دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها
مجلة دولية علمية محكمة نصف سنوية
السنة الرابعة، العدد السابع، خريف وشتاء ١٣٩٨/ ١٤٤١، ص ٢٨-١١

تحديد مستوى متعلّمي اللغة العربية لمهارة الاستماع وفقاً للإطار العالمي أكتفل (ACTFL) المعياري في تعليم اللغات الأجنبية (طلبة قسم اللغة العربية في جامعة الخوارزمي نموذجاً)

حامد صدقي[١*]، سهيلا محسني نژاد[٢]، سيدعدنان اشكوري[٣]، حسين طالب زاده[٤]، پوران رضايي چوشلي[٥]

١- أستاذ في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة الخوارزمي، إيران.
٢- أستاذة مساعدة في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة الإمام الصادق (ع)، إيران.
٣- أستاذ مساعد في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة الخوارزمي، إيران.
٤- أستاذ مساعد في قسم اللغات الأجنبية بجامعة الخوارزمي، إيران.
٥- طالبة الدكتوراه في اللغة العربية وآدابها بجامعة الخوارزمي.إيران.

تاريخ الوصول: ٢٧/ ١٠/ ١٣٩٨ تاريخ القبول: ٢٠/ ١٢/ ١٣٩٨
٢١/ ٠٥/ ١٤٤١ ١٥/ ٠٧/ ١٤٤١

الملخّص

تعد مهارة الاستماع من أهمّ وأول المهارات التي تنمو وتتطور منذ اللحظات الأولى لنشأته مع الإنسان ، إذ تزوّده بالمنطق الذي سيُبنى عليه تطوّره اللغوي، والفكري في سنوات عمره اللاحقة. يحاول هذا المقال أن يقدّم تعريفاً عن نظام (ACTFL) الدولي المعنيّ باختبار المهارات اللغوية، ثمّ يقوم بتطبيق هذا النظام على اختبار نموذجيّ مصمّم وفق معاييره لتقويم مهارة الاستماع عند طلبة اللغة العربية وآدابها. والهدف من هذا البحث هو تحديد مستوى الاستماع وفق النظام المعياري أكتفل، وتقديم استراتيجيات يمكن من خلالها تطوير أساليب الاختبارات السمعية وتحسينها. وقد أفدنا في بحثنا هذا من اختبارٍ مصمَّمٍ من قبل الباحثين. وتمّ تأييد صلاحية الاختبار من قبل خمسة أساتذة متمرّسين في المهارات اللغويةً، كما تحقّقنا من ثبات الاختبار عن طريق نظام SPSS وبأسلوب آلفا كرونباخ. وقد خضع للاختبار ٣٨ طالباً من طلبة اللغة العربية وآدابها في السنتين الثالثة والرابعة من مرحلة البكالوريوس بجامعة الخوارزمي. وقد أشارت نتائج الاختبار إلى أنّ طلبة هذا الفرع ورغم دراستهم لستّ وحدات خاصّة بمختبر اللغة العربية (١-٣) لم يحققوا المستوى المطلوب وذلك لعدة أسباب أهمها قلّة الساعات المخصّصة والمحددة من قبل أكتفل لتعليم مهارة الاستماع، وهذا بدوره عامل مهم ومؤثراً في العوامل الأخرى والتي تعد أيضا من أسباب ضعف الاستماع وهي عدم تهيئة المعلمين لتدريس هذه المهارة، وعدم توفر المحتوى العلمي المناسب، وكذلك عدم دقة المدرّسين والدارسين بالاهتمام بأداء الأحرف المتشابهة في اللفظ .

الكلمات الدليلية: تعليم العربية، اختبار المهارة اللغوية، مهارة الاستماع، الإطار الأمريكي ACTFL.

* الكاتب المسؤول: sedghi@khu.ac.ir

التمهيد

لقد بات المجتمع العالمي بحاجة إلى تيسير التواصل، وهذا لا يعني تقريب المسافات، بل يعني تقريب الأفكار والعقول. واللغة هي أداة التقارب؛ إذ يحتاج الإنسان إلى تعلّم لغة ثانية لينعم بما حازته الدول الأخرى من منجزات علمية واجتماعية. واللغة العربية هي لغة الإسلام الأولى، وهي لغة الثقافة والحضارة عند كثير من الدول الإسلامية، وتعتبر اللغة الثانية للإيرانيين. ويعتقد كُتّاب هذا المقال أنّ اللغة العربية هي اللغة الثانية للإيرانيين لأنّ آذانهم تعوّدت منذ الطفولة على سماع الكلمات العربية في الصلوات والعبادات والأدعية و... من هذا المنطلق فقد امتنعنا من استخدام «اللغة الأجنبية» كصفة للغة العربية. من جانب آخر فإنّ الأصل السادس عشر من دستور جمهورية إيران الإسلامية ينصّ على: «بما أنّ لغة القرآن والمعارف الإسلامية هي العربية، وأنّ الأدب الفارسي ممتزج باللغة العربية تماما، فيجب تدريس هذه اللغة بعد المرحلة الابتدائية حتى نهاية المرحلة الثانوية، في كلّ الصفوف وكافّة الفروع» (ورعي، ١٣٨٥: ٢٤٤)؛ يرى الكثير من خبراء تعليم اللغة أنّه لا يمكن اختبار المهارات اللغوية (الاستماع والنطق والقراءة والكتابة) منفصلة عن بعضها وذلك لأنّ كلّ قسم من أقسام اللغة يؤثّر في الأقسام الأخرى، ولابدّ أن تدرّس وتختبَرَ عناصر التلقّي (القراءة والاستماع) والعناصر المنتجة (التحدّث والكتابة) معاً (شريفي، ١٣٧٦: ٢٥). وغالبا ما نرى أنّ اختبارات الكفاءة اللغوية تقوم بقياس هذه المهارات الأربعة معاً؛ وهذا ما يذهب إليه الباحثون، لكن تمّ اختيار مهارة الاستماع ليحتلّ البحث نطاقا اختصاصياً وليتمّ دراسة جميع أبعاد هذه المهارة. ولم نلحظ ظهور أيّ اختبار مطابق للمواصفات العالمية لقياس قدرات الطلبة في فرع اللغة العربية وآدابها بعد اجتياز ٦ وحدات دراسية مخصّصة لهذه المهارة في مرحلة البكالوريوس. صحيح أنّ بعض الجامعات الإيرانية قامت بتصميم اختبارات للكفاءة مثل «الشامل والاشتمال» (١) إلّا أنّ هذين الاختبارين لم يخصّصا لطلبة اللغة العربية وآدابها، بل يمكن لطلاب الفروع المرتبطة باللغة العربية كفرع علوم القرآن والحديث، والفقه ومبادئ القانون الإسلامي، والفلسفة والكلام، والأدب الفارسي أن يشاركوا فيها.ووفقاً لقرار وزارة العلوم والبحوث والتقنيات، فإنّ اجتياز واحد من هذين الاختبارين بتفوّق سيكون مجزياً عن اختبار التوفل الإنجليزي. يقوم كلّ من الامتحانين باختبار المهارات مع بعضها، ولا يقدّم للمتعلّم تعريفاً منفصلاً عن مستواه في كلّ من هذه المهارات على حدة هذا بالإضافة إلى أنّ القائمين على شؤون الاختبار لم يذكروا نظام مواصفات عالمي اعتمد عليه تصميم أسئلة الاختبار. وفي الآونة

الأخيرة قامت جامعة الزهراء بطهران بتعريف اختبار مصمّم من قبل مؤسّسة التنال العربي بالأردن؛ يهدف البحث إلى تقديم استراتيجيات يمكن من خلالها تحسين مستوى الأداء العلمي لأساليب اختبار مهارة الاستماع ولذلك فإنّه يمكن تحديد الأهداف بما يلي:

-تعريف مواصفات الإطار الأمريكي المعياري (أكتفل) للكفاءة اللغوية، وتوجيه عملية تعليم العربية لتتطابق مع المواصفات الدولية لاختبار اللغة الثانية.

-قياس مستوى مهارة الاستماع لدى طلبة اللغة العربية وآدابها بعد اجتياز وحدات المختبر اللغوي بمراحله الثلاثة.

-الإسهام في إزالة النواقص الموجودة عند أقسام اللغة العربية وآدابها حيث تفتقر لاختبار شامل ومطابق للمواصفات العالمية لتقويم مهارة الاستماع عند طلبة مرحلة البكالوريوس.

ومن خلال هذه الأهداف تسعى الدراسة إلى الإجابة عن السؤالين:

- ما مستوى متعلّمي اللغة العربية لمهارة الاستماع وفقاً للإطار العالمي أكتفل (ACTFL) المعياري لدى طلاب قسم اللغة العربية وآدابها في جامعة الخوارزمي؟

- ما هي أسباب تحقيق الطلاب المستوى المصنف وفقاً للإطارالعالمي أكتفل؟

الدراسات السابقة

تعد الدراسات والأبحاث منطلقاً للباحث للتعرف على اللُبنات التي لم تكتمل بعد في مجال بحثه العلمي ليقوم باستكمال ما يستطيعه منها، ويمهد الطريق لمن بعده ليساهموا في ذلك البحث العلمي. نقوم باستعراض بعض الأبحاث والدراسات ذات العلاقة بمجال دراستنا، حيث كانت على النحو التالي:

درست الباحثة شيباني (١٣٩١هـ.ش) وضع المخابر اللغوية في ١٣ جامعة حكومية إيرانية، واستطلعت آراء الطلاب وأساتذة مادّة المختبر العربي (معمل اللغة العربية) عبر استبانات أعدّتها لهذا الغرض، وكانت أهمّ النتائج التي توصّلت إليها: أنّ الموادّ الدراسية التي خصّصت لدرس المختبر في مرحلة البكالوريوس قليلة وأنّ هذه المادّة تفتقر للمناهج التربوية والتعليمية المطابقة للمواصفات العلمية وللتدريبات المناسبة

الباحثة العلواني (٢٠١٤م) بيّنت العلاقة بين مهارة الاستماع والمهارات الثلاث الأخرى، ثمّ اقترحت أسلوباً قائماً على أساس علم اللغة التطبيقي.

تحدّثت الباحثة محسني نجاد (١٣٩٤هـ.ش) في الفصل الثاني من أطروحتها عن مهارة

الاستماع وطريقة تدريسها، فذهبت إلى أنّ مهارة الاستماع شأنها شأن سائر المهارات اللغوية بحاجة إلى تخطيط وبرمجة وأنّ على المدرّس أن يدرّسها وفقاً للمنهج التواصلي، كما ينبغي إعداد موادّ الدراسة من نصوص تمكّن الطالب من فهم المتحدّثين العرب.

توصّلت دراسة متقي‌زاده وآخرون (١٣٩٥هـ.ش) إلى أنّ الاستراتيجيات البديلة قادرة على تمكين الطالب من استخدام اللغة رغم النقص الموجود في الإمكانيات المعرفية. والجدير بالذكر أنّ هذه الدراسة المسحية قد استخدمت أسلوب الاستبانة في خمس جامعات حكومية بمدينة طهران.

دلّتنا نتائج البحث الذي قدّمه متقي‌زاده وآخرون (١٣٩٥هـ.ش) أنّ الأهداف المتوخاة من قبل المخطّطين لمادة المختبر اللغوي، قد تحقّقت إلّا أنّ ثمة مشاكل تحول دون الإفادة اللازمة من هذه المادّة مثل الأساليب التقليدية في التدريس، عدم تنوع الموضوعات، افتقار المخابر اللغوية للمعدّات الحديثة والإمكانيات التعليمية الجديدة. لا ينبغي حصر مشاكل تعلّم المهارات اللغوية في درس المختبر اللغوي؛ فمهارة الاستماع هي أول خطوة في تقوية سائر المهارات اللغوية والهدف الأساس في درس المختبر هو تقوية مهارة الاستماع.

الحجوري وآخرون (٢٠١٦م) فقد قدّموا في مقال تعريفاً باستراتيجيات اختبار المهارات اللغوية وفقاً لمواصفات (ACTFL) ثمّ حدّدوا معالم النظام العالمي لتعليم اللغة الثانية/ الأجنبية وتعليمها. وكانت المستويات التي أشاروا إليها هي: (الممتاز، العالي، المتقدّم، المتوسّط، المبتدئ) ثمّ قاموا بمقارنة بينها وبين مستويات النظام الأوربي (CEFR). ويؤخذ على هذا المقال عدم تقديمه لنماذج وعيّنات تطبيقية من تقويم المهارات اللغوية التي يتقنها المتعلّمون، كما أنّه لم يقم بدراسة ميدانية على مجتمع إحصائي خاصّ.

وأمّا بحثنا هذا فإنّه يختلف عن النماذج المذكورة أعلاه في أنّنا حاولنا أنّ نوظّف النظام الأميركي (ACTFL) لاختبار المهارات في تصميم اختبار لمهارة الاستماع عند طلاب اللغة العربية وآدابها، مستفيدين من أساليب البحث التي اعتمدتها البحوث السابقة.

مراجعة الأدب النظري

اللغة الثانية لغة غير اللغة الأولى توظَّف لأهداف خاصّة كالدراسات الجامعية أو التجارة. (Crystal: 2015) وقد وضع الحجر الأساس لتعليم اللغة الثانية في العقود

الأولى من القرن العشرين، حيث كان علماء اللغة التوظيفية وآخرون بصدد إنشاء مبادئ وأساليب تنقل الموادّ التعليمية إلى المتعلّمين بشكل أفضل. وقد كان الطلب على تأسيس أساليب أفضل لتعليم اللغة هاجس كثير من المعلمين وعلماء اللغة التوظيفية طيلة القرن العشرين (ريچارد، ١٣٩٦: ١).

يعد الاستماع شرطاً رئيساً للفهم والتفسير والتحليل والنقد والتقويم (الحلاق، ٢٠١٤: ١٣٥) لمهارة الاستماع (listeningSkill) دور أساسيّ ومهمّ في عملية تعلّم اللغة الثانية، إذ نتعلّم من خلالها مفردات جديدة. ونتقن صياغة الجمل وتركيب الكلمات عبر الاستماع إلى أهل اللغة؛ فالمتعلّم لابدّ أن تكون مقدرته على الاستماع أقوى من مقدرته على التحدّث ليفهم كلاماً بسيطاً (Nord, 1981: 69). وعن أهمّية مهارة الاستماع لابد من القول إنّ التحدّث بلغة جديدة لا يحدث إلّا إثر بلوغ سماعي (زندي، ١٣٩٣: ٤٨). ولابدّ من بدء تعلّم اللغة الثانية/ الأجنبية من مهارة الاستماع (ضياءحسينى، ١٣٨٥: ١١٠). فالناس يستعملون مهارتي الاستماع والنطق أكثر من مهارتي القراءة والكتابة. الاستماع من كثر مهارات اللغة استعمالاً (مدكور، ٢٠٠٦ :٥٥). هذه المهارة تكتسب بالدربة تروم عملية التفسير والفهم واقتباس معنى ما من المسموع (خليل، ٢٠١٥: ١٠). ورغم أنّ مهارة الاستماع تحظى بالسهم الأوفر في تعليم اللغة، إلّا أنّها كانت إلى عهد غير بعيد مهمّشة وغير فاعلة ولا تؤخذ بنظر الاعتبار في البرامج الدراسية؛ أمّا اليوم فهي تعدّ عملية فاعلة ونامية من شأنها أن تؤثّر إلى حدّ بعيد في تعلّم اللغة الثانية. لكن من الضروري جدّاً تقويم مهارة الاستماع بعد تدريسها للوثوق من أن الطالب قد أتقنها لتكتمل عملية التعلّم على أتمّ وجه. والاختبارات تعدّ الوسيلة الأشهر والكثر شيوعاً من بين أساليب التقويم، و اختبارات اللغة كثيرة متنوعة، وتختلف باختلاف الهدف (الدامغ، ٢٠١٢: ١٤).

ها هنا نقدّم نمطين من التقويم؛ التقويم التكويني (Formativeassessment) فالتقويم طيلة الدورة التعليمية يسعى من أجل العثور على المشاكل التعليمية وإصلاحها وهذا شيء ضروري. بعبارة أخرى، إنّ التقويم التكويني ينظر إلى عملية التعليم دون الاهتمام بالنتيجة النهائية. والتقويم التلخيصي أو الاختبار النهائي (Summativeassessment) فإنّه يجرى في آخر الدورة التعليمية ولا يعرّف المتعلّمين بنقاط الضعف والقوة عندهم، إذ لا توجد فرصة بعد الاختبار النهائي ليتمكّن المتعلّمون من التعرّف على أخطائهم والعمل على إزالتها. يرسم جانسون (١٩٩٦م) العلاقة الآتية للاختبار المفيد:

- التعلّم المتداول (التعلّم، التقويم)
- التعلّم الناجع (التعلّم، الاختبار، التعلّم)

يعتقد جانسون، أنّ من الضروري تغيير أساليب التقويم والاختبار، ونظراً لأنّ أكثر أنواع التعلّم هي من النمط المتداول والرسمي فإنّ الاختبار والتقويم فيه هو ذلك الامتحان الذي يقام في آخر الدورة وهو آخر مرحلة من التعليم ولا يتاح للمتعلّم أن يزيل نقاط ضعفه (Brown, 2007: 125) ومن جملة الدروس المرتبطة بمهارة الاستماع بشكل مباشر درس المختبر. شاع في إيران اسم (آزمايشگاه) لدرس معمل اللغة العربية وقد عُرّبت الكلمة بـ«مختبر اللغة العربية» وقد آثرنا استخدامها كما هو شائع. تدرّس مادة مختبر اللغة ١ (المختبر=Laboratory) في مرحلة البكالوريوس وفقاً للبرنامج الدراسي المصادق عليه من قبل وزارة التعليم العالي الإيرانية في سنة ٢٠١٠م، بمقدار وحدتين دراسيتين في ٣٢ ساعة. والهدف من هذا الدرس: تقوية مهارة الاستماع اعتماداً على مختبرات اللغة المتوفّرة في المراكز التعليمية، يقوم الطالب في هذه المادّة بالتدرّب على النطق باللهجة العربية الصحيحة، تكرار العبارات البسيطة، حفظ النصوص البسيطة وتكرارها، وحلّ التدريبات البسيطة المتنوعة في مختبر اللغة، أمّا المصادر التي حدّدتها وزارة التعليم العالي فهي: البرمجيات التعليمية الموجودة وسائر المصادر التي يخوّل الأستاذ اختيارها (البرنامج الدراسي لمرحلة البكالوريوس، ١٣٨٩: ١٠). ولو افترضنا أنّ الطالب يدرس كلّ الساعات المخصّصة فإنّه يدرس ٩٦ساعة في مختبر اللغة العربية. بينما ترى الأنظمة الدولية مثل (ACTFL): أنّ المتعلّم بحاجة إلى ما لا يقلّ عن ٨٠ ساعة لدروس مادة الاستماع في كلّ مستوى. أي إنّ الطالب المبتدئ (الأدنى، والأوسط، والأعلى) بحاجة إلى ٢٤٠ ساعة من التعليم السماعي (الرهبان، ٢٠١٧: ٤١).

تعليمات أكتفل المهارية (ACTFL)

تأسّست الجمعية الأميركية لتعليم اللغات الأجنبية في عام ١٩٦٧م؛ وتعدّ جمعية (ACTFL) منظمة وطنية أعضاؤها هم أناس متخصّصون في اللغات الأجنبية يعملون على الترغيب والنهوض بمستوى الدراسات اللغوية والثقافات. ينتمي إليها أكثر من ١٢٠٠٠ متخصص في اللغات في كافّة المستويات التعليمية، والمديرين، والمتخصّصين، والمشرفين، والباحثين وسائر الراغبين في تعليم اللغات؛ وقد قدّمت جمعية (ACTFL) معايير لاختبار المهارات اللغوية لكلّ اللغات وعلى كافّة المