

العلاقة بين التحصيل العلمي والكفاءة اللغوية العربية بوصفها لغة ثانية

د. راشد عبدالرحمن الدويش^(*)

* معهد اللغة العربية - قسم إعداد المعلمين - جامعة الملك سعود - المملكة العربية السعودية.

العلاقة بين التحصيل العلمي والكفاءة اللغوية العربية بوصفها لغة ثانية^(١)



ملخص

تتناول الدراسة الحالية العلاقة بين التحصيل العلمي والكفاءة اللغوية العربية بوصفها لغة ثانية لأفراد الدراسة وعددهم ١٢٥ دارساً في برنامج الدبلوم العالي في معهد اللغة العربية في جامعة الملك سعود. تم قياس التحصيل العلمي بالمعدل التراكمي العام (CGPA) في البرنامج، وتم قياس الكفاءة اللغوية العربية بالاختبار المقتن الذي جلس له أفراد الدراسة قبل الالتحاق بالبرنامج.

هذا وعند استخدام معامل الارتباط الجزئي Partial correlation coefficient اتضح وجود علاقة دالة بين التحصيل العلمي لأفراد الدراسة وبين الكفاءة اللغوية. كما أظهرت الدراسة وجود علاقة دالة بين التحصيل العلمي وبين فرعين من فروع الاختبار المقتن هما التراكيب والقواعد، وفهم المقروء. كذلك هناك علاقة دالة بين التحصيل العلمي في الدبلوم العالي وبين درجات أفراد الدراسة في مرحلة البكالوريوس.

ولتحديد العلاقة التنبئية بين كل متغير مستقل والمتغير التابع عند ضبط أثر المتغيرات الأخرى، ثم استخدام معامل الانحدار المتعدد multiple regression والذي أظهر وجود علاقة تنبئية لأحد مكونات الاختبار المقتن، هو التراكيب والقواعد، بالتحصيل العلمي. كذلك هناك علاقة تنبئية قوية لدرجة الطالب في البكالوريوس بتحصيله العلمي في الدبلوم العالي.

هذا وقد اشتملت الدراسة أيضاً على بعض المتغيرات الأخرى ذات الصلة وجرى تحليلها إحصائياً والتعرف على علاقاتها بالتحصيل العلمي.

(١) أشكر الدكتور زياد عثمان الحفيل عميد شؤون القبول والتسجيل في جامعة الملك سعود للتوجيه بتزويدي بالمعدلات التراكمية العامة لأفراد الدراسة، كما أشكر الدكتور عبدالرحمن إبراهيم الفوزان رئيس قسم إعداد المعلمين في معهد اللغة العربية في الجامعة لتزويدي بنتائج أفراد الدراسة في الاختبار المقتن، ونتائجهم وتخصصاتهم في مرحلة البكالوريوس، وجنسياتهم، كما أشكر محمد عبدالخالق محمد مقرر لجنة الاختبار المقتن في المعهد لتعريفني بهذا الاختبار.

مقدمة

يشير قبول الطلاب الأجانب في المؤسسات العلمية المختلفة مشكلات عدة تدور في مجملها حول الحكم على مقدرتهم على التحصيل العلمي في بيئة علمية لغة الدراسة فيها غير لغاتهم الأم. ومن أبرز الحلول الموضوعية لاختيار الطلاب والحكم على مقدرتهم على التحصيل في هذه الظروف التعليمية الاختبارات المقننة لقياس الكفاءة اللغوية الأجنبية للدارس مثل اختبار التوفل واختبار مشغان وغيرهما من الاختبارات الموضوعية لتحديد الكفاءة اللغوية الإنجليزية. غير أن هناك جدلاً حول دقة هذه الاختبارات في الحكم على كفاءة الدارسين اللغوية وبالتالي دقة تنبئها بتحصيلهم العلمي. .

وفي هذا الصدد فإن لايت وآخرين (Light et al., 1987) مثلاً لا يرون توفر دليل قاطع على وجود علاقة بين الكفاءة اللغوية الإنجليزية كما تقيسها درجات الطلاب الأجانب في اختبار التوفل TOEFL، وبين نجاحهم العلمي. أما فنك وجوشيمز (Vinke and Jochems, 1993) فيرجعان إشكالية العلاقة بين الكفاءة اللغوية الأجنبية والتحصيل العلمي إلى عدم توافر نظرية مقبولة بشأن مكونات الكفاءة اللغوية وبشأن علاقتها بالنجاح العلمي. كما ينتقدان الاختبارات المقننة ويريان، مثلهما مثل باكمان (Bachman, 1991)، عدم ملائمة هذه الاختبارات في وضعها الراهن لقياس الكفاءة اللغوية. أما التحصيل العلمي الذي هو الهدف النهائي من مجمل الجدل الدائر فهو الآخر لم يسلم من النقد من حيث تعريفه وما إذا كان يصح بالفعل أن يقاس بالمعدل العلمي العام للطلاب (GPA). فمثلاً تتحفظ بيرز (Pers, 1994) على صلاحية المعدل العلمي العام لقياس التحصيل العلمي، وكذلك يرى هو وسبنكس (Ho and Spinks, 1985)، وآخرون غيرهم.

هذا وليست المؤسسات العلمية العربية استثناءً من هذا الوضع نسبة إلى ازدياد الطلاب الأجانب من غير الناطقين بالعربية في هذه المؤسسات الأمر الذي يلح على وضع معايير دقيقة لقبول مثل هؤلاء الطلاب وذلك رغبة في تحقيق أعلى درجة ممكنة من دقة الاختيار والقبول في هذه المؤسسات التعليمية ولتحقيق

أعلى درجة من النجاح العلمي لهم. ومن بين هذه المؤسسات العلمية العربية معهد اللغة العربية في جامعة الملك سعود الذي وضع اختباراً مقنناً بهدف التحقق من الكفاءة اللغوية العربية للطلاب الأجنيبي نظراً إلى أن لغة الدراسة هي العربية. غير أن السؤال المطروح في حال اللغة الإنجليزية يطرح نفسه في حال اللغة العربية كذلك وهو هل الاختبار المقنن لتحديد الكفاءة اللغوية عند الطلاب غير العرب قادر على التنبؤ بنجاحهم العلمي في المؤسسة العلمية العربية؟ ويضاف إلى هذا السؤال أسئلة أخرى ذات صلة بهذه الفئة من الدارسين مثل ما دور مهارات اللغة العربية كل على حدة بالتحصيل العلمي؟ وما علاقة التعلم السابق بالنجاح العلمي في التعلم اللاحق؟ هذا ما تحاول الدراسة الحالية بحثه والإجابة عليه.

هذا ونشير إلى أننا سوف نسير في بحثنا الحالي فيما يتعلق بمحاره الثلاثة المتمثلة في الكفاءة اللغوية والاختبار المقنن والتحصيل العلمي وفق المحددات التالية:

- الكفاءة اللغوية: سوف نأخذ بما تضمنه التعريف الإجرائي الوارد في معجم لونجمان وعلم اللغة التطبيقي الذي ينص على أن الكفاءة اللغوية: «مهارة الشخص في استخدامه اللغة لغرض محدد. وبينما يصف التحصيل اللغوي المقدرة اللغوية بأنها نتيجة التعلم، فإن الكفاءة [اللغوية] تشير إلى درجة المهارة التي يتمكن بها الشخص من استخدام اللغة، مثل مدى إتقانه القراءة أو الكتابة أو التحدث أو فهم اللغة» (Richards et al., 1992:204).
- الاختبار المقنن: سوف نعتمد نتائج الاختبار المقنن المستخدم في معهد اللغة العربية في جامعة الملك سعود لتحديد كفاءة الدارس اللغوية العربية، وسوف نورد تعريفه لاحقاً.
- التحصيل العلمي: سوف نعتمد المعدل التراكمي العام (CGPA) Cumulative Grade Point Average والذي يمثل نتيجة الدارس النهائية بعد إكمال برنامج الدبلوم العالي في المعهد.

- هذا ونظراً إلى ما يحيط بهذا الموضوع المهم من غموض وجدل يمس أركانه الثلاثة: الكفاءة اللغوية، والاختبارات المقننة، والتحصيل العلمي، فإننا سوف نورد عرضاً مفصلاً نسبياً لعدد من الآراء النظرية (الإطار النظري) نتبعه بعرض لعدد من الدراسات الميدانية السابقة المتعلقة بهذا الموضوع، لإبراز العلاقة بين أركانه مسلطين الضوء على ما يثبت منها وما ينفي العلاقة بين الكفاءة اللغوية، كما تقيسها الاختبارات المقننة، والتحصيل العلمي كما يقيسه المعدل العلمي العام (GPA). يلي ذلك الدراسة الحالية التي نسعى من خلالها لتحديد العلاقة بين الكفاءة اللغوية العربية بوصفها لغة ثانية والتحصيل العلمي لعينة الدراسة.

١ - الإطار النظري:

الكفاءة اللغوية، والاختبارات المقننة، والتحصيل العلمي:

١-١: الكفاءة اللغوية^(٢): برغم الاستخدام الواسع لمصطلح الكفاءة اللغوية Language Proficiency في أدبيات المهنة إلا أنه ما يزال، من الناحية النظرية في الأقل، غير محدد، وهذا ما نلمسه لدى العديد من الباحثين منذ فترة زمنية وحتى الوقت الراهن.

