعايير المقترح، والذي صُمم في ضوء مجالات ومعايير ونقاط مرجعية ومؤشرات تفصيلية محددة.
- تبنى مبدأ جودة التعليم المرتبط بضرورة امتلاك المتعلمين لمهارات أدائية تتوافق مع الحياة وسوق العمل، وتكامل الجانبين النظري والعملي، وتحقيق قدرة المناهج على ربط الطالب بواقعه، وهو ما استهدفه البحث الحالي من خلال تنمية مهارات اللغة للحياة لدى الطلاب الجامعيين، وذلك لإحياء الدور الحقيقي

للغة العربية كونها لغة حياة بجانب كونها لغة تعليم وتعلم.

- مؤشرات التعليم التي تم بناء التعلم في ضوئها هي مؤشرات واقعية نابعة من احتياجات الطلاب الفعلية.

ارتكاز المعالجة التربوية على المدخل الوظيفي لتعليم اللغة

لقد ارتكزت معايير النموذج المقترح في البحث الحالي والذي تم تصميم المحتوى التعليمي في ضوئه على مبادئ المدخل الوظيفي في تعليم اللغة، ذلك المدخل الذي يتعدى الاستخدام اللغوي التقليدي إلى تطبيق المهارات اللغوية حياتيًّا، ويهدف إلى تعليم اللغة العربية لتكون أداةً للتواصل المثمر في مختلف مواقف النشاط الإنساني على ضوء وظائف اللغة الاجتماعية والنفسية والإقناعية والأدبية والنفعية والاستكشافية والإعلامية. وقد كان لتصميم التعليم وأنشطته في المحتوى التعليمي المُصمم على ضوء نموذج المعايير الوظيفية أثر واضح في التوصل لنتائج البحث الحالي بصورتها الحالية، ويتفق ذلك مع ما أوصت به لجنة تحديث تعليم اللغة العربية (٢٠١٣) التي أكدت من خلال تقرير "العربية لغة حياة" أن يتم تصميم مقررات اللغة العربية بحيث تهدف إلى تنمية مهارات اللغة الوظيفية، كما يتفق مع دراسات اللبودي (٢٠١٢)، والمنذري (٢٠١٣)، والشريف والتميمي (٢٠١٧) التي أشارت توصياتها إلى أهمية تعليم اللغة العربية في ضوء المدخل الوظيفي؛ بوصفه أحد أهم المداخل الحديثة في تعليم اللغات، وارتباطه بتنمية المهارات اللغوية التي تتطلبها الحياة.

تكامل محاور التعلم وتنوعها من خلال المحتوى التعليمي المقترح

كان لتكامل المحاور التعليمية التي انطلقت منها المعالجة التربوية للمحتوى التعليمي في البحث الحالي دور مهم في التوصل لنتائجه؛ فقد تضمنت محاور التعلم "لغة التواصل والفهم اللغوي"، و"اللغة وأغراض الحياة الجامعية"، و"القوة اللغوية"، وهي محاور رئيسة في نموذج المعايير المقترح في البحث الحالي، وتتضمن مجموعة كبيرة من مهارات اللغة للحياة التي يحتاجها الطالب الجامعي بصورة مستمرة في حياته، وتتسم بالترابط والتكامل والعمق في عرض مهاراتها، واتضح ذلك بشيء من التفصيل كما يأتي:

في محور التواصل والفهم اللغوي: أشارت المعالجة التربوية المستخدمة في البحث الحالي إلى فاعلية واضحة في تحسين المهارات المندرجة تحت هذا المحور؛ فقد جاء المحتوى التعليمي داعمًا وهادفًا لتحسين المهارات الأدائية الخاصة بتحقيق تواصل حياتي فعال لدى الطلاب الجامعيين، كما

اشتمل المحتوى التعليمي على أنشطة نظرية وتطبيقية تهدف إلى تدريب الطلاب على تحقيق مهارات التواصل الوظيفي من خلال اللغة في ضوء المعايير والمؤشرات الوظيفية المتعلقة بالمحور ككل، وكان لهذا أثره الواضح في تحسين أداء الطلاب في مجال لغة التواصل والفهم اللغوي كما بينت النتائج.

وفي محور اللغة وأغراض الحياة الجامعية: كان للمعالجة التربوية القائمة على معايير تعليم اللغة وظيفيًّا دور كبير في تحسين المهارات الأدائية المندرجة تحته؛ فقد استهدف المحتوى التعليمي المقترح تحقيق مهارات الحياة الجامعية من خلال توظيف اللغة كأداة تواصل، وتم تدعيم المحتوى التعليمي بالأنشطة والمهمات التعليمية التطبيقية التي كان مقصدها تدريب الطلاب على توظيف اللغة في تحسين المهارات الأدائية لهذا المحور، وهو ما أكدت فاعليته النتائج البحثية التي تم التوصل إليها.

وفي محور القوة اللغوية: دعمت أنشطة المحتوى التعليمي المقترح التطبيقات اللغوية المرتبطة بالمهارات الأكاديمية التي لا يمكن للطالب الجامعي الاستغناء عنها في تحقيق التواصل الحياتي الفعال، وقد جاءت تطبيقات القوة اللغوية من خلال المحتوى التعليمي المقترح في ضوء المعايير بصورة ضمنية وظيفية؛ فاستخدمت كأدوات ووسائل لضبط لغة الطالب وليس كغاية نهائية من التعلم، وهو ما جعل الطلاب يشعرون بأن المهارات اللغوية المرتبطة بالشِّق الأكاديمي في التعلم اُكتسبت ليتم استثمارها في السياق اللغوي الوظيفي وليس كمحصلة نهائية من التعلم؛ الأمر الذي جعلها أكثر رسوخاً وأوضح دلالة في أذهان المتعلمين؛ لكونهم أدركوا الغاية من اكتسابها بصورة تطبيقية وليس بصورة نظرية.

أسلوب طرح المحتوى التعليمي خلال البحث الحالي

استهدف المحتوى التعليمي تنمية مهارات الطلاب اللغوية الوظيفية من خلال موضوعات تجمع بين المحتوى الأكاديمي والأنشطة التطبيقية، وتم تقديم المحتوى بهذه الصورة ليمثل الجانبين النظري والعملي معًا خلال التعلم؛ ولذلك لوحظ إقبال الطلاب على التعلم خلال دراسة موضوعات المحتوى التعليمي وتنفيذ أنشطته بشكل فاعل ومثمر، وهو ما حقق فاعلية المحتوى في تحسين المهارات المستهدفة كما اتضح في نتائج البحث.

ولتحقيق تنفيذ مثمر لموضوعات المحتوى التعليمي فقد تم تضمينه مجموعة من الأنشطة التعليمية المُقيدة والمفتوحة، والصفية وغير الصفية، والتقليدية والإلكترونية؛ مما أسهم في تحقيق تفاعل الطلاب الجامعيين مع المحتوى العلمي

المقدم، الذي لم يعد يُمثل مادة نظرية بحتة يتلقونها في قاعات الدراسة بصورة رتيبة، ومن خلال تلك الأنشطة اللغوية الوظيفية كانت هناك فرصة حقيقية لاستثمار قدرات الطلاب على التعلم الذاتي والتعلم الجمعي وإثارة المناقشات الجادة وتبادل الخبرات بشكل فاعل والتعلم من خلال الأقران عند تنفيذ الأنشطة الفردية والجمعية؛ خاصة وأن جميع الأنشطة اللغوية الوظيفية كانت تدور حول الاستخدامات الحياتية ولغة الحياة من خلال تنفيذ مهمات لغوية تتعلق باحتياجات الطالب في الكلية والجامعة والمكتبة والمراسلات المحلية والدولية والتعبير عن الذات واللقاءات المهنية والأكاديمية ومحاكاة المواقف الوظيفية؛ مثل إجراء مقابلات العمل واستخدام مهارات لغة الحياة في تقديم الذات وإقناع الآخرين بالمهارات الذاتية والأكاديمية والمهنية؛ الأمر الذي جعل الطلاب يشعرون خلال تطبيق تجربة البحث بأهمية ما يتعلمونه وانعكاسه على حياتهم، والإفادة منه حالا ومستقبلا، وكل ذلك من أمور أدى إلى النتائج الإيجابية التي خرج بها البحث الحالي.

المشاركة الفاعلة من الطلاب

في بداية تطبيق المحتوى التعليمي كان الطلاب يشعرون بقلق وتردد عند تكليفهم بمهمة تتعلق باستخدام اللغة وظيفيًّا، وكان هذا القلق ناتج عن شعورهم بضعف قدراتهم اللغوية في هذا الجانب، وأن قدراتهم اللغوية في مجالات "الاتصال الوظيفي واستخدام اللغة في الحياة الجامعية والقوة اللغوية" لن تسعفهم عند التطبيق اللغوي استقبالاً وإنتاجًا، ومع الاستمرار في تنفيذ أنشطة المحتوى المقترح وتدريب الطلاب على توظيف اللغة في حياتهم من خلال الأنشطة المُقدمة لوحظ أن درجة فاعلية المشاركة من قبلهم تزداد لقاء بعد الآخر؛ هذه المشاركة الفعالة من قبل الطلاب جعلت تعلم المهارات المستهدفة يسير في شكل أسرع، ويعود ذلك إلى أن الطلاب قد لمسوا أهمية ما يتعلمونه في حياتهم من جانب، واختلاف طريقة تعلم المهارات اللغوية عما كان قد اعتادوا عليه من جانب آخر، ويعد ذلك أحد الأمور التي أسهمت أيضا في التوصل إلى نتائج البحث الحالي على صورتها الحالية.

توصيات البحث

في ضوء نتائج البحث تم تقديم عدد من التوصيات، وذلك على النحو التالي:

النتيجة الأولى: أشار البحث إلى ضعف مستوى كفاية اللغة العربية الوظيفية لدى طلاب المرحلة الجامعية المتخصصين في محاور: استخدامات اللغة النفعية – التواصل والفهم اللغوي – القوة اللغوية، **وبناء على هذه النتيجة يمكن التوصية بما يلي:**

- إعداد مقرر تعليمي لتطبيقات اللغة الوظيفية للطلاب الجامعيين المتخصصين في اللغة العربية، تنعكس فيه الاستخدامات اللغوية لما يدرسه الطلاب في جميع مقررات اللغة، ويهدف إلى تحسين مهارات اللغة للحياة لديهم.
- تصميم مقررات اللغة العربية لطلاب المرحلة الجامعية المتخصصين في ضوء معايير الاستخدام الوظيفي للغة، بحيث يُفيد الطالب مما يكتسبه من مهارات لغوية في حياته.
- مشاركة أعضاء هيئة التدريس من المتخصصين في مناهج وطرق تعليم اللغة العربية في إعداد البرامج والمقررات التعليمية الأكاديمية التي يتم تدريسها في أقسام اللغة العربية للطلاب المتخصصين؛ وذلك لتنظيم المهارات اللغوية الإجرائية داخل هذه المقررات، وتصميم الأنشطة اللغوية المناسبة لتحقيقها.
- تدريب أعضاء هيئة التدريس بأقسام اللغة العربية بالمرحلة الجامعية على أساليب إكساب طلابهم مهارات اللغة الوظيفية واستخدامات اللغة لأغراض الحياة من خلال المقررات الأكاديمية التي يقومون بتدريسها.
- إنشاء قنوات تواصل اجتماعي إلكترونية مُعتمدة من قبل الجامعات لتدريب الطلاب المتخصصين في اللغة العربية على تحقيق توظيف اللغة في الحياة.

النتيجة الثانية: توصل البحث إلى نموذج معايير للاستخدام اللغوي الوظيفي لطلاب المرحلة الجامعية المتخصصين في اللغة العربية، **وبناء على هذه النتيجة يمكن التوصية بما يلي:**

- تبني بعض الهيئات الدولية لهذا النموذج نشرًا وتطبيقًا، مثل مكتب التربية العربي لدول الخليج، ومركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، والمجلس الدولي للغة العربية.
- توظيف نموذج المعايير المعد لغرض البحث الحالي كمرجعية لمصممي البرامج والمقررات الجامعية في مجال تعليم اللغة العربية، ولا سيما في ظل تبني حركة تصميم التعليم في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي بالمرحلة الجامعية.

النتيجة الثالثة: توصل البحث إلى صورة تجريبية لمحتوى تعليمي أُعد في ضوء بعض المعايير والمؤشرات المقترحة في نموذج المعايير المقدم في البحث الحالي، وقد تضمن المحتوى الأهداف العامة والإجرائية، والمهارات الإجرائية المستهدفة، والمحتوى

العلمي، والأنشطة، والوسائل، وأساليب التعليم والتعلم، وأساليب التقويم، واستهدف تحقيق مهارات اللغة للحياة لدى طلاب المرحلة الجامعية في المجالات التالية: لغة التواصل والفهم اللغوي، واللغة وأغراض الحياة الجامعية، والقوة اللغوية، وبناء على ذلك يمكن التوصية بتبني بعض أقسام اللغة العربية لهذا المحتوى كمقرر تجريبي لتحسين مهارات اللغة للحياة لدى الطلاب في المرحلة الجامعية.

النتيجة الرابعة: تم إعداد أداتي قياس من خلال البحث الحالي هما: اختبار كفاية اللغة الوظيفية لطلاب الجامعة المتخصصين في اللغة العربية واختبار مهارات اللغة للحياة، وبناء على ذلك يمكن التوصية بتوظيف الأداتين في قياس مدى توافر كفايات اللغة العربية الوظيفية لدى طلاب الجامعة بشكل عام، وقياس مهارات اللغة للحياة لديهم.

النتيجة الخامسة: أشارت نتائج التطبيق الميداني إلى فاعلية المعالجة التربوية المستخدمة خلال البحث الحالي في تحسين مهارات اللغة للحياة لدى طلاب المرحلة الجامعية المتخصصين في اللغة العربية، **وفي ضوء ذلك يمكن التوصية بما يلي:**

- أن يتضمن توصيف البرامج والمقررات أهدافاً وظيفية لتعليم اللغة العربية، يُصمم في ضوئها المحتوى العلمي والأنشطة وأساليب التعليم بهذه المقررات.
- أن يتضمن الجانب العملي لمقررات اللغة مواقف اتصال ميدانية تمثل تطبيقًا حيًّا لما تمت دراسته في كتب النحو والصرف وعلم اللغة والأصوات والمعاجم وغيرها.
- إنشاء مركز لتعليم اللغة العربية بجامعة الملك فيصل يكون من أهدافه تعليم المهارات الوظيفية للغة العربية وتطبيقاتها لطلاب الجامعة في التخصصات المختلفة.

المقترحات البحثية

استكمالا للبحث الحالي، وفي ضوء نتائجه، يمكن إجراء الدراسات الآتية:

- فاعلية مقرر لغوي مقترح في ضوء نموذج معايير البحث الحالي لتنمية مهارات اللغة الوظيفية لدى طلاب الجامعة المتخصصين في اللغة العربية.
- فاعلية برنامج لغوي مقترح لتدريب الطلاب المتخصصين في اللغة العربية على الاستخدامات الوظيفية للغة.
- فاعلية برنامج تعليمي قائم على وظائف اللغة العربية في تنمية مهارات التواصل اللغوي لدى طلاب الجامعة.

- تحليل مقررات اللغة العربية التي يدرسها الطلاب المتخصصون في ضوء المهارات الوظيفية.

المراجـــع

١. أبو لبن، وجيه المرسي؛ عبد الغفار، نورا إبراهيم. (٢٠١٦). فاعلية إستراتيجية مقترحة في ضوء المدخل الاتصالي في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية لدى طلاب المستوى المتوسط الناطقين بلغات أخرى، **المؤتمر السنوي الرابع عشر "من تعليم الكبار إلى التعلم مدى الحياة للجميع من أجل تنمية مستدامة"**، مركز تعليم الكبار، جامعة عين شمس والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم والهيئة العامة لتعليم الكبار، القاهرة، مصر، ص ص ١١٣١ – ١١٨٤.

٢. أبو لبن، وجيه المرسي. (٢٠١١). تعليم القراءة في ضوء المدخل البنيوي الوظيفي، استُرجع بتاريخ: ٢-١٢-٢٠١٧، على الرابط الإلكتروني: http://cutt.us/2bN1t

٣. آل مكتوم، محمد بن راشد. (٢٠١٣). فعاليات تسلم تقرير العربية لغة حياة، تاريخ الاسترجاع ٢٠١٨/٧/٢، على الرابط الإلكتروني: http://cutt.us/q6mj2

٤. بارتشت، بريجيته. (٢٠٠٤). **مناهج علم اللغة من هرمان باول حتى ناعوم تشومسكي**، ترجمة: سعيد حسن بحيري، القاهر: مؤسسة المختار للنشر والتوزيع.

٥. البدري، أبو الدهب. (٢٠١٣). فاعلية برنامج قائم على المدخل الوظيفي ومعايير الجودة في تنمية مهارات الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، مصر، العدد (١٥٥)، الجزء (٤)، ص ص ١٠-٦٧.

٦. بوحوش، مرجانة. (٢٠١٧). الكفاءة اللغوية ومستويات تحققها عند الطالب الجامعي، **مجلة العلوم الإنسانية**، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر، العدد (٤٨)، ص ص ٧-٢٢.

٧. البيلاوي، حسن؛ طعيمة، رشدي؛ سليمان، سعيد؛ النقيب، عبد الرحمن؛ سعيد، محسن؛ البندري، محمد؛ عبد الباقي، مصطفى. (٢٠٠٦). **الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد: الأسس والتطبيقات:** عمّان: دار المسيرة.

٨. الخطيب، محمد بن شحات. (٢٠٠٣). **الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في التعليم**، الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع.

٩. رشوان، أحمد محمد علي. (٢٠٠٨). فاعلية استخدام المدخل الوظيفي في تنمية مهارات التحدث الوظيفية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين باللغة الإسبانية، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مصر، العدد (١٤١)، ص ص ٧٠-١١٧.

١٠. الزيدي، رائد رسم يونس. (٢٠١٦). تقويم المناهج الدراسية لأقسام اللغة العربية بكليات التربية في الجامعات العراقية في ضوء معايير الجودة الشاملة، **مجلة الأطروحة للعلوم الإنسانية**، دار الأطروحة للنشر العلمي، العراق، السنة (١)، العدد (٣)، ص ص ١٢٩-١٣١.

١١. السلمي، فواز بن صالح بن جبارة. (٢٠١٨). مدخل تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة في الجامعات السعودية: ملامح الواقع وآفاق التطوير، **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، مصر، المجلد (٣٤)، العدد (٢)، ص ص ٥٦٨-٥٨٨.

١٢. السيد، فايزة عوض. (٢٠٠٩). **مداخل واتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية والدراسات الإسلامية**، القاهرة: مطبعة جامعة عين شمس.

١٣. السيد، محمود أحمد. (١٩٨٩). **شؤون لغوية**، بيروت: دار الفكر المعاصر.

١٤. شحاتة، حسن. (٢٠٠٨). **تصميم المناهج وقيم التقدم في العالم العربي**، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

١٥. شحاتة، حسن؛ النجار، زينب. (٢٠٠٣). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية (عربي-إنجليزي، إنجليزي-عربي)**، مراجعة: حامد عمار، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

١٦. الشريف، مني عبد الله حمد؛ التميمي، غادة ناصر. (٢٠١٧). درجة توافر مهارات الكتابة الوظيفية في محتوي كتب الكفايات اللغوية للتعليم الثانوي (نظام المقررات)، **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، مصر، العدد (١١٠)، الجزء (٢)، ص ص ٣١٤- ٣٤١.

١٧. العجرش، حيدر حاتم (٢٠١٣). تقويم مقرر طرائق التدريس العامة في ضوء معايير جودة التعليم، **مجلة كلية التربية الأساسية**، جامعة بابل، العراق، العدد (١٣)، ص ص ٣١٨-٣٣١.

١٨. عريف، هنية؛ بو جملين، لبوخ. (٢٠١٥). المداخل الحديثة في تعليم اللغة العربية "من تعليم اللغة إلى تعليم التواصل باللغة"، **مجلة الأثر**، تصدر عن كلية الآداب واللغات، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، العدد (٢٣)، ص ص ٢١-٣٠.

١٩.عمار، سام. (٢٠١٠). تعليم اللغة لأهداف وظيفية، **دورية التطوير التربوي**، وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان، السنة (٩)، العدد (٦٠)، ص ص ٣٠-٣٥.

٢٠.العموش، خلود إبراهيم. (٢٠١٦). اللغة العربية في التعليم العالي (أقسام اللغة العربية)، **الموسم الثقافي الرابع والثلاثون لمجمع اللغة العربية الأردني بعنوان: اللغة العربية في التعليم**، مجمع اللغة العربية الأردني، عَمان، الأردن، ص ص ٢٠١-٢٢٧.

٢١.فدا، هيفاء بنت عثمان عباس. (٢٠١٤). تطوير برامج تعليم اللغة العربية في الجامعات السعودية: رؤية ومقترح، **أبحاث ودراسات الندوة التاسعة: علوم العربية سلسبيل اللسان**، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض، ص ص ١٥-٣٠.

٢٢.فضل الله، محمد رجب. (٢٠٠٥). متطلبات التقويم اللغوي في ظل حركة المعايير التربوية، **المؤتمر العلمي السابع عشر "التعليم والمستويات المعيارية"**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، مصر، المجلد (١)، ص ص ١٤٧ – ١٧٨.

٢٣.الفيومي، خليل عبد الرحمن. (٢٠١١). تطبيقات اللغة الوظيفية في كتب اللغة العربية (مهارات الاتصال) للمرحلة الأساسية العليا في الأردن، **المجلة التربوية**، الكويت، المجلد (٢٥)، العدد (٩٨)، ص ص ١٥٩-١٩٩.

٢٤.قاسم، محمد جابر. (٢٠٠٥). **معايير التفوق اللغوي للمعلم والمتعلم**، دبي: دار القلم.

٢٥.كيتا، جاكاريجا؛ إسماعيل، محمد زيد. (٢٠١٧). المواصفات المعيارية مدخل لتطوير منهج قواعد اللغة العربية في ضوء معايير الجودة، **مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية**، مركز جيل البحث العلمي، الجزائر، العدد (٣٥)، ص ص ١٠٣- ١٢٢.

٢٦.اللبودي، منى إبراهيم. (٢٠١٢). تقويم مناهج تعليم اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في ضوء وظائف اللغة، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مصر، العدد (١٤٨)، ص ص ٩٩-١٤٥.

٢٧.لجنة تحديث تعليم اللغة العربية. (٢٠١٣). **تقرير العربية لغة حياة**، دولة الإمارات العربية المتحدة.

٢٨.محمد، فايزة عبد العاطي. (٢٠١٥). نموذج مقترح لبناء معايير التنمية المهنية لدى معلم التربية الفنية، **مجلة أمسيا**، جمعية أمسيا (التربية عن طريق الفن)، مصر، العدد (٣)، ص ص ٢٧١ – ٣١٦.

٢٩.محمود، حسين بشير. (٢٠٠٨). المستويات المعيارية: مدخل لنشر ثقافة الجودة وإصلاح التعليم قبل الجامعي، **المؤتمر العلمي العشرون: مناهج التعليم والهوية الثقافية**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، مصر، المجلد (٤)، ص ص ١٤٥٨-١٤٧٠.

٣٠.المحياوي، قاسم. (٢٠٠٧). إدارة الجامعات في ضوء معايير الجودة الشاملة، **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، الأردن، العدد (٤)، ص ص ١٣٣-١٧٦.

٣١.مكتب التربية العربي لدول الخليج. (٢٠١٨). تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها، أُسترجع بتاريخ: ٢٠١٨/٦/١٢، على الرابط الإلكتروني: http://cutt.us/ElCl3

٣٢.المنذري، ريا بنت سالم. (٢٠١٣). مستوى استخدام مدخل وظائف اللغة في تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان "دراسة تشخيصية"، **المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية**، معهد الملك سلمان للدراسات والخدمات الاستشارية، العدد (٤)، ص ص ١٠٣-١٢٦.

٣٣.الموسى، نهاد ياسين. (٢٠١٦). اللغة العربية في التعليم العالي: اللغة العربية في الجامعة الأردنية نموذجًا، **الموسم الثقافي الرابع والثلاثون لمجمع اللغة العربية الأردني "اللغة العربية في التعليم"**، مجمع اللغة العربية، عَمان، الأردن، ص ص ١٦٧ – ٢٠٠.

٣٤.الناقة، محمود كامل. (٢٠٠٧). معايير جودة الأصالة والمعاصرة للتدريس، **مجلة اللغة العربية للناطقين بغيرها**، معهد اللغة العربية، جامعة إفريقيا العالمية، العدد (٤)، ص ص ٢٠١ – ٢٤٤.

٣٥.الهدهودي، إدريس سلطان صالح. (٢٠١١). المعايير التربوية، أُسترجع بتاريخ ٢٠١٨/٢/٥، على الرابط الإلكتروني: http://cutt.us/3vlcb

٣٦.الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد. (٢٠١٠). **وثيقة المعايير القومية لضمان جودة واعتماد كليات التربية**، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

٣٧. الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي NCAAA (٢٠٠٩). **معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم العالي**، إصدارات الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، الرياض، المملكة العربية السعودية.

٣٨. وزارة التربية والتعليم المصرية. (٢٠٠٣). **المعايير القومية للتعليم**، المجلد (١)، القاهرة: مطابع الأهرام.

٣٩. وزارة التعليم العالي السورية. (٢٠١٠). **المعايير المرجعية الأكاديمية الوطنية لقطاع العلوم التربوية**، الخطة الوطنية لتطوير برامج ومناهج التعليم العالي، الجمهورية العربية السورية.

40. Good, C. (1973). **Dictionary of Education**. Third Ed. New York: McGraw Hill.
41. Indiana state Board of Education. (2006). Indiana's academic standards-Teacher Edition, Retrieved on: 17-12-2017, from: https://eric.ed.gov/?id=ED452564
42. Jack, K., Susan, G. and Paul, S. (2001). **Wisconsin's Model Academic Standards for Foreign Languages**, Wisconsin Department of Public Instruction, Madison, Wisconsin.
43. Kansas Stale Board of Education. (2008). **Kansas Model Curricular Standards for World Languages, Kansas State Department of Education**, Topeka, Kansas.
44. Kiess, H. (1996). **Statistical concepts for Behavioral Science**. London, Allyn and Bacon.
45. Ministry of Higher Education and Scientific Research, United Arab Emirates. (2011). **Standards for Licensure and Accreditation**, Commission for Academic Accreditation.
46. National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE). (2008). **Professional Standards for the Accreditation of Teacher Preparation Institutions**, Washington.
47. Parker, W. (2006). Big Differences in Language Learning, Retrieved on 5-1-2018, from: http://cutt.us/Fv0BF