

اتجاهات طلبة تخصص اللغة الإنجليزية في جامعة البحرين نحو اختبار التوفل (TOEFL) وارتباطها ببعض المتغيرات

د. نعمان الموسوي

– أستاذ القياس والتقويم التربوي المساعد – كلية التربية – جامعة
البحرين.

اتجاهات طلبة تخصص اللغة الإنجليزية في جامعة البحرين نحو اختبار التوفل (TOEFL) وارتباطها ببعض المتغيرات

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن اتجاهات طلبة تخصص اللغة الإنجليزية بجامعة البحرين نحو اختبار التوفل TOEFL، ومدى ارتباط هذه الاتجاهات ببعض المتغيرات كجنس الطالب، ومستوى تحصيله الأكاديمي، ومستواه الدراسي، وعدد الساعات المعتمدة التي أكملها، وعدد مرات رسوبه في التوفل.

صمم الباحث لهذا الغرض استبانة تتألف من ٢٠ عبارة بتدرج ثلاثي لكل منها، وتم تطبيقها على ٦٠ طالباً وطالبة بجامعة البحرين اختبروا عشوائياً بين الطلبة المتخصصين في اللغة الإنجليزية، والذين يدرسون مقررات في اللغة الإنجليزية يدخل اختبار التوفل ضمن متطلباتها.

وقد بينت نتائج الدراسة أن اتجاه طلبة تخصص اللغة الإنجليزية نحو اختبار التوفل يتميز عموماً بالطابع السلبي، ويشوبه عدم التحديد إزاء جوانب هامة في هذا الاختبار. كما أن اختبار «ت» لم يبرز فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ في اتجاهات الطلبة تُعزى لمتغير الجنس مثلاً لم يظهر تحليل التباين الأحادي فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ في الاتجاه نحو اختبار التوفل تُعزى لعدد الساعات المعتمدة التي درسها الطالب.

ويوصي الباحث بعدم الإقتصار على اختبار التوفل كمقياس وحيد لكفاءة الطالب الجامعي في اللغة الإنجليزية، ورفده بالاختبارات البديلة الأخرى في هذا التخصص، وكذلك تحسين مهارة أخذ الاختبار لدى طلبة تخصص اللغة الإنجليزية بالجامعة.

المقدمة :

يعتبر اختبار التوفل TOEFL في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية هو الأداة الأكثر شيوعاً في تحديد درجة امتلاك الطلبة غير المتحدثين باللغة الإنجليزية لمهارات اللغة الإنجليزية اللازمة لقبولهم في المعاهد والكلليات والجامعات الأمريكية والكندية وبعض الجامعات العربية. وكلمة TOEFL هي اختصار

للإسم المعتمد للاختبار باللغة الإنجليزية: Test Of English as a Foreign Language، والذي طوّره مصلحة الاختبارات التربوية Educational Testing Service (ETS) بجامعة ميشيغان الأمريكية عام ١٩٦٣م، وتشرف حالياً على تطبيقه، وتصحيحه، وتفسير نتائجه، وتقويم مدى كفاءته.

واختبار التوفل هو مقياس مقنّن يرمي إلى قياس درجة إتقان اللغة الإنجليزية من قبل الطلبة غير الناطقين بها في الأصل. ويتألف الاختبار من ثلاثة أقسام تحتوي على أسئلة من نوع الاختيار من متعدد ترمي إلى قياس المهارات التالية لدى الطالب: استيعاب اللغة المسموعة (Listening Comprehension)، إنشاء البنى اللغوية والقدرة على التعبير الكتابي (Structure and Written Expression)، استخدام مفردات اللغة واستيعاب النصوص المقروءة (Vocabulary and Reading Comprehension). وفي عام ١٩٨٦م أُضيف للقسم الثالث اختبار الكتابة باللغة الإنجليزية (Test of Written English). والدرجة الكلية المستحقة للطالب في اختبار التوفل هي حاصل مجموع درجاته في الأقسام الثلاثة مضروباً في مقدار ثابت يساوي ٠,٣٣.

ويتميز التوفل كاختبار مقنن بثلاثة خصائص أساسية: محتواه الثابت الذي يستند إلى نظرية إجادة اللغة Theory of Language Proficiency، ولا يتغير بتغيّر صورة الاختبار؛ وجود إجراءات معيارية ثابتة لتطبيقه، وتصحيحه باستخدام الحاسب الآلي، وتفسير درجاته على أساس معياري المرجع، أي أن درجة المفحوص في التوفل تُقارَن في ضوء أداء بقية أفراد المجموعة المعيارية المُمتحنة؛ اتسام الاختبار بدرجة من الصدق والثبات تلائم الأغراض المنشودة منه (Test Of English as a Foreign Language, 1987).

ونظراً لأهمية اختبار التوفل كمقياس لدرجة كفاءة الطالب في اللغة الإنجليزية فإن قبول الطالب التي لا تعتبر الإنجليزية لغته الأم، والمتقدم للدراسة في واحدة من ٢٥٠٠ كلية وجامعة أمريكية وكندية، مرهون بحصوله على حد أدنى من النقاط (لا يقل عن ٥٠٠ نقطة في معظم الأحيان) في هذا

الاختبار. ولعل هذه الحقيقة تفسّر تعاضم أعداد الطلبة المتقدمين سنوياً لهذا الاختبار، والذين يصل عددهم إلى نحو ٦٠٠ ألف طالب وطالبة سنوياً يمثلون ١٧٠ بلداً من مختلف بلدان العالم؛ (Raimes, 1990: 427)، هذا بالإضافة إلى ٨٠ ألف طالب وطالبة يتقدمون للاختبار في اليوم الواحد في كافة أرجاء المعمورة (Educational Testing Service, 1989:1).

غير أن تأثير اختبار التوفل يتجاوز النطاق الأكاديمي حيث تشير نشرة المعلومات الصادرة عن مصلحة الاختبارات التربوية لعام ١٩٩٠م إلى أن «العديد من الوكالات الحكومية، والبرامج المدرسية، ووكالات إجازة الشهادات، تستخدم درجات التوفل لتقييم درجة احتراف الطالب للغة الإنجليزية» (Educational Testing Service, 1990:3). كما أن التوفل يُستخدم في تصميم المناهج، والمقررات التعليمية، وطرائق التدريس، وبالتالي فهو يساهم بدرجة كبيرة في توسيع سلطة مصلحة الاختبارات التربوية ETS ومجال تأثيرها.

وفي جامعة البحرين لا يتم قبول الطالب في تخصص اللغة الإنجليزية على أساس اختبارات تحديد المستوى المعمول بها في معظم الجامعات العربية والأجنبية بل في ضوء النسبة المئوية التي ينالها الطالب في الثانوية العامة. ويقتصر تطبيق اختبار التوفل على طلبة كلية الآداب الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كتخصص أساسي، والتربية كتخصص فرعي، وذلك ضمن مجموعة مقررات في اللغة الإنجليزية يدخل هذا الاختبار ضمن متطلباتها. وتأتي هذه المقررات وفقاً للتسلسل الهرمي التالي: «لغة إنجليزية ١١١»، «لغة إنجليزية ١١٢»، لغة إنجليزية ٢٠٥»، «لغة إنجليزية ٣٠٥»، «لغة إنجليزية ٤٠٥». وتُخصّص للتوفل نسبة تتراوح بين ١٠-٢٠٪ من الدرجة الكلية للمقرر المعني، وغالباً ما يكون نجاح الطالب في المقرر مرهوناً باجتيازه للتوفل.

ويعتبر اختبار التوفل الذي يستخدم لقياس درجة كفاءة الطالب في اللغة الإنجليزية بجامعة البحرين صورة مطابقة لاختبارات التوفل المعروفة حيث يتألف من الأجزاء الثلاثة الآتية الذكر. ويتكرر تطبيق اختبار التوفل بنفس

المحتوى في مقررات اللغة الإنجليزية الخمسة الآنف الذكر. ويتوجب على الطالب أن ينال ٥٢٥ نقطة كحد أدنى للنجاح في التوفل، ويتم رفع سقف النقاط تدريجياً كلما انتقل الطالب إلى مستويات دراسية أعلى. ولغرض إتاحة الفرصة للطلاب لبلوغ هذا السقف يتم تدريب الطلبة مسبقاً على حل بنود الاختبار، وتُقدم لهم التغذية الراجعة المطلوبة.

ورغم كثرة الدراسات الأجنبية المتوافرة حول التوفل، إلا أن آراء الطلبة الجامعيين، وأفكارهم، وتصوراتهم حول اختبار التوفل لم تحظ بالقدر الكافي من الاهتمام والدراسة من قبل الباحثين الأجانب. كما أن التوفل لم يصبح بعد، على حد علم الباحث، موضوعاً للدراسة من جانب الباحثين العرب في مجال اللغة الإنجليزية.

لذلك جرى تسليط الضوء في الدراسة الحالية على اتجاهات الطلبة المتخصصين في اللغة الإنجليزية بجامعة البحرين نحو اختبار التوفل، وعلاقة هذه الاتجاهات ببعض المتغيرات الديموغرافية والتربوية.

الدراسات السابقة :

أولاً - الدراسات السابقة حول اختبار التوفل ومعضلات تطبيقه :

لا توجد في حدود علم الباحث وإطلاعاته دراسة عربية واحدة تتناول اختبار التوفل. وقد يعود أحد أسباب ذلك إلى أن الاختبار، الذي نشأ في الأصل في الولايات المتحدة الأمريكية، يتألف في معظمه من أسئلة من نوع الاختيار من متعدد، وبالتالي فإن هناك شكوكاً مستمرة حول مدى تمثيل فقراته لمهارات اللغة الإنجليزية المراد قياسها. كما أن فقرات الاختبار قد صيغت لتلائم البيئة الثقافية الأمريكية، لذا فإن تطبيق الاختبار في ظروف البلدان العربية قد اصطدم بمسألة صدق الاختبار، وبإمكانية التعويل على ثبات نتائجه، مع أنه لا يزال يعتبر مقياساً موثقاً به ويلاقي قبولاً واسعاً على المستوى العالمي.

ويمكن إرجاع السبب الثاني إلى وجود العديد من الاختبارات البديلة للتوفل، المعتمدة في الدول الأخرى كبريطانيا وغيرها. وفي هذا الصدد يمكن الإشارة إلى اختبار اللغة الإنجليزية (IELTS) International English Language Testing Service الذي يشرف على تطبيقه المجلس الثقافي البريطاني British Council، واختبار الإجازة في الإنجليزية (CPE) Certificate of Proficiency in English، واختبار أونتااريو في الإنجليزية كلغة ثانية Ontario Test Of English as a Second Language، ناهيك عن الاختبارات المقترحة حالياً كالاختبار الكندي في الإنجليزية للمبعوثين والمتدربين (Can TEST) Canadian Test of English for Scholars and Trainees.

وفي المقابل حظي اختبار التوفل باهتمام متزايد من قبل المشتغلين بالقياس والتقييم في مجال اللغة في الدول الأجنبية، وخصوصاً في الولايات المتحدة الأمريكية. وفي هذا الصدد يشير الباحث هيل وزملاؤه إلى أن اختبار التوفل قد أصبح مادة للبحث المتواصل منذ أن رأى النور حيث بلغ مجموع ما نُشر حوله في الفترة بين ١٩٦٣-١٩٨٢م نحو ١١٣ دراسة (Hale, et al., 1984:45). وقد رصد كاتب هذا البحث ٩٣ دراسة أخرى حول اختبار التوفل نُشرت بعد هذه الفترة ليتجاوز مجموع الدراسات الأجنبية المنشورة حول موضوع البحث حتى الآن المائتين. وقد عاجلت هذه الدراسات العديد من الجوانب المتصلة باختبار التوفل كأهميته في اتخاذ قرارات القبول في الجامعات، وقدرته على التنبؤ بالنجاح الأكاديمي للطالب، وتأثير لغة الطالب الأم على مستوى أدائه في الاختبار، وغيرها.

ففي الدراسة التي أجراها بيرري واشتركت فيها عينة إجمالية قوامها ٧١٨ طالباً وطالبة من الطلبة الأجانب الذين كانوا على أعتاب التخرج في جامعتي مينيسوتا ووسكونسن - ماديسون الأمريكيتين وجد الباحث أن المعدل التراكمي للطالب يرتبط ارتباطاً ذا دلالة إحصائية مع درجات الطالب في الأقسام الثلاثة

لاختبار التوفل. كما تبين أن درجات هؤلاء الطلبة في القسم الخاص بمفردات اللغة واستيعاب النصوص المقروءة تشكّل الجزء الأعظم من التباين في المعدل التراكمي للطلاب؛ (Perry, 1979: 422). وقد توصل الباحث ستوينوف إلى مثل هذه النتيجة في بحثه الذي استهدف فرز محددات النجاح الأكاديمي لعينة من جامعة أوريغون قوامها ٧٧ طالباً وطالبة. كما وجد الباحث أن بإمكان العديد من الطلبة الأجانب غير الناطقين باللغة الإنجليزية، حتى أولئك منهم الذين حصلوا على درجات في اختبار التوفل بمستوى «مقبول»، الاستفادة من مهارات الدراسة التي تركز على الطرائق الخاصة باستيفاء متطلبات اللغة، كالمحاضرات والأنشطة القرائية وغيرها، إلى جانب مهارات أخذ الاختبار، ناهيك أن «حصول الطالب على درجة في اختبار التوفل تتجاوز سقف درجة القطع (Criterion Cut-off Score) لا يعني بالضرورة أن الطالب الأجنبي مستعد للبدء في تنفيذ متطلبات المساق الدراسي المحدد؛ (Stoyhoff, 1991:97). وقد خلص الباحثان شميدت (Schmidt, 1992:209) وهو شوتشوان (Hu Shu-Chuan, 1991:1262) إلى نتائج مماثلة فيما يتصل بقدرة اختبار التوفل على التنبؤ بمستوى تحصيل الطالب.

ومن بين الدراسات الحديثة في اختبار التوفل تجدر الإشارة إلى الدراسة التي أجراها دوي ماورو واستخدم فيها تقنية التحليل العاملي الوصفي لنتائج اختبار التوفل الذي قامت مصلحة الاختبارات التربوية (ETS) بتطبيقه على عينة كبيرة من ٩٣٤٥٢ طالبا وطالبة. وقد تمخض التحليل العاملي للنتائج عن عاملين، الأول هو الكفايات اللفظية التي يقيسها اختبار التحدث باللغة الإنجليزية، والثاني يمثل القدرات التي يقيسها اختبار التوفل واختبار الكتابة باللغة الإنجليزية. وأظهرت الدراسة إمكانية التنبؤ الدقيق بنتيجة الطالب في اختبار التوفل بناء على النتائج التي ينالها في هذين الاختبارين (DeMauro, 1992:149). وبالمثل أبرزت الدراسة التي تم فيها تطبيق كل من اختبار التوفل واختبار اللغة الإنجليزية (IELTS) واختبار الإجابة في اللغة الإنجليزية الذي

أعدته وزارة الثقافة والتعليم العالي الإيرانية على ٢١٦ متخرجاً إيرانياً في الفترة بين ١٩٩٠-١٩٩٢م معاملات ارتباط عالية بين درجات اختبار التوفل ومثيلتها في اختبار الكفاءة في الإنجليزية؛ (Geranpayeh, 1994:16).

وهناك أيضاً الدراسة التي قام بها سواتدير اكبونج لغرض تحديد درجة تأثير اللغة الأم للطالب على البنية المتعددة الأبعاد للقدرات التي يقيسها اختبار التوفل من خلال تحليل نتائج تطبيق الاختبار على مجموعات متباينة من حيث لغتها الأم. وقد اختار الباحث أربع مجموعات: عربية وصينية وفرنسية وتايلندية. وتمخّض البحث عن ثلاث نتائج أساسية: أولاً: توجد فروق طفيفة في متوسط أداء طلبة المجموعات الأربعة، حيث أظهر الطلبة العرب تفوقهم على بقية المُمتَحِنين في مهارة فهم المسموع، بينما جاءت المجموعة التايلندية في المرتبة الأولى في القسم الخاص بالبنى اللغوية والتعبير الكتابي. ثانياً: تم الحصول على معاملات ارتباط عالية بين مؤشرات صعوبة أسئلة الاختبار بالنسبة للمجموعات المُمتَحَنَة. ثالثاً: أسفر التحليل العاملي لنتائج اختبار التوفل عن عاملين متماثلين إلى حد كبير يفسران أداء الطلبة الصينيين والطلبة الفرنسيين في الاختبار، أحدهما يتصل بمهارة فهم المسموع، والآخر بمهارات البنى اللغوية، والتعبير الكتابي، وفهم المقروء، ومفردات اللغة. كما أبرز التحليل العاملي أيضاً ثلاثة عوامل أخرى تفسّر أداء الطلبة العرب والطلبة التايلنديين، وترتبط أيضاً بنفس المهارات المذكورة (Swatdirakpong, 1994:4071).

غير أن تطبيق اختبار التوفل في العديد من البلدان الغربية والآسيوية قد أفضى إلى بروز طائفة من المعضلات بطبيعة أسئلة الاختبار، حيث يشير الباحث تراينور إلى أن الطالب المُمتَحَن «يستطيع اجتياز اختبار التوفل دون أن يكون قادراً على نطق كلمة واحدة باللغة الإنجليزية»، كما أن الاختبار «لا يخلو من التحيز للثقافة الأمريكية». أضف إلى ذلك أن الطالب قادر على أن يتوصل إلى الإجابة الصحيحة عن عدد كبير نسبياً من أسئلة اختبار التوفل عن طريق التخمين، ناهيك عن المشكلات المتصلة بالجزء الخاص بالاستماع، حيث يبدو

أن هناك «تركيزاً على اختبار ذاكرة الطالب يضاهي التركيز على مهارة فهم المسموع»؛ (Traynor, 1985:43-45). كما أن مثل هؤلاء الطلبة يعانون من صعوبة فهم اللغة الإنجليزية المسموعة خصوصاً عند التحدث مع أناس يتحدثون بلكنة إنجليزية غير شائعة، ناهيك عن عجزهم عن استيعاب المصطلحات الفنية المعتمدة في تخصصاتهم. وفي هذا الصدد تشير الباحثة تشويّ إلى محدودية القيمة التشخيصية لاختبار التوفل حيث يفتقر الاختبار إلى «معلومات محددة كتلك التي تكون مطلوبة لتحديد مشكلات التعامل مع المصطلحات العلمية»، وبالتالي يبدو من المستحيل «تقديم الإجابة الشافية عن ماهية «درجة إجادة اللغة» التي يقيسها اختبار التوفل» (Choy, et al., 1986:109). ويبدو أن الاستنتاج الذي توصل إليه في وقت لاحق الباحث ماريوس بجامعة فلوريدا الأمريكية بأن درجات الطالب في اختبار التوفل لا تصلح للتنبؤ بدرجة تمكنه من التحدث أو الكتابة باللغة الإنجليزية يتفق تماماً مع هذه النتيجة (Marius, 1994:4416).

ومن ضمن إشكاليات تطبيق اختبار التوفل أن الاختبار الفرعي الخاص فيه بفهم المسموع يشكّل، على حد تعبير الباحثة هينينج، «عبئاً كبيراً على الذاكرة قصيرة المدى»، وأن الإجابة عن العديد من فقرات اختبار التوفل لا تتطلب سوى توظيف «مهارتي الاستدعاء والمزاوجة، وليس مهارات التحليل العليا»؛ (Henning, 1991: 3946). كما أن الدراسات الحديثة التي تركزت حول تحديد مدى إمكانية التنبؤ بمستوى التحصيل الأكاديمي للطلاب من واقع درجاته في اختبار التوفل قد أسفرت عن نتائج متضاربة. فبينما أوضحت الدراسة المقارنة التي أجرتها كونيو - فوجل على ٦٢٢ من الطلبة الأجانب الوافدين من الهند واليابان وكوريا والصين وتايوان وإسبانيا، والمسجلين بجامعة فيرجينيا الغربية الأمريكية، أن درجات الطالب في اختبار التوفل تعتبر ثاني أفضل متغير يفيد في التنبؤ بمستوى تحصيل الطالب بعد وضعه الأكاديمي (Konyo - Fogel, 1994: 295)، فإن نتائج الدراستين اللتين أجراهما، وبصورة مستقلة، الباحث كيو آي، واشترك فيها ٩٠٨ من الطلبة الماليزيين المنظمين بجامعة نيويورك الأمريكية (QI)

(1495: 1994)، والباحث يان بمشاركة ٣٤٥ طالبا أجنبيا متخرجاً من جامعة ميسيسيبي الأمريكية؛ (Yanm 1995: 2213)، لم تؤيد مثل هذه النتيجة، حيث أن نتائج هاتين الدراستين تتفق مع خلاصة البحث الذي أجراه كيس في وقت سابق على عينة قوامها ١٦٢ طالبا أجنبيا من خريجي جامعة توليدو الأمريكية (Case, 1993: 115)، وكذلك مع خلاصة الدراسة التي أجراها آيرس وكواتلبوم على ٧٦ من الطلبة الآسيويين الملتحقين ببرنامج الماجستير في العلوم الهندسية لتحديد مدى إمكانية استخدام درجات هؤلاء الطلبة في اختبار التوفل في التنبؤ بنجاحهم في البرنامج المذكور؛ (Ayres, et al., 1992: 974).

ثانياً - الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث الحالي:

مع أن اختبار التوفل قد استشار، كما أسلفنا، اهتمام العديد من أساتذة اللغة الإنجليزية والمشتغلين بقياس وتقويم مهارات اللغة الإنجليزية لدى الطلبة الجامعيين، إلا أنه لا توجد دراسة واحدة تتصل مباشرة بموضوع البحث الحالي. غير أن هناك دراسة عربية واحدة وخمس دراسات أجنبية تطرقت إليه بصورة غير مباشرة من خلال تحري آراء الطلبة الجامعيين واتجاهاتهم نحو اللغة الإنجليزية، وصعوبات تعلمها كلغة أجنبية في الجامعة.

ففي الدراسة المقارنة التي أجرتها نجاة المطوّع بهدف الوقوف على آراء الطلبة المعلمين بكلية التربية بجامعة الكويت نحو تعلّم اللغة الإنجليزية أشار نحو نصف أفراد عينة البحث المنشور باللغة الإنجليزية إلى أنهم واجهوا صعوبات في اكتساب مهارات القراءة والكتابة وفهم المسموع، بالإضافة إلى صعوبات التحدث التي استأثرت بآراء أكبر نسبة منهم (٢١٪). غير أن ٣٨٪ من الطلبة يعتقدون أن الطرق التي يتبعها المعلمون في تدريس قواعد اللغة الإنجليزية ومفرداتها، وجنسياتهم، تمثّل العوامل الأساسية التي تعيق تقدّم الطالب في تعلّم هذه اللغة، الأمر الذي يفسّر حقيقة «أن أعداداً كبيرة من الطلبة المستجدين في

الجامعة تعتقد أن تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية يعوزه عنصر التشويق؛ (AI-Mutawa, 1986:9). وقد قدمت الباحثة العديد من المقترحات الهامة الكفيلة بتجاوز هذه الصعوبات.

وفي الدراسة التقييمية - النمائية التي أعدها بايك لتحديد درجة فاعلية فقرات التوفل قياساً لأنماط الفقرات الأخرى المستخدمة لتقييم درجة الكفاءة في اللغة الإنجليزية تم تطبيق الصيغة الأصلية والمعدلة للتوفل على عينة قوامها ٤٤٢ طالباً وطالبة من غير الناطقين باللغة الإنجليزية. وقد أوضحت الدراسة إمكانية مراجعة الاختبار وتطويره من خلال تقليص عدد أجزائه من خمسة إلى ثلاثة فقط تقيس فهم المسموع، والقدرة على الكتابة بالإنجليزية، واستيعاب المقروء، وفهم المفردات في سياقها؛ (Pike, 1979:97).

ومن جانبها أوضحت الدراسة التي أجراها وارنر انتفاء العلاقة بين درجات اختبار التوفل لدى الطلبة العرب الدارسين في أربع جامعات أمريكية من ناحية، وبعض خصائصهم كالقدرة الأكاديمية، والميل إلى الاعتماد على الآخرين، والاتجاه نحو المهنة، والقدرة على الإتصال مع الآخرين، من ناحية أخرى. غير أن الباحث وجد ارتباطاً بين درجات المتدربين في التوفل وتصنيفات مهنتهم. وقد أوصت الدراسة بعدم جواز استخدام درجات التوفل كمحدد أساسي لاستعداد المتدرب للإلتحاق بالبرنامج التدريبي المهني؛ (Warner, 1982: 4810).

وفي البحث الذي قام به «بامر» لتحديد الطرق المفيدة لقياس مدى تقدم الطلبة اليمينين في تعلّم الإنجليزية، تم تصميم استبانة لفحص العوامل التي تلعب دوراً حاسماً في تحقيق هذا التقدم من خلال رسم لوحة لاتجاهات الطلبة وخصائصهم الديموغرافية، وتطبيقها على عينة من الطلبة اليمينين الدارسين بمعهد اللغة اليميني - الأمريكي. كما تم جمع درجات أفراد العينة في التوفل في

فصليين دراسيين متعاقبين. وقد خلص الباحث إلى القول بأن الطلبة الناجحين في اختبار التوفل يستطيعون تكييف طرائق التعلم لديهم، وضبط السمات التي تشجعهم على النجاح الأكاديمي؛ (Palmer, 1989: 30).

ومن جهته عكف هسيانج على فحص العلاقة القائمة بين اتجاهات الطلبة الصينيين نحو تعلّم اللغة الإنجليزية ودرجة تمكنهم منها كلغة أجنبية كما يقيسها اختبار التوفل. وقد وجد الباحث ارتباطاً موجباً بين اتجاهات الطلبة نحو تعلم اللغة الإنجليزية، ودافعيتهم لتعلمها كلغة أجنبية من جهة، ودرجاتهم في اختبار التوفل من جهة أخرى؛ (Hsiang, 1993: 534).

وقد توصل الباحث بارك إلى نتيجة مماثلة عندما أعد استبانة لقياس اتجاهات عينة من الطلبة المنتظمين بجامعة كوريتين قوامها ٣٣٢ طالبا وطالبة نحو تعلم اللغة الإنجليزية ودرجة احترافهم لها كما يقيسه اختبار التوفل، حيث وجد ارتباطاً بوجه عام بين هذين المتغيرين يتوقف على نمط الاتجاه واستراتيجيات تعلّم اللغة الإنجليزية مما حذى به إلى الاستنتاج بأن اكتساب اللغة الإنجليزية يتم بفضل معالجة المعلومات؛ (Park, 1995: 2102).

ورغم أهمية هذه الدراسات في الكشف عن العلاقة القائمة بين اتجاهات الطلبة الجامعيين غير الناطقين في الأصل باللغة الإنجليزية نحو تعلمها ودرجة تمكنهم منها كلغة أجنبية، هذا من ناحية؛ ومدى ارتباط مستوى أداء هؤلاء الطلبة في اختبار التوفل وبعض خصائصهم الشخصية، من ناحية أخرى، إلا أنها لم تهتم بدراسة اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو اختبار التوفل، والكشف عن ارتباطها ببعض المتغيرات الديموغرافية والتربوية.

أهداف البحث:

يرمي هذا البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ١ - الكشف عن اتجاه الطالب الجامعي المتخصص في اللغة الإنجليزية نحو اختبار التوفل، وإبراز وجهة هذا الاتجاه، وكذلك درجة تعقيد المعرفي.

- ٢ - فحص الارتباطات القائمة بين اتجاه الطالب نحو اختبار التوفل ومجموعة من المتغيرات الديموغرافية كجنس الطالب؛ والتربوية، كمستوى تحصيله الأكاديمي، ومستواه الدراسي، وعدد الساعات المعتمدة التي أنهاها في الجامعة، وعدد مرات رسوبه في هذا الاختبار.
- ٣ - تحديد العوامل المؤثرة على اتجاه الطالب السلبي إزاء اختبار التوفل، وتحري الأسباب التي تعيقه عن إبداء اتجاه واضح نحو بعض جوانب الاختبار.

أهمية البحث:

ترتبط أهمية هذا البحث بالجوانب التالية:

- ١ - حاجة المكتبة العربية إلى دراسات تتعلق باختبار التوفل بالنظر إلى تزايد مجاميع الطلبة العرب الذين يتقدمون سنويا لهذا الاختبار.
- ٢ - يمثل البحث الراهن لوحة وصفية لآراء وتصورات ومعتقدات طلبة جامعة البحرين إزاء اختبار التوفل من شأنها أن تقدم لأساتذة اللغة الإنجليزية من ناحية، وللمشتغلين بقياس وتقويم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، من ناحية أخرى، تغذية راجعة فيما يتصل بالملابسات المتعلقة بطريقة تطبيقه، وأسلوب تقويم أداء الطالب فيه.
- ٣ - تتيح تصورات الطلبة المجال أمام أساتذة اللغة الإنجليزية بجامعة البحرين لدراسة إمكانية تطبيق اختبارات أخرى بديلة للتوفل بهدف تحديد درجة احتراف الطالب للغة الإنجليزية على نحو يضمن المزيد من الدقة والشمول.

التعاريف الإجرائية لمصطلحات البحث:

الاتجاه نحو اختبار التوفل: مجموعة من الأحكام التي يصدرها الطالب حول اختبار التوفل. ويُعبّر عن اتجاه الطالب نحو التوفل بعلامته الكلية في مقياس الاتجاه المستخدم في هذا البحث.

وجهة الاتجاه: إحدى خصائص الاتجاه التي ترتبط بمشاعر الطالب إزاء اختبار التوفل، وما إذا كانت إيجابية أو سلبية. ويُعبّر عنها في هذا البحث بمدى ابتعاد أو اقتراب العلامة الكلية للطالب على مقياس الاتجاه من العلامة ٤٠، وهي العلامة المطابقة للاتجاه المحايد للطالب، أي العلامة التي لا يبدي فيها الطالب اتجاهًا واضحًا نحو اختبار التوفل، حيث أن وقوع العلامة فوق هذه القيمة يدل على أن اتجاه الطالب إيجابي، والعكس صحيح.

التعقيد المعرفي للاتجاه cognitive complexity: ويقصد بهذا المصطلح ثراء المكون المعرفي لاتجاه الطالب نحو اختبار التوفل بما يشتمل عليه من معتقدات، وتصورات، ومعلومات لدى الطالب عن موضوع الدراسة (خليفة وآخرون، ١٩٩٣: ٧٢).

الطالب الجامعي: الطالب المنتظم في جامعة البحرين، والمتخصص في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية بالنسبة إليه.

مستوى التحصيل الأكاديمي: ويُعبّر عنه في البحث بالمعدل التراكمي للطالب في الجامعة.

المستوى الدراسي للطالب: ويُعبّر عنه في البحث بعدد الفصول الدراسية التي أكملها الطالب.

مشكلة البحث:

تتلخص مشكلة البحث الحالي في تحديد اتجاهات طلبة تخصص اللغة

الإنجليزية بجامعة البحرين نحو اختبار التوفل، والوقوف على مدى ارتباط هذه الاتجاهات ببعض المتغيرات كجنس الطالب، ومستوى تحصيله الأكاديمي، ومستواه الدراسي، وعدد الساعات المعتمدة التي أكملها في الجامعة، وعدد مرات تعثره في اجتياز التوفل.

أسئلة البحث:

يمكن صياغة مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

- ١ - ما وجهة اتجاه طلبة جامعة البحرين المتخصصين في اللغة الإنجليزية نحو التوفل
- ٢ - ما درجة التعقيد المعرفي لاتجاه الطالب الجامعي نحو اختبار التوفل؟
- ٣ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ في اتجاهات هؤلاء الطلبة نحو اختبار التوفل تُعزى إلى جنس الطالب، ومعدله التراكمي، ومستواه الدراسي، وعدد الساعات المعتمدة التي أكملها في الجامعة، وعدد مرات رسوبه في الاختبار؟

حدود البحث:

يتحدد إطار البحث الحالي من خلال الجوانب التالية:

- ١ - تقتصر الدراسة على استقصاء وجهات نظر طلبة جامعة البحرين المتخصصين في اللغة الإنجليزية وتصوراتهم بشأن اختبار التوفل. وبالتالي فإن هذا البحث لا يتضمن آراء هؤلاء الطلبة المتصلة بطرائق ومشكلات تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في الجامعة.
- ٢ - تقتصر الدراسة على طلبة البكالوريوس في اللغة الإنجليزية المنتظمين بكلية الآداب بجامعة البحرين في الفصل الثاني من العام الدراسي ٩٥/١٩٩٦م.

٣ - يستند الباحث في هذا البحث إلى بعض التعريفات الإجرائية الآنفه الذكر، ويلتزم أثناء تصميم الاستبانة (أداة البحث) بالخطوات المتبعة في بنائها، والمذكورة في العديد من الأدبيات التربوية ذات الصلة بهذا الموضوع؛ (سعيد، ١٩٨٧؛ عودة، ١٩٨٩؛ خليفة وآخرون، ١٩٩٣؛ Spector, 1992).

عينة البحث :

تم توزيع ٣٥ استمارة من استمارات المقياس باستخدام طريقة جداول الأرقام العشوائية على عينة عشوائية من الطلاب والطالبات المسجلين بكل مقرر من مقررات اللغة الإنجليزية التي يدخل اختبار التوفل ضمن متطلباتها، حيث بلغ مجموع الاستمارات التي وُزعت ١٧٥ استمارة، ولم يصل من هذه الاستمارات إلا ٩٥ استمارة فقط، وبعد فحصها تم استبعاد بعض الاستمارات الناقصة البيانات أو الاستجابات فلم يبق منها سوى ٦٠ استمارة فقط، وهي التي تشكّل عينة البحث. وقد اختبر أفراد العينة البحثية من بين الطلبة المنتظمين ببرنامج بكالوريوس اللغة الإنجليزية بكلية الآداب بجامعة البحرين في الفصل الثاني من العام الدراسي ١٩٩٦/٩٥ م والذين يدرسون اللغة الإنجليزية كتخصص أساسي، واختاروا التربية كتخصص فرعي. وينبغي التنويه بأن كلمة «بكالوريوس» هنا تشمل جميع خريجي كليات جامعة البحرين.

وتتألف العينة البحثية من ١٨ طالبا و ٤٢ طالبة بلغ متوسط معدلهم التراكمي ٢,٥٢. وقد أنهى هؤلاء في المتوسط ٦٩,٤٠ ساعة معتمدة في الدراسة الجامعية. ومن بين أفراد العينة ٣٤ طالبا وطالبة يدرسون في المستوى الدراسي الثاني والثالث والرابع و ٢٦ طالبا وطالبة في المستوى الدراسي الخامس والسادس والسابع والثامن. ويوضح الجدول رقم (١) توزيع أفراد العينة حسب الجنس، والمعدل التراكمي، والمستوى الدراسي، وعدد الساعات المعتمدة، وعدد مرات الرسوب في اختبار التوفل.

ويشكل أفراد العينة أكثر من ربع إجمالي الطلبة المنتظمين في الفصل الثاني من العام الدراسي ١٩٩٦/٩٥م، والذين يدرسون مقررات اللغة الإنجليزية الخمسة الآنفة الذكر، وعددهم ٢٢٧ طالبا وطالبة.

جدول رقم (١)

توزيع أفراد العينة حسب الجنس والمعدل التراكمي والمستوى الدراسي وعدد الساعات المعتمدة وعدد مرات الرسوب في التوفل

الجنس	متوسط المعدل التراكمي GPA	المستوى الدراسي		متوسط عدد الساعات المعتمدة	متوسط عدد مرات الرسوب في التوفل
		٤-٢	٨-٥		
ذكور	٢,٢٤	١٠	٨	٨٥	١,٦٧
إناث	٢,٦٧	٢٤	١٨	٦٣	١,٠٨

أداة البحث :

بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات المتصلة بوجهات نظر الطلبة الجامعيين حول تدريس اللغة الإنجليزية بوجه عام، وبتصميم الاستبانة ومقاييس التقدير المتدرجة، وبناء على المقابلات الشخصية مع مجموعة من طلبة جامعة البحرين، بالإضافة إلى المناقشات والحوارات الشخصية التي أجراها الباحث مع نخبة من أساتذة اللغة الإنجليزية بالجامعة حول اختبار التوفل، تم تصميم استبانة هذا البحث من ٢٠ فقرة بعدد متساو من الفقرات الإيجابية والسلبية. وقد أرفقت الاستبانة في صورتها النهائية في الملحق رقم (١-١).

ونظراً لعدم إمكانية تغطية كافة الجوانب التي يشملها موضوع الدراسة، فإن الكشف عن اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو اختبار التوفل بصفتها مكوناً متعدد الأبعاد قد تطلّب تحليلها إلى ثلاثة أبعاد أساسية تمثل - في رأي الباحث - وجهة نظر الطالب في أهم الجوانب المتصلة بالاختبار وهي :

١ - **تهيؤ الطالب لتقديم الاختبار:** ويشمل هذا البعد أهمية الاختبار بالنسبة للطالب، ودرجة استعداده الأكاديمي والمعنوي والنفسي لتقديم الاختبار.

٢ - **خصائص الاختبار وظروف تطبيقه:** ويندرج ضمن هذا البعد مدى ارتباط أسئلة التوفل بمحتوى مقررات اللغة الإنجليزية التي يدرسها الطالب، بالإضافة إلى طول الاختبار، والزمن المخصص له، والملابس المتعلقة بتطبيقه، ودرجة صعوبة فقراته بالنسبة للطالب.

٣ - **طريقة تقويم أداء الطالب في اختبار التوفل:** ويتضمن هذا البعد الحد الأدنى المعتمد للنجاح في الاختبار، والنسبة المخصصة للاختبار ضمن المقرر ذي الصلة، ومدى قناعة الطالب بالطريقة المعتمدة في احتساب درجته الكلية في الاختبار.

وقد جرى التحقق من صدق محتوى الاستبانة عن طريق عرضها على أربعة محكمين من ذوي الاختصاص، بلغ متوسط نسبة الإتفاق بينهم ٨٤,٥٦٪ مما يدل على حسن تمثيل عبارات المقياس للأبعاد المكوّنة لاتجاه الطالب الجامعي نحو التوفل. وللتأكد من صدق استجابات الطلبة لعبارات المقياس تم احتساب معامل الارتباط بين المتوسطات الترجيحية Weighted Means لاستجاباتهم للفقرات الإيجابية، والمتوسطات الترجيحية لاستجاباتهم للفقرات السلبية للاستبانة باستخدام اختبار كاي تربيع لحسن المطابقة Chi Square Coefficient of Concordance، ووُجد أن كاي تربيع يساوي ٢,٨٦ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥. ولدعم هذه النتيجة تم حساب معامل الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية للطالب في المقياس. وقد تبين أن بنود الاستبانة ترتبط ارتباطاً كبيراً فيما بينها مما يدل على التناسق الداخلي للمقياس، وتجانس بنوده في قياس الظاهرة قيد الفحص.

كما احتُسب معامل ثبات الاستبانة بطريقتين: الأولى بإعادة تطبيق المقياس على نفس أفراد العينة بعد أسبوعين من تاريخ التطبيق الأول، حيث بلغ معامل الارتباط بين درجات الطلبة في مرّتي التطبيق ٠,٩١. والثانية باستخدام معادلة كرونباخ - ألفا حيث تبين أن معامل ثبات الإتساق الداخلي للإستبانة يساوي ٠,٨٢. وهاتان القيمتان مناسبتان لمقاييس الاتجاه بشكل عام، ولأغراض المقياس بوجه خاص، إذ أن معامل ألفا ينبغي ألا يقل في العادة عن ٠,٨٠، وذلك وفقاً للحسابات التقديرية التي أجراها نونالي لمعامل ثبات مقاييس الاتجاهات المؤلفة من ٢٠ عبارة؛ (Nunnally, 1978: 606).

وبناء على ما سبق فقد اتخذت الاستبانة شكلها النهائي المبين في الملحق رقم (١-١) حيث أصبحت تضم ٢٠ عبارة بتدرج ثلاثي لكل منها. وتعكس هذه العبارات الأبعاد الأساسية والفرعية لاتجاه الطالب الجامعي نحو التوفّل. وتتحدد قيمة هذا الاتجاه من خلال درجة الطالب الكلية في المقياس، والتي هي عبارة عن مجموع درجاته الفرعية لبنود الاستبانة. ويوضح الجدول رقم (٢) النسب المئوية لاستجابات أفراد عينة البحث على فقرات المقياس.

المعالجة التحليلية والإحصائية:

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية: الوسط الحسابي، الانحراف المعياري، معاملات الارتباط، اختبار كاي تربيع لحسن المطابقة، ولغرض وصف وتحليل النتائج تم توظيف أسلوب التحليل العامل الوصفي، تحليل التباين الأحادي، اختبار «ت» للفرق بين وسطين للبيانات المستقلة. كما استُخدمت معادلة ألفا - كرونباخ لحساب معامل الإتساق الداخلي للإستبانة. وقد تم تحليل كافة البيانات البحثية باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS.

جدول رقم (٢)

النسب المئوية لاستجابات أفراد عينة البحث لعبارات مقياس اتجاهات طلبة تخصص اللغة الإنجليزية نحو اختبار التوفل

الرقم	نص العبارة	موافق	غير متأكد	غير موافق
١	اختبار التوفل مهم لتحديد درجة استيعاب الطالب للغة الإنجليزية	٨٠,٠٠	٥,٠٠	١٥,٠٠
٢	درجتي في التوفل لا تعكس مستوى قدراتي الفعلية	٢٧,٥٠	٣٢,٥٠	٤٠,٠٠
٣	يتطلب النجاح في التوفل تحضيراً مكثفاً من جانب الطالب	٩٢,٥٠	٢,٥٠	٥,٠٠
٤	ظروف تطبيق التوفل تقلل إمكانية نجاح الطالب فيه	٦٢,٥٠	١٢,٥٠	٢٥,٠٠
٥	حصة التوفل من الدرجة الكلية للمقرر تفوق إمكانيات الطالب	٨٢,٥٠	٥,٠٠	١٢,٥٠
٦	نجاحي في التوفل معيار لكفائي في اللغة الإنجليزية	٣٢,٥٠	٣٧,٥٠	٣٠,٠٠
٧	درجتي في التوفل لا تتوافق مع جهدي في التحضير له	٨٠,٠٠	٢٠,٠٠	٠,٠٠
٨	أخذ اختبارات تدريبية أكثر كان سيرفع من درجتي في التوفل	٧٠,٠٠	٢٠,٠٠	١٠,٠٠
٩	أشعر بأنني لم أكن مستعداً من الناحية النفسية لتقديم التوفل	٤٠,٠٠	٢٢,٥٠	٣٧,٥٠
١٠	كنت سأحدد درجتي في التوفل مسبقاً لولا صعوبة طريقة احتسابها	٦٥,٠٠	٣٠,٠٠	٥,٠٠
١١	أعتقد أنني لم أكن محظوظاً في نيل النتيجة المرغوبة في التوفل	٤٥,٠٠	٢٠,٠٠	٣٥,٠٠
١٢	كنت سأحرز نتيجة أفضل في التوفل لو أطيّل زمن الاختبار	٧٧,٥٠	٧,٥٠	١٥,٠٠
١٣	شعرت بالخوف من الرسوب في التوفل قبل أن أبدأ في حل أسئلته	٤٥,٠٠	٢٢,٥٠	٣٢,٥٠
١٤	الدرجة المخصصة للتوفل في المقرر تتناسب مع مكانته	٣٠,٠٠	٢٥,٠٠	٤٥,٠٠
١٥	طول أسئلة التوفل يقلص من احتمال نجاح الطالب فيه	٥٧,٥٠	١٥,٠٠	٢٧,٥٠
١٦	سقف النقاط المطلوبة للنجاح في التوفل يتجاوز قدرات الطالب	٧٥,٠٠	١٢,٥٠	١٢,٥٠
١٧	أسئلة التوفل تمثل محتوى المقرر الذي يشمل ضمن متطلباته	٥٢,٥٠	١٢,٥٠	٣٥,٠٠
١٨	قلقي قبل وأثناء تقديم التوفل أعاق حصولي على نتيجة أفضل فيه	٣٢,٥٠	٢٧,٥٠	٤٠,٠٠
١٩	مستوى صعوبة أسئلة التوفل يتجاوز قدرات الطالب وإمكانياته	٤٠,٠٠	٣٧,٥٠	٢٢,٥٠
٢٠	من الأفضل إعادة دراسة المقرر عند الرسوب في التوفل	٧,٥٠	١٢,٥٠	٨٠,٠٠

عرض وتحليل النتائج في ضوء أسئلة البحث :

أولاً - نتائج السؤال الأول :

ينص السؤال البحثي الأول على ما يلي : «ما وجهة اتجاه الطلبة الجامعيين نحو اختبار التوفل في اللغة الإنجليزية»؟

وللإجابة على هذا السؤال تم تفريغ استجابات الطلبة لبند المقياس، وحُسبت العلامة الكلية في المقياس لكل طالب، ثم متوسط علامات الطلبة الدال على وجهة الاتجاه وشدته، وتم مقارنته بالعلامة الحياضية، وتدوين النتائج في الجدول رقم (٣).

وقد استخدم اختبار «ت» للكشف عن الدلالة الإحصائية عند مستوى ٠,٠٥ للفرق بين متوسط العلامة الكلية الذي يساوي ٣٧,٣٠، والعلامة الحياضية التي تساوي ٤٠. وتبين أن الإحصائي «ت» يساوي ٤,٣٣، وهذه القيمة بدرجة حرية: ح=٥٩ (جدول رقم ٣).

وحيث أن متوسط العلامة الكلية يقل عن قيمة العلامة الحياضية للطلاب، وأن الفرق بين القيمتين دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥، فإنه يمكن القول بوجود اتجاه سلبي لدى الطلبة الجامعيين نحو اختبار التوفل في اللغة الإنجليزية.

جدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية (ع) والقيم التائية (ت) لدرجات الطلبة في مقياس الاتجاهات نحو اختبار التوفل حسب متغير الجنس

	متوسط درجة العبارات الموجبة	قيمة ع	متوسط درجة العبارات السالبة	قيمة ع	متوسط الدرجة الكلية في المقياس	قيمة ع	قيمة ت
الذكور	٢٠,٦٧	٢,٩٦	١٦,٥٨	٤,٠٣	٣٧,٢٥	٥,٢٢	٢,١٧*
الإناث	٢١,٨٦	٢,٨٤	١٥,٤٦	٣,٢١	٣٧,٣٢	٣,٣٧	٥,٠٩*
الجميع	٢١,٥٠	٢,٨٩	١٥,٨٠	٣,٤٧	٣٧,٣٠	٤,٧٩	٤. ٣٣*

* القيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥

ثانياً - نتائج السؤال الثاني:

ينص السؤال البحثي الثاني على ما يلي: «ما درجة التعقيد المعرفي لاتجاه الطالب الجامعي نحو اختبار التوفل؟».

وقد استدعت الإجابة عن هذا السؤال توظيف تقنية التحليل العاملي لغرض اختبار بُعْدِيَّة المقياس Scale Dimensionality، أي ما إذا كان المقياس أحادي البعد أو متعدد الأبعاد. لهذا استهدف التحليل العاملي الوصفي Exploratory Factor Analysis لاستجابات الطلبة لفقرات الاستبانة الكشف عن الفقرات المرتبطة بكل بعد من الأبعاد الأساسية الثلاثة المكوّنة لاتجاهات الطلبة نحو اختبار التوفل باستخدام طريقة المكوّنات الأساسية Principal Components، وتدوير العوامل المتعامد بطريقة الفاريماكس Varimax.

وقد تبين أن مصفوفة العوامل المستخرجة تتألف من ثمانية عوامل أساسية يزيد الجذر الكامن لكل منها عن الواحد الصحيح، وتشكّل ما مجموعه ٧٥,٢٪ من نسبة التباين الكلية لفقرات الاختبار. وقد بُوِّت مصفوفة العوامل المستخرجة بعد التدوير في الجدول رقم (٤). وأخذاً بالحسبان أن القيمة المطلقة لمعامل الارتباط تكون ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥، حينما تزيد عن ٠,٣٠ فقد تم استخدام محك كايزر Kaizer لانتقاء الفقرات التي تزيد القيم المطلقة لتشعباتها عن هذه القيمة لكل عامل من العوامل الثمانية.

وبالنظر إلى أن الفقرات المنتقاة على أساس هذا المحك قد تكون عشوائية، ولا يجمعها أي رابط يذكر بالنسبة للعامل المعني، فقد تم، بالنسبة لكل عامل على حدة، فرز الفقرات التي ترتبط ارتباطاً كبيراً مع بعضها البعض من جهة، ومع أحد الأبعاد التي صُمِّم المقياس أصلاً لقياسها، من جهة أخرى، وبالتالي تشكّل مجتمعة عاملاً يحمل مدلولاً محدداً Meaningful Factor في ضوء أبعاد

المقياس الرئيسية الثلاثة، مع أخذ اتجاه معامل الارتباط بين هذه الفقرات بعين الاعتبار. وقد وُضع خط التشديد تحت كل قيمة من قيم التشبع السالبة في الجدول رقم (٤). كما جرى تمييز قيم تشبع الفقرات المطابقة لكل عامل من هذه العوامل بخطوط غامقة اللون في نفس الجدول.

وتؤكد هذه النتيجة صحة التعريف الإجرائي المعتمد في البحث، وفحواه أن اتجاه الطالب نحو اختبار التوفل هو مجموعة من الأحكام التي تستند إلى جملة من التصورات الإيجابية والسلبية لديه عن هذا الاختبار. وهذه التصورات تجسدها العوامل الثمانية التي ينطوي كل منها على مدلول معين، والمبينة في الجدول رقم (٤). ويتضح من هذا الجدول أن مسمى كل واحد من هذه العوامل الثمانية هو بمثابة ملخص لمضمون الفقرات التي يشملها هذا العامل كما يلي:

العامل الأول: عدم رضا الطالب عن الطريقة المتبعة في تقويم أدائه في اختبار التوفل، واستبعاده لعامل الحظ والصدفة في اجتياز الاختبار بنجاح.

العامل الثاني: إدراك الطالب لأهمية اختبار التوفل بالنسبة له، ودور عنصر التدريب القبلي في تقليل مخاوفه إزاء الاختبار، ورفع مستوى أدائه فيه.

العامل الثالث: استياء الطالب من عدم كفاية الوقت المخصص للامتحان بسبب نقص التدريب القبلي اللازم لأداء الاختبار.

العامل الرابع: شعور الطالب بحصوله على درجة لا تتوافق مع قدراته الفعلية، ومطالبته الضمنية بتحسين طريقة تقويم أدائه في اختبار التوفل.

جدول رقم (٤)

مصنوفة العوامل المستخرجة بواسطة التحليل العاملي لاستجابات الطلبة لفقرات
مقياس الاتجاهات بعد تدويرها المتعامد بطريقة الفاريماكس

رقم الفقرة	نص الفقرة	درجة تشبع الفقرة على العامل المستخرج						
		١	٢	٣	٤	٥	٦	٧

العامل الأول:

٥	حصة التوفل من الدرجة الكلية للمقرر تفوق إمكانيات الطالب	٠,٧٣	٠,١٠	٠,٢٣	٠,٠٦	٠,٠٥	٠,٢٥	٠,٢٤	٠,١٨
١٦	سقف النقاط المطلوبة للنجاح في التوفل يتجاوز قدرات الطالب	٠,٨٠	٠,٢٠	٠,١٩	٠,١٧	٠,٠٥	٠,٠٤	٠,١١	٠,٢٩
٢	درجتي في التوفل لا تعكس مستوى قدراتي الفعلية	٠,٦٠	٠,٢٦	٠,٢٢	٠,١٣	٠,٠٩	٠,٢٠	٠,٢٦	٠,٢٩
١١	أعتقد أنني لم أكن محظوظاً في نيل النتيجة المرغوبة في التوفل	٠,٦٥	٠,٠٩	٠,٠١	٠,١٦	٠,٠٧	٠,٣١	٠,٠١	٠,٠٣

العامل الثاني:

١	اختبار التوفل مهم لتحديد درجة استيعاب الطالب للغة الإنجليزية	٠,٢٤	٠,٥٢	٠,٢٦	٠,٢٣	٠,٣٦	٠,٢٥	٠,١٤	٠,٢٩
٦	نجاحي في التوفل	٠,٣٣	٠,٦٧	٠,٠٠	٠,٢٢	٠,٢٣	٠,١٩	٠,١٢	٠,١٢
١٣	شعرت بالخوف من الرسوب في التوفل قبل أن أبدأ في حل أسئلته	٠,٠١	٠,٤٩	٠,١٩	٠,٤٤	٠,٣٩	٠,٣٦	٠,١٥	٠,١٢
٨	أخذ اختبارات تدريبية أكثر كان سيرفع من درجتي في التوفل	٠,٠٥	٠,٧٩	٠,٠٣	٠,٠٥	٠,٠٧	٠,١١	٠,٠٢	٠,٠٥

تابع جدول رقم (٤)

مصنوفة العوامل المستخرجة بواسطة التحليل العاملي لاستجابات الطلبة لفقرات
مقياس الاتجاهات بعد تدويرها المتعامد بطريقة الفاريماكس

رقم الفقرة	نص الفقرة	درجة تشبع الفقرة على العامل المستخرج							
		١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨

العامل الثالث:

٣	يتطلب النجاح في التوفل تحضيراً مكثفاً من جانب الطالب	٠,٠٦	٠,٠٦	٠,٨٥	٠,١٣	٠,٠٢	٠,٠٦	٠,٠٦	٠,١٢
١٢	كنت سأحرز نتيجة أفضل في التوفل لو أُطيل زمن الاختبار	٠,١٢	٠,١٠	٠,٧٧	٠,١٧	٠,٠٨	٠,٠٣	٠,٣٥	٠,٠٣

العامل الرابع:

١٠	كنت سأحدد درجتي في التوفل مسبقاً لولا صعوبة طريقة احتسابها	٠,٦٠	٠,١٨	٠,١٣	٠,٦٢	٠,٠٨	٠,٠٥	٠,٠٧	٠,٠٩
٧	درجتي في التوفل لا تتوافق مع جهدي في التحضير له	٠,٠١	٠,١٤	٠,٠٣	٠,٨٦	٠,١٠	٠,٠٧	٠,٠٢	٠,٠١

العامل الخامس:

١٤	الدرجة المخصصة للتوفل في المقرر تتناسب مع مكانته	٠,٥٥	٠,١١	٠,٠١	٠,١٢	٠,٥٤	٠,٠١	٠,١٨	٠,٠١
٢٠	من الأفضل إعادة دراسة المقرر عند الرسوب في التوفل	٠,٠٢	٠,٠١	٠,٠٧	٠,١٧	٠,٨٦	٠,٠٤	٠,٠٩	٠,٠٦

تابع جدول رقم (٤)

مصنوفة العوامل المستخرجة بواسطة التحليل العاملي لاستجابات الطلبة لفقرات
مقياس الاتجاهات بعد تدويرها المتعامد بطريقة الفاريماكس

رقم الفقرة	نص الفقرة	درجة تشبع الفقرة على العامل المستخرج						
		١	٢	٣	٤	٥	٦	٧

العامل السادس:

١٧	أسئلة التوفل تمثل محتوى المقرر الذي يشمله ضمن متطلباته	٠,٠١	٠,٢٧	٠,١٩	٠,١٢	٠,٣٦	٠,٦٦	٠,١٨	٠,٠٨
١٩	مستوى صعوبة أسئلة التوفل تتجاوز قدرات الطالب وإمكانياته	٠,١٦	٠,٠٤	٠,٠٣	٠,١٣	٠,١٣	٠,٨٠	٠,١٤	٠,٠١

العامل السابع:

١٥	طول أسئلة التوفل يقلص من احتمال نجاح الطالب فيه	٠,١٣	٠,٠٦	٠,٠٧	٠,٠٢	٠,٠٤	٠,٠١	٠,٩١	٠,٠٦
١٨	قلقي قبل وأثناء تقديم التوفل أعاق حصولي على نتيجة أفضل فيه	٠,٠٧	٠,١٤	٠,١٩	٠,٣٣	٠,٢٥	٠,١٣	٠,٥٦	٠,٣٣

العامل الثامن:

٩	أشعر بأنني لم أكن مستعداً من الناحية النفسية لتقديم التوفل	٠,١٠	٠,١٦	٠,٢٦	٠,١٢	٠,١٢	٠,٠٨	٠,١٣	٠,٧٨
٤	ظروف تطبيق التوفل تقلل إمكانية نجاح الطالب فيه	٠,٢٥	٠,٠٩	٠,٢٥	٠,١٤	٠,٠٩	٠,٣٩	٠,٢١	٠,٦٥

العامل الخامس: اقتناع الطالب بمكانة اختبار التوفل بين العناصر الأخرى لمتطلبات مقرر اللغة الإنجليزية ذي الصلة، وبضرورة اجتيازه لاستحقاق النجاح في هذا المقرر.

العامل السادس: امتعاض الطالب من درجة صعوبة أسئلة التوفل رغم قناعته بأنها مرتبطة بمحتوى مقرر اللغة الإنجليزية ذي الصلة.

العامل السابع: اعتقاد الطالب بأن طول أسئلة التوفل، والقلق الذي لازمه قبل أخذ الاختبار، وأثناء الإجابة عن الأسئلة، هما أحد أسباب إخفاقه في التوفل.

العامل الثامن: اعتقاد الطالب بأن ظروف تطبيق التوفل لم تكن مواتية لنجاحه فيه رغم إقراره بضعف درجة استعداداته النفسي لتقديم الاختبار.

ثالثاً - نتائج السؤال الثالث:

ينص السؤال البحث الثالث على ما يلي: «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ في اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو اختبار التوفل تُعزى إلى جنس الطالب، ومعدله التراكمي، ومستواه الدراسي، وعدد الساعات المعتمدة التي أكملها في الجامعة، وعدد مرات رسوبه في الاختبار؟».

وللإجابة عن هذا السؤال تم احتساب الفرق في الاتجاه نحو اختبار التوفل الذي قد يُعزى لجنس الطالب باستخدام اختبار «ت»، وتدوين النتائج في الجدول رقم (٥). وحيث أن القيمة الناتجة غير دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ فإنه يمكن القول بعدم وجود فروق في اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو اختبار التوفل تُعزى لمتغير الجنس.

جدول رقم (٥)

نتائج اختبار «ت» للفرق بين متوسط درجات الطلاب والطالبات على مقياس اتجاهات طلبة تخصص اللغة الإنجليزية نحو اختبار التوفل

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
الطلاب	١٨	٣٧,٢٥	٥,٢٥	٠,٤١	٠,٩٦
الطالبات	٤٢	٣٧,٣٢	٣,٣٧		

ونظراً لوجود أكثر من فئتين لكل متغيرٍ من المتغيرات التالية: المعدل التراكمي، والمستوى الدراسي، وعدد الساعات المعتمدة، وعدد مرات الرسوب في اختبار التوفل، فقد استُخدمت طريقة تحليل التباين الأحادي ONE WAY ANOVA لإيجاد الفروق في الاتجاه نحو اختبار التوفل التي قد تُعزى لكل متغيرٍ، ودُوّنت النتائج في الجدول رقم (٦).

وقد أبرزت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو اختبار التوفل تُعزى لمتغيرات الدراسة باستثناء إجمالي عدد الساعات المعتمدة التي درسها الطالب، حيث أن «ف» تساوي ٢,٤٢ وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ لصالح الطلبة الذين أنهوا ساعات معتمدة أكثر في الدراسة الجامعية كما هو مبين في الجدول أدناه.

جدول رقم (٦)

نتائج تحليل التباين الأحادي لاتجاهات طالبة تخصص اللغة الإنجليزية نحو اختبار التوفل حسب المعدل التراكمي والمستوى الدراسي للطالب وعدد الساعات المعتمدة وعدد مرات الرسوب في الاختبار

مصدر التباين	درجات الحرارة	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المعدل التراكمي	٢	٢٦,١٠	١,٧٤	٠,١٩
الخطأ	٥٧	١٤,٩٨		
المستوى الدراسي	٦	٢١,٢٨	١,٤٧	٠,٢٢
الخطأ	٥٣	١٤,٥١		
عدد الساعات المعتمدة	٨	٢٩,١١	٢,٤٢	٠,٠٤*
الخطأ	٥١	١٢,٠٥		
عدد مرات الرسوب في التوفل	٤	٢٤,٨٠	١,٧١	٠,١٧
الخطأ	٥٥	١٤,٤٩		

* القيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ لصالح الطلبة الذين أنهوا ساعات معتمدة أكثر في الجامعة.

مناقشة نتائج البحث:

أولاً - وجهة اتجاه الطلبة الجامعيين نحو اختبار التوفل في ضوء أبعاد المقياس:

تفيد نتائج التحليل العاملي لمكونات اتجاهات الطلبة نحو اختبار التوفل بوجود اتجاه سلبي عام لدى أفراد عينة البحث إزاء هذا الاختبار. وتشير البيانات المبوبة في الجدول رقم (٣) إلى أن الطلبة من كلا الجنسين يتخذون موقفاً سلبياً من الاختبار، خصوصاً فيما يتصل بالعبارات المصاغة بصورة سلبية، وأن موقفهم من العبارات المصاغة إيجابياً يتميز بعدم الوضوح. وسوف نحاول هنا رصد مواقف الطلبة الجامعيين من اختبار التوفل في ضوء الأبعاد الأساسية الثلاثة التي تقيسها الاستبانة (ملحق رقم ١-١)، وهي:

١ - تهيؤ الطالب لتقديم الاختبار: عبّر ٨٠٪ من أفراد العينة عن قناعتهم بأهمية اختبار التوفل في الكشف عن درجة إتقانهم للغة الإنجليزية، غير أن نسبة الطلبة الذين يعتقدون بأن اختبار التوفل يمثل معياراً لكفاءتهم في مادة التخصص لم تصل إلى الثلث (٣٢,٥). كما نوّه ٩٢,٥٪ من الطلبة المستفتين بضرورة الاستعداد المكثف لتقديم اختبار التوفل، لكن ٣٠٪ منهم فقط أكدوا أنهم تدربوا مسبقاً بصورة كافية للاختبار. وقد اعترف ٤٥٪ من الطلبة بهيمنة مشاعر الخوف من الرسوب في اختبار التوفل عليهم قبل أن يشرعوا في الإجابة عن أسئلته فيما أكد ٤٠٪ منهم بأنهم لم يكونوا مستعدين نفسياً للاختبار، غير أن ٤٠٪ فقط من الطلبة لم يعتبروا ذلك عائقاً نحو حصولهم على نتيجة أفضل في الاختبار (جدول رقم ٢).

ومن واقع تحليل النسب المذكورة يمكننا القول بأن نسبة الطلبة الجامعيين الذين لا يركنون إلى اختبار التوفل في تحديد درجة تمكّنهم من اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، أو يجهلون مدى أهميته في تحديد مستوى احتراف الطالب للغة الإنجليزية، يزيد عن الثلثين، الأمر الذي يدعم فكرة وجود موقف سلبي عام لدى أفراد العينة البحثية من الاختبار. وتعرّز هذه النتيجة حقيقة توجّس الطالب من اختبار التوفل، ونظرتة المشحونة بمشاعر القلق والإنفعالية التي تستبد به قبل أن يبدأ الاستجابة لفقرات الاختبار، وأعراض الرهبة والخوف من الفشل في الاختبار أثناء جلوسه في قاعة الامتحان، حيث أن قلق الاختبار الذي يساور الطالب أثناء حل أسئلة اختبار التوفل «يدفعه إلى عدم التروّي في الإجابة، والبحث عن الإجابات الأكثر ألفة لديه»، والخلط بين الإجابة الصحيحة والإجابة المشابهة أو المضادة»، خصوصاً إذا أخذنا في الاعتبار أن اختبارات التوفل التي يتقدم لها الطلبة بجامعة البحرين تتألف على وجه الحصر من أسئلة من نوع الاختيار من متعدد. ففي مثل هذه الظروف يتحول توظيف المهارات المطلوبة في الموقف المعني إلى «هاجس يشغل بال الطالب، ويزيد من مشاعر القلق الموجودة أصلاً لديه بحكم طبيعة أساليب التدريس، ويحوّلها إلى قلق دائم بشأن العلامة التي يتوقع الحصول عليها في الامتحان» (الموسوي، ١٩٩٢: ١١٦-١١٨).

٢ - خصائص اختبار التوفل وظروف تطبيقه: يسري أثر النظرة السلبية المتناقضة من قبل الطالب لاختبار التوفل على خصائص فقرات الاختبار، وظروف تطبيقه، وملابستها، وإشكالياتها. فأكثر من نصف أفراد العينة (٥٧,٥٪) يعبرون عن تذرهم من مستوى صعوبة أسئلة الاختبار، وطولها (٥٢,٥٪)، وعدم ملاءمتها لمستوياتهم، ويرجعون أسباب إخفاقهم في اجتياز الاختبار لهذه العوامل، رغم إقرارهم في الوقت نفسه بأن هذه الأسئلة نفسها تمثل محتوى المقرر الذي يدرسه طوال الفصل الدراسي (٥٢,٥٪). وبالإضافة إلى ذلك فإن ثلثي الطلبة تقريباً (٦٢,٥٪) يعتقدون أن ظروف تطبيق اختبار التوفل تحد من احتمال استحقاق علامة النجاح فيه، مثلما تعتقد غالبيتهم (٧٧,٥٪) بأن ذلك عدم حصولهم على الدرجة المتوقعة في الاختبار قد يعود لقصر الفترة الزمنية المتاحة للإجابة عن فقراته.

وتعكس هذه المواقف السلبية من اختبار التوفل في مجموعها توجه الطلبة الجامعيين بصفة عامة إزاء أساليب التقويم المتبعة في الجامعة. فالطالب الجامعي لا يزال ينظر إلى الاختبار باعتباره عبئاً ثقيلاً يتمنى أن يزاح من فوق ظهره في أقرب فرصة سانحة، وبأقل جهد ممكن منه، إذ أظهرت الدراسة الاستطلاعية التي أجرتها لورنس بسطا زكري بهدف التعرف على آراء طلبة جامعة البحرين حول بعض قضايا تعليمهم الجامعي أن نحو ثلثي الطلبة المعلمين يشعرون بأن أساليب التقويم المستخدمة في الجامعة كثيرة ومرهقة، لأنها تركز على الحفظ والاستذكار (٦٢٪)، ولا تقيس المستوى الحقيقي للطلاب (٨٣٪)، ولا تقيس قدراته العقلية العليا (٨٤٪). كما أن ثلثي الطلبة أبدوا تذرهم من عدم السماح لهم بالإطلاع على أوراق امتحاناتهم النهائية؛ (زكري، ١٩٩١: ١٦).

ويتخذ موقف الطالب منحى أكثر سلبية إزاء أسئلة الاختبار من متعدد التي تشكّل محتوى اختبار التوفل الذي يتقدم إليه طلبة تخصص اللغة الإنجليزية بجامعة البحرين رغم كثرة استخدامهما في مقررات اللغة الإنجليزية التي يدرسونها. وقد يعود ذلك إلى عدم نضوج مهارة أخذ الاختبار لدى الطالب

الجامعي البحريني، وهو ما يمكن الاستدلال عليه من واقع بطء قراءته للأسئلة، وعدم تمكنه من الإجابة عنها في الوقت المحدد للاختبار. هذا بالإضافة إلى ضعف مهارات استيعاب اللغة الإنجليزية المسموعة والمقروءة، حيث أن اختبار التوفل الذي يتقدم إليه الطلبة في قسم اللغة الإنجليزية بكلية الآداب بجامعة البحرين يركز أكثر على مهارات التلقّي Receptive Skills.

وربما يكون سبب ذلك هو تدني مستوى تأهيل هؤلاء الطلبة، ومردودهم الفعلي الهزيل في اللغة الإنجليزية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، بالإضافة إلى طبيعة البيئة الاجتماعية المحيطة التي لا تشجعهم على تنمية المهارات المذكورة بالصورة المرجوة رغم توفر كافة وسائل الاتصال المقروءة والمسموعة والمرئية باللغة الإنجليزية في جميع مناطق البحرين؛ (العباسي، ١٩٩٥ : ٥٩). يضاف إلى ذلك «عدم تعلّم الطلبة استراتيجية «حكمة الاختبار» في الإجابة عن هذه الأسئلة، ولجوئهم إلى التخمين في حالة عجزهم عن التوصل للإجابة الصحيحة» (الموسوي، ١٩٩٢ : ١١٨)، مع أن هذا لا ينفي حقيقة أن أسئلة اختبار التوفل بعيدة عن واقع الطالب البحريني، ومنفصلة عن ثقافته، بسبب طبيعة فقراتها، حيث تشير إحدى الدراسات إلى أن «٤٣٪ من الفقرات الخاصة بمفردات اللغة الإنجليزية يحتوي على جمل مركبة، كما أن فقرات اختبار التوفل تتضمن معلومات مجرّدة وخاطئة بنسب أكبر مقارنة باختبار الشهادة الأولى (FCE) في اللغة الإنجليزية». أضف إلى ذلك أن «٥٨٪ من فقرات اختبار التوفل ذات صبغة أكاديمية، و٣٠٪ منها ذات طابع عملي، و٢٢٪ منها تعكس الثقافة الأمريكية»؛ (Bachman, 1990: 153).

٣ - طريقة تقويم أداء الطالب في اختبار التوفل: تمثّل استجابات أفراد العينة البحثية لهذا الجانب من اختبار التوفل امتداداً طبيعياً لمشاعر عدم الرضا السائدة في أوساطهم عن هذا الاختبار. فالغالبية منهم (٧٠٪) تتصور أن النسبة المخصصة لاختبار التوفل لا تتناسب مع مكانته وأهميته، وأن سقف النقاط

المطلوب من الطالب تجميعها لكي يستحق النجاح فيه يتجاوز قدراته الفعلية (٧٥٪). وبالنظر للأهمية التي يعلّقها الطالب على التقدير النهائي في أي مقرر جامعي يسجّل فيه بصرف النظر عن مستوى أدائه الفعلي في هذا المقرر، يتضح أن أقل من ثلث الطلبة المشتركين في الدراسة (٢٧,٥٪) يعتقد أن درجته النهائية في اختبار التوفل تجسّد مستوى قدراته الفعلية، وأن (٢٠٪) فقط منهم يتصوّرون أن هذه الدرجة تتوافق مع مستوى استعدادهم المسبق للاختبار، رغم أن نسبة الطلبة الذين يقررون بجهلهم بطريقة احتسابها تكاد تصل إلى الثلثين (٦٥٪)، وأن نسبة الطلبة الذين يعتقدون أن للحظ والصدفة دخلاً في الحصول عليها لا تتجاوز الثلث تقريباً (٣٥٪).

وهكذا يعلق الطالب الجامعي إخفاقه في الاختبار على شماعة طريقة التقويم مطالباً بإعادة النظر في الحد الأدنى المعتمد للنجاح في التوفل (٧٥٪)، وتقليص حصة هذا الاختبار بين النسب المخصصة للمتطلبات الأخرى للمقرر (٨٢,٥٪)، بدلاً من أن يعترف بعدم استعداده بالدرجة الكافية للاختبار. وقد يبدو هذا التصرف من جانب الطالب غريباً لأول وهلة، غير أن الممارسة التربوية تبين أن الطالب الجامعي غالباً ما يسيء تقدير إمكانياته الفعلية في المقرر الذي يدرسه، ويعتمد في حالة حصوله على درجة متدنية في المقرر إلى إلقاء اللوم على طريقة تقويم الأستاذ لأدائه في المقرر بحجة أن الأخير لم ينصفه، ولم يرصد له الدرجة التي تأخذ بعين الجِد والاعتبار قدراته «الكامنة» في المقرر.

ثانياً - درجة التعقيد المعرفي لاتجاه الطالب نحو اختبار التوفل:

لغرض تحرّي مشاعر الطلبة نحو التوفل في اللغة الإنجليزية يتعين علينا استكشاف جوانب التعقيد المعرفي لاتجاه الطالب الجامعي إزاء هذا الاختبار من خلال فحص ودراسة العوامل التي أفرزها التحليل العاملي الوصفي (جدول رقم ٤) في ضوء النسب المئوية لاستجابات الطلبة، وتحديد الدوافع الكامنة وراء

نظرتهم المشوبة بعدم الوضوح والتحديد حيال هذا الاختبار. فبسبب تداخل العوامل المذكورة، وارتباطها الوثيق والمتبادل فيما بينها، فإن تصورات الطلبة نحو اختبار التوفل تبرز وسط ثلاثة تناقضات أساسية هي:

التناقض الأول: عدم قناعة الطالب الجامعي باختبار التوفل كمقياس لدرجة تمكنه من اللغة الإنجليزية في ظل جهله بطبيعة أسئلة الاختبار:

فهناك نسبة من الطلبة تتجاوز الثلثين (٦٧,٥٪) تتصور أن اختبار التوفل لا يعبر عن درجة كفاءتها في اللغة الإنجليزية. وهذه القناعة تجد لها مكانا على الرغم من سيادة اعتقاد خاطيء لدى أكثرية الطلبة (٦٥٪) بأن أسئلة اختبار التوفل تعكس مضمون المقرر الذي يشملها ضمن متطلباته (جدول رقم ٢)، مع أن هذه الأسئلة بطبيعتها غير مرتبطة بمساق دراسي محدد، كما هو الحال مثلاً في اختبار الشهادة الأولى في اللغة الإنجليزية (FCE)، فاختبار التوفل أشبه باختبار الكفاءة Proficiency Test، الذي أُعدَّ على أساس نظرية الإجابة في اللغة الإنجليزية.

التناقض الثاني: تذمر الطالب من محتوى اختبار التوفل وظروف تطبيقه على الرغم من ضعف استعداداته النفسي اللازم لأداء الاختبار:

حيث أن الموقف السلبي الذي يتخذه الطالب من محتوى اختبار التوفل، والملازمات المصاحبة لتطبيقه لا يستمد جذوره من واقع تكرّر عملية أخذ الاختبار من جانبه، وانعكاساتها المتوقعة على وعيه ببنية الاختبار، وعلى درجة تقبله لحشيات وإجراءات تنفيذه، بل من واقع غياب الاستعداد النفسي والمعنوي لديه لتقديم الاختبار.

التناقض الثالث: مطالبة الطالب الضمنية بتحسين الطريقة المتبعة لتقويم أدائه في اختبار التوفل في ظل جهله بأسباب حصوله على درجة لا تتناسب مع مستوى استعداده للاختبار:

ويتمثل ذلك في أنه رغم عدم إلمام الطلبة بأسباب حصولهم على درجات لا تتناسب مع مستوى استعدادهم لاختبار التوفل، إلا أنهم يرتأون إعادة النظر في طريقة تقويم أداء الطالب في الاختبار، ويطالبون ضمناً بتبسيط طريقة احتساب الدرجات فيه مع أن حيثياتها في مستوى إدراك الطالب الجامعي.

وإلى جانب هذه الرؤية السلبية لاختبار التوفل فإن موقف أفراد عينة البحث إزاء عدة جوانب هامة في هذا الاختبار يكتنفه بعض الغموض، الأمر الذي يجعلنا نطرح التساؤل مجدداً حول وجهة اتجاهات الطلبة الجامعيين الفعلية نحو التوفل.

فهناك ٣٧,٥٪ من الطلبة الذين لم يتمكنوا من تحديد موقفهم الواضح حول ما إذا كان بالإمكان اعتبار نجاح الطالب في التوفل معياراً لكفاءته في مادة التخصص، مثلما لم تستطع النسبة ذاتها من الطلبة أن تحدّد ما إذا كانت أسئلة الاختبار تواكب مستوى إمكانياتها الذاتية أم لا. كما عجز كل ثالث طالب تقريباً (٣٢,٥٪) عن تقرير ما إذا كانت درجاته في الاختبار تعبر عن إمكانياته وقدراته الحقيقية. وثمة نسبة من الطلبة تعادل ٣٠٪ لا تستطيع أن تدلو بدلوها حول ما إذا كانت الطريقة المعتمدة لتقويم أداء الطالب في التوفل فاعلة، أم إنها بحاجة إلى شيء من التعديل، مثلما لم يتمكن ٢٧,٥٪ من الطلبة من تحديد درجة إسهام قلقهم في الرسوب فيه.

وهذا يعني أن الاتجاه السلبي العام لدى الطلبة الجامعيين نحو اختبار التوفل يمتزج بطابع اللامبالاة إزاء جوانب حاسمة في الاختبار تقرّر مصير الطالب نفسه في المقررات الذي يُعتبر التوفل أحد متطلباتها الأساسية. ويمكن تفسير ذلك بعدم اكتراث الطلبة بالأسلوب المتبع في احتساب درجاتهم في التوفل، وتقدير نجاحهم في هذا الاختبار من عدمه، خصوصاً في ظل تباين مضمون أسئلة الاختبار في كل مرة يتقدم الطالب لاجتيازها. كما أن اشتغال التوفل على قسم خاص بالاستماع مع ما ينطوي عليه من هفوات تقنية وفنية قد تتسبب في عدم استيعاب المسموع، كعدم وضوح الصوت مثلاً، يجعل من

الصعب على الطالب الإمام بحوثات الطريقة المعمول بها في تقويم أدائه، وإصدار الحكم المناسب عليها. فالطالب لا يستطيع أن يقرر ما إذا كان المصحح سوف يأخذ في الاعتبار ظروف تطبيق الاختبار التي قد لا تكون مؤاتية لإحراز علامة النجاح فيه.

وفي هذا الإطار يمكننا إدراك أسباب عجز نحو ثلث الطلبة عن تحديد درجة صعوبة أسئلة الاختبار بالنسبة لهم، وما إذا كانت الإجابة الصحيحة عن هذه الأسئلة، واستحقاق درجة النجاح في التوفل كنتيجة لذلك، مؤشراً على كفاءة الطالب في مادة اللغة الإنجليزية ككل.

ثالثاً - العلاقة بين اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو اختبار التوفل ومتغيرات الدراسة:

تكشف نتائج اختبار «ت» وتحليل التباين الأحادي عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ في اتجاهات الطلبة الجامعيين تُعزى لجنس الطالب، ومعدله التراكمي، ومستواه الدراسي، وعدد مرات رسوبه في اختبار التوفل.

وهذا يعني أن اتجاه الطالب الجامعي نحو اختبار التوفل لا يتأثر بالمتغيرات سالفة الذكر، حيث أن الطلبة المُستفتين، على اختلاف جنسهم ومستويات تحصيلهم، ينظرون إلى التوفل نظرة سلبية تحكمها التناقضات المذكورة أعلاه، ويلازمها الشعور بعدم الاكتراث بجوانب أساسية فيه. ومثل هذه النتيجة تبدو متسقة تماماً مع مضمون التحليل السابق.

غير أن نتائج تحليل التباين تفصح بالمقابل عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ في اتجاهات أفراد عينة البحث نحو التوفل تُعزى لعدد الساعات المعتمدة التي درسها الطالب في الجامعة. ويمكن تفسير ذلك بأن الطلبة الذين درسوا مقررات أكثر في الجامعة بوجه عام، وفي اللغة الإنجليزية بوجه خاص، يراكمون خبرات أكثر إيجابية نحو اختبار التوفل، ويستطيعون تقديم رأي أكثر رصانة ومسؤولية من زملائهم الذين درسوا عدداً ضئيلاً من

المساقات الدراسية، وتعاملوا بالتالي مع عدد محدود من الاختبارات المرتبطة بها. وتجدر الإشارة هنا إلى أن الطلبة المتخصصين في اللغة الإنجليزية بجامعة البحرين يدرسون ١٣١ ساعة معتمدة مطلوبة للتخرج يصل نصيب مقررات اللغة الإنجليزية فيها إلى ٨٦ ساعة فقط.

خلاصة البحث :

تأسيساً على ما تقدم يمكننا القول بأن اتجاه الطلبة نحو التوفل هو اتجاه سلبي بصورة عامة يلقه الغموض وعدم التحديد. إنه اتجاه نابع من نفور الطالب الجامعي من أساليب التقويم، وعجزه عن إبداء رأي واضح نحو اختبار اضطّر لتقديمه مراراً عديدة، ولم يواجه ذاته بالأسئلة الهامة حول مضمون هذا الاختبار، وأسباب إخفاقه فيه، وما إذا كان عدد النقاط التي حصل عليها يعبر فعلاً عن قدراته الحقيقية، أم إنها مجرد ضربة حظ، وبغيرها من الأسئلة التي تهّم بالدرجة الأولى.

ومع ذلك فإن تحليل استجابات الطلبة لمقياس الاتجاه نحو اختبار التوفل يفيدنا في رسم لوحة تعبيرية عما يعتري في نفوسهم من مشاعر، وأحاسيس، وشجون نحو هذا الاختبار الذي يمثل تحدياً لا مفر لهم من مواجهته، وعقبة لا مناص لهم من إزاحتها لضمان تخرجهم من الجامعة، حيث أن نجاح الطالب في مقرر اللغة الإنجليزية ذي الصلة مرتبط في معظم الأحيان بنجاحه في التوفل. كما يساعدنا هذا التحليل على استكشاف مدى ارتباط هذه الأحاسيس بمجموعة مختارة من الخصائص الشخصية للطالب الجامعي.

أضف إلى ذلك أن تشخيص استجابات الطلبة لفقرات مقياس اتجاهاتهم نحو التوفل يسهم بشكل كبير في حث المشتغلين بقياس مهارات اللغة الإنجليزية لدى الطلبة الجامعيين على إضفاء بعض التعديلات الهامة على ظروف تطبيق

اختبار التوفل، وكذلك على أسلوب توظيفه كمقياس يتمتع بمستوى عال من الصدق والثبات في تحديد درجة اتقان الطالب للغة الإنجليزية كلغة أجنبية بصورة أكثر دقة وشمولا.

توصيات البحث :

في ضوء نتائج البحث الراهن يوصي الباحث بما يلي :

- ١ - عدم الإقتصار على اختبار التوفل كمقياس وحيد لكفاءة الطالب في اللغة الإنجليزية، ورفده بالاختبارات البديلة الأخرى في هذه المادة بما يسهم في تحديد درجة تمكّن الطالب منها بصورة أدق وأشمل.
- ٢ - تطوير مهارة أخذ الاختبار لدى الطالب الجامعي عبر زيادة عدد الاختبارات التدريبية المسبقة على التوفل، وتحسين ظروف تطبيقه في الجامعة.
- ٣ - تنوير الطالب الجامعي بطبيعة أسئلة التوفل، وطريقة احتساب درجته في هذا الاختبار، وابتكار الأساليب الكفيلة بتحسين مستوى أدائه في الاختبار، وتقليل مشاعر الخوف والقلق لديه، ورفع درجة استعداده النفسي والمعنوي لتقديمه.
- ٤ - الاهتمام بمواصلة استقصاء آراء الطلبة الجامعيين حول القضايا التي تهمهم، خصوصاً فيما يتصل بأساليب التقويم المتبعة في اللغة الإنجليزية، كي يتسنى الحصول على تغذية راجعة تفيد في تحديد مكانة اختبار التوفل كأحد اختبارات تحديد درجة كفاءة الطالب الجامعي في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.
- ٥ - إجراء المزيد من الدراسات حول اختبار التوفل كأحد المقاييس المعتمدة لمعرفة مستوى احتراف الطالب الجامعي للغة الإنجليزية، مع التركيز على استقصاء العلاقة بين درجة الطالب في هذا الاختبار من جهة، ودرجته الكلية في مقرر اللغة الإنجليزية الذي يدخل اختبار التوفل ضمن

متطلباته، من جهة أخرى، وذلك بغية الوقوف على مدى الحاجة الفعلية إلى هذا الاختبار في ظل توافر الاختبارات البديلة له في اللغة الإنجليزية.

٦ - القيام بدراسات مسحية للتعرف على واقع الأساليب المتبعة في تقويم أداء الطالب في مساق اللغة الإنجليزية في الجامعات والمعاهد العربية، ومكانة اختبار التوفل في تحديد درجة تمكّن الطالب الجامعي من اللغة الإنجليزية بصفتها اللغة الأجنبية الأكثر شيوعاً في العالم المعاصر.

ملاحق البحث

ملحق ١-١

مقياس اتجاهات طلبة تخصص اللغة الإنجليزية نحو اختبار التوفل

الاسم: _____ الرقم الجامعي: _____

الكلية: _____ المستوى الدراسي: _____

المعدل التراكمي: _____ الجنس: _____

عدد الساعات المعتمدة: _____ عدد مرات الرسوب في التوفل: _____

عزيزتي الطالبة، عزيزي الطالب

تحية طيبة وبعد،

فهذه الاستبانة تهدف إلى التعرف على تصوراتك وأفكارك نحو اختبار التوفل الإلزامي لطلبة تخصص اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

لذا نرجو قراءة الاستبانة بعناية، ووضع علامة (✓) في الخانة التي تتوافق مع رأيك أمام كل عبارة من عباراتها، علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة عنها.

إننا نتطلع إلى تعاونك في الاستجابة بدقة لكافة بنود الاستبانة، ونود أن نطمئنك بأن استجاباتك سوف تعامل بسريّة تامة، ولن تستخدم لغير أغراض البحث العلمي.

مع خالص الشكر والتقدير لتعاونك معنا،

الباحث

مقياس اتجاهات طلبة تخصص اللغة الإنجليزية نحو اختبار التوفل

الرقم	نص العبارة	موافق	غير متأكد	غير موافق
١	اختبار التوفل مهم لتحديد درجة استيعاب الطالب للغة الإنجليزية			
٢	درجتي في التوفل لاتعكس مستوى قدراتي الفعلية			
٣	يتطلب النجاح في التوفل تحضيراً مكثفاً من جانب الطالب			
٤	ظروف تطبيق التوفل تقلل إمكانية نجاح الطالب فيه			
٥	حصة التوفل من الدرجة الكلية للمقرر تفوق إمكانيات الطالب			
٦	نجاحي في التوفل معيار لكفاءتي في اللغة الإنجليزية			
٧	درجتي في التوفل لا تتوافق مع جهدي في التحضير له			
٨	أخذ اختبارات تدريبية أكثر كان سيرفع من درجتي في التوفل			
٩	أشعر بأنني لم أكن مستعداً من الناحية النفسية لتقديم التوفل			
١٠	كنت سأحدد درجتي في التوفل مسبقاً لولا صعوبة طريقة احتسابها			
١١	أعتقد أنني لم أكن محظوظاً في نيل النتيجة المرغوبة في التوفل			
١٢	كنت سأحرز نتيجة أفضل في التوفل لو أطيّل زمن الاختبار			
١٣	شعرت بالخوف من الرسوب في التوفل قبل أن أبدأ في حل أسئلته			
١٤	الدرجة المخصصة للتوفل في المقرر تتناسب مع مكانته			
١٥	طول أسئلة التوفل يقلص من احتمال نجاح الطالب فيه			
١٦	سقف النقاط المطلوبة للنجاح في التوفل يتجاوز قدرات الطالب			
١٧	أسئلة التوفل تمثل محتوى المقرر الذي يشمله ضمن متطلباته			
١٨	قلقي قبل وأثناء تقديم التوفل أعاق حصولي على نتيجة أفضل فيه			
١٩	مستوى صعوبة أسئلة التوفل يتجاوز قدرات الطالب وإمكانياته			
٢٠	من الأفضل إعادة دراسة المقرر عند الرسوب في التوفل			

توزيع أبعاد المقياس على فقرات الاستبانة:

البعد الأول: تهيؤ الطالب لتقديم الاختبار، ويحتوي على ٧ عبارات تمثلها الفقرات رقم ١، ٣، ٦، ٨، ٩، ١٣، ١٨.

البعد الثاني: خصائص الاختبار وظروف تطبيقه، ويحتوي على ٦ عبارات تمثلها الفقرات رقم ٤، ١٢، ١٥، ١٧، ١٩، ٢٠.

البعد الثالث: طريقة تقويم أداء الطالب في اختبار التوفل، ويحتوي على ٧ عبارات تمثلها الفقرات رقم ٢، ٥، ٧، ١٠، ١١، ١٤، ١٦.

الفقرات الموجبة: ١ ، ٣ ، ٦ ، ٨ ، ٩ ، ١١ ، ١٤ ، ١٧ ، ١٨ ، ٢٠ .

الفقرات السالبة: ٢، ٤، ٥، ٧، ١٠، ١٢، ١٣، ١٥، ١٦، ١٩.

المراجع

- ١ - خليفة، عبداللطيف وآخرون (١٩٩٣). سيكولوجية الإتجاهات: المفهوم، القياس، التغيير. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- ٢ - زكري، لورنس بسطا (١٩٩١). آراء الطلبة المعلمين بجامعة البحرين في بعض قضايا تعليمهم الجامعي. دراسة مقدمة للمؤتمر العلمي الثاني لكلية التربية - جامعة البحرين، ٧-٩ مايو ١٩٩١ م.
- ٣ - سعيد، أبو طالب محمد (١٩٨٧). الاستبيان في البحوث التربوية والنفسية. المجلة العربية للبحوث التربوية. المجلد ٧، العدد ١١، ص ٢٧-٥٥.
- ٤ - العباسي، فتحي (١٩٩٥). أسباب ضعف الطلاب في اللغة الإنجليزية. قضايا تربوية (مجلة دورية تصدرها مدرسة الرفاع الشرقي الثانوية للبنين بدولة البحرين)، العدد ٤، ص: ٥٦-٦١.
- ٥ - عودة، أحمد سليمان (١٩٨٩). اتجاهات المعلمين نحو الامتحانات المدرسية والعوامل المؤثرة فيها. أبحاث اليرموك، المجلد ٥، العدد ٤، ص ص: ١٣٣-١٤٩.
- ٦ - الموسوي، نعمان (١٩٩٣). العلاقة بين اختيار البديل في فقرة الاختيار من متعددة وقلق الاختبار ودرجة صعوبة الفقرة. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد ١٧، الجزء ٣، ص ص: ٨٥-١٢٤.
- 7 - Al-Mutawa, N. (1986). English as a University Requirement at Kuwait University: Opinions of Student - Teachers in the Faculty of Education. **The Educational Journal**, College of Education, Kuwait University, 3(11), 9-35.

- 8 - Ayres, J. B. and Quattlebaum, R. F. (1992). Performance and Success in a Masters Program in Engineering. **Educational and Psychological Measurement**, **52**, 973-975.
- 9 - Bachman, L. F. (1990). **Fundamental Considerations in Language Testing**. London: Oxford University Press.
- 10 - Case, C. A. (1993). The Relationship of Language Proficiency, Perceptions of General Language Adequacy and Selected Demographic Information to the Academic Performance of International Graduate Students at the University of Toledo. **Dissertation Abstracts International**, **54** (01), 115A. (University Microfilms No. AAC 93-06713).
- 11 - Choy, S. and Davenport, M. (1986). The TOEFL: Incomplete Test of English Proficiency. **College Teaching**, **34** (3), 108-110.
- 12 - DeMauro, G. (1992). Examination of the Relationships among TSE, TWE, and TOEFL Scores. **Language Testing**, **9** (2), 146-161.
- 13 - Educational Testing Service (1989). **TOEFL Test of Written English Guide**. Princeton, NJ: Author.
- 14 - Educational Testing Service (1990). **1990-91 Bulletin of Information for TOEFL and TSE**. Princeton, NJ: Author.
- 15 - Geranpayeh, A. (1994). Are Scores Comparisons across Language Proficiency Test Batteries Justified. **Edinburgh Working Papers in Applied Linguistics**, **5**, 50-65.
- 16 - Hale, G. A., Stansfield, C. W. and Duran, R. P. (1984). A Comprehensive TOEFL Bibliography, 1963-82. **The Modern Language Journal**, **68**, 45-51.
- 17 - Henning, G. (1991). **A Study of the Effects of Variation of Short - Term Memory Load, Reading Response Length, and Processing Hierarchy on TOEFL Listening Comprehension Item Performance**, (Rep. No. 33), Princeton, NJ: Educational Testing Service.

- 18 - Hsiang, P. (1993). The Relationship Between Attitudes - Motivation Variables and Learning English as a Foreign Language of Chinese Students from Taiwan. **Dissertation Abstracts International**, **31**, (02), 534A. University Microfilms No. AAC 93-48851.
- 19 - Hu Shu-Chuan, P. (1991). English Proficiency and Academic Performance of International Graduate Students. **Dissertation Abstracts International**, **52** (05), 1626A. (University Microfilms No. AAC 91-30788)
- 20 - Konyu - Fogel, G. (1994). The Academic Adjustment of International Students by Country of Origin at a Land-Grant University in the United States (West Virginia University). **Dissertation Abstracts International**, **55** (06), 3946A. (University Microfilms No. AAC 94-10326).
- 21 - Marius, T. G. (1994). Relationship Between the Proficiency of Oral and Written English of Four Nonnative College - Bound Students (Oral Proficiency, Written Proficiency, ESL). **Dissertation Abstracts International**, **54** (12), 4416A. (University Microfilms No. AAC 94 - 11849).
- 22 - Nunnally, J. C. (1978). **Psychometric Theory** (2nd ed.) New York: McGraw - Hill Book Company.
- 23 - Palmer, I. C. (1989). **Yemeni Student Characteristics and Language Progress**. Washington, D. C., USA (ERIC Document Reproduction Service No. ED 316018).
- 24 - Park, G. (1995). Language Learning Strategies and Beliefs About Language Learning of University Students Learning English in Korea. **Dissertation Abstracts International**, **56** (06), 4810A. (University Microfilms No. AAC 95-34918).
- 25 - W. S. (1989). The Relationship Between the Test of English as a Foreign Language (TOEFL) and Other Critical Variables to the Academic Performance of International Graduate Students. **Dissertation Abstracts International**, **50** (02), 422A. (University Microfilms No. AAC 89 - 09466).

- 26 - Pike, L. W. (1979). **An Evaluation of Alternative Item Formats for Testing English as a Foreign Language**. Washington, D. C., USA (ERIC Document Reproduction Service No. ED 206 627).
- 27 - QI, X. E. (1994). Consciousness Raising in ESL Writing: Its Effects on the Syntactic Skills and Writing Proficiency of University Students. **Dissertation Abstracts International**, **55** (06), 1496A. (University Microfilms No. AAC 94-29844).
- 28 - Raimes, A. (1990). The TOEFL Test of Written English: Causes for Concern. **TESOL Quarterly**, **24** (3), 427-442.
- 29 - Schmidt, J. R. (1992). The Prediction of Academic Performance of Malaysian Undergraduate Students in an in Malaysia. **Dissertation Abstracts International**, **52** (07), 2432A. (University Microfilms No. AAC 92 - 00712).
- 30 - Spector, P. E. (1992). **Summated Rating Scales Construction: An Introduction**. Newbury Park, CA: Sage.
- 31 - Storynoff, S. J. (1991). English Language Proficiency and Study Strategies as Determinants of Academic Success for International Students in U. S. Universities (United States). **Dissertation Abstracts International**, **52** (01), 97A. (University Microfilms No. AAC 91 - 06713).
- 32 - Swatdirakpong, S. (1994). Native Languages and Differential Dimensionality of English as a Second Language Test Proficiency: an Exploratory Study. **Dissertation Abstracts International**, **54** (11), 4071A. (University Microfilms No. AAC 94 - 11665).
- 33 - Test of English as a Foreign Language (1987). **TOEFL Test and Score Manual**. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- 34 - Traynor, R. (1985). The TOEFL: An Appraisal. **ELT Journal**, **39** (1), 43-47.

- 35 - Warner, C. J. (1982). A Study fo the Relationships Between TOEFL Scores and Selected Preformance Characteristics of Arabic Students in an Individualized Competency Based Training Program. **Dissertation Abstracts International**, 42 (11), 4810A. (University Microfilms No. ACC 82 - 0990).
- 36 - Yan, Y. (1995). The TOEFL Paradigm and Its Current Uses: A Further Study of Predictability of Academic Success for International Graduate Students at Mississippi University. **Dissertation Abstracts International**, 56 (06), 2213A. University Microfilms No. AAC 95 - 33428).

ATTITUDES OF BAHRAIN UNIVERSITY STUDENTS MAJORING IN ENGLISH TOWARD TOEFL AND THEIR RELATIONSHIP TO SOME VARIABLES

Dr. Nu'man Almusawi

*college of Education
The University of Bahrain*

Abstract

This study aims to explore the attitudes of Bahrain University students majoring in English toward the Test Of English as a Foreign Language (TOEFL) and to examine the relationship of these attitudes to some variables such as sex, student's level of achievement, academic year, number of credit hours passed and frequency of failure in TOEFL.

A 20 - item questionnaire with three response choices for each item was constructed by the author and was administered to a random sample of 60 students enrolled at the University of Bahrain.

The study revealed that Bahrain University students whose major is English take a negative attitude toward the TOEFL in general, being uncertain with regard to some important aspects of the test. "T" Test showed no significant differences in student attitudes related to sex. Similarly, One Way Analysis of Variance (ANOVA) exhibited no significant differences in student attitudes related to sex. Similarly, One Way Analysis of Variance (ANOVA) exhibited no significant differences ($P < 0.05$) in student attitudes related to level of achievement, academic year, and frequency of failure in TOEFL. Significant differences ($p < 0.05$) were found in student attitudes related to the number of credit hours passed by the student.

The use of some alternative tests of the English language along with the TOEFL and the improvement of student's test-taking skills are recommended.