ومما وقع الخلاف فيه طبيعة تكوين الكفاءة اللغوية: أتوحدية هي أم تجزئية؟ وكان أولر (Oller, 1979) أول من قال بفرضية السمة التوحدية للكفاءة اللغوية Unitary Trait Hypothesis وعدم قابليتها للتجزؤ، غير أن رأيه هذا لم يصمد فتخلى عنه وأخذ بفرضية التجزئية للكفاءة اللغوية Divisible Hypothesis (Oller, 1983) وفي هذا المعنى يشير باكرمان إلى أن «وجهة النظر القائلة بالسمة التوحدية تم إبدالها من الناحيتين التجريبية والنظرية بوجهة النظر القائلة بأن الكفاءة اللغوية متنوعة

(٢) عمدت في هذا البحث إلى ترجمة كلمة Proficiency بالكفاءة، وكلمة competence بالكفاية.

التكوين، وأنها تتكون من عدد من قدرات محددة ترتبط بعلاقات فيما بينها، إلى جانب مقدرة عامة أو مجموعة من الاستراتيجيات أو الإجراءات العامة؛ (Bachman, 1991: 673).

ويحاول كومنز أن يزيل الغموض الذي يحيط بالكفاءة اللغوية وذلك من خلال طرح إطار نظري يبرز الكفاءة اللغوية من خلال مظهرين ينتظم أحدهما علاقتها بالتحصيل العلمي. هذان المظهران هما الكفاءة اللغوية العلمية أو المعرفية (CALP) Cognitive / Academic Language Proficiency، والمهارات الاتصالية البينية الأساسية (BICS) Basic Interpersonal Communicative Skills وفي هذا فإنه يرى أن «الكفاءة اللغوية العلمية أو المعرفية CALP بُعِدَ يُعْتَدُّ به من بين الفروق الفردية، وأنها أساس للنجاح الدراسي . . .» (Cummins, 1980: 177-85).

ويقدم باكمان وبالم نموذجاً للمقدرة اللغوية يتكون من المعرفة اللغوية Language Knowledge والاستراتيجيات فوق المعرفية metacognitive strategies. ويريان أن هذا النموذج «يزود مستخدمي اللغة بالمقدرة، أو الطاقة لابتكار الخطاب اللغوي أو تفسيره، سواء على هيئة استجابة لمهمات في اختبارات اللغة أو في استخدام لغوي غير اختباري «non-test language use»؛ (Bachman and Palmer, 1996: 67).

ويستمر الغموض في تعريف الكفاءة اللغوية والاختلاف بين الباحثين في تحديد مكوناتها لدرجة تشير إلى قدر من الإحباط عند بعضهم. وإلى ذلك يشير فرهادي بقوله «إن الكفاءة اللغوية واحدة من أفقر المفاهيم تعريفاً في ميدان اختبارات اللغة». ويرى أن أهم مشكلات تعريفاتها يعود إلى «عدم اشتغال أي منها على خصائص من يأخذ الاختبار»؛ (Farhady, 1982: 44-5).

أما لايت وآخرون فيرون أن عدم توافر دليل قاطع بشأن العلاقة بين درجات الطلاب الأجانب في التوفل TOEFL ونجاحهم العلمي يعود في جزء منه «إلى تعقيد مفهوم الكفاءة اللغوية . . .»؛ (Light et al., 1987:252).

كما تشير لي وشالرت إلى هذه الإشكالية محاولتين في نفس الوقت تعليل ذلك بقولهما «من الناحية النظرية، ليس منشأ الكفاءة اللغوية أمراً سهلاً لما له من صلة بالكفاية^(٣) اللغوية Language competence والوعي فوق اللغوي، والمقدرة على التحدث باللغة والاستماع والقراءة والكتابة ضمن سياقات ملائمة»؛ (Lee and Schallert, 1997: 716). هذا التعليل في سبب صعوبة تعريف الكفاءة اللغوية واستكناه طبيعتها المعقدة تعليل وجيه يبرز جوانب هذه الصعوبة، فهي ظاهرة نلمس آثارها ولا ندرك جوهرها، الأمر الذي دفعنا في دراستنا الحالية إلى اعتماد التعريف الإجرائي الذي سبقت الإشارة إليه.

ويعود كومنز إلى موضوع الغموض المتصل بالكفاءة اللغوية منتقداً ومقترحاً، فيشير إلى أن «السبب الرئيس وراء الغموض الحالي في تقييم الكفاءة اللغوية في البرامج ثنائية اللغة... إنما هو الفشل في إيجاد إطار نظري دقيق يحدد علاقة الكفاءة اللغوية بالإنجاز العلمي»؛ (Cummins, 1984: 2). وفي هذا السياق يرفض كومنز وجهتي النظر المختلفتين بشأن فهم العلاقة بين الكفاءة اللغوية من جهة والمهارات المعرفية والعلمية من جهة أخرى حيث ترى إحداها الفصل بينهما، بينما ترى الأخرى عدم التمييز بينهما، ويرى هو بدلاً عن ذلك أن الكفاءة اللغوية ليست أمراً جامداً ولكنها «في حال نمو مستمر عبر أبعاد مختلفة (مثل البعد النحوي، والبعد اللغوي الاجتماعي، والبعد الاستراتيجي)... وفي السياقات العلمية، فإن مظاهر معينة من الكفاءة اللغوية تنمو بطرق متخصصة لتصبح الأداة الرئيسة لتحقيق المتطلبات المعرفية والاتصالية للدراسة»؛ (Cummins, 1984: 16-17). وهذا في رأينا تناول نبه للكفاءة اللغوية بهدف استكناه حقيقتها ولكن من خلال قشرتها الخارجية المتمثلة بآثارها المتسمة باستمرار النمو حقاً، كما أشار كومنز، وعبر أبعاد متعددة الأمر الذي يجعل من

(٣) انظر الهامش رقم (٢).

الصعب تقديم تعريف دقيق جامع مانع لها، وبالتالي عدم إمكانية قياسها بالمقاييس التقليدية قياساً رياضياً لا يسلم من القصور، على أن هذا كله لا يقلل من أهمية التعامل معها وفق المقاييس المتاحة.

وتشير فنك وجوشيمز إلى استمرار الغموض بشأن طبيعة الكفاءة اللغوية وعلاقتها بالتحصيل العلمي وذلك بقولهما «وعلى كل حال فلا يوجد حتى الآن نظرية تحظى بقبول واسع بشأن المكونات التي تشكل منها الكفاءة اللغوية (الأجنبية)، ولا بشأن طبيعة محددة للعلاقة بين الكفاءة في اللغة الأجنبية والنجاح العلمي»؛ (Vinke and Jochems, 1993: 275).

من الواضح إذن استمرار حالة الغموض المحيطة بتحديد الكفاءة اللغوية وتعريفها وهو غموض يدور في الغالب على الجانب النظري، وما يعيننا بصفة رئيسة في بحثنا الحالي ينصب على الجانب الإجرائي والذي يتجلى بعلاقة الكفاءة اللغوية، كما تحددها الاختبارات المقننة، بمبدأ أخذ قرار بقبول الطالب الأجنبي في الجامعة أو رفضه، وذلك على افتراض أن الكفاءة اللغوية يمكنها التنبؤ بنجاح الطالب علمياً. وهنا يدور جدل بشأن قدرة الكفاءة اللغوية، كما تحددها درجات الطالب في الاختبار المقنن مثل التوفل TOEFL، على التنبؤ بالنجاح العلمي للطالب.

١ - ٢: الاختبارات المقننة وتقييمها: غالباً ما يجلس الطلاب الأجانب الراغبون في الالتحاق بالجامعات الأجنبية التي تدرس باللغة الإنجليزية لاختبار مقنن بهدف تحديد كفاءتهم اللغوية الإنجليزية. ومن أشهر تلك الاختبارات المقننة ثلاثة اختبارات هي: اختبار التوفل TOEFL، واختبار مشغان للكفاءة في اللغة الانجليزية MTELP، واختبار اللغة الإنجليزية الشامل CELT. وإلى هذا يشير معجم لونغمان لتدريس اللغة وعلم اللغة التطبيقي بقوله «ويمكن قياس الكفاءة من خلال استخدام اختبار

الكفاءة». (Richards et al., 1992: 204). كما تشير ببرز إلى أن معظم الدراسات القائمة على الكفاءة اللغوية «تعتمد على درجات الاختبار المقنن باعتبارها مقاييس للكفاءة». (Bers, 1994: 212).

وتذكر لي وشالرت أن «كثيراً من الباحثين يستخدمون اختبارات معروفة بصدقها وثباتها مثل التوفل»؛ (Lee and Schallert, 1997: 716).

وبرغم شيوع استخدام الاختبارات المقننة لتحديد درجة الكفاءة اللغوية عند الدارس الأجنبي إلا أن هذه الاختبارات، وما تؤدي إليه من حكم على درجة الكفاءة اللغوية وقدرتها التنبئية بالنجاح العلمي، تواجه نقداً قوياً يشكك في صدق النتائج المترتبة عليها، وتؤكد على ضرورة توسيع دائرة الحكم على كفاءة الدارس اللغوية ليتحقق قدر أكبر من دقة الحكم وبالتالي صحة التنبؤ. وتدور أوجه النقد على ضرورة توسيع مهمات الاختبار ومن ثمّ لتشمل جوانب لغوية متعددة، وعلى ضرورة إدراج متغيرات غير لغوية في الحكم النهائي على كفاءة الدارس، والتنبؤ بنجاحه العلمي.

وفي هذا الشأن ينتقد باكمان استخدام اختبارات اللغة (مثل التوفل TOEFL) بغرض اختبار الطلاب للالتحاق بالبرامج العلمية والتميز بينهم حسب نتائج ذلك الاختبار. وذلك لأن المهمات التي تشتمل عليها هذه الاختبارات لا تمثلها المهمات اللغوية المستخدمة في الدراسة في وسط علمي إنجليزي الأمر الذي يقلل من القيمة التنبئية بمدى جاهزية الطالب الأجنبي للدراسة باللغة الإنجليزية. ويقترح باكمان نموذجاً تفاعلياً لاختبار اللغة الأجنبية من شأنه «أن يمكننا من تحديد وتقييم العلاقة بين الأداء في اختبار اللغة والاستعمال غير الاختبار للغة»؛ (Bachman, 1991: 693-98).

ويتفق فنك وجوشيمز مع باكمان بعدم ملائمة الاختبارات المقننة في

وضعها الراهن لقياس الكفاءة اللغوية ويريان أن البحث في العلاقة بينهما» يؤكد الحاجة إلى اختبارات لغة أكثر دقة تقوم على نظرية شاملة وصادقة تجريبياً بشأن المقدرة اللغوية واختبارات اللغة»؛ (Vinke and Jochems, 1993:283).

وتوجه كولير انتقاداً إلى الاختبارات المقننة بقولها «لا ينبغي أن يفهم من هذه الدراسة أن اختبارات الاختيار من متعدد المقننة هي قياس دقيق للكفاءة اللغوية العلمية المعرفية. إنها لا تقيس سوى مظاهر محدودة جداً من مجمل الكفاءة اللغوية»؛ (Collier, 1987: 637-38).

وفي بحث لاحق آخر تعيد كولير تحذيرها وتشكيكها في الاختبارات المقننة قائلة «وعلى أية حال فيجب التنبه إلى أن الاختبارات المقننة هي مقاييس محدودة جداً لقياس الكفاءة اللغوية»؛ (Collier, 1989:518).

أما فرهادي فينتقد اختبارات اللغة لعدم اشتمالها على كثير من المتغيرات المتصلة بالدارس منها على سبيل المثال «خبرة المتعلمين بأنواع الاختبار، ومواطن ضعفهم وقوتهم في مهارات لغوية متعددة، ومعرفتهم في كيفية استخدام اللغة، وأهداف المقررات اللغوية التي قد يأخذونها، وصلة هذه الأهداف بحياة الطلاب العلمية والاجتماعية». ويجزم فرهادي بأهمية هذه المتغيرات بقوله «أيّاً كان الهدف من الاختبار، فإن متغيرات الدارس سوف تؤثر حتماً في درجات الاختبار بصورة أو بأخرى»؛ (Farhady, 1982:45-55).

ويشير عدد من الباحثين إلى وجود عوامل تنبئية أخرى، إلى جانب الكفاءة اللغوية، تؤثر في التحصيل العلمي لا تتضمنها اختبارات اللغة، هذه المتغيرات غير لغوية وتتصل بالدارس. وإلى ذلك يشير فنك وجوشيمز إلى وجود عوامل أخرى ليست علمية تؤثر في الانجاز العلمي إلى جانب الكفاءة اللغوية الإنجليزية، وذلك مثل المقدرة الرياضية والعمر؛ (Vinke and Jochems, 1993: 283).

وترى غرام أن «الذكاء العام والمهارة العلمية في مجالات أخرى غير اللغة الإنجليزية لها دور في الأداء العلمي»؛ (Graham, 1987: 515-6).

ويشير لايت وآخرون إلى «وجود متغيرات تنبئية أخرى، مثل الحافز والمواقف، والمعرفة السابقة بالتخصص، والأداء العلمي السابق، ينبغي فحصها»؛ (Light et al., 1987: 259).

هذا ومن المآخذ الأخرى على الاختبارات المقننة عدم اشتمالها على قياس للكفاية الاتصالية للغة Communicative competence والتي يرى العديد من الباحثين أنها جزء أساس من الكفاءة اللغوية. وفي هذا الجانب يرى كارول أنه عندما يكون الهدف هو قياس المقدرة على استخدام اللغة، فلا ينبغي أن تقوم الاختبارات على أساس «اختيار بنود تقوم على أسس لغوية محضة»؛ (Carroll, 1980: 8).

ومن هذا القبيل يرى لايت وآخرون عدم قدرة الاختبارات المقننة ممثلة بالتوفل على التنبؤ بالنجاح العلمي، وذلك أنه «من المحتمل أن التوفل لا يقيس جميع المهارات الاتصالية الضرورية لتحقيق النجاح العلمي في الجامعة» (Light et al; 1987: 259).

أما باكمان وبالمر فيذكران أنه تم بالفعل الاهتمام بالكفاية الاتصالية، وفي ذلك يقولان «لقد تم توسيع فهمنا للكفاءة اللغوية خلال السنوات القليلة الماضية وذلك من خلال فكرة الكفاية الاتصالية، ومن خلال أطر استخدام اللغة التي تم اقتراحها حديثاً»؛ (Bachman and Plamer, 1982: 449).

ويعكس باكمان اهتمام الباحثين بالجانب الاتصالي وعلاقته باختبارات اللغة بقوله «من حيث اختبار اللغة، يمكن وصف الثمانينات بأنها عقد الاختبارات «الاتصالية»»؛ (Bachman, 1991: 677).

ويلخص براون العلاقة بين المقدرة اللغوية واختبارات اللغة في الوقت

الراهن بقوله «تركز اختبارات اللغة خلال التسعينات، ومعها مكونات الكفاية التنظيمية، (الفونولوجيا، والقواعد، والخطاب) وعلى المكونات التواصلية Pragmatic (اللغوية الاجتماعية، والوظيفية) للمقدرة اللغوية»؛ (Brown, 1994: 265).

وعلى أية حال فإن ما أشار إليه باكمان وبراون من حيث الاهتمام بالجانب الاتصالي وعلاقته باختبارات اللغة والكفاءة اللغوية إنما يظل في حدود محسنات للشفرة البارزة للكفاءة اللغوية ومقاييسها المتمثلة في الاختبارات المقننة دون أن يمس الجوهر بصورة تبدي حقيقتها. وما لم نفقه حقيقة هذا الجوهر فسوف تظل وسائل وصفه المتمثلة في الاختبارات المقننة وسائلًا يشوبها القصور برغم أهميتها نظراً لعدم توافر البديل.

٣-١: التحصيل العلمي وتقييمه: كثير من الدراسات نهج على اتخاذ المعدل العلمي العام (GPA) Grade Point Average معياراً لقياس التحصيل العلمي. وإلى ذلك تشير ببرز بقولها «هناك كثير من الدراسات تناول الكفاءة اللغوية الإنجليزية من حيث إنها تتنبأ بالنجاح العلمي؛ ومعظم هذه الدراسات تعتمد على نتائج اختبارات مقننة كونها مقاييس للكفاءة، والمعدل العلمي العام (GPA) كونه مقياساً للنجاح»؛ (Bers, 1994: 212).

وإلى هذا المعنى تشير غرام بقولها «مع أن المعدل العلمي العام (GPA) هو أكثر المعايير استخداماً للنجاح العلمي، إلا أن بعض الباحثين لاحظوا أنه لا يصلح باستمرار مؤشراً للإنجاز العلمي»؛ (Graham, 1987: 506). هذا وبرغم اعتماد كثير من الدراسات على المعدل العلمي العام للحكم على النجاح العلمي إلا أن هناك باحثين وكما أشارت غرام يشككون في صلاحيتها للحكم على النجاح العلمي. ففي الدراسة التي أجرتها ببرز على ٦١٧ طالباً أجنبياً يدرسون في إحدى الكليات المتوسطة في أمريكا من ذوي الكفاءة اللغوية الإنجليزية المحدودة استنتجت الباحثة أن «هناك تحفظات على صلاحية المعدل العلمي العام (GPA) لقياس النجاح»؛ (Bers, 1994: 230).

كذلك انتقد هيل وأليموني ومنذ وقت مبكر اتخاذ المعدل العلمي العام قياساً للنجاح العلمي كونه لا يأخذ في الحسبان عدد المقررات المدروسة، ذلك أن بعض الطلاب قد لا يسجلون سوى مقرر واحد أو مقررين نظراً لضعف لغتهم الإنجليزية وهو أمر لا يبرزه معدلهم العام. كما أنهما يلمحان إلى تعاطف المدرسين مع الطلاب الأجانب بإعطائهم درجات فوق ما يستحقون؛ (Heil and Aleamoni, 1974). ويشكك هو وسبنكس بصلاحية المعدل العلمي العام لقياس النجاح العلمي نظراً لأنه يشتمل على عناصر متفاوتة ومتباعدة وخاصة في المرحلة الجامعية حيث توجد المقررات المختلفة متفاوتة؛ (Ho and Spinks, 1985: 258).

٢ - الدراسات السابقة:

١-٢: الدراسات المثبتة لوجود علاقة إيجابية بين الكفاءة اللغوية كما تحددها درجات الاختبار المقتن وبين التحصيل العلمي كما يحدده المعدل العلمي العام GPA:

- دراسة هو وسبنكس: في هذه الدراسة استخدم الباحثان مقياس الذكاء اللغوي ومهارات اللغة الإنجليزية والشخصية والمواقف للتنبؤ بالأداء العلمي لـ ٢٣٠ طالباً وطالبة في كلية الآداب في جامعة هونغ كونغ. وقد توصل الباحثان إلى أن «مهارات اللغة الإنجليزية حققت أقوى قيمة تنبئية». وفي موضع آخر يجزم الباحثان بأنه «من المؤكد أن الطلاب الضعاف باللغة الإنجليزية... سوف يعاقبون في تعلمهم في الجامعة، وقد يتفادون المقررات التي تعتمد كثيراً على الكفاءة اللغوية الإنجليزية»؛ (Ho and Spinks, 1985: 249-58).

- دراسة جونسون: قامت جونسون بإجراء دراسة على الطلاب الأجانب المسجلين في المرحلة الجامعية في جامعة وسكنسن - غرين باي وعددهم ١٩٦ طالباً، وذلك لمعرفة العلاقة بين الحد الأدنى لدرجة التوفل المتمثلة بـ ٥٠٠ درجة المطلوبة للقبول في الجامعة وبين النجاح العلمي كما يقيسه المعدل العلمي العام (GPA). وقد أظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباط دالة بين درجة التوفل

والمعدل العلمي العام. وقد تعززت هذه العلاقة بين الكفاءة اللغوية الإنجليزية وبين النجاح العلمي من زاوية أخرى تتمثل في عدد الساعات المحصلة حيث ظهر وجود علاقة ارتباط دالة بين الدرجة المحصلة في التوفل وبين عدد الساعات المحصلة. هذه النتيجة الإيجابية بين الكفاءة اللغوية الإنجليزية والنجاح العلمي جعلت الباحثة توصي بأنه «ينبغي إعطاء أقوى اعتبار للكفاءة اللغوية اللازمة للالتحاق ببرنامج علمي في المؤسسة»؛ (Johnson, 1988: 165-8).

- **دراسة لوكاس:** أجرت لوكاس دراستها هذه على ١٧٥ طالباً أجنبياً يدرسون في كلية الآداب الحرة في جامعة مينيسوتا وذلك لعدد من الأهداف من بينها وصف الأداء العلمي للطلاب الأجانب في كلية الآداب الحرة مقارنة بمقرنين بغيرهم من الطلاب، وفحص العلاقة بين معايير القبول وما يترتب عليها من أداء. هذا وبعد تحليل عدد من المتغيرات في الدراسة كان من بين ما توصلت إليه الباحثة ما يشير إلى وجود علاقة إيجابية بين الكفاءة اللغوية والنجاح العلمي إذ تقول «من بين المستجدين freshmen، فإن الطلاب ذوي المستويات العالية في الكفاءة اللغوية الإنجليزية كان أدائهم (العلمي) أعلى»؛ (Lukas, 1989: 26).
- **دراسة بوشير وروكامب:** أجرت بوشير وروكامب دراستهما على ٥٢ طالباً أجنبياً من اللاجئين والمهاجرين إلى الولايات المتحدة ويدرسون في الكلية العامة في جامعة مينيسوتا وذلك لمعرفة العلاقة بين الكفاءة اللغوية الإنجليزية كما تقيسها اختبارات اللغة المقننة والمتمثلة في بطارية مشغان لتقييم اللغة الإنجليزية Michigan English Language Assessment Battery، والخلفية العلمية باللغة الأم واللغة الثانية، ومدة البقاء في الولايات المتحدة وبين النجاح العلمي كما يقيسه المعدل العلمي العام (GPA) في السنة الثانية من الدراسة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة مهمة بين الكفاءة اللغوية والنجاح العلمي؛ (Bosher and Rowekamp, 1992).

- **دراسة فنك وجوشيمز:** جرت هذه الدراسة على ٩٠ مهندساً أندونيسياً التحقوا بأحد برامج الدراسات العليا في هندسة الصرف الصحي في هولندا مدته سنة،

والدراسة فيه باللغة الإنجليزية. استخدم الباحثان درجة التوفل لتحديد الكفاءة اللغوية، واستخدما المعدل الذي حصل عليه الدارس في سبعة اختبارات كتابية لتحديد النجاح العلمي. هذا وقد جاءت نتيجة هذه الدراسة مؤيدة لوجود علاقة بين الكفاءة اللغوية الإنجليزية والنجاح العلمي، مع وضع حد فاصل في درجة التوفل يتمثل، لهذه الفئة من الطلاب، بـ «٤٥٠ درجة؛ ما كان دونه يوصل العلاقة بين الكفاءة اللغوية والنجاح العلمي إلى ما يقارب الصفر...». كما أن التحسن في الكفاءة اللغوية الإنجليزية يزيد، وإلى حد معين، في إمكانية النجاح العلمي وذلك فقط عندما تكون درجة التوفل ٤٥٠ درجة فما فوق؛ (Vinke and Jochems, 1993: 282-3).

ما أشرنا إليه عينة من الدراسات التي أشارت صراحة إلى وجود علاقة بين الكفاءة اللغوية والنجاح العلمي، غير أن هناك بعداً آخر يثير شكاً عند البعض فيما إذا كان له قوة تنبئية في هذا الشأن. إنه يتمثل في العلاقة بين عدد الساعات التي يسجلها وينجح فيها الدارس الأجنبي في الفصل الدراسي الواحد والكفاءة اللغوية كما يحددها الاختبار المقنن مثل التوفل.

أوردنا سابقاً أن جونسون أشارت إلى وجود علاقة ارتباط دالة بين الدرجة المحصلة في التوفل وبين عدد الساعات المحصلة. وهناك دراسة أخرى وقفت مترددة في الحكم على ذلك خاصة وأنها لا ترى وجود علاقة دالة بين الكفاءة اللغوية والنجاح العلمي عندما يقاس بالمعدل العلمي العام GPA. هذه الدراسة هي دراسة «لايت وآخرون» وسوف نوردها لاحقاً ضمن الدراسات التي تنفي وجود علاقة تنبئية للكفاءة اللغوية بالنجاح العلمي. غير أنها أظهرت وجود علاقة بين درجة التوفل وعدد الساعات المكتسبة الأمر الذي جعل الباحثين يتساءلون بقولهم «إن أمكن اعتبار مجرد اكتساب الساعات معياراً على النجاح العلمي، فإنه يمكن لدرجة التوفل أن تتنبأ بهذا النجاح بصورة أكثر فاعلة». (Light et al., 1987: 259).

نحن إذن أمام إشكالية من نوع ما نسبة إلى التداخل بين المعدل العام GPA. وما يمثله هذا المعدل وهو نتائج الاختبار في المقررات (الساعات) المحصلة في البرنامج. هذه مسألة تطرقنا لها في الجزء السابق عند الكلام على صلاحية المعدل العام للحكم على النجاح العلمي، ونشير إليها هنا لنبين وجود إشكالية قد تعترض الباحثين عند تصنيف الدراسات بين مؤيد وناق للعلاقة بين الكفاءة اللغوية والنجاح العلمي، حتى إنا لنجد أحياناً محاولة للخروج من هذا الغموض وذلك من خلال توسيع دائرة التصنيف وتنويع الأحكام وهو ما نراه عند غرام حيث صنف هذه الدراسات إلى ثلاث فئات: دراسات تنفي العلاقة، ودراسات تثبتها، وأخرى مزيج بين النفي والإثبات. ونحن نرى أن من بين أسباب هذا الغموض هو تعدد المتغيرات التي تؤثر في النجاح العلمي في مجمله، وبالتالي لا بد من حصرها وتحديد آثارها وإلا ظل الغموض يلقي بظلاله حاجباً طرفاً من الحقيقة.

٢-٢: الدراسات التي تنفي وجود علاقة بين الكفاءة اللغوية كما تحددها درجات الاختبار المقنن وبين التحصيل العلمي كما يحدده المعدل العلمي العام GPA:

- دراسة ولكوكس: جرت هذه الدراسة على عينة من الطلاب الأجانب من هونغ كونغ وفيتنام بهدف تحديد العلاقة بين عدد من المتغيرات والنجاح العلمي، من بينها العلاقة بين المعدل العلمي العام في الثانوية العامة والنجاح العلمي في الجامعة، والعلاقة بين درجات التوفل والمعدل العلمي العام، وقد جاءت النتيجة بعدم تنبئية درجة التوفل بالنجاح العلمي؛ (Wilcox, 1975).

- دراسة لايت وآخرون: جرت هذه الدراسة على ٣٧٦ دارساً أجنبياً في الدراسات العليا في جامعة ولاية نيويورك في ألبي وذلك بهدف معرفة العلاقة بين درجة التوفل، والمعدل العلمي العام، والساعات المحصلة، والتخصص العلمي. وقد جاءت النتيجة بأن درجة التوفل لم تكن قادرة على التنبؤ بالنجاح العلمي بصورة فعالة؛ (Light et al., 1987).

- دراسة يول وهوفمان: أجرى الباحثان دراستهما على ٢٣٣ مدرساً مساعداً أجنبياً في جامعة ولاية لويزيانا وذلك لعدد من الأهداف منها التعرف على القدرة التنبئية لدرجات هؤلاء الدارسين في التوفل بالنجاح العلمي، وقد توصل الباحثان إلى نفس النتيجة السابقة «عدم وجود علاقة دالة بينهما. . .»؛ (Yule and Hoffman, 1990: 239).

- دراسة باتكوسكي: أجرى باتكوسكي دراسته على ٢٧١ دارساً أجنبياً في كلية بروكلين في جامعة مدينة نيويورك بهدف معرفة العلاقة بين النجاح العلمي لهؤلاء الدارسين ودرجاتهم التي حصلوا عليها عند القبول في الكلية في اختبارات المهارات الأساسية في كل من القراءة والكتابة والرياضيات. وقد تبين عدم وجود قدرة تنبئية جيدة لهذه الدرجات بالتحصيل العلمي اللاحق. هذه النتيجة دعت الباحث إلى الدعوة إلى «عدم الاختصار على نتائج اختبار واحد مهما كان نوعه من أجل تحديد المستقبل العلمي للطالب، وإنما ينبغي الاعتماد على قاعدة معلومات أوسع وأوثق. . .»؛ (Patkowski, 1991: 737-8).

- دراسة بيرز: أجرت بيرز هذه الدراسة على ٦١٧ طالباً أجنبياً في إحدى الكليات المتوسطة في الولايات المتحدة الأمريكية من ذوي الكفاءة اللغوية الإنجليزية المحدودة وذلك لمعرفة الفرق بين مستويات النجاح العلمي التي يحققها الطلاب المسجلون في مقررات انجليزية وبين تلك المستويات التي يحققها طلاب لم يسجلوا في تلك المقررات، ولمعرفة الفوارق بين الأداء العلمي للطلاب ذوي الكفاءة اللغوية الإنجليزية المحدودة وبين الأداء العلمي للطلاب الآخرين في الكلية. هذا وقد توصلت الباحثة إلى أن «التحصيل العلمي للطلاب ذوي الكفاءة اللغوية المحدودة لا يختلف بصورة دالة عن التحصيل العلمي لبقية الطلاب»؛ (Bers, 1994: 209).

ما أوردناه كان عدداً من الدراسات المتضاربة في شأن الحكم على العلاقة بين الكفاءة اللغوية والنجاح العلمي، وهذه دراسات اعتمد معظمها على نتيجة الدارس في الاختبار المقنن مثل التوفل واختبار مشغان. إن الحكم على الكفاءة اللغوية بهذه النتيجة يثير تساؤلاً حول دقته وحكمة الاختصار عليه. فكما رأينا

تشكيكاً في حكمة قصر الحكم على النجاح العلمي على المعدل العلمي العام GPA، والدعوة إلى توسيعه من خلال النظر إلى الساعات المحصلة باعتبارها مؤشراً على النجاح العلمي (انظر جونسون P. 166، ولايت وآخرون P. 259) فإننا نرى حكمة في عدم الاقتصار على النتيجة العامة للاختبار المقنن في الحكم على الكفاءة اللغوية وعلاقتها بالنجاح العلمي، ونرى توسيع ذلك من خلال رصد العلاقة التنبئية لدرجات الدارس مفصلة حسب مهارات اللغة ومكوناتها المشمولة في الاختبار المقنن وغيره كل على حدة بالنجاح العلمي وهو ما نلمسه بالفعل في عدد من الدراسات. فمثلاً يشير لايت آخرون إلى العلاقة الإيجابية بين درجات بعض فروع اختبار التوفل المتمثلة في التراكيب والقراءة والنجاح العلمي بقولهم «قد تشير هذه النتيجة إلى أن مهارة الاستماع ليست مهمة بقدر أهمية التراكيب والقراءة للعمل العلمي لهذه المجموعة من الطلاب الأجانب»؛ (Light et al., 1987: 258-9).

وشبهه بهذه النتيجة ما توصلت إليه جونسون حيث أظهرت علاقة دالة بين النجاح العلمي كما يعكسه المعدل العام وبين فروع اختبار التوفل في التراكيب والكتابة، والمفردات والقراءة (Johnson, 1988: 166). ومن الدراسات المؤيدة لهذه العلاقة دراسة هو وسبنكس حيث تبين أن لمهارة القراءة قوة تنبئية بالتحصيل العلمي وكذلك الحال مع مهارة الكتابة ومهارة الكلام (Ho and Spinks, 1985: 254-5). ويشير ترويك إلى أهمية بعض المهارات للنجاح العلمي بقوله «...». لقد تبين أن القراءة ومهارات معالجة النص تلعب دوراً رئيساً في تحديد الانجاز العلمي»؛ (Troike, 1984: 50) ومن هذا القبيل دراسة بيرقس وقريس التي أظهرت أهمية الكفاءة اللغوية في القراءة والكتابة الإنجليزية لتحقيق النجاح في الكلية (Burgess and Greis, 1970). أما فرهادي فيشير في دراسته التي أجراها على ٨٠٠ طالب أجنبي التحقوا بجامعة كاليفورنيا في لوس انجلوس UCLA إلى أن طلاب الدراسات العليا تفوقوا على طلاب الدراسات الجامعية في بعض مكونات اختبار اللغة منها القراءة والقواعد (Farhady, 1982: 47-8).

هذا وينبغي الإشارة إلى وجود دراسات أخرى لا تتفق مع هذه النتائج منها دراسة باتكوسكي المشار إليها سابقاً. ويظهر فنك وجوشيمز تحفظاً في الحكم في هذه المسألة وذلك في قولهما أنه «ليس من الواضح بعد أي مهارات اللغة يحتاج إليها الطلاب الأجانب أكثر من غيرها لإكمال دراستهم في الجامعات التي تدرس باللغة الإنجليزية» ؛ (Vinke and Jochems, 1993:276-7).

من العرض السابق يتضح أننا أمام مسألة شائكة لم تحسم بعد، وقد يعود أهم مصدر إشكالاتها إلى الغموض في تعريف محاورها الثلاثة المتمثلة بالكفاءة اللغوية والاختبارات المقننة والتحصيل العلمي. ونود أن نشير إلى أن دراستنا هذه هي دراسة ميدانية تبحث في العلاقة بين الكفاءة اللغوية العربية بوصفها لغة ثانية وكما يحددها الاختبار المقنن في المعهد، وبين التحصيل العلمي المتمثل في المعدل التراكمي العام لأفراد العينة وليس الهدف هو البحث في طبيعة الكفاءة اللغوية وماهيتها.

٣ - الدراسة الحالية :

٣ - ١ : أهمية الدراسة : تأتي أهمية هذه الدراسة مما يلي :

- الغموض المحيط بنتائج الدراسات السابقة والذي نلمسه من تضارب نتائجها في تحديد العلاقة بين الكفاءة اللغوية الأجنبية والتحصيل العلمي بتلك اللغة.
- الحاجة العملية إلى التعرف على حقيقة العلاقة بين الكفاءة اللغوية العربية بوصفها لغة ثانية والتحصيل العلمي للطلاب الأجانب الدارسين في مؤسسات علمية عربية، وبهدف أخذ قرار أدق في قبول هؤلاء الدارسين في المؤسسات العلمية العربية.
- عدم توافر أي دراسة، حسب علم الباحث، من النوع الذي بين أيدينا جرت باللغة العربية على طلاب غير عرب يدرسون باللغة العربية في مؤسسات علمية عربية.

- تعرف بعض المتغيرات المؤثرة في النجاح العلمي للطلاب الأجانب الدارسين في المؤسسات الأجنبية، مثل علاقة التعلم السابق بالتعلم اللاحق، والعلاقة بين التخصص العلمي السابق والتخصص العلمي اللاحق.
 - الحاجة إلى تعرف أهم مهارات اللغة الأجنبية تأثيراً في التحصيل العلمي.
- ٢-٣: هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تعرف العلاقة بين الكفاءة اللغوية العربية بوصفها لغة ثانية والتحصيل العلمي للطلاب غير العرب أثناء دراستهم في برنامج الدبلوم العالي في معهد اللغة العربية في جامعة الملك سعود حيث لغة الدراسة هي العربية، كما تهدف الدراسة إلى محاولة استجلاء العلاقة بين عدد من المتغيرات المرتبطة بهذه الفئة من الطلاب مثل علاقة التحصيل العلمي السابق بالتحصيل العلمي اللاحق، والعلاقة بين التخصص العلمي السابق والتخصص العلمي اللاحق المتمثل في برنامج الدبلوم العالي في إعداد مدرسين متخصصين بتدريس العربية لغير الناطقين بها، إلى جانب محاولة تسليط شيء من الضوء لمعرفة أي مهارات اللغة العربية، كما يجتبرها الاختبار المقنن في المعهد، أكثر تنبؤاً بالنجاح العلمي لهذه الفئة من الدارسين.

٣-٣: تساؤلات الدراسة:

- تحاول هذه الدراسة الإجابة على الأسئلة التالية على وجه الخصوص:
- ١ - هل هناك علاقة بين الكفاءة اللغوية العربية بوصفها لغة ثانية والتحصيل العلمي؟
 - ٢ - أي مهارات اللغة، كما يشتمل عليها الاختبار المقنن في المعهد، أقدر على التنبؤ بالتحصيل العلمي لهؤلاء الدارسين؟
 - ٣ - هل هناك علاقة بين التحصيل العلمي السابق والتحصيل العلمي اللاحق لهذه الفئة من الدارسين؟
 - ٤ - هل هناك علاقة بين التخصص السابق لهذه الفئة من الدارسين،

والمتمثل في تخصص لغة عربية أو دراسات إسلامية، والتحصيل العلمي في برنامج الدبلوم العالي؟

٣-٤ : الإجراءات المنهجية :

٣-٤-١ : مصدر بيانات الدراسة :

- التحصيل العلمي في الدبلوم العالي : تم الحصول على درجات التحصيل العلمي لأفراد الدراسة والمتمثلة بالمعدل التراكمي العام (CGPA) من عمادة شؤون القبول والتسجيل في جامعة الملك سعود.
- درجات الاختبار المقنن، ودرجات البكالوريوس، وجنسيات الدارسين : تم الحصول على هذه البيانات من ملفات الدارسين في قسم إعداد المعلمين في معهد اللغة العربية في جامعة الملك سعود.

٣-٤-٢ : التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة :

- الاختبار المقنن : يتكون الاختبار المقنن في معهد اللغة العربية في جامعة الملك سعود من أربعة فروع خصص لكل فرع خمسون درجة هي :
 - ١ - اختبار التراكيب والقواعد، ٢ - اختبار المفردات، ٣ - اختبار فهم المقروء، ٤ - اختبار فهم المسموع. يجلس الطلاب الأجانب المقبولون في المعهد لهذه الاختبارات ثم يصنفون بناء على النتيجة العامة لهذه الاختبارات بعد احتساب نسبتها المئوية. وبالنسبة للطلاب المتقدمين لبرنامج الدبلوم العالي في المعهد، ومنهم أفراد الدراسة الحالية، فإنهم يجلسون للاختبارات الثلاثة الأولى فقط ولا يجلسون لاختبار فهم المسموع، ويشترط للالتحاق بهذا البرنامج حصول الطالب على ٦٥٪ في الاختبار المقنن كحد أدنى.

- التحصيل العلمي : يقاس التحصيل العلمي في هذه الدراسة بنتيجة الدارس النهائية بعد إكمال برنامج الدبلوم العالي التي يمثلها معدله التراكمي العام Cumulative Grade Point Average (CGPA)، ويحتسب في جامعة الملك سعود من خمس نقاط.

هذا وتجدر الإشارة إلى أن برنامج الدبلوم العالي في قسم إعداد المعلمين في معهد اللغة العربية يهدف إلى إعداد مدرسين متخصصين بتدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، ويشتمل على ١٣ مقررًا إجباريًا عدد ساعاتها ٣٠ ساعة مقررًا مقسومة على فصلين دراسيين مدة الفصل ١٦ أسبوعاً، وجميع المقررات في علم اللغة النظري والتطبيقي وبعض مقررات مساندة.

٣-٤-٣: أفراد الدراسة:

جرت الدراسة على ١٢٥ دارساً أجنبياً تخرجوا جميعهم في برنامج الدبلوم العالي في قسم إعداد المعلمين في معهد اللغة العربية في جامعة الملك سعود. ينتمي أفراد الدراسة إلى ٣١ جنسية غير عربية كلهم من قارتي أفريقيا وآسيا عدا واحد من أوروبا الشرقية. جميع الدارسين يحملون درجة البكالوريوس إما تخصص لغة عربية وعددهم ٥١ دارساً، أو تخصص دراسات إسلامية وعددهم ٧٤ دارساً. جميع أفراد الدراسة تقريباً حصلوا على درجة البكالوريوس من جامعات عربية، وهناك عدد محدود جداً حصلوا على درجاتهم من جامعات غير عربية ولكن من أقسام اللغة العربية في تلك الجامعات وفي هذه الحال يشترط أن يكون التخصص لغة عربية وليس دراسات إسلامية. التحق هؤلاء الدارسون ببرنامج الدبلوم العالي في المعهد وتخرجوا فيه على دفعات ابتداءً من العام الدراسي ١٤١٤ - ١٤١٥ هـ (١٩٩٣ - ١٩٩٤م) وحتى نهاية العام الدراسي ١٤١٨ - ١٤١٩ هـ (١٩٩٧ - ١٩٩٨م).

٣-٤-٤: تحليل النتائج:

تم إدخال بيانات الدراسة في الحاسب وجرى احتساب معاملات الارتباط بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع المتمثل في درجة التحصيل العلمي للدارسين في برنامج الدبلوم العالي حسبما يعكسه المعدل التراكمي العام CGPA في البرنامج؛ (انظر الجدول رقم ١).

جدول رقم (١)
معامل الارتباط بين المتغيرات المستقلة
والتغير التابع المتمثل في المعدل التراكمي العام CGPA

المتغيرات المستقلة	r	الدلالة الإحصائية
١ - الاختبار المقنن	٠.٣٨	٠.٠١
٢ - التراكيب والقواعد	٠.٣٩	٠.٠١
٣ - فهم المقروء	٠.٢٤	٠.٠١
٤ - المفردات	٠.٠٩	غير دال إحصائياً
٥ - نتيجة البكالوريوس	٠.٥١	٠.٠١
٦ - التخصص في البكالوريوس ^(٤)	٠.٠٧	غير دال إحصائياً

يوضح الجدول رقم (١) العلاقة بين التحصيل العلمي المتمثل في المعدل التراكمي العام في الدبلوم العالي CGPA وبين المتغيرات المستقلة والتي تشمل كلا من:

- ١ - الكفاءة اللغوية العربية كما يقيسها الاختبار المقنن في المعهد.
- ٢ - فروع الاختبار المقنن المتمثلة في أ - التراكيب والقواعد، ب - فهم المقروء، ج - المفردات.
- ٣ - نتيجة البكالوريوس.
- ٤ - التخصص في البكالوريوس.

١ - الكفاءة اللغوية العربية كما يقيسها الاختبار المقنن في المعهد والتحصيل العلمي المتمثل في المعدل التراكمي العام CGPA في برنامج الدبلوم العالي: يوضح الجدول رقم (١) أن قيمة معامل الارتباط (r) بين

(٤) تم تحويل متغير التخصص إلى متغير صوري dummy variable كي يتمكن من التعامل معه بوصفه متغيراً متصلًا حيث اعتبرنا التخصص في اللغة العربية هو الفئة المرجعية بحيث يعطى الرقم ١ وسواء صفراً.

درجات الدارسين في الاختبار المقنن وتحصيلهم العلمي المتمثل في المعدل التراكمي العام CGPA في برنامج الدبلوم العالي: يوضح الجدول رقم (١) أن قيمة معامل الارتباط (r) بين درجات الدارسين في الاختبار المقنن وتحصيلهم العلمي المتمثل في المعدل التراكمي العام CGPA بلغت (٠.٣٨) ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١). هذه النتيجة تدل على وجود علاقة ارتباط موجبة بين الكفاءة اللغوية كما يقيسها الاختبار المقنن وبين التحصيل العلمي المتمثل في المعدل التراكمي العام CGPA لهذه الفئة من الدارسين الأمر الذي يتفق مع الدراسات المثبتة لوجود علاقة إيجابية بين الكفاءة اللغوية الأجنبية والتحصيل العلمي.

٢ - فروع الاختبار المقنن والتحصيل العلمي CGPA:

أ - التراكيب والقواعد والتحصيل العلمي CGPA: يوضح الجدول رقم (١) أن قيمة معامل الارتباط (r) بين درجات الدارسين في اختبار التراكيب والقواعد في الاختبار المقنن وبين تحصيلهم العلمي المتمثل في المعدل التراكمي العام CGPA هي (٠.٣٩) وموجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وهي نتيجة تدل على وجود علاقة ارتباط بين كفاءة الدارسين في التراكيب والقواعد باعتبارها أحد فروع الاختبار المقنن وبين التحصيل العلمي لهذه الفئة من الدارسين، وهو ما يتفق مع بعض الدراسات مثل دراسة لايت وآخرون، ودراسة جونسون المشار إليهما سابقاً.

ب - فهم المقروء والتحصيل العلمي CGPA: يوضح الجدول رقم ١ أن قيمة معامل الارتباط (r) بين درجات الدارسين في اختبار فهم المقروء في الاختبار المقنن، وبين تحصيلهم العلمي المتمثل في المعدل التراكمي العام CGPA هي (٠.٢٤) ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وهي تدل على وجود علاقة ارتباط بين كفاءة الدارسين في فهم المقروء باعتباره أحد فروع الاختبار

المقنن، وبين التحصيل العلمي لهذه الفئة من الدارسين، وهو الآخر يتفق مع بعض الدراسات والتي أشرنا إلى بعضها سابقاً.

ج - المفردات والتحصيل العلمي CGPA: يوضح الجدول رقم (١) أن قيمة معامل الارتباط (r) بين درجات الدارسين في اختبار المفردات في الاختبار المقنن وتحصيلهم العلمي المتمثل في المعدل التراكمي العام CGPA هي (٠,٠٩)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١). هذه النتيجة لا تدل على وجود علاقة ارتباط بين كفاءة الدارسين في المفردات باعتبارها أحد فروع الاختبار المقنن وبين التحصيل العلمي لهذه الفئة من الدارسين، وهذه نتيجة تتفق مع بعض الدراسات السابقة والتي أشرنا إلى بعض منها حيث رأينا تأييداً لأهمية القراءة والقواعد والكتابة بينما لم نر ذكراً للمفردات إلا في دراسة واحدة هي دراسة جونسون حيث أشارت إلى أهمية المفردات ضمن عدد من فروع اختبار التوفل.

٣ - نتيجة البكالوريوس والتحصيل العلمي CGPA: يوضح الجدول رقم (١) أن قيمة معامل الارتباط (r) بين نتائج الدارسين في مرحلة البكالوريوس وبين تحصيلهم العلمي المتمثل في المعدل التراكمي العام CGPA هي (٠,٥١)، والدالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهي نتيجة تدل على وجود علاقة ارتباط مهمة بين التعلم السابق المتمثل في مرحلة البكالوريوس وبين التعلم اللاحق المتمثل في درجة الدبلوم العالي لفئة الدراسة الحالية، وهذه العلاقة هي أقوى علاقة تثبتتها الدراسة الحالية بين أية متغيرين فيها. هذه النتيجة تتفق مع نتائج كثير من الدراسات السابقة ومن بينها دراسة ولكوكس المشار إليها سابقاً والتي أظهرت علاقة ارتباط دالة بين التعلم السابق المتمثل بالمعدل التراكمي للطلاب في الثانوية والتعلم اللاحق في المرحلة الجامعية وكانت قيمة

معامل الارتباط ($0,50$) وهي قريبة جداً من نتيجة دراستنا. وكذلك توصلت دراسة لوكاس المشار إليها سابقاً إلى وجود علاقة دالة بين مستوى الأداء العلمي السابق والمعدل التراكمي GPA في جامعة مينيسوتا وذلك عند مستوى دلالة ($0,05$)، كما نصت الباحثة على أنه كلما كان السجل العلمي السابق للطلاب جيداً كان أدأؤه في كلية الآداب الحرة جيداً والعكس صحيح؛ (Lukas, 1989: 25).

إن العلاقة الإيجابية بين التحصيل العلمي السابق للدارس والتحصيل العلمي اللاحق كما تثبتتها دراستنا الحالية وسواها من الدراسات الأخرى تؤكد على أهمية إعطاء التحصيل العلمي السابق إعتباراً أقوى عند أخذ قرار في قبول المتقدمين للدراسة في برامج علمية لاحقة وخاصة الطلاب الأجانب لما لذلك من دور في الرفع من احتمال نجاحهم في التعلم اللاحق.

٤ - التخصص في البكالوريوس والتحصيل العلمي CGPA: يوضح الجدول رقم (١) أن قيمة معامل الارتباط (r) بين تخصص الدارسين (عربي أو إسلاميات) في مرحلة البكالوريوس وبين تحصيلهم العلمي المتمثل في المعدل التراكمي العام CGPA هي ($0,08$) وهي قيمة غير دالة إحصائياً. هذه النتيجة تظهر أضعف علاقة بين أية متغيرين في دراستنا الحالية ولا تدل على وجود علاقة ارتباط بين التخصص في مرحلة البكالوريوس والتحصيل العلمي في برنامج الدبلوم العالي في المعهد لهذه الفئة من الدارسين.

تجدر الإشارة إلى أن هذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة فنك وجوشيمز المشار إليها سابقاً حيث تم توزيع الطلاب إلى ثلاثة تخصصات في مرحلة البكالوريوس (التعلم السابق) كلها في الهندسة هي: الهندسة المدنية، وهندسة الصرف الصحي، وأنواع أخرى من الهندسة، وبعد إجراء مقارنة بين نتائج الدارسين في البرنامج الجديد (التعلم اللاحق) المتمثل في هندسة الصرف

الصحي، لم يتبين وجود فوارق دالة بين هذه المجموعات الثلاث فيما يتعلق بنتائجهم في برنامجهم العلمي اللاحق. وقد علل الباحثان هذه النتيجة بكون «عينة الدراسة تتكون من أفراد تخرجوا جميعهم في ميادين ذات صلة بالهندسة»؛ (Vinke and Jochems, 1993: 280).

وهكذا ففي الجدول رقم (١) كان التركيز منصّباً على تحديد العلاقات الأحادية بين المتغير التابع (CGPA) من جهة وكل متغير مستقل على حدة من جهة أخرى من خلال استخدام معامل الارتباط الجزئي (r)، وتؤكد نتيجة هذا التحليل وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين المتغير التابع المتمثل بالتحصيل العلمي من جهة وبين أربعة متغيرات مستقلة هي الاختبار المقنن، والتراكيب والقواعد، وفهم المقروء، ونتيجة البكالوريوس من جهة أخرى وذلك عند مستوى دلالة (٠,٠١).

هذا ولكي نحدد العلاقة التنبئية بين كل متغير مستقل والمتغير التابع عند ضبط أثر المتغيرات الأخرى، قمنا باستخدام معامل الانحدار المتعدد Multiple regression كما يوضحه الجدول رقم (٢).

من البيانات الواردة في الجدول رقم ٢ نلاحظ أن العلاقة بين المتغير التابع والمتمثل في المعدل التراكمي العام (CGPA) في الدبلوم العالي ونتيجة التراكيب والقواعد دالة إحصائياً حيث بلغت قيمة اختبار - ت (٤,٧٠) والدالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠١)، كما تدل قيمة بيتا (٠,٣٤) على قوة العلاقة بين التحصيل العلمي في الدبلوم العالي (CGPA) ودرجة التراكيب والقواعد في الاختبار المقنن. وهذه نتيجة متوقعة في الدراسة الحالية وذلك نسبة إلى الدور المحوري الذي تلعبه التراكيب والقواعد في اللغة العربية الفصحى بصفة خاصة الأمر الذي يدفع متعلمي اللغة العربية والدراسات الإسلامية من غير العرب إلى التركيز منذ وقت مبكر على متون النحو والصرف العربي فهما وحفظاً وتطبيقاً وعلى هيئة تعلم عقلي (معرفي) Cognitive learning.

جدول رقم (٢)

معامل الانحدار المتعدد بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع المتمثل في المعدل التراكمي العام (CGPA)

المتغيرات المستقلة	قيمة بيتا Beta	اختبار -ت T-Test	الدلالة الإحصائية
١ - الاختبار المقنن	٠.١٣	١.٣٥	غير دال إحصائياً
٢ - التراكيب والقواعد	٠.٣٤	٤.٧٠	٠.٠٠٠١
٣ - فهم المقروء	٠.٠٨	١.٠٥	غير دال إحصائياً
٤ - المفردات	٠.٠٦	٠.٨٥	غير دال إحصائياً
٥ - نتيجة البكالوريوس	٠.٤٧	٦.٥٠	٠.٠٠٠١
٦ - التخصص في البكالوريوس	٠.٠٤	٠.٥٦	غير دال إحصائياً

كذلك يتضح من بيانات الجدول رقم (٢) أن العلاقة بين المتغير التابع المتمثل في التحصيل العلمي في الدبلوم العالي (CGPA) ونتيجة البكالوريوس دالة إحصائياً حيث بلغت قيمة اختبار ت (٦,٥٠) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٠٠١)، كما تدل قيمة بيتا (٠,٤٧) على قوة العلاقة بين التحصيل العلمي (CGPA) ودرجة البكالوريوس.

هذا ومن اللافت للإنتباه أن كلا من نتيجة الطالب في البكالوريوس ودرجة اختبار التراكيب والقواعد في الاختبار المقنن كان لهما أقوى علاقتين بالتحصيل العلمي في الدبلوم العالي سواء عند استخدام معامل الارتباط (الجدول رقم ١) أو عند استخدام معامل الانحدار المتعدد (الجدول رقم ٢)، كذلك حافظ هذان المتغيران المستقلان على مركزيهما في التحليل الأول والتحليل الثاني

من حيث احتفاظ نتيجة الطالب في مرحلة البكالوريوس في الصدارة يليه نتيجة اختبار التراكيب والقواعد، وهكذا فإن هذين المتغيرين هما أقوى عاملين للتنبؤ بالتحصيل العلمي لهذه الفئة من الدارسين.

أما بقية المتغيرات المستقلة والتي تشمل كلاً من الاختبار المقنن، وفهم المقروء، والمفردات، والتخصص في البكالوريوس فكما يوضح الجدول رقم ٢ ليس لأي منها علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) مع المتغير التابع المتمثل في التحصيل العلمي في الدبلوم العالي (CGPA) كما تدل على ذلك قيم اختبار (ت).

نتائج الدراسة والتوصيات:

نتائج الدراسة

يمكن تلخيص نتائج الدراسة بالآتي:

- ١ - وجود علاقة ارتباط إيجابية بين الكفاءة اللغوية العربية بوصفها لغة ثانية، والتحصيل العلمي المتمثل في المعدل التراكمي العام (CGPA) في برنامج الدبلوم العالي لأفراد الدراسة الحالية.
- ٢ - وجود علاقة ارتباط إيجابية بين فرعين من فروع الاختبار المقنن؛ هما من التراكيب والقواعد، وفهم المقروء من جهة، والتحصيل العلمي المتمثل في المعدل التراكمي العام لأفراد الدراسة من جهة أخرى. أما الفرع الثالث من فروع الاختبار المقنن وهو المفردات فلم تظهر الدراسة له علاقة ذات دلالة إحصائية بالتحصيل العلمي لأفراد الدراسة.
- ٣ - وجود علاقة ارتباط مهمة بين درجة الطالب في مرحلة البكالوريوس، والتحصيل العلمي في الدبلوم العالي، مما يؤكد العلاقة الإيجابية بين التحصيل العلمي السابق والتحصيل العلمي اللاحق.
- ٤ - أظهرت الدراسة أن أقوى عاملين للتنبؤ بالتحصيل العلمي هما درجة الدارس في البكالوريوس، ودرجته في اختبار التراكيب والقواعد في

الاختبار المقنن، الأمر الذي يبرز أهمية كل منهما لتحقيق النجاح العلمي لفئة الدارسين. كذلك قد نلمس من هذه النتيجة محورية التراكيب والقواعد في بناء الكفاءة اللغوية العربية بوصفها لغة ثانية.

التوصيات:

مما تقدم، وفي ضوء نتائج الدراسة الحالية فإن الباحث يوصي بما يلي:

- ١ - إعطاء أولوية لدرجة الطالب في البكالوريوس عند أخذ قرار بقبوله في برنامج الدبلوم العالي في معهد اللغة العربية في جامعة الملك سعود وغيره من المؤسسات العلمية المشابهة.
- ٢ - إعطاء أهمية لدرجة الطالب في الاختبار المقنن عند أخذ قرار بقبوله في البرنامج وغيره من المؤسسات والبرامج المشابهة.
- ٣ - التمييز بين درجات الطالب في فروع الاختبار المقنن، فينبغي إعطاء قدر من الاعتبار لدرجته في التراكيب والقواعد، وفهم المقروء يفوق ما يعطي لدرجته في المفردات، وخاصة في حال الدراسات فوق الجامعية.
- ٤ - عدم التعويل كثيراً على الفارق في التخصص في المرحلة الدراسية السابقة في حال التقارب بين التخصصات وذلك عند أخذ قرار بالقبول في الدراسة اللاحقة، وفي الوضع الذي تمثله الدراسة الحالية لم يظهر فارق ذو دلالة بين التحصيل العلمي لمن كان تخصصهم لغة عربية والتحصيل العلمي لمن كان تخصصهم دراسات إسلامية نسبة إلى التقارب القوي بين التخصصين.
- ٥ - نوصي كذلك بتعزيز الاختبار المقنن في المعهد باختبار كتابي، ومقابلة شفوية مع الحرص على رفع صديقيتهما قدر الاستطاعة وذلك لما لهذين الاختبارين من إسهام في الكشف عن مقدرة الطالب في مهارتي الأداء كتابة وتحدثاً، وهما مهارتان مهمتان للتحصيل العلمي، والاندماج في مجتمع اللغة العربية والرفع من كفاية الدارس الاتصالية والتي أشار إلى أهميتها كثير من الباحثين.

٦ - نسبة إلى زيادة إقبال الطلاب غير العرب على الالتحاق بالمؤسسات العلمية العربية من جهة، والانتشار العالمي للغة العربية من جهة أخرى، فإن الحاجة تزداد إلى وضع اختبار مقنن أحدث وأشمل يأخذ في الحسبان التطور الذي طرأ في علم اللغة التطبيقي، والاختبارات المقننة.

٧ - نظراً لندرة الدراسات المعنية باللغة العربية بوصفها لغة ثانية، وعلى وجه الخصوص مهاراتها ومكوناتها وعلاقة ذلك بالتحصيل العلمي للدارسين بها من غير العرب فإن الحاجة متأكدة لإجراء مزيد من الدراسات التطبيقية في هذا المجال الحيوي.

هذا وفي ضوء هذه النتائج والتوصيات نأمل أن يتحقق مزيد من الفهم والبحث في العوامل المؤثرة في التحصيل العلمي للطلاب الأجانب عندما يلتحقون بالمؤسسات العلمية العربية الأمر الذي من شأنه تحقيق أكبر قدر ممكن من دقة اختيارهم وقبولهم في هذه المؤسسات وبالتالي الرفع من فرص نجاح التعلم والتعليم باللغة العربية لغير العرب.

المراجع

- Bachman, L. F. (1991). "What Does Language Testing Have to Offer?" **TESOL Quarterly**, 25 (4), 671-704.
- Bachman, L. F., and Palmer, A.S. (1996). **Language Testing in Practice**. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F., and Plamer, A. S. (1982). "The Construct Validation of Some Components of Communicative Proficiency". **TESOL Quarterly**, 16 (4), 449-465.
- Bers, Trudy (1994). "English Proficiency, Course Patterns, and Academic Achievements of Limited - English - Proficient Community College Students". **Research in Higher Education**, 35 (2), 209-234.
- Boshier, S., and Rowekamp, J. (1992). Language Proficiency and Academic Success: The Refugee/Immigrant in Higher Education. (Eric Document Reproduction Service No. ED 353 914).
- Brown, H. D. (1994). **Principles of Language Learning And Teaching**. Third Edition, Englewood Cliffs, N J: Prentice- Hall Regents.
- Burgess, T. C. and Greis, N. B. (1970). English Language Proficiency and Academic Achievement Among Students of English as a Second Language at the College Level. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 074 812).
- Carroll, B. J. (1980). **Testing Communicative Competence: An Interim Study**. Oxford: Pergamon.
- Collier, V. P. (1989). How long? A Synthesis of Research On Academic Achievement in a Second Language". **TESOL Quarterly**, 23 (3), 509 - 531.
- Collier, V. P. (1987). "Age and Rate of Acquisition of Second Language for Academic Purposes". **TESOL Quarterly**, 21 (4), 617-641.
- Cummins, J. (1980). "The Cross - lingual Dimensions of Language Proficiency: Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue". **TESOL Quarterly**, 14 (2) 175-187.
- Cumins, J. (1984). Wanted: A Theoretical Framework for Relating Language Proficiency to Academic Achievement Among Bilingual Students". In C. Rivera, (Ed.) **Language Proficiency and Academic Achievement**. Clevedon, Avon: Multilingual Matters. Ltd. 2-19.
- Farhady, H. (1982). "Measures of Language proficiency from the learner's perspective". **TESOL Quarterly**, 16, (I), 43 - 59.

- Graham, J. G. (1987). "English language Proficiency and the Prediction of Academic Success". **TESOL Quarterly**, 21, (3), 505-521.
- Heil, D. K., and Aleamoni, L. M. (1974). Assessment of the proficiency in the use and understanding of English by foreign students as measured by the test of English as a foreign language. (ERIC Research Rep. No. 250). (ERIC Document Reproduction Service No. ED 093 948).
- Ho, D. Y. F., and Spinks, J. A. (1985). "Multivariate Prediction of Academic Performance by Hong Kong University Students". **Contemporary Educational Psychology**, 10, 249-259.
- Johnson, Patricia (1988). "English Language Proficiency and Academic Performance of Undergraduate International Students". **TESOL Quarterly**, 22 (I), 164 - 168.
- Lee, J., and Schallert, D. (1997). "The Relative Contribution of L2 Language Proficiency and L1 Reading Ability to L2 Reading Performance: A Test of the Threshold Hypothesis in an EFL Context". **TESOL Quarterly**, 31 (4), 713-739.
- Light, R. L., Xu, M., and Mossop, J. (1987). "English Proficiency and Academic Performance of International Students". **TESOL Quarterly**, 21 (2), 251-261.
- Lukas, K. (1989). "An Analysis of the Academic Performance of International Students in the College of Liberal Arts, University of Minnesota, Twin Cities". **College and University**, 65, (1), 19-30.
- Oller, J. W. Jr. (1979). *Language Tests at School: A Pragmatic Approach*. London: Longman Group limited.
- Oller, J. W. Jr. (1983). "A Consensus for the Eighties? In J. W. Oller, Jr. (Ed), **Issues in language Testing Research**. Rowley, MA: Newbury House, 351-356.
- Patkowski, M. (1991). "Basic Skills Tests and Academic Success of ESL College Students". **TESOL Quarterly**, 25 (4), 735-738.
- Richards, J., Platt, J., and Platt, H. (1992). **Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics, Second Edition**. London, Longman.
- Troike, Rudolph C. (1984). "SCALP: Social and Cultural Aspects of Language Proficiency". In C. Rivera, (Ed.), **Language Proficiency and Academic Achievement**. Clevedon, Avon: Multilingual Matters Ltd, 44-54.
- Vinke, A. A., and Jochems, W. M. G. (1993). "English Proficiency and Academic Success in International Postgraduate Education". **Higher Education**, 26, 275-285.

- Wilcox, L. D. (1975). The Prediction of Academic Success of Undergraduate Foreign Students. **Dissertation Abstracts International**, 35, 6084 B. (University Microfilms No. 75-12, 178).
- Yule, G. and Hoffman, P. (1990). "Predicting Success for International Teaching Assistants in a U.S. University". **TESOL Quarterly**, 24, (2), 227-243.

RELATIONSHIP BETWEEN ACADEMIC ACHIEVEMENT AND PROFICIENCY IN ARABIC AS A SECOND LANGUAGE

Dr. Rashid A. Addeweesh

*The Arabic language Institute,
Teacher Preparation Department
King Saud University*

Abstract

This study discusses the relationship between academic achievement and proficiency in Arabic of 125 international graduate students who successfully completed the postgraduate diploma program in the Arabic Language Institute at King Saud University.

The academic achievement was measured by the subjects' cumulative grade point averages (CGPAs) in the program, and the language proficiency was measured by the Arabic standardized test for which they sat before their admission to the program.

The partial correlation coefficient showed that the subjects' CGPAs correlated significantly with their standardized test scores. It also showed significant correlations between the subjects' CGPAs and their scores in two subcomponents of the standardized test, namely, structures and grammar, and reading comprehension. Moreover, the analysis revealed a significant correlation between the subjects' CGPAs and their previous academic achievement as measured by their bachelor's CGPAs.

Also, the multiple regression technique was used. It revealed that structures and grammar, and previous academic achievements are significant predictors of the subjects' academic achievement.

The study also included other related variables, which were analyzed and discussed in order to determine their relationship with academic achievement.