

المهارات اللغوية لدى الطلبة الجامعيين المتخصصين في اللغة الإنجليزية في ضوء نظام التعليم في الجامعة والجنس والتحصيل الأكاديمي والسنة الدراسية

د. أحمد عوض أمين

كلية العلوم التربوية والدراسات العليا

جامعة النجاح الوطنية - نابلس

فلسطين

د. زياد أمين بركات

كلية التربية - جامعة القدس المفتوحة

طولكرم

فلسطين

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم مستوى المهارات اللغوية لدى عينة من الطلبة الجامعيين الذين يدرسون اللغة الإنجليزية، والكشف عن طبيعة الفروق في مستوى هذه المهارات تبعاً لبعض المتغيرات؛ نظام التعليم في الجامعة والجنس والتحصيل الأكاديمي والسنة الدراسية. لهذا الغرض طبق مقياس المهارات اللغوية على عينة مكونة من (٢٧٥) طالباً وطالبة ملتحقين للدراسة في تخصص اللغة الإنجليزية في جامعتي النجاح الوطنية والقدس المفتوحة. وأظهرت النتائج أن تقديرات أفراد الدراسة للمستوى العام لممارستهم للمهارات اللغوية (القراءة والكتابة والمحادثة والاستماع) كان مرتفعاً سواء كان ذلك داخل الصف أو خارجه وفي كلا النظامين التعليم التقليدي وعن بعد؛ باستثناء مستوى هذه المهارات في حالة الممارسة خارج الصف في نظام التعليم عن بعد فقد كان متوسطاً. ودلت النتائج أيضاً وجود فروق دالة إحصائية في مستوى ممارسة أفراد الدراسة لمهارة الاستماع تبعاً لمكان الممارسة لصالح داخل الصف، بينما أظهرت عدم وجود فروق جوهرية في مستوى ممارسة مهارات القراءة والكتابة والمحادثة تبعاً لمكان الممارسة، ووجود فروق دالة إحصائية في مستوى ممارسة أفراد الدراسة لمهارة الكتابة داخل الصف تبعاً لنظام التعليم المتبع في الجامعة لصالح التعليم التقليدي. بينما أظهرت النتائج عدم وجود فروق جوهرية في مستوى ممارسة مهارات القراءة والمحادثة والاستماع تبعاً لهذا المتغير. بينما وجدت فروق دالة إحصائية لصالح التعليم التقليدي في مستوى ممارسة المهارات اللغوية جميعها خارج الصف. ومن جهة أخرى أظهرت النتائج عدم وجود فروق جوهرية في مستوى ممارسة المهارات اللغوية تبعاً لمتغير الجنس. ووجود فروق في مستوى ممارسة هذه المهارات اللغوية تبعاً لمتغير التحصيل الأكاديمي وذلك لصالح فئة الطلبة المتفوقين تحصيلياً. ووجود فروق في مستوى ممارسة مهارتي القراءة والكتابة تبعاً

لمتغير السنة الدراسية لصالح طلبة السنة الرابعة، بينما عدم وجود فروق في مستوى ممارسة مهارتي المحادثة والاستماع تبعاً لمتغير السنة الدراسية.

مقدمة

تحتل اللغة مكانة مهمة بين المهارات التي يجب أن تنمي لدى الإنسان منذ السنوات المبكرة في حياته؛ حيث تؤدي إلى وظائف كثيرة فهناك الوظيفة الاجتماعية باعتبار أن اللغة أداة اتصال وتفاهم بين أفراد المجتمع الواحد، وهناك الوظيفة العقلية باعتبار أنها أداة لتكوين المفاهيم، ولها وظيفة نفسية كأداة للتعبير عن النفس والوجدان والميول والاتجاهات، ووظيفة جمالية للتعبير عن التذوق والحس الجمالي. لذا فتعلم اللغة وإتقان مهارتها المختلفة يعتبر ضرورة من ضرورات الحياة الاجتماعية ووسيلة للتعبير عن حاجات الأفراد وأداة للتخاطب والتفاهم وتنمية الأفكار والخبرات والتجارب.

وتؤكد نتائج البحوث أن العلاقات التي تسودها السعادة والمحبة تمثل جوانب حيوية في تطور المهارات اللغوية؛ وأن ارتباط الصغار بالكبار والاتصال بهم من خلال عملية التفاعل والتنشئة الاجتماعية يعتبر من الاستجابات المهمة والمؤثرة في تطوير لغة الفرد صغيراً وذات انعكاسات إيجابية على لغته كبيراً (Nadel & Camaioy, 1993). وتشير بعض الدراسات أن الخبرات الأولى التي يكتسبها الطفل ويتعلمها في مراحل الطفولة المبكرة عن طريق المثيرات البيئية وأساليب التطبيع والتنشئة الاجتماعية ووسائل الإعلام المختلفة؛ تؤثر بدور فعال على الحصيلة اللغوية، كما تسهم بالقدر الأكبر في إثراء الجانب اللغوي والتواصل اللفظي الإنساني (Smith, 1989؛ Church, 1996؛ Harris, 2002).

وتعد اللغة من أهم الظواهر الاجتماعية التي أنتجها العقل البشري، فقد لعبت دوراً مهماً في تحقيق المنزلة العليا للإنسان بين الكائنات الأخرى. فهي أداة الحضارة الإنسانية وأساسها، وهي الاختراع الحضاري الأول الذي مد به الإنسان وجوده عن طريق التواصل الاجتماعي مع الآخرين، وهي مستودع الخبرات وذاكرتها الحضارية، ولها دور أساسي في تكوين المفاهيم والمدرجات،

والقيام بالكثير من العمليات المنطقية كالتحليل والتعميم والإدراك والحكم والاستنتاج. وتستمد اللغة أهميتها من خلال ارتباطها المعنوي والحيوي بالتفكير؛ فاللغة وعاء التفكير ولا يمكن وجود التفكير دون اللغة، وقد عبر الفيلسوف جون لوك عن هذه الصلة بقوله " إن الكلمات إنما هي علامات حسية على الأفكار وهذه الأفكار هي معناها المباشر" (Berk, 2000: 33). واللغة هي سلسلة من المهارات يمكن التعبير عنها بأشكال مختلفة كالقراءة والاستماع والتحدث والكتابة (Aiead & Faek, 2004).

ويعتبر استخدام اللغة مهارة وعلى الفرد أن يتعلم هذه المهارة ويتقنها كغيرها من المهارات، ومن واجب القائمين على التربية والتنشئة أن يهيئوا له الفرصة ليكتسب هذه المهارة لأنه بحاجة لسمع ولينطق وليفهم وليكتب، وكلما تنوعت خبراته اللغوية وازداد تعامله مع الأشياء والأفكار ازداد فهمه للعالم من حوله، وفي هذا المجال قام زنتز (Zeintez, 2004) بإجراء دراسة لمعرفة أثر التدريب على ازدياد النمو اللغوي فقدم لمجموعة من الأفراد تدريبات منها سماع القصص والشعر ومناقشة الصور والخروج في الرحلات الترفيهية، وبعد ثلاثة شهور وجد أن هذه المجموعة تقدمت بدرجة ملحوظة أكثر من المجموعة الضابطة التي لم تتلق التدريبات نفسها وسبقها في كل المهارات اللغوية، وخلص الباحث بأن المهارات اللغوية لا يمكن أن يتم تطويرها وإتقانها إلا من خلال بيئة ثقافية إثرائية تحيط بالفرد.

ويقدم باكمان وبالم (Bachman & Palmer, 1996) نموذجاً للمقدرة اللغوية وإتقان المهارات المختلفة للغة يتكون من المعرفة اللغوية (Language Knowledge) والاستراتيجيات فوق المعرفية (Metacognitive strategies)، وهما يريان أن هذا النموذج يزود مستخدم اللغة بالمقدرة أو الطاقة لابتكار الخطاب اللغوي وتفسيره، سواء كان ذلك على هيئة استجابة لمهمات في اختبارات اللغة أو في استخدام لغوي غير اختباري كالمحادثة والتعبير والكتابة والقراءة. وفي هذا الصدد تشير كل من لي وشاليرت (Lee & Schallert, 1997) إلى أهمية العلاقة

بين الكفاءة اللغوية (Language Proficiency) والكفاية اللغوية (Language competence) وبين الوعي فوق اللغوي والمقدرة على التحدث باللغة والاستماع والقراءة والكتابة ضمن السياقات العلمية الملائمة (Stankeviciene, 2007). فيما حاولت دراسات أخرى الربط بين الكفاءة والكفاية اللغوية والإنجاز العلمي؛ حيث بينت أن هذه الكفاءة ليست جامدة ولكنها في حال نمو مستمر عبر أبعاد مختلفة كالبعد النحوي واللغوي والاجتماعي والاستراتيجي وتصبح أدوات محفزة لتحقيق المتطلبات المعرفية والاتصالية والإنجازية في مجالات علمية مختلفة (Vinke & Jochems, 2003؛ Cummins, 2001؛ Brown, 1994؛ Light et al., 1987).

مشكلة الدراسة

إن المهارات اللغوية بمختلف أشكالها تعتبر أحد الجوانب الرئيسية المهمة للنمو العقلي وبخاصة في مراحل الطفولة الأولى، لذلك كان تركيز علم اللغة وعلم النفس النمو منصباً على أهمية اللغة في التواصل الشفوي والتعبيري من خلال استخدام برامج تدريبية لتنمية هذه المهارات وزيادة مستوى التطور المعرفي عن الأفراد (Neuman & Ross, 2008). ونظراً لأهمية المهارات اللغوية وقيمتها الحيوية أصبح تعليمها يمثل عنصراً أساسياً في العملية التربوية؛ وأصبح الاهتمام بها على أنها من الوظائف الأساسية للمدرسة، فالتعلم المبتدئ سواء أكان صغيراً أم كبيراً يحتاج إلى مستوى من هذه المهارات على اختلاف أشكالها كالقراءة والكتابة والتعبير والاستماع خلال حياته اليومية داخل المدرسة أو خارجها. والصعوبات اللغوية التي تواجه المتعلم أثناء قيامه بواجباته المدرسية تؤثر في تواصله الاجتماعي وتجعله غير قادر على نقل أفكاره إلى الآخرين أو القيام بأعماله التعليمية بشكل فاعل (Lerner, 1989).

من هنا أصبحت القدرة على التواصل مع الآخرين من خلال المهارات اللغوية جزءاً مهماً من العملية التعليمية، وبدون تحصيل المتعلم هذه المهارات بالمستوى المطلوب لا يمكنه من التفاعل مع الحياة بشكل جيد، وهذا الدور المهم

الذي تلعبه المهارات اللغوية يتطلب الاهتمام بتعلمها ورعايتها وتمييزها وتجاوز صعوباتها المختلفة بدرجة مرتفعة في جميع مراحل التعليم. ورغم الدعوات المختلفة لهذا الدور فإن هناك شكوى تسود أوساط المسؤولين التربويين بوجود صعوبات في ممارسة الطلبة لمهارات اللغوية من حيث الكتابة والقراءة والمحادثة والتعبير التحريري والشفوي لدى المتعلمين بجميع المستويات، وقد لاحظ الباحثان ذلك جلياً من خلال عمليهما في مجال التعليم الجامعي. وبناء على ذلك جاءت فكرة هذه الدراسة بالتحقق من السؤال الرئيس الآتي: ما مستوى المهارات اللغوية لدى الطلبة الجامعيين المتخصصين في اللغة الإنجليزية سواء كان ذلك من خلال ممارسة الأنشطة اللغوية داخل الجامعة أو خارجها في ضوء متغيرات نوع التعليم الجامعي والجنس والتحصيل الأكاديمي؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في دراسة المهارات اللغوية في علاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة، ولا شك أن هذا الاهتمام ينطوي على أهمية كبيرة سواء من الناحية النظرية أو من الناحية التطبيقية. فمن الناحية النظرية، أشارت إلى ذلك دراسات وبحوث عربية وأجنبية عديدة تناولت هذا المجال (Zeintez, 2004؛ Lerner, 1989 Harris, 2002 Vinke & Jochems, 2003)، وبالرغم من ذلك فإن هذا الجانب ما زال بحاجة إلى المزيد من البحوث في البيئة الفلسطينية حيث النقص الواضح في مجال هذه الدراسة. أما من الناحية التطبيقية فتتمثل أهمية هذه الدراسة في توفير قسط من المعلومات والمعطيات العلمية والموضوعية حول مستوى المهارات اللغوية من حيث القراءة والكتابة والمحادثة والاستماع لدى طلبة الطلبة الجامعيين، وهذا يمكن أن يشكل إطاراً عاماً يرشد المتخصصين والتربويين في مجال النمو اللغوي نحو تطبيق البرامج التدريبية بهذا الشأن على الوجه الأمثل. ومن ناحية أخرى فإن أهمية هذه الدراسة تتجلى في سعيها للوصول إلى نتائج علمية ربما تساهم في إثراء الدراسات في هذا المجال ومحفزة لدراسات أخرى ذات العلاقة.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تقييم مستوى المهارات اللغوية لدى عينة من الطلبة الجامعيين المتخصصين في اللغة الإنجليزية، والكشف عن طبيعة الفروق في مستوى هذه المهارات تبعاً لبعض المتغيرات كنظام التعليم في الجامعة والجنس والتحصيل الأكاديمي والسنة الدراسية، ويتم تحقيق هذا الهدف من خلال الأهداف الفرعية الآتية:

- ١ - تقييم مستوى ممارسة طلبة تخصص اللغة الإنجليزية للمهارات اللغوية (قراءة، وكتابة، ومحادثة، واستماع) داخل الصف وخارجه.
- ٢ - المقارنة بين مستوى المهارات اللغوية (قراءة، وكتابة، ومحادثة، واستماع) لدى طلبة تخصص اللغة الإنجليزية الجامعيين داخل الصف وخارجه.
- ٣ - المقارنة بين مستوى المهارات اللغوية (قراءة، وكتابة، ومحادثة، واستماع) لدى طلبة تخصص اللغة الإنجليزية الجامعيين الذين يدرسون بالنظام التقليدي والطلبة الذين يدرسون بالنظام عن بعد.
- ٤ - التعرف إلى دلالة الفروق في مستوى المهارات والأنشطة اللغوية (قراءة، كتابة، ومحادثة، واستماع) لدى طلبة تخصص اللغة الإنجليزية الجامعيين تبعاً لمتغير الجنس.
- ٥ - التعرف إلى دلالة الفروق في مستوى المهارات والأنشطة اللغوية (كتابة، وقراءة، ومحادثة، واستماع) لدى طلبة تخصص اللغة الإنجليزية الجامعيين تبعاً لمتغير المعدل التراكمي.

أسئلة الدراسة

تختص هذه الدراسة بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ١ - ما مستوى ممارسة طلبة تخصص اللغة الإنجليزية للمهارات والأنشطة اللغوية (قراءة، وكتابة، ومحادثة، واستماع) داخل الصف وخارجه؟

- ٢ - هل توجد فروق جوهرية في مستوى المهارات والأنشطة اللغوية (قراءة، وكتابة، ومحادثة، واستماع) لدى طلبة تخصص اللغة الإنجليزية الجامعيين داخل الصف وخارجه؟
- ٣ - هل توجد فروق جوهرية في مستوى المهارات والأنشطة اللغوية داخل الصف (قراءة، وكتابة، ومحادثة، واستماع) بين طلبة تخصص اللغة الإنجليزية الجامعيين الذين يدرسون بالنظام التقليدي والطلبة الذين يدرسون بالنظام المفتوح؟
- ٤ - هل توجد فروق جوهرية في مستوى المهارات والأنشطة اللغوية خارج الصف (قراءة، وكتابة، ومحادثة، واستماع) بين طلبة تخصص اللغة الإنجليزية الجامعيين الذين يدرسون بالنظام التقليدي والطلبة الذين يدرسون بالنظام المفتوح؟
- ٥ - هل توجد فروق جوهرية في مستوى المهارات والأنشطة اللغوية (قراءة، كتابة، ومحادثة، واستماع) لدى طلبة تخصص اللغة الإنجليزية الجامعيين تبعاً لمتغير الجنس؟
- ٦ - هل توجد فروق جوهرية في مستوى المهارات والأنشطة اللغوية (وقراءة، وكتابة، ومحادثة، واستماع) لدى طلبة تخصص اللغة الإنجليزية الجامعيين تبعاً لمتغير المعدل التراكمي؟

حدود الدراسة

تحدد نتائج الدراسة الحالية بالجوانب الآتية:

- ١ - الحدود الجغرافية: اقتصر إجراء البحث على الطلبة في جامعتي النجاح الوطنية بنابلس والقدس المفتوحة بطولكرم.
- ٢ - الحدود البشرية: اقتصر تطبيق إجراءات الدراسة على عينة من طلبة تخصص اللغة الإنجليزية من مستوى السنوات الثانية والثالثة والرابعة قوامها (٢٧٥) طالباً وطالبة.

٣ - الحدود الزمانية: تم تطبيق أداة الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي الجامعي (٢٠٠٨ / ٢٠٠٩).

مصطلحات الدراسة

١ - مفهوم المهارة (Skill): تعرف المهارة بأنها القدرة المتعلقة بأداء مهمة سواء كانت حركية أو معرفية (Campbell, 2002). وهناك من يعرفها بأنها القدرة على القيام بالعمل بسرعة ودقة أو قدرة من قدرات الفرد على القيام بعمل بسرعة ودقة مع الإتقان في الأداء (Church, 1996). بينما هريس (Harris, 2002) فيعرف المهارة بأنها سلوك متكرر ويتكون من سلسلة من الأداءات بطريقة ثابتة نسبياً. يلاحظ أن هناك خلطاً بين مفاهيم في هذه التعريفات وهما المهارة والقدرة على أنه هناك فرق بين هذين المفهومين؛ فالمهارة هي استعداد خاص يتكون عند الفرد نتيجة للتدريب والخبرة والإتقان، بينما مفهوم القدرة (Ability) فيشير إلى الاستعداد العام عند الفرد نتيجة عوامل داخلية أو خارجية تهيئ له اكتساب تلك القدرة.

٢ - مفهوم اللغة (Language): اللغة نظام معقد يستخدم كوسيلة اتصال وتفاعل بين الأفراد من خلال تبادل الأفكار أو الآراء أو المعلومات عن طريق الكلام أو الإشارات ويتضمن هذا النظام قاموساً من الكلمات والمفردات تتجمع في منظومات ذات معنى (Stratton, 1994). وفي الدراسة الحالية حددت اللغة الإنجليزية كهدف لها.

٣ - المهارة اللغوية (Linguistic Skills): حددت المهارات اللغوية في هذه الدراسة بالأنشطة التي يستخدمها الطالب الجامعي في تخصص اللغة الإنجليزية سواء كان ذلك من أجل القراءة أو الكتابة أو المحادثة أو الاستماع، والمقاسة بتقديرات الطلبة المستهدفين بالدراسة أنفسهم على الأداة المعدة لهذا الغرض.

٤ - نظام التعليم التقليدي (Traditional Learning) : نظام للتعليم الجامعي يقوم على أساس ارتباط الطالب بالمدرس لساعات محددة من خلال الالتقاء المباشر في غرفة الصف، حيث يلزم هذا النظام الطالب المواظبة على حضور جميع المحاضرات الصفية باستثناء نسبة صغيرة من هذه المحاضرات، ولهذا النظام قواعده الخاصة من حيث المقررات التعليمية ونظام الامتحانات والإقامة داخل الجامعة، وتعتبر جامعة النجاح الوطنية هي الطرف الذي يمثل هذا النظام في الدراسة الحالية.

٥ - التعليم المفتوح عن بعد (Open & Distance Learning - ODL) : ويمكن تقديم تعريف عام وشامل لهذا النظام في التعليم يتناسب مع أغراض هذه الدراسة بأنه شكل من أشكال التعلم والتعليم النظاميين والمنظمين حيث لا يجتمع المعلم والمتعلم في غرفة الصف بالصورة المباشرة والمألوفة في التعليم التقليدي، وإنما يجتمعان بصورة غير تقليدية من أجل مناقشة الأمور المهمة التي يرى المتعلم ضرورة مناقشتها في الصف، حيث إن الجامعة التي تتبنى هذا النظام في التعليم لا تلزم الطالب حضور المحاضرات الصفية إلا بالقدر الذي يراه هذا الطالب مناسباً لتحقيق أهداف تعلمه، وعادة ما تستخدم هذه الجامعات وسائط وتقنيات حديثة متعددة مسموعة ومرئية لتعزيز عملية التواصل بين الطالب والمدرس كالمطبوعات والوسائط والانترنت أو البث الإذاعي أو البث التلفزيوني وغير ذلك (UNDP, 2004). وفي الدراسة الحالية يتمثل نظام التعلم عن بعد في جامعة القدس المفتوحة باعتبار تبنيها هذا النظام.

٦ - التحصيل الأكاديمي (Academic Achievement) : قدرة الطالب الذهنية التي تساعد على الإنجاز والنجاح والتفوق في مقررات الدراسة الجامعية، والمقاسة في هذه الدراسة بنتيجة الطالب المتمثلة في معدله التراكمي (Cumulative Grade Point Average CGPA) العام لجميع المقررات التي درسها في الجامعة.

الإطار النظري

تتمحور هذه الدراسة في أدبياتها النظرية حول محورين أساسيين هما:

الأول: المهارات اللغوية.

الثاني: نظريات اكتساب اللغة.

أولاً - المهارات اللغوية (Linguistic Skills)

تعتبر اللغة أساسية لتنمية مختلف المهارات المعرفية والاجتماعية والانفعالية والحركية؛ وأشار علماء اللغة إلى أن فنون اللغة أربعة تتمثل في المهارات الآتية:

١ - مهارة القراءة: مهارة القراءة (Reading Skill) تعتبر فناً من الفنون الأساسية في تعليم وتعلم اللغة، وتعد الأساس الذي تبنى عليه سائر فروع النشاط اللغوي الأخرى من حديث واستماع وكتابة، ولا شك في أن القدرة على القراءة من أهم المهارات التي يمكن أن يمتلكها الفرد؛ إذ أنه لا سبيل له إلى تفهم الإرشادات والتوجيهات، والتعرف على الأخبار بطريقة ميسرة إلا إذا كان قارئاً جيداً، والفرد القادر على القراءة الجيدة يملك الوسيلة التي يوسع بها آفاقه العقلية، والتزود من كنوز الحكمة والمعرفة والتذوق والاستماع، فضلاً عن أنها تعد من العوامل الأساسية في النمو العقلي والانفعالي للفرد (Fadil, Amir & Al-Ubaidi, 2006).

إن تعلم القراءة ليس لها نقطة بدء محددة ولا نقطة انتهاء بل هي عملية تدريجية تبدأ قبل أن يلتحق الطفل بالمدرسة وتستمر معه طوال حياته، والقراءة عملية مركبة تشتمل كثيراً على العمليات العقلية كالربط والإدراك والفهم والاختيار والتذكر والتنظيم والابتكار (Tieney & Readence, 2005). وأن للبيئة المحيطة بالفرد منذ مراحل طفولته المبكرة تأثير كبير على قدرته اللغوية وفي استعداده للقراءة. وترتبط القراءة وطرائق تعلمها بهدف أساسي ومهم ألا وهو تكوين حصيلة لغوية تساعد الفرد في التعبير عن أفكاره ومشاعره، والقراءة من حيث الأداء نوعان:

أ - القراءة الجهرية: وهي قراءة تتطلب التعرف بالبصر على الرموز المكتوبة وإدراك عقلي لها لمعرفة معانيها، فضلاً عن التعبير عنها بنطقها بصوت جهري مسموع وتستعمل هذه القراءة عادة في جميع مراحل التعليم ولها ثلاثة أهداف رئيسة: تشخيصية، نفسية، واجتماعية (Zeintez, 2004).

ب - القراءة الصامتة: وهي قراءة بالعينين فقط ليس فيها صوت ولا همس ولا تحريك للشفيتين وتستعمل في جميع مراحل التعليم بنسب متفاوتة، ومن مزايا هذا النوع من القراءة أنها تعد الطريقة الطبيعية لكسب المعرفة، وهي طريقة ترشيدية أي أكثر اقتصاداً في الوقت والجهد أثناء الدراسة والتحصيل، وتتميز بالشمول في فهم المعنى، وهي مريحة لما يكتنفها من هدوء وصمت، وتعود المتعلم على الاستقلال والاعتماد على الذات، وهي أيسر وأسهل من القراءة الجهرية لأنها محررة من أثقال النطق ومن مراعاة الشكل الإعرابي وتمثيل المعنى للكلمات أثناء القراءة (Fadil, Amir & Al-Ubaidi, 2006).

٢ - مهارة الكتابة: وتلي مهارة الكتابة (Writing Skills) مهارة القراءة فالإنسان يقرأ أولاً ثم يكتب، وتعتبر الكتابة وسيلة اتصال بين الفكر البشري، وهي مهارة حركية تتضافر فيها الآليات الحركية مع القدرات العقلية وهي تتطلب تدريبات نوعية خاصة تتناسب مع استعدادات تعلم هذه المهارة (El-Koumy, 2000)؛ وهي عوامل عامة مرتبطة بالكتابة من مثل النضج العقلي والإدراك الحسي والبصري والنضج الوجداني وإثارة دوافع الكاتب، أما العوامل الخاصة تتمثل في النضج الحركي والتوافق بين العين واليد، والاتجاه السائد في استخدام الفرد ليديه اليمنى أو اليسرى، والوضع الجسمي والتصور المكاني (Gleason, 1985).

ونظراً لأهمية الكتابة وقيمتها الحياتية والفكرية أصبح تعلمها يمثل عنصراً أساسياً في العملية التربوية؛ وهي من الوظائف الأساسية للمدرسة. فالتعلم سواء كان صغيراً أم كبيراً فهو بحاجة إلى الكتابة في النشاطات

المختلفة خلال حياته اليومية داخل المدرسة وخارجها، فهو يكتب درسه ويحل واجباته وينجز أعماله الاجتماعية. والصعوبات الكتابية التي تواجهه أثناء القيام بهذه الأعمال سواء من حيث التهجئة أو رداءة التعبير والخط، تؤثر في مدى تواصل المتعلم بحيث لا يستطيع أن ينقل أفكاره إلى الآخرين بفعالية. وقد يرجع سبب هذه الصعوبات الكتابية إلى ثلاث مجموعات من العوامل هي: العوامل المتعلقة بالطالب نفسه، والعوامل المتعلقة بنمط التعليم وأنشطته وبرامجه، والعوامل الأسرية والاجتماعية والبيئية (Graves, 1994).

٣ - مهارة المحادثة: يعتبر التحدث أو التعبير العنصر الثاني من عناصر الاتصال البشري بعد الاستماع وهو ترجمة اللسان عما تعلمه عن طريق القراءة والاستماع والكتابة، وهو من العلامات المميزة للفرد وشخصيته، وتتمو القدرة على التحدث في سن مبكرة من حياة الفرد إذ يبدأ معظم الأطفال تكوين جملة من كلمتين في عمر الثانية، وحتى السادسة يتعلم الطفل الكثير من الكلمات التي تساعدهم على المحادثة والتعبير عن حاجاتهم وأفكارهم ومشاعرهم. وحدد مونرو (Minro) المذكور في (Berk, 2000) القدرة اللغوية وفقاً لأربعة مجالات هي:

أ - الإنتاج اللغوي والتعبيري: لكي يستطيع المتعلم أن يتحدث بطلاقة لا بد أن يكون لديه قدر كاف من القدرة اللغوية التي تمكنه من صياغة أفكاره صياغة لغوية، وتظهر هذه الطلاقة التعبيرية من كمية وغزارة الكلام التي يتفوه بها الفرد عندما يمنح الفرصة للكلام.

ب - المعنى العام وما يحويه من أراء: إن نوعية الآراء التي يود الفرد أن يعرب عنها هي التي تحدد مستوى اللغة المستخدمة في ذلك الموقف، والفرد القادر على التعبير عن انفعالاته ومشاعره بمستوى متزن بعيداً عن الشحن العاطفي الزائد يجد عادة تقبلاً من الآخرين أثناء عملية التواصل الاجتماعي، وكلما كان الفرد أكثر تعوداً على اللغة زادت القوالب التي يسمعها ويفهمها ويستعملها، وأصبحت الرموز اللغوية التي يستخدمها أكثر مرونة في التعبير عن فكره ومشاعره.

ت - تركيب الجملة: إن التعبير اللغوي يمر بمرحلتين هما مرحلة الجملة القصيرة ومرحلة الجملة الطويلة، ويتحدد مستوى القوالب اللغوية التي يستخدمها المتعلم سواء كان ذلك في الجملة القصيرة أو الكاملة من المعنى العام الذي يحاول التعبير عنه أو يقصده في تلك الجملة.

ث - معنى الكلمات: إن القاموس اللغوي عند الفرد المتمثل بعدد المفردات التي يستخدمها أو يستطيع استخدامها في المواقف المختلفة التي يتصل من خلالها مع الآخرين، ولا يختصر الحديث هنا على الناحية الكمية لهذا القاموس اللغوي وإنما يتعدى ذلك إلى الناحية الكيفية بحيث يعرف الفرد الكثير عن كل كلمة من الكلمات التي يتألف منها مخزونه اللغوي وكيفية استخدامها بأشكالها الصحيحة لتبلي المعنى الذي يقصده في موقف معين، وهذا لا يتأتى للفرد إلا إذا تعرف على خصائص وصفات الكلمات ومجالات استخدامها.

٤ - مهارة الاستماع: يعتبر السمع من أهم الحواس عند الفرد لأن فقدان هذه الحاسة يعني فقدان القدرة على الكلام، فالكلام مرتبط بما يسمعه، وتتضمن مهارة الاستماع العناصر الآتية:

أ - التمييز السمعي: يبدأ الطفل منذ مرحلة مبكرة التعرف على عالم الأصوات المحيطة به ويحاول تمييزها عن بعضها البعض، فمنها ما هو يمثل أصوات أفراد أسرته، ومنها يمثل أصوات الطيور والحيوانات، أو أصوات الأدوات المنزلية وغيرها، وهذه الأصوات تختلف بعضها عن بعض من حيث مستوى وشدة وطبقة النبرة التي تظهر بها، وينمي الطفل تدريجياً قدرة على الإحساس بهذه الأصوات وتمييزها وذلك من خلال خبراته المختلفة في حياته اليومية (Stankeviciene, 2007).

ب - الذاكرة السمعية والتتابع السمعي: وتعتبر هذه الذاكرة من المهارات التي تمكن الفرد من تذكر سلسلة من الأفكار والأحداث وهي مهمة بدورها بالنسبة لتطور لغته.

ثانياً - نظريات اكتساب اللغة

هناك نظريات عديدة استخدمت لتفسير كيفية اكتساب الفرد للمهارات اللغوية وأهم هذه النظريات هي:

١ - **نظرية المحاكاة:** إن المحاكاة والتقليد أهم عامل في تعلم اللغة عند الفرد وبخاصة في مراحل الطفولة الأولى، إذ تعتبر مرحلة محاكاة الطفل للآخرين مرحلة حساسة ومهمة في مدى اكتسابه للمفردات اللغوية ومعانيها واستخداماتها. وتبدأ عادة مرحلة المحاكاة في منتصف السنة الثانية من العمر ويرى أتباع هذه النظرية أن الطفل يكتسب اللغة من خلال محاكاته لما ينطقه أبواه أو الأفراد المحيطون به في هذه المرحلة (Neuman & Ross, 2008).

٢ - **نظرية التعلم الشرطي الإجرائي:** يعتبر سكنر أهم الرواد لهذه النظرية وتفسر هذه النظرية تطور اللغة واكتسابها عند الفرد من خلال ما يقدم من تعزيز لاستجابته بطريقة تلقائية في المرحلة الأولى للغة وهي مرحلة المناغاة، ويكون ذلك على شكل ابتسامة أو مداعبة أو احتضان الطفل بعد استجابته اللغوية الأولى، وبذلك يحس الطفل بالتدريج أهمية ما يقوم به وتصبح الاستجابات الصوتية التلقائية بمثابة الأساس لبناء اللغة لديه (Harris, 2002). فنظرية التعلم الشرطي الإجرائي تعتبر التعزيز الدوري هو الإثابة التي يحصل عليها الفرد مما يزيد من احتمال ظهور السلوك المعزز.

٣ - **نظرية تحليل المعلومات:** وأهم المنظرين لهذه النظرية هو تشومسكي وبياجيه وهما يريان أن الأطفال في أي مكان في العالم يتعلمون قواعد لغوية بالغة التعقيد بسرعة هائلة، وهذا يفسر أن الإنسان مخلوق ولديه استعداد خاص لاكتساب اللغة وذلك من خلال تحليل البيانات اللغوية التي يستلمها من الآخرين، وتكوين فرضيات حول كيفية بناء التركيبات اللغوية وهذه الطريقة المعروفة بالنسبة لأصحاب هذه النظرية بطريقة تحليل المعلومات (Miller, 2001). ويرى أصحاب هذه النظرية أن الفضل في اكتساب اللغة لدى الطفل لا يرجع إلى البيئة المحيطة بل إلى التركيبات التشريحية والعصبية والعضلية

الموروثة والتي تسمح بتحليل المعلومات التي يستلمها من بيئته وقدرته على بناء تركيبات مبتكرة جديدة (Lerner, 1989).

الدراسات السابقة

هدفت دراسة لايت وآخرين (Light et al., 1987) التعرف إلى العلاقة بين القدرات اللغوية المتمثلة الاستماع والقراءة والكتابة والمحادثة والمعدل العلمي العام والتخصص العلمي، أجريت الدراسة على عينة مكونة من (٣٧٦) طالباً وطالبة في جامعة ولاية نيويورك. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة جوهرية تنبؤية بين القدرة اللغوية العامة والتحصيل العلمي العام، على أنه تبين وجود علاقة إيجابية بين درجات بعض القدرات اللغوية الخاصة المتمثلة في مهارات التراكيب والقراءة والتحصيل العلمي العام، وعدم وجود علاقة إيجابية بين مهارة الاستماع والنجاح العلمي.

وشبيه بهذه النتيجة ما توصلت إليه جنسون (Johnson, 1988) عندما درست العلاقة بين الأداء على اختبار التوفل وبين النجاح العلمي لدى عينة من الطلبة الأجانب المسجلين في جامعة وسكنسن البالغ عددهم (١٩٦) طالباً وطالبة. حيث أظهرت نتائج هذه الدراسة وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين مهارة التراكيب والكتابة والمفردات والقراءة وبين متغيري الجنس ومستوى التحصيل العلمي العام وذلك لصالح الإناث والطلبة المتفوقين.

كذلك هدفت دراسة هو وسبنكس (Ho & Spinks, 1995) إلى معرفة العلاقة التنبؤية بين المهارات اللغوية المتمثلة في امتحان التوفل وبين النجاح العلمي لدى (٢٣٠) طالباً وطالبة من طلبة تخصص اللغة الإنجليزية في جامعة هونغ كونغ. وأظهرت النتائج وجود العلاقة التنبؤية بين مهارات اللغة الإنجليزية وبين النجاح العلمي العام، كما بينت النتائج أن لمهارات القراءة والكتابة والمحادثة علاقة تنبؤية مرتفعة بالنجاح الأكاديمي. وبينت النتائج عدم وجود فروق في هذه العلاقة تبعاً لجنس الطلبة أو مستوى الأكاديمي لديهم.

هدفت دراسة قاسم (Kassem, 1999) تعرّف أثر برنامج مقترح في تطوير قدرة الفهم والسرعة في القراءة لدى طلبة عينة من طلبة اللغة الإنجليزية في جامعة طنطا؛ حيث تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالباً وطالبة تم تقسيمهم مناصفة إلى مجموعتين: إحداها ضابطة شاركت فقط في الاختبار القبلي دون أن تدرس شيئاً، والثانية تجريبية تم تدريب أفرادها ضمن برنامج مقترح مكون من ثلاث وحدات؛ شملت مستويات الفهم الحرفي والناقد والشامل، وفي نهاية البرنامج تعرضت المجموعتان لاختبار لقياس سرعة القراءة، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين على جميع مستويات الفهم الثلاث وفي سرعة القراءة لصالح المجموعة التجريبية (www.almuallem.net/maga/) (awami166.html).

تناولت دراسة الدويش (Addeweesh, 2001) العلاقة بين التحصيل العلمي والكفاءة اللغوية العربية بوصفها لغة ثانية. تكونت عينة الدراسة من (١٢٥) دارساً في برنامج الدبلوم العالي في معهد اللغة العربية في جامعة الملك سعود. تم قياس التحصيل العلمي بالمعدل التراكمي العام وقياس الكفاءة اللغوية العربية باختبار مقنن. ولدى تحليل النتائج باستخدام معامل الارتباط الجزئي (Partial correlation coefficient) بينت النتائج وجود علاقة دالة إحصائية بين التحصيل العلمي لأفراد الدراسة وبين الكفاءة اللغوية في اثنتين من المهارات: التراكيب والقواعد.

أما الدراسة التي أجراها فرانسين (Francine, 2002) فقد هدفت التعرف إلى مستوى ممارسات الطلبة الجامعيين لمهارات القراءة والكتابة لدى عينة مكونة من (٩٥) طالباً وطالبة مقسمين إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية التي استخدم معها برنامج تعزيزي لدفع الطلبة لتعلم هذه المهارات. ودلت النتائج أيضاً على وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الكفاءة اللغوية قراءة وكتابة تبعاً لمتغيرات الجنس والتحصيل لصالح الطالبات والطلبة المتفوقين.

وهدفت دراسة مايلس (Myles, 2002) إلى تحليل الأخطاء في الكتابة بما يتعلق بنواح معينة لاكتساب اللغة الثانية ومعرفة الفرق في القدرة على الكتابة في اللغة الأولى والثانية. وتكونت عينة الدراسة من (١١٢) طالباً وطالبة، وقد أظهرت الدراسة عدم وجود علاقة بين تعلم الكتابة وممارستها بين اللغة الأولى والثانية، وأن للتغذية الراجعة تأثير موجب في تحسين مستوى القراءة والكتابة، وأن الإناث أفضل من الذكور في تعلم القراءة والكتابة وممارستها.

وأجرى بوجارد (Bouchard, 2002) دراسة بهدف استقصاء قدرة الطلبة على القراءة والكتابة، ومعرفة الأخطاء الإملائية الشائعة لديهم. تكونت عينة الدراسة من (٥٠) طالباً وطالبة، وتوصلت النتائج إلى أن هناك علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين قدرة الطلبة على القراءة والكتابة والمستوى في التحصيل العام، وأشارت النتائج إلى وجود فروق في مستوى القدرة على القراءة تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث وعدم وجود فروق في مستوى القدرة على الكتابة ومتغير الجنس.

وهدفت دراسة ياتس (Yates, 2002) إلى التعرف على الأخطاء الكتابية لدى الطلبة الجامعيين في ضوء متغير الجنس والمعدل التراكمي. تكونت عينة الدراسة من (١٨٧) طالباً وطالبة. توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين القدرة القرائية والكتابية والمعدل التراكمي لصالح الطلبة المتفوقين، ولم تتوصل الدراسة إلى وجود فرق بين الجنسين في هذه القدرة.

أما دراسة فينك وجوشيمز (Vinke & Jochems, 2003) فقد أجريت للتحقق من العلاقة بين الكفاءة اللغوية والمعدل العلمي العام لدى (٩٠) طالباً وطالبة من طلبة برنامج الدراسات العليا في إحدى الجامعات الهولندية حيث تعتبر اللغة الإنجليزية اللغة المعتمدة فيه. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين الكفاءة اللغوية العامة والنجاح الأكاديمي العام، وعدم وجود علاقة جوهرية بين المهارات اللغوية الخاصة بالقراءة والكتابة والاستماع والمحادثة وبين النجاح الأكاديمي.

وهدفت دراسة جاندلير (Chandler, 2003) تعرّف الأخطاء الكتابية المرتبطة بالتهجئة وعلاقتها بالاستراتيجيات الإدراكية للغة. تكونت عينة الدراسة من تحليل (٧٦) مقالة لطلاب يتكلمون الإنجليزية وتعتبر الاسبانية لغة ثانية بالنسبة لهم، وأظهرت نتائج الدراسة أن المتعلمين يواجهون صعوبة لصياغة الكلمات الصرفية باللغة الاسبانية، وتجميع التهجئات لكلمات غير مألوقة لديهم، وعدم التطبيق السليم لإملاء اللغة الاسبانية. كما دلت النتائج عدم وجود فروق في مستوى القدرة على الكتابة تبعاً لمتغيري الجنس والتحصيل الأكاديمي.

وقام هونك (Huang, 2005) بدراسة كان الهدف منها التعرف إلى أثر مهارة الاستماع للغة في التحصيل الأكاديمي في مادة اللغة الإنجليزية. تكونت عينة الدراسة من (٧٨) طالباً وطالبة من الطلبة الصينيين الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلفة ثانية في إحدى الجامعات الأمريكية. أظهرت النتائج أن مستوى الاستماع والمناقشة أثر موجب وأساسي في التحصيل الأكاديمي، ودلت النتائج أنه لرفع مستوى الطلبة في هذه المهارة يجب توفر: تنظيم جيد للمحاضرات، واستخدام مقررات دراسية مناسبة، وأن يستخدم المدرس مهارة الكتابة أثناء الشرح والمناقشة، وتلخيص وتدوين الملاحظات، ومشاركة أكبر عدد من الطلبة، إضافة إلى حجم الصف المناسب.

وأجرى كل من فلدت وبيرين (Feldt & Byren, 2006) دراسة بهدف التحقق من أثر برنامج مقترح لتعزيز مهارات القراءة لدى عينة من الطلبة الجامعيين بلغ عددهم (٨٤) طالباً وطالبة. تم تقسيم أفراد الدراسة إلى مجموعتين إحدهما تجريبية والأخرى ضابطة، وبعد استخدام البرنامج الخاص مع المجموعة التجريبية أظهرت النتائج وجود أثر موجب ودال إحصائياً لهذا البرنامج لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً لمستوى ممارسة مهارة القراءة تبعاً لمتغيري الجنس والمعدل التراكمي.

وهدفت دراسة موسو (Moussu, 2006) المقارنة بين مستوى مهارة

المحادثة في اللغة الإنجليزية لغة أولى (الأم) وكلفة ثانية لدى عينة من الطلبة الجامعيين بلغ عددهم (١٠٤٠) طالباً وطالبة يدرسون في إحدى الجامعات الأمريكية. وأظهرت النتائج أن مستوى مهارة المحادثة لدى الطلبة الذين تعتبر اللغة لديهم كلفة أولى أعلى من الطلبة الآخرين الذين تعتبر اللغة الإنجليزية بالنسبة لهم لغة ثانية، وعدم وجود فروق جوهرية بين الجنسين في مستوى مهارة المحادثة. كما دلت النتائج على وجود فروق دالة إحصائياً بين القدرة على المحادثة في اللغة الإنجليزية والتحصيل الأكاديمي والتفاعل أثناء التعلم والتعليم.

وهدف دراسة كيان (Qian, 2007) تعرّف مستوى الكفاءة اللغوية لدى (٢٤٠) طالباً وطالبة من هونج كونج من خلال مقارنة نتائجهم على اختبار يقيس مهارة القراءة والمحادثة والكتابة والاستماع بنتائجهم على اختبار الثقافة اللغوية العالمي. ودلت النتائج وجود علاقة موجبة بين نتائج الطلبة على الاختبارين في مهارتي الكتابة والمحادثة حيث كان المستوى مرتفعاً لهاتين مهارتين، بينما كانت العلاقة سالبة بين نتائج الطلبة في مهارتي القراءة والاستماع. كما بينت النتائج وجود علاقة موجبة بين أداء الطلبة على اختبارات الكفاءة اللغوية والتحصيل الأكاديمي والقدرة على التعلم.

وهدف دراسة أبو الهيجاء (Abul- Haija, 2007) إلى الكشف عن مدى ممارسة الطلبة الأردنيين في المستوى الجامعي استراتيجيات القراءة في قراءة العربية (كلفة أولى) والإنجليزية (كلفة ثانية). وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالب وطالبة من طلبة جامعة اليرموك مسجلين مناصفة في مساقين أحدهما في اللغة العربية والآخر في اللغة الإنجليزية. وقد دلت نتائج هذه الدراسة على وجود فروق في ممارسة الطلبة استراتيجيات القراءة، وعلى وجود فروق إحصائية دالة لصالح استراتيجيات القراءة بعامة واستراتيجيات ما قبل القراءة وأثناء القراءة في قراءة الإنجليزية. ووجود فروق دالة في ممارسة استراتيجيات ما بعد القراءة في العربية. كما بينت النتائج عدم وجود فروق جوهرية بين الجنسين في استخدام استراتيجيات القراءة بالإنجليزية.

وقام جون ووايت وسوسيكس (Chune, White & Sussex, 2008) بدراسة بهدف التعرف على فعالية استخدام تقنيات الاتصال الحديثة في تعزيز مهارة الاستماع إنشاء عملية تعلم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية لدى عينة الطلبة الكوريين البالغ عددهم (٧٦) طالباً وطالبة. وأظهرت نتائج هذه الدراسة فعالية مرتفعة لاستخدام التقنيات الحديثة من أجل رفع مستوى الطلبة في مهارة الاستماع، كما دلت النتائج على أن استخدام هذه التقنيات زادت من اتجاهات الطلبة نحو عملية تعلم اللغة الإنجليزية، وبينت كذلك النتائج عدم وجود فروق جوهرية في مستوى مهارة الاستماع تبعاً لمتغيرات الجنس والسنة الدراسية والتحصيل الأكاديمي.

هدفت دراسة فندر (Fender, 2008) مقارنة مستوى تعلم المهارات اللغوية من حيث القدرة على الكتابة والقراءة والاستماع بين مجموعتين من الطلبة الجامعيين العرب وغير العرب: حيث تكونت المجموعة الأولى من (١٦) طالباً عربياً، والمجموعة الثانية مكونة من (٢١) طالباً من غير العرب يدرسون جميعهم مساق في اللغة الإنجليزية. ودلت النتائج عدم وجود فرق جوهري بين المجموعتين في مستوى مهارة الاستماع وفهم اللغة، بينما وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين في مهارة القراءة لصالح غير العرب.

ويلاحظ من الدراسات السابقة التي تم استعراضها أن بعض هذه الدراسات توصلت إلى نتائج تربط بشكل إيجابي بين المهارات اللغوية العامة والتحصيل الأكاديمي (Light et al., 1987; Ho & Spinks, 1995; Kassem, 1999; Addeweesh, 2001; Francine, 2002; Vinke & Jochems, 2003; Feldt & Byren, 2006). وعن العلاقة بين مهارة القراءة والتحصيل الأكاديمي فقد دلت دراسات (Johnson, 1988; Kassem, 1999; Bouchard, 2002) على وجود علاقة إيجابية، بينما أظهرت دراسات (Chandler, 2003; Light et al., 1987; Addeweesh, 2001; Feldt & Byren, 2006) وجود علاقة سالبة بينهما. أما بخصوص العلاقة بين مهارة القراءة وامتغير الجنس، فقد أظهرت دراسات (Johnson, 1988; Francine, 2002) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين.

أظهرت دراسات (2002; Myles, 2002; Bouchard, 2002) وجود علاقة موجبة لصالح الإناث، بينما Yates, 2002; Chandler, 2003; Feldt & Byren, 2006;) أظهرت دراسات (Moussu, 2006; Abl-Haija, 2007; Chune, White & Sussex, 2008) عدم وجود علاقة.

أما عن العلاقة بين مهارة الكتابة بالتحصيل، فقد أظهرت دراسات (Johnson, 1988; Addeweesh, 2001; Yates, 2002; Vinke & Jochems, 2003) وجود علاقة موجبة، بينما دلت نتائج دراسات (Chandler, 2003) عدم وجود علاقة بينهما. كما أظهرت دراسات (Johnson, 1988; Francine, 2002;) وجود علاقة بين مهارة الكتابة والجنس لصالح الإناث، بينما أظهرت دراسات (Yates, 2002; Chandler, 2003) عدم وجود علاقة بينهما. على أن بعض الدراسات قد أظهرت نتائجها وجود علاقة موجبة بين مهارة المحادثة والاستماع والتحصيل الأكاديمي (Light et al., 1987; Huang, 2005; Moussu, 2006; Qian, 2007)، بينما أظهرت نتائج دراسات (Addeweesh, 2001;) عدم وجود علاقة بينهما، ودلت نتائج دراسات (Chandler, 2003; Chune, White & Sussex, 2008; Fender, 2008; Moussu, 2006) عدم وجود علاقة موجبة بين مهارات المحادثة والاستماع والجنس.

إن عدم وجود اتفاق بين الباحثين على شكل العلاقة ووجهتها يضع أساساً نظرياً وبحثياً للقيام بدراسات مختلفة في سياقها الثقافي ومنظومة التعليم الأكاديمي التي تنتسب إليها عينة الدراسة ويمثل منشأً للدراسة الحالية.

إجراءات الدراسة

أولاً - مجتمع الدراسة: تكون مجتمع هذه الدراسة من (٥٥١) طالباً وطالبة من طلبة تخصص اللغة الإنجليزية من مستوى السنة الثانية والثالثة والرابعة ملتحقين للدراسة في جامعتي النجاح الوطنية بنابلس وجامعة القدس

المفتوحة بطولكرم، وموزعين تبعاً لمتغيرات نظام الدراسة والجنس والسنة الدراسية كما هو مبين في الجدول رقم (١).

جدول رقم (١)

توزيع مجتمع الدراسة تبعاً للمتغيرات نظام الدراسة والجنس والسنة الدراسية

المجموع	جامعة القدس المفتوحة			جامعة النجاح			
	سنة رابعة	سنة ثالثة	سنة ثانية	سنة رابعة	سنة ثالثة	سنة ثانية	
١٢٩	١٨	١٤	١٩	٢٧	٢٦	٢٥	ذكور
٤٢٢	٤٨	٦٧	٥٧	٨٠	٩٥	٧٥	إناث
٥٥١	٦٦	٨١	٧٦	١٠٧	١٢١	١٠٠	المجموع
	٢٢٣			٣٢٨			

ثانياً - عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (٢٧٥) طالباً وطالبة من طلبة تخصص اللغة الإنجليزية ممن يدرسون بجامعة النجاح الوطنية والقدس المفتوحة ومن المستويات السنة الثانية والثالثة والرابعة، وهم يمثلون ما نسبته (٥٠٪) من مجتمع الدراسة حيث تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية تبعاً للجامعة والسنة الدراسية والجنس كما هو مبين في الجدول رقم (٢).

جدول رقم (٢)

توزيع عينة الدراسة تبعاً للجامعة والسنة الدراسية والجنس

المجموع	جامعة القدس المفتوحة			جامعة النجاح			
	سنة رابعة	سنة ثالثة	سنة ثانية	سنة رابعة	سنة ثالثة	سنة ثانية	
٦٥	٩	٧	١٠	١٤	١٣	١٢	ذكور
٢١٠	٢١	٢٩	٢٤	٣٤	٤٠	٣٣	إناث
٢٧٥	٣٠	٣٦	٣٤	٤٨	٥٥	٤٥	المجموع
	١١١			١٦٤			

ثالثاً - أداة الدراسة: استخدم مقياس المهارات اللغوية وهو من إعداد السيد (Al-saied, 1995) ومكوّن من (١٦) فقرة؛ منها ثمانية فقرات لقياس

المهارات والأنشطة التي يمارسها الطالب داخل الصف، وثمانية فقرات أخرى لقياس المهارات والأنشطة التي يمارسها الطالب خارج الصف. وهذه المهارات والأنشطة، سواء كانت داخل الصف أو خارجه، فهي تقيس المهارات اللغوية باللغة الإنجليزية في المجالات:

- ١ - مهارات الكتابة: وتشمل الفقرات (١ و ٢ داخل الصف) و (٩ و ١٠) خارج الصف.
- ٢ - مهارات القراءة: وتشمل الفقرات (٣ و ٤ داخل الصف) و (١١ و ١٢) خارج الصف.
- ٣ - مهارات المحادثة: وتشمل الفقرات (٥ و ٦ داخل الصف) و (١٣ و ١٤) خارج الصف.
- ٤ - مهارات الاستماع: وتشمل الفقرات (٧ و ٨ داخل الصف) و (١٥ و ١٦) خارج الصف.

وقد قام الباحثان بإعادة تطوير هذا المقياس ليناسب البيئة المحلية حيث كانت فقرات المقياس الأصلي نصفها بالصياغة الإيجابية ونصفها الآخر بالصياغة السلبية، أما في الصورة المعدلة في هذه الدراسة فقد تم صياغة جميع الفقرات لتصبح جميعها ايجابية لأنها مهارات وأنشطة لغوية تقاس لدى الطلبة الجامعيين فيفترض أنهم قادرون على ممارسة الحد الأدنى منها.

ثبات وصدق المقياس: للتحقق من ثبات المقياس استخدمت طريقتان هما: طريقة إعادة الاختبار (Test re-test) وذلك بتطبيق المقياس على عينة من الطلبة الجامعيين الذين يدرسون اللغة الإنجليزية في جامعة القدس المفتوحة وعددهم (٣٤) طالباً وطالبة لم يدخلوا في عينة الدراسة الفعلية، والمادة تطبيقية بعد فاصل زمني مدته ثلاثة أسابيع. بلغ معامل الثبات العام (٠,٨٣)، بينما بلغ معامل الثبات لكلا المجالين المهارات داخل الصف وخارجه (٠,٨٧) و (٠,٨٢) على الترتيب. كما استخدمت طريقة الاتساق الداخلي (Internal Consistency) وذلك باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Alpha Cronbach)

لدرجات عينة الدراسة جميعها لدى تحليل النتائج، وبلغت قيمة معامل الثبات العام للمقياس (٠,٨١)، واعتبر هذا مناسباً لأغراض الدراسة الحالية.

تم التأكد من صدق الأداة بطريقة صدق المحكمين من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص بلغ عددهم (٦) محكمين؛ أشاروا إلى بعض الملاحظات المتعلقة بصياغة بعض الفقرات تم أخذها بعين الاعتبار عند صياغة الأداة بصورتها النهائية.

رابعاً - منهج الدراسة: لتحقيق غرض هذه الدراسة استخدم المنهج الوصفي التحليلي لمناسبتها طبيعة هذه الدراسة باستخدام مقياس تم تطويره لقياس المهارات اللغوية الأساسية لقياس قدرات الطلبة في القراءة والكتابة والمحادثة والاستماع داخل الصف وخارجه في ضوء متغيرات الجنس ونظام الدراسة والمعدل التراكمي والسنة الدراسية.

خامساً - المعالجات الإحصائية: للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام المعالجات الإحصائية الوصفية والتحليلية الآتية:

- ١ - المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.
- ٢ - اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent samples t-test).
- ٣ - اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA).
- ٤ - واختبار (LSD) للمقارنات البعدية

نتائج الدراسة

السؤال الأول: ما مستوى ممارسة طلبة تخصص اللغة الإنجليزية للمهارات اللغوية (قراءة، وكتابة، ومحادثة، واستماع) داخل الصف وخارجه؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات أفراد الدراسة لمستوى ممارستهم للمهارات اللغوية تبعاً لمكان الممارسة داخل الصف وخارجه ونظام التعليم المتبع في

الجامعة التقليدي وعن بعد (جدول رقم ٣)، كما تم استخدام معيار نسبي لتقييم هذه المتوسطات وهو:

٨٠٪ فما فوق	مستوى مرتفع جداً للمهارة اللغوية
٧٠٪ - ٧٩,٩٪	مستوى مرتفع للمهارة اللغوية
٦٠٪ - ٦٩,٩٪	مستوى متوسط للمهارة اللغوية
٥٠٪ - ٥٩,٩٪	مستوى منخفض للمهارة اللغوية
أقل من ٥٠٪	مستوى منخفض جداً للمهارة اللغوية

جدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية والتقييم النسبي
لاستجابات أفراد الدراسة على المهارات اللغوية تبعاً نظام التعليم ومكان الممارسة

نظام التعليم	المهارات	داخل الصف				خارج الصف		
		م	ع	٪	التقييم	م	ع	٪
التقليدي	قراءة	٤.٠٦	٠.٧٠	٠.٨١	مرتفع جداً	٣.٧٧	٠.٨٤	٠.٧٥
	كتابة	٣.٩٩	٠.٨١	٠.٨٠	مرتفع جداً	٣.٩٧	٠.٧٣	٠.٧٩
	محادثة	٣.٦٣	٠.٧٩	٠.٧٢	مرتفع	٣.٧٧	٠.٧٦	٠.٧٥
	استماع	٣.٧٨	٠.٨٤	٠.٧٦	مرتفع	٣.٨٧	٠.٨١	٠.٧٨
	الكلي	٣.٧٦	٠.٨٣	٠.٧٥	مرتفع	٣.٨٥	٠.٨١	٠.٧٧
عن بعد	قراءة	٣.٧٦	٠.٨٠	٠.٧٥	مرتفع	٣.٦٧	٠.٨٨	٠.٧٣
	كتابة	٣.٧٤	٠.٩١	٠.٧٤	مرتفع	٣.٦٧	٠.٦٩	٠.٧٣
	محادثة	٣.٤٦	٠.٨٤	٠.٦٩	متوسط	٣.٢٣	٠.٨٥	٠.٦٥
	استماع	٣.٧١	٠.٨٤	٠.٧٤	مرتفع	٣.٠٦	٠.٩٩	٠.٦١
	الكلي	٣.٦٧	٠.٨٥	٠.٧٣	مرتفع	٣.٤١	٠.٨٧	٠.٦٨

يشير الجدول السابق إلى أن تقديرات أفراد الدراسة كانت مرتفعة جداً على ممارسة مهارتي القراءة والكتابة داخل الصف في نظام التعليم التقليدي،

وكانت هذه التقديرات مرتفعة في مهارات القراءة والكتابة والمحادثة والاستماع في حال ممارستها داخل الصف وخارجه سواء في نظام التعليم التقليدي أو عن بعد باستثناء حالات المحادثة والاستماع في نظام التعليم عن بعد كانت هذه التقديرات متوسطة. وتشير النتائج أيضاً أن نسب تقديرات الطلبة الكلية كانت مرتفعة في ممارسات المهارات اللغوية سواء داخل الصف أو خارجه وفي كلا نظامي التعليم التقليدي وعن بعد باستثناء ممارسة المهارة اللغوية خارج الصف في حالة نظام التعليم عن بعد.

السؤال الثاني: هل توجد فروق جوهرية في مستوى المهارات اللغوية (قراءة، وكتابة، ومحادثة، واستماع) لدى طلبة تخصص اللغة الإنجليزية الجامعيين داخل الصف وخارجه؟

جدول رقم (٤)

نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطات تقديرات الطلبة لممارستهم المهارات اللغوية تبعاً لمكان الممارسة داخل الصف وخارجه

المكان المهارات	داخل الصف		خارج الصف		قيمة (ت) الحسوبة	مستوى الدلالة
	ع	م	ع	م		
قراءة	٣,٨٥	٣,٩٠	٠,٨٠	٠,٨٣٣	٠,٤٠٥	
كتابة	٣,٥٩	٣,٥٢	٠,٩٠	٠,٩٢١	٠,٣٥٧	
محادثة	٣,٦٢	٣,٥٥	٠,٨٤	٠,٩٣٠	٠,٣٦٣	
استماع	٣,٧٦	٣,٥٤	٠,٩٧	٢,٧٥٨	٠,٠٠٦	*

❖ دال إحصائياً عند مستوى أقل من ($\alpha=0,05$)

يشير الجدول السابق إلى وجود فروق دالة إحصائية في مستوى ممارسة أفراد الدراسة لمهارة الاستماع تبعاً لمكان الممارسة داخل الصف أو خارجه وذلك لصالح داخل الصف. ودلت النتائج أيضاً على عدم وجود فروق جوهرية في ممارسة مهارات القراءة والكتابة والمحادثة تبعاً لمكان الممارسة. بمعنى أنه لا

تتباين قدرة أفراد الدراسة على ممارسة هذه المهارات سواء كانوا يمارسونها داخل الصف أو خارجه.

السؤال الثالث: هل توجد فروق جوهرية في مستوى المهارات اللغوية داخل الصف (قراءة، وكتابة، ومحادثة، واستماع) بين طلبة تخصص اللغة الإنجليزية الجامعيين الذين يدرسون بالنظام التقليدي والطلبة الذين يدرسون بالنظام عن بعد؟

جدول رقم (٥)

نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطات تقديرات الطلبة لممارستهم المهارات اللغوية داخل الصف تبعاً لنظام الدراسة المتبع في الجامعة

المهارات	النظام التقليدي		النظام عن بعد		قيمة (ت) الحسوبة	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
قراءة	٣,٦٧	٠,٨٤	٣,٧٨	٠,٨٠	٠,١٣٩	٠,٨٩٠
كتابة	٣,٧٧	٠,٨٠	٣,٤٩	٠,٩١	٢,٣٤٥	٠,٠٢٠*
محادثة	٣,٦٣	٠,٧٩	٣,٦٠	٠,٨٤	٠,٢٥٧	٠,٧٨٣
استماع	٣,٧٨	٠,٨٣	٣,٧٣	٠,٨٤	٠,٤٩٣	٠,٦٢٢

❖ دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha=0,05$)

تشير النتائج في الجدول السابق إلى وجود فروق دالة إحصائية في مستوى ممارسة أفراد الدراسة لمهارة الكتابة داخل الصف تبعاً لمتغير نظام الدراسة المتبع في الجامعة وذلك لصالح النظام التقليدي، ودلت النتائج أيضاً على عدم وجود فروق جوهرية في ممارسة مهارات القراءة والمحادثة والاستماع تبعاً لنظام التعليم.

السؤال الرابع: هل توجد فروق جوهرية في مستوى المهارات اللغوية خارج الصف (قراءة، وكتابة، ومحادثة، واستماع) بين طلبة تخصص اللغة الإنجليزية الجامعيين الذين يدرسون بالنظام التقليدي والطلبة الذين يدرسون بالنظام عن بعد؟

جدول رقم (٦)

نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطات تقديرات الطلبة لممارستهم المهارات اللغوية خارج الصف تبعاً لنظام الدراسة المتبع في الجامعة

المهارات	النظام التقليدي		النظام عن بعد		قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
	ع	م	ع	م		
قراءة	٠,٧٠	٣,٦٧	٠,٨٨	٤,١٢٠	٠,٠٠٠	❖
كتابة	٠,٧٣	٣,٦٧	٠,٦٩	٣,٤٢٨	٠,٠٠١	❖
محادثة	٠,٧٦	٣,٢٣	٠,٨٥	٥,٤٧٢	٠,٠٠٠	❖
استماع	٠,٨١	٣,٠٦	٠,٩٩	٧,٤٦٦	٠,٠٠٠	❖

❖ دال إحصائياً عند مستوى أقل من ($\alpha=0,01$)

تشير النتائج في الجدول السابق إلى وجود فروق دالة إحصائية في مستوى ممارسة أفراد الدراسة للمهارات اللغوية (القراءة والكتابة والمحادثة والاستماع) داخل الصف تبعاً لمتغير نظام التعليم المتبع في الجامعة وذلك لصالح النظام التقليدي.

السؤال الخامس: هل توجد فروق جوهرية في مستوى المهارات اللغوية (قراءة، كتابة، ومحادثة، واستماع) لدى طلبة تخصص اللغة الإنجليزية الجامعيين تبعاً لمتغير الجنس؟

جدول رقم (٧)

نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطات تقديرات الطلبة لممارستهم المهارات اللغوية تبعاً لمتغير الجنس

الجنس	الذكور (ن=٦٥)		الإناث (ن=٢١٠)		قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
	ع	م	ع	م		
قراءة	٠,٧٤	٣,٧١	٠,٦٥	٣,٨٨	١,٧٦٥	٠,٠٧٩
كتابة	٠,٧٥	٣,٦٨	٠,٦٣	٣,٧٣	٠,٦٠٥	٠,٥٤٥
محادثة	٠,٧٣	٣,٥٢	٠,٦٧	٣,٦١	٠,٩٢٣	٠,٣٥٧
استماع	٠,٨٣	٣,٥٦	٠,٧٢	٣,٦٨	١,١٢٥	٠,٢٥٧

تشير النتائج في الجدول السابق إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى ممارسة أفراد الدراسة للمهارات اللغوية (القراءة والكتابة والمحادثة والاستماع) تبعاً لمتغير الجنس.

السؤال السادس: هل توجد فروق جوهرية في مستوى المهارات اللغوية (كتابة، وقراءة، ومحادثة، واستماع) لدى طلبة تخصص اللغة الإنجليزية الجامعيين تبعاً لمتغير المعدل التراكمي؟

للإجابة عن هذا السؤال حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة لمستوى ممارستهم للمهارات اللغوية تبعاً لمتغير التحصيل الأكاديمي لديهم والممثل بالمعدل التراكمي والمبينة في الجدول رقم (٨).

جدول رقم (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة لمستوى ممارستهم للمهارات اللغوية تبعاً لمتغير التحصيل الأكاديمي

التحصيل	أقل من ٧٥ (ن=٢٣)		٧٥ - ٨٤.٩ (ن=١٤٤)		٨٥ فأكثر (ن=١٠٨)	
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
قراءة	٤,٠٧	٠,٧٠	٣,٦٩	٠,٧١	٣,٩٧	٠,٥٨
كتابة	٣,٧٥	٠,٩٣	٣,٦٠	٠,٦٤	٣,٨٧	٠,٥٧
محادثة	٣,٩٨	٠,٦٣	٣,٤٨	٠,٧٨	٣,٨٢	٠,٦٨
استماع	٣,٩٨	٠,٦٣	٣,٤٨	٠,٧٨	٣,٨٢	٠,٦٨

يشير الجدول السابق إلى وجود فروق بين متوسطات تقديرات أفراد الدراسة لممارستهم للمهارات اللغوية تبعاً لمتغير المعدل التراكمي، ولمعرفة دلالة الفروق بين هذه المتوسطات استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) والمبينة نتائجه في الجدول رقم (٩).

جدول رقم (٩)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات تقديرات
أفراد الدراسة لمستوى ممارستهم للمهارات اللغوية تبعاً لمتغير المعدل
التراكمي لديهم

المهارات	التبيان	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
القراءة	بين المجموعات	٥,٩٥٨	٢	٢,٩٧٩	٦,٨١٣	❖,٠٠١
	داخل المجموعات	١١٨,٩٢٨	٢٧٢	٤٣٧		
	المجموع	١٢٤,٨٨٦	٢٧٤			
الكتابة	بين المجموعات	٤,٤٥٢	٢	٢,٢٢٧	٥,٣٤٢	❖,٠٠٥
	داخل المجموعات	١١٣,٣٥٢	٢٧٢	٤١٧		
	المجموع	١١٧,٨١٥	٢٧٤			
المحادثة	بين المجموعات	٦,٥٤٧	٢	٣,٢٤٧	٧,٤٠٦	❖,٠٠١
	داخل المجموعات	١٢٠,٢٣٣	٢٧٢	٤٤٢		
	المجموع	١٢٦,٧٨٠	٢٧٤			
الاستماع	بين المجموعات	٩,٦٩٤	٢	٤,٨٤٧	٩,١٥٥	❖,٠٠٠
	داخل المجموعات	١٤٤,٠٠٢	٢٧٢	٥٢٩		
	المجموع	١٥٣,٦٩٦	٢٧٤			

❖ دال إحصائياً عند مستوى أقل من ($\alpha=0,01$)

يشير الجدول السابق إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات تقديرات الطلبة لمستوى ممارستهم للمهارات اللغوية (القراءة والكتابة والمحادثة والاستماع) تبعاً لمتغير المعدل التراكمي. ولمعرفة اتجاه هذه الفروق استخدم اختبار (LSD) للمقارنات البعدية والمبينة نتائجه في الجداول أرقام (١٠-١٣).

جدول رقم (١٠)

نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية لدلالة الفروق بين متوسطات تقديرات الطلبة لمستوى ممارستهم لمهارة القراءة تبعاً لمتغير المعدل التراكمي

المعدل التراكمي	أقل من ٧٥ (ن=٢٣)	٧٥-٨٤,٩ (ن=١٤٤)	٨٥ فأكثر (ن=١٠٨)
أقل من ٧٥ (ن=٢٣)	-	*٠,٠١٤	٠,٥٤١
٧٥-٨٤,٩ (ن=١٤٤)	-	-	*٠,٠٠١
٨٥ فأكثر (ن=١٠٨)	-	-	-

❖ دال إحصائياً عند مستوى أقل من ($\alpha=٠,٠١$)

يشير الجدول السابق إلى وجود فروق في متوسطات تقديرات أفراد الدراسة في ممارستهم لمهارة القراءة تبعاً لمتغير المعدل التراكمي بين فئتي التحصيل (٨٥ فأكثر) و(٧٥ - ٨٤,٩) لصالح الأولى وبين فئة التحصيل (٧٥-٨٤,٩) وفئة (أقل من ٧٥) لصالح الأولى أيضاً.

جدول رقم (١١)

نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية لدلالة الفروق بين متوسطات تقديرات الطلبة لمستوى ممارستهم لمهارة الكتابة تبعاً لمتغير المعدل التراكمي

المعدل التراكمي	أقل من ٧٥ (ن=٢٣)	٧٥-٨٤,٩ (ن=١٤٤)	٨٥ فأكثر (ن=١٠٨)
أقل من ٧٥ (ن=٢٣)	-	٠,٣١٠	٠,٤١٦
٧٥-٨٤,٩ (ن=١٤٤)	-	-	*٠,٠٠١
٨٥ فأكثر (ن=١٠٨)	-	-	-

❖ دال إحصائياً عند مستوى أقل من ($\alpha=٠,٠١$)

يشير الجدول السابق إلى وجود فروق في متوسطات تقديرات أفراد الدراسة تبعاً لمتغير المعدل التراكمي بين فئتي التحصيل (٨٥ فأكثر) و(٧٥ - ٨٤,٩) لصالح الأولى في ممارستهم لمهارة الكتابة.

جدول رقم (١٢)

نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية لدلالة الفروق بين متوسطات تقديرات الطلبة لمستوى ممارستهم لمهارة المحادثة تبعاً لمتغير المعدل التراكمي

المعدل التراكمي	أقل من ٧٥ (ن=٢٣)	٧٥ - ٨٤,٩ (ن=١٤٤)	٨٥ فأكثر (ن=١٠٨)
أقل من ٧٥ (ن=٢٣)	-	٠,٠٠٩*	٠,٤٧١
٧٥ - ٨٤,٩ (ن=١٤٤)	-	-	٠,٠٠١*
٨٥ فأكثر (ن=١٠٨)	-	-	-

❖ دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,01$)

يشير الجدول السابق إلى وجود فروق في متوسطات تقديرات أفراد الدراسة في ممارستهم لمهارة المحادثة تبعاً لمتغير المعدل التراكمي بين فئتي التحصيل (٨٥ فأكثر) و(٧٥ - ٨٤,٩) لصالح الأولى وبين فئة التحصيل (٧٥ - ٨٤,٩) وفئة (أقل من ٧٥) لصالح الأولى أيضاً.

جدول رقم (١٣)

نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية لدلالة الفروق بين متوسطات تقديرات الطلبة لمستوى ممارستهم لمهارة الاستماع تبعاً لمتغير المعدل التراكمي

المعدل التراكمي	أقل من ٧٥ (ن=٢٣)	٧٥ - ٨٤,٩ (ن=١٤٤)	٨٥ فأكثر (ن=١٠٨)
أقل من ٧٥ (ن=٢٣)	-	٠,٠٠٢*	٠,٣٣٦
٧٥ - ٨٤,٩ (ن=١٤٤)	-	-	٠,٠٠٠*
٨٥ فأكثر (ن=١٠٨)	-	-	-

❖ دال إحصائياً عند مستوى أقل من ($\alpha=0,01$)

يشير الجدول السابق إلى وجود فروق في متوسطات تقديرات أفراد الدراسة في ممارستهم لمهارة الاستماع تبعاً لمتغير المعدل التراكمي بين فئتي التحصيل (٨٥ فأكثر) و(٧٥ - ٨٤,٩) لصالح الأولى وبين فئة التحصيل (٧٥ - ٨٤,٩) وفئة (أقل من ٧٥) لصالح الأولى أيضاً.

السؤال السابع: هل توجد فروق جوهرية في مستوى المهارات اللغوية

(كتابة، وقراءة، ومحادثة، واستماع) لدى طلبة تخصص اللغة الإنجليزية الجامعيين تبعاً لمتغير السنة الدراسية؟

للإجابة عن هذا السؤال حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة لمستوى ممارستهم للمهارات اللغوية تبعاً لمتغير السنة الدراسية والمبينة في الجدول رقم (١٤).

جدول رقم (١٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة لمستوى ممارستهم للمهارات اللغوية تبعاً لمتغير السنة الدراسية

المهارات	السنة	الثانية (ن=٨٨)		الثالثة (ن=١٠٠)		الرابعة (ن=٨٧)	
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
قراءة		٣,٧٨	٠,٧٤	٣,٨٨	٠,٦٠	٤,٥٧	٠,٦٠
كتابة		٣,٧٠	٠,٦٧	٣,٧٣	٠,٦١	٣,٩٤	٠,٥٩
محادثة		٣,٥٢	٠,٧٤	٣,٥٧	٠,٦٨	٣,٦٨	٠,٦١
استماع		٣,٦١	٠,٨٣	٣,٦٥	٠,٧٣	٣,٧١	٠,٧٩

يشير الجدول السابق إلى وجود فروق بين متوسطات تقديرات أفراد الدراسة لممارستهم للمهارات اللغوية تبعاً لمتغير السنة الدراسية، ولمعرفة دلالة الفروق بين هذه المتوسطات استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) والمبينة نتائجه في الجدول رقم (١٥).

جدول رقم (١٥)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد الدراسة لمستوى ممارستهم للمهارة الكتابة تبعاً لمتغير السنة الدراسية

المهارات	التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
القراءة	بين المجموعات	٧٢,٣٤٦	٢	٣٦,٦٧٣	٣,٧٦٩	٠,٠٣٢
	داخل المجموعات	٢٦٤٦,٥٠٥	٢٧٢	٩,٧٣٠		
	المجموع	٢٧١٩,٨٥١	٢٧٤			

تابع/ جدول رقم (١٥)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد الدراسة لمستوى ممارستهم للمهارة الكتابة تبعاً لمتغير السنة الدراسية

المهارات	التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
الكتابة	بين المجموعات	٣,٠٦٠	٢	١,٥٣٠	٣,٩١٥	٠,٠٢١*
	داخل المجموعات	١٠٦,٢٧٠	٢٧٢	٣٩١		٠ .
	المجموع	١٠٩,٢٣٠	٢٧٤			
المحادثة	بين المجموعات	١,١٣٠	٢	٠,٥٦٥	١,٢٢٣	٠,٢٩٦
	داخل المجموعات	١٢٥,٦٥١	٢٧٢	٠,٤٦٢		
	المجموع	١٢٦,٧٨١	٢٧٤			
الاستماع	بين المجموعات	٠,٤٦٥	٢	٠,٢٣٣	٠,٤١٣	٠,٦٦٢
	داخل المجموعات	١٥٣,٢٣١	٢٧٢	٠,٥٦٣		
	المجموع	١٥٣,٦٩٦	٢٧٤			

❖ دال إحصائياً عند مستوى أقل من ($\alpha=0,05$)

يشير الجدول السابق إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات تقديرات الطلبة لمستوى ممارستهم للمهارات اللغوية (المحادثة والاستماع) تبعاً لمتغير السنة الدراسية. بينما دلت النتائج من جهة أخرى إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات تقديرات الطلبة لمستوى ممارستهم للمهارات (القراءة والكتابة ولمعرفة اتجاه هذه الفروق استخدم اختبار (LSD) للمقارنات البعدية والمبينة نتائجه في الجداول أرقام (١٦-١٧).

جدول رقم (١٦)

نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية لدلالة الفروق بين متوسطات تقديرات الطلبة لمستوى ممارستهم لمهارة القراءة تبعاً لمتغير السنة الدراسية

السنة الدراسية	الثانية (ن=٨٨)	الثالثة (ن=١٠٠)	الرابعة (ن=٨٧)
الثانية (ن=٨٨)	-	٠,٠٤١*	٠,٠٠١*
الثالثة (ن=١٠٠)	-	-	٠,٠٣٣*
الرابعة (ن=٨٧)	-	-	-

❖ دال إحصائياً عند مستوى أقل من ($\alpha=0,05$)

يشير الجدول السابق إلى وجود فروق بين متوسطات تقديرات أفراد الدراسة من فئة السنة الرابعة والسنة الثانية والسنة الثالثة في ممارستهم لمهارة القراءة وذلك لصالح السنة الرابعة أولاً ثم السنة الثالثة وأخيراً السنة الثانية.

جدول رقم (١٧)

نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية لدلالة الفروق بين متوسطات تقديرات الطلبة لمستوى ممارستهم لمهارة الكتابة تبعاً لمتغير السنة الدراسية

السنة الدراسية	الثانية (ن=٨٨)	الثالثة (ن=١٠٠)	الرابعة (ن=٨٧)
الثانية (ن=٨٨)	-	٠,٧٥١	٠,٠١١*
الثالثة (ن=١٠٠)	-	-	٠,٠٢٢*
الرابعة (ن=٨٧)	-	-	-

❖ دال إحصائياً عند مستوى أقل من ($\alpha=0,05$)

يشير الجدول السابق إلى وجود فروق بين متوسطات تقديرات أفراد الدراسة من فئة السنة الرابعة والسنة الثالثة في ممارستهم لمهارة الكتابة وذلك لصالح السنة الرابعة.

مناقشة النتائج

عني السؤال الأول بالكشف عن مستوى ممارسة أفراد الدراسة للمهارات اللغوية: القراءة والكتابة والمحادثة والاستماع؛ وأظهرت النتائج أن هذا المستوى كان بشكل إجمالي مرتفعاً على جميع المهارات سواء كان ذلك داخل الصف أو خارجه وسواء كان ذلك باستخدام نظام التعليم الجامعي التقليدي أو بنظام التعليم عن بعد، باستثناء مهارة الاستماع في حالة خارج الصف في نظام التعليم عن بعد فكان هذا المستوى متوسطاً. وتدلل هذه النتائج على كفاءة البرامج الدراسية والخطط التعليمية المستخدمة في أقسام اللغة الإنجليزية التي درس بها الأفراد المستهدفون في هذه الدراسة. ويمكن تفسير ارتفاع مستوى ممارسة أفراد الدراسة في ممارسة المهارات اللغوية بما قد يمتلكه هؤلاء الأفراد من استعداد مسبق للدراسة قبل التحاقهم للدراسة الجامعة؛ حيث من المعروف أن اكتساب المهارات اللغوية لا يأتي مرة واحدة وإنما هي عملية تراكمية تدريجية وتحتاج إلى استعداد في مستوى مرتفع حتى يستطيع الطالب اكتساب المهارات وممارستها بشكل فعال (Gleason, 1985; Harris, 2002). وتجدر الإشارة إلى أن هذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسات (Light et al., 1987; Ho & Spinks, 1995; Kassem, 1999; Qian, 2007) التي أظهرت نتائجها ارتفاع مستوى المهارات اللغوية لدى الطلبة المتخصصين في اللغة الإنجليزية، بينما تعارضت هذه النتيجة مع نتيجة دراسية (Chandler, 2003; Fender, 2008) التي أشارت لنتيجتهما إلى تدني مستوى الطلبة في قدرتهم على ممارسة بعض المهارات اللغوية كالكتابة والاستماع وبخاصة في حالة كون اللغة الإنجليزية لغة ثانية بالنسبة لهم.

كما اهتم السؤال الثاني بمعرفة الفرق في مستوى ممارسة المهارات اللغوية لدى الطلبة تبعاً لمكان ممارستها داخل الصف أو خارجه؛ ودلت النتائج على عدم وجود فروق جوهرية في مستوى ممارسة مهارات القراءة والكتابة والمحادثة، بينما كانت هذه الفروق دالة إحصائياً في مهارة الاستماع ولصالح الممارسة داخل الصف. وهذه النتيجة تؤكد النتيجة السابقة في ارتفاع مستوى

الكفاءة اللغوية لدى عينة الدراسة سواء كان ذلك داخل الصف أو خارجه باستثناء حالة واحدة وهي ممارسة مهارة الاستماع إذ كانت النتيجة لصالح الممارسة داخل الصف، وقد تكون هذه النتيجة واقعية ومنطقية؛ ومرد ذلك إلى قلة الفرص أمام الطلبة أفراد هذه الدراسة لممارسة مهارة الاستماع بشكل جيد خارج الصف.

عني السؤال الثالث والرابع بمعرفة الفرق في مستوى ممارسة المهارات اللغوية لدى الطلبة المستهدفين بهذه الدراسة تبعاً لنظام التعليم المتبع في الجامعة التي يلتحق بها للدراسة سواء كانت الممارسة داخل الصف أو خارجه، وأظهرت النتائج إجمالاً عدم وجود فروق في مستوى ممارسة هذه المهارات داخل الصف سواء كان نظام التعليم تقليدي أم عن بعد باستثناء مهارة الكتابة وكانت لصالح النظام التقليدي. أما بخصوص ممارسة هذه المهارات خارج الصف، فقد دلت النتائج على وجود فروق دالة إحصائية وعلى جميع المهارات لصالح النظام التقليدي. بالرغم من عدم عثور الباحثين على دراسات سابقة تناولت هذه العلاقة، إلا أن هذه النتيجة قد يكون مردها إلى مواظبة الطلبة الإلزامي لحضور المحاضرات وقربهم المستمر والمباشر من المدرسين، إذ أن نظام التعليم عن بعد لا يلزم الطالب حضور اللقاءات الصفية، وبالتالي قد ينعكس سلباً في مستوى ممارسة هؤلاء الطلبة للمهارات اللغوية.

وعني السؤال الخامس بالتحقق من الفروق بين الجنسين في مدى ممارستهم للمهارات اللغوية؛ وقد دلت نتائج هذه الدراسة على عدم وجود فروق جوهرية بين الجنسين في مستوى ممارسة المهارات اللغوية. ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي أمكن الوصول إليها يتبين أنها تتفق مع دراسات (Yates, 2002; Chandler, 2003; Feldt & Byren, 2006; Moussu, 2006;) التي أظهرت نتائجها عدم وجود علاقة بين ممارسة مهارة القراءة ومتغير الجنس، واتفقت أيضاً مع دراسات (Yates, 2002; Chandler, 2003) التي أظهرت عدم وجود علاقة بين

ممارسة مهارة الكتابة وهذا المتغير. وتبين أن هذه النتيجة تتفق مع دراسات (Moussu, 2006؛ Fender, 2008؛ Chune, White & Sussex, 2008) التي دلت نتائجها على عدم وجود علاقة موجبة بين مهارات المحادثة والاستماع والجنس؛ بينما تعارضت مع نتائج دراسات (Johnson, 1988؛ Francine, 2002؛ Myles, 2002؛ Bouchard, 2002) التي بينت نتائجها وجود فروق بين الجنسين في ممارسة مهارة القراءة لصالح الإناث، وكذلك تعارضت مع دراسات (Johnson, 1988؛ Frencine, 2002؛ Bouchard, 2002) التي أفادت وجود فروق في ممارسة مهارة الكتابة لصالح الإناث أيضاً.

بالرغم من أن هذه النتيجة تتعارض مع المؤشرات النظرية لسيكولوجية النمو بخصوص تطور القدرة اللغوية عند الأفراد؛ إذ تشير الدراسات النظرية إلى تفوق الإناث على الذكور في جميع المراحل العمرية في المهارات اللغوية وبخاصة في مهارات القراءة والمحادثة (Brown, 1994؛ Berk, 2000)، إلا هذه النتيجة قد يكون مصدرها أن الطلبة الذين يختاروا دراسة اللغة الإنجليزية إجمالاً هم من الطلبة الذين يمتلكون الرغبة لدراسة هذا التخصص أصلاً، هذا من جهة ومن جهة أخرى فإن النظام المتبع في الجامعات المستهدف أفرادها بالدراسة الحالية تحرص على أن يكون مستوى الطلبة ممن يحصلون على ما نسبته (٧٠٪) كحد أدنى في المقررات التمهيدية لقبولهم لدراسة اللغة الإنجليزية، وهذا يعني أن الطلبة لا يتخصصون منذ البداية في اللغة الإنجليزية إلا بعد التأكد من استعدادهم لدراسة هذا التخصص. وهذا يدعم ارتفاع مستوى ممارسة أفراد الدراسة للمهارات اللغوية سواء كانوا ذكوراً أم إناثاً دون وجود فرق جوهري بينهم.

وعني السؤال السادس من هذه الدراسة بالتحقق من مستوى ممارسة المهارات اللغوية تبعاً لمتغير التحصيل الأكاديمي والمتمثل بالمعدل التراكمي؛ وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى ممارسة هذه المهارات لصالح فئة الطلبة المتفوقين تحصيلاً وكانت معدلاتهم التراكمي فوق (٨٥٪). واتفقت هذه

النتيجة إجمالاً مع نتائج دراسات (Light et al., 1987; Ho & Spinks, 1995; Kassem, 1999; Addeweesh, 2001; Francine, 2002; Vinke & Jochems, 2003; Feldt & Byren, 2006) والتي دلت نتائجها على وجود علاقة موجبة بين الكفاءة اللغوية والتحصيل الأكاديمي. واتفقت أيضاً مع دراسات (Johnson, 1988; Kassem, 1999; Bouchard, 2002) التي بينت نتائجها وجود علاقة إيجابية بين مهارة القراءة والتحصيل الدراسي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسات (Johnson, 1988; Addeweesh, 2001; Yates, 2002; Vinke & Jochems, 2003) التي أظهرت نتائجها وجود علاقة موجبة بين مهارة الكتابة والتحصيل الدراسي. وتتقاطع مع نتائج دراسات عديدة أظهرت نتائجها وجود علاقة موجبة بين مهارة المحادثة والاستماع والتحصيل الأكاديمي (Light et al., 1987; Huang, 2005; Moussu, 2006; Qian, 2007). وتعارضت هذه النتيجة من جهة أخرى مع عددٍ من الدراسات (Addeweesh, 2001; Chandler, 2003; Chandler, 2003; Chune, White & Sussex, 2008) التي أظهرت عدم وجود علاقة بين مهارتي القراءة والكتابة بالتحصيل الأكاديمي، وكذلك تعارضت مع دراسات (Addeweesh, 2001; Chandler, 2003; Chune, White & Sussex, 2008) التي أشارت إلى عدم وجود علاقة بين مهارتي المحادثة والاستماع والتحصيل الأكاديمي.

بالرغم من ظهور إشكالية في الأدب النظري السابق في مجال العلاقة بين الكفاءة اللغوية والمستوى التحصيلي؛ إذ تشير الدراسات النظرية إلى الفشل في إيجاد إطار نظري دقيق يحدد علاقة المقدرة اللغوية بالإنجاز العلمي، فهناك وجهتا نظر في فهم هذه العلاقة ترى وجهة النظر الأولى الفصل بينهما بينما ترى وجهة النظر الأخرى عدم الفصل بينهما واعتبارهما قدرتين غير متميزتين تماماً (Cummins, 1984; Vinke & Jochems, 1993). إلا أنه يمكن القول أن عزو العلاقة بين القدرة اللغوية والتحصيل الدراسي إلى الكفاءة اللغوية ليست أمراً جامداً ولكنها في حال نمو مستمر عبر مجالات مختلفة نفسية وتربوية واجتماعية وأن مظاهر معينة في الكفاءة اللغوية تنمو بطرق متخصصة لتصبح الأداة الرئيسة لتحقيق المتطلبات المعرفية والاتصالية للدراسة (Cummins, 2001).

(Bissex, 2004). وبذلك فقد أظهرت العديد من الدراسات أنه يمكن التنبؤ بنجاح الطالب العلمي في الجامعة بناءً على الكفاءة والمقدرة اللغوية المتمثلة في اختبارات الكفاءة كالتوفل (TOEFL) وغيره (House, 1994; Bontekoe, 1992; Beecher, 1998; Lukas, 2003; Rowekamp, 2005). وهذا ما تؤكد الدراسة الحالية من وجود فروق جوهرية إيجابية في مستوى مهارات القراءة والكتابة والمحادثة والاستماع تُعزى لمتغير التحصيل الأكاديمي.

وعني السؤال السابع بالكشف عن الفرق في مستوى المهارات اللغوية تبعاً لمتغير السنة الدراسية؛ وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى مهارتي القراءة والكتابة تعزى لمستوى السنة الدراسية لصالح طلبة السنة الرابعة، وفي هذه النتيجة شيء من المنطق والواقعية بناءً على اكتساب الطلبة الخبرات المكتسبة خلال البرامج الدراسية لإتقان هذه المهارات اللغوية الأساسية، فمن المفروض أن تتراكم هذه الخبرات مع ارتقاء الطالب في سنوات الدراسة المتتالية وهذا دلت عليه هذه النتيجة. ولكن من جهة أخرى بينت النتائج عدم وجود فروق جوهرية في مستوى مهارتي المحادثة والاستماع تبعاً لمتغير السنة الدراسية، وقد يكون مرد ذلك إلى عدم تعرض الطلبة إلى الاحتكاك المباشر لاستخدام هذه المهارات اللغوية؛ حيث أن هذه المهارات هي مهارات تعتمد على الاتصال المباشر بين الفرد وغيره من الأفراد الآخرين في مواقف اجتماعية مختلفة تسهم في تطوير قدراته ومهارته اللغوية.

وفي ضوء هذه النتائج ومناقشتها، توصي الدراسة الحالية إدارات أقسام اللغة الإنجليزية في الجامعات العربية بعامة والجامعات الفلسطينية بخاصة الاهتمام بالمهارات اللغوية وتطويرها لما لها من تأثير على الإنجاز العلمي العام، والاهتمام كذلك بالمهارات اللغوية ذات العلاقة بالمحادثة والاستماع لتدريب الطلبة على إتقان اللغة الإنجليزية بصفاتها لغة ثانية، كما يقترح الباحثان على الباحثين إجراء المزيد من الدراسات في مجال اكتساب المهارات اللغوية في بيئات محلية مختلفة وفي ضوء متغيرات مستقلة متعددة.

University Students' Linguistic Skills related to the University System, Gender, Academic Achievement and Classification

Dr. Ahmed A. Awad

Faculty of Educational Sciences
& Graduate Studies
AL-Najah National University
Nables - Palastine

Dr. Zeiad A. Barakat

College of Education
AL-Quds Open University
Tolkarem
Palastine

Abstract

This study aims to evaluate the level of linguistic skills among a sample of university students of the English Language Department in relation to some variables: the university educational system, gender, academic achievement and grade classification.

An English language skills test was applied to a sample of (275) male and female students enrolled in the English Departments at An-Najah National University and Al-Quds Open University.

Results show:

1- The overall level of the practice of language skills (reading, writing, speaking and listening) was high both inside and outside the classroom of both the traditional system and the open learning system, except for the level of these skills in the practice outside the classroom in the open learning system which was moderate.

2- There were statistically significant differences in the level of practicing listening skill attributed to location in favor of the class, but not for the other three skills: reading, writing and speaking.

3- There were statistically significant differences in the level of the practicing the writing skill in class according to the education system followed in the university in favor of the traditional system, but not for the other two skills.

4- There were statistically significant differences in favor of the traditional

system in the level of practice of all language skills outside the classroom, but no differences in the level of the practice of language skills according to the gender variable.

5- There were statistically significant differences in the level of practicing all language skills according to the academic achievement and in favor of students whose achievements were the best.

6- There were also statistically significant differences in the level of practicing reading and writing skills due to grade classification in favor of the fourth year students, but not for the other two skills.

References

- 1 - Abul-Haija, K. (2007). "An examination of Jordanian college -level students' use of reading strategies in reading Arabic (L1) and English (L2)". **Dirasat, Educational Sciences**, 34(1),213-225.
- 2 - Al-saied, S. (1995). "Self-concept test Scores as predictors of academic achievement". **Journal of Psychology**, 9(34),38-58.
- 3 - Bachman, L. & Plamer, A. (1996). "The construct validation of some components of communicative proficiency". **TESOL Quarterly**, 16(4), 449-465.
- 4 - Addeweesh, R. (2001). "Relationship between academic achievement and proficiency in Arabic as a second language". **The Educational Journal**, 15(58), 117-149.
- 5 - Aiead, M. & Faek, N. (2004). "The linguistic skills and its relation with some variables of the pre-school child: Through cultural study". **Arabic Studies in Psychology**, 3(1), 41-95.
- 6 - Beecher, M. (1998). "High shool courses and scores as predictors of college success (Grade Point Average, American College Test". **Dissertation Abstracts International**, 68(6), 65.
- 7 - Berk, L. (2000). **Child development**, 5th ed. New York: Allyn & Bacon.
- 8 - Bissex, G. (2004). **A child learns to write and read**. New York: Harvard University.
- 9 - Bontekoe, J. (1992). "The ACT as predictor of college success at Trinity Christian College". **ERIC, ED**, 355258.
- 10 - Bouchard, M. (2002). "An investigation of students word knowledge as demonstrated by their reading and spelling errors". **ERIC, AA3043277**.
- 11 - Brown, N. (1994). "Cognitive, interest and personality variables predicting first - semester GPA". **Pstychological Reports**, 74(2), 605-606.
- 12 - Campbell, P. (2002). "The reading strategies of adult basic education students". **Adult Basic Education**, 12(1), 3-19
- 13 - Chandler, G. (2003). "The efficiency of various kinds of error feedback

- for improvement in the Accuracy and Fluency of Students' writing". **Journal of Second Learning Writing**, 12 (3), 267-296.
- 14 - Chune, N.; White, P. & Susswx, R. (2008). "The potential of using a mobile phone to access the internet for learning EFL listening skills within Korean context". **ReCall**, 20(3), 331-347.
 - 15 - Church, C. (1996). "The relationship between early reading and the use of higher level thinking skills". **Dissertation Abstracts International**, 46 (8), 40.
 - 16 - Cummins, J. (1984). **Language proficiency and academic achievement**. New York: Clevedon Avon, Multilingual Matters, Ltd.
 - 17 - Cummins, J. (2001). "The cross - bilingual dimentions of Language proficiency". **TESOL Quarterly**, 34(2), 175-187.
 - 18 - El-Koumy, A. (2000). "Effects of overall, selective, and no error correction on the quality and quantity of EFL students' writing". **ERIC**, ED449664.
 - 19 - Fadhil, K., Amir, B. and Al-Ubaidi, Z. (2006). "The effectiveness of using the phonemic analytical and synthetic methods on the vocabulary acquisition and expressive performance of first graders in Ninva Governorate Iraq". **The Educational Journal**, 20(79), 211-251.
 - 20 - Feldt, R & Byren, K. (2006). "Use of guided design to facilitate strategic reading". **Reading Improvement**, 33, 136-142.
 - 21 - Fender, M. (2008). "Toward the new literacy: Changes in college-students' reading comprehension stratieges following reading/writing projects". **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, 45(4), 278-288.
 - 22 - Francine, L. (2002). "Improving social skills through the use of coopearative learning". **ERIC**, ED, 496112.
 - 23 - Gleason, J. (1985). **The development of Language**. New Jersey: Merrill.
 - 24 - Graves, D. (1994). **A Fresh look at writing**. New Hampshire: Portsmouth.
 - 25 - Harris, S. (2002). "The use of manipulation in the development of prereadiness skills in disadvantaged kindergaten children". **Dissertation Abstracts International**, 146 (12), 122.

- 26 - Ho, D. & Spinks, A. (1995). "Multivariate prediction of academic performance by Hong Kong University students". **Contemporary Educational Psychology**, 22(2), 249-259.
- 27 - House, J. (1994). "College grade outcomes and attrition: An exploratory study of noncognitive variables and academic background as predictors". **ERIC, ED**,390319.
- 28 - Huang, J. (2005). "Challenges of academic listening in English: Reports by Chinese students". **ERIC, EJ**, 725590.
- 29 - Johnson, P. (1988). "English Language proficiency and academic performance of undergraduate international students". **TESOL Quarterly**, 22(1), 164-168.
- 30 - Kassem, M. (1999). "The effect of suggest program for development of reading skills among Tanta University". www.almualem.net/maga/awamil66.
- 31 - Lee, J. & Schallert, D. (1997). "The relative contribution of L2 Language proficiency and L1 reading ability to L2 reading performance". **TESOL Quarterly**, 31(4), 713-739.
- 32 - Light, R.; Xu, M.; Oller, W. and Mossop, J. (1987). "English proficiency and academic performance of international students". **TESOL Quarterly**, 21(2), 251-261.
- 33 - Lerner, J. (1989). **Learning disabilities: Theories, diagnosis and teaching strategies**, 5th ed. Boston: Houghton, Mifflin.
- 34 - Lukas, K. (2003). "An analysis of the academic performance of international students in the College of Liberal Arts, University of Minnesota and Twin Cities". **College and University**, 65(1), 19-30.
- 35 - Miller, P. (2001). **Theories of developmental psychology**. New York: Harper & Row Publishers.
- 36 - Moussu, L. (2006). "Native and nonnative English - speaking English as a second language teachers: Students attitudes, teacher self-perceptions and intensive English administrator beliefs and practices". **ERIC, ED**,492599.
- 37 - Myles, J. (2002). "Second language writing and research: The writing

- process and error analysis in Student Texts". www-writing.berkeley.edu/tesl-ej/.
- 38 - Nadel, J. & Camaioni, L. (1993). **New perspective in early communica-tive development**. London: Bodley Head.
- 39 - Neuman, V. & Ross, D. (2008). "Increasing reading comprehension of elementary students through fluency-based interventions". **ERIC, ED, 500847**.
- 40 - Rowekamp, J. (2005). "Language proficiency and academic success: The refugee immigrant in higher education". **ERIC, ED, 353914**.
- 41 - Smith, W. (1989). "The influence of home environment factor on the development of Language and concepts about spring of kindergarten children". **Dissertation Abstracts International, 32 (3)**, 1006.
- 42 - Stankeviciene, J. (2007). "Assessment of teaching quality: Survey of university graduates". **ERIC, ED, 498646**.
- 43 - Stratton, P. (1994). **A Student's dictionary of psychology**". London: Edward, Arnold Publishment company.
- 44 - Qian, D. (2007). "Assessing University students: Searching for an English Language exit test". **A Journal of Language Teaching and Research, 38(1)**, 18-37.
- 45 - Tieney, R. & Readence, J. (2005). **Reading strategies and practices**. Boston: Allen & Bacon.
- 46 - Vinke, A. & Jochems, W. (2003). "English proficiency and academic success in international postgraduate education". **Higher Education, 67**, 275-285.
- 47 - Yates, R. (2002). " Responding to sentence- level errors in writing ". **Journal of Second Learning Writing, 11(1)**, 29-47.
- 48 - UNDP. (2004). UNDP Distance Education and Training Site, UNES- CO; www.undp.org/info21/saudi/home.htm <http://www.undp.org/info21/saudi/home.htm>.
- 49 - Zintez, A. (2004). **The reading process**. New York: Brown Company Publishers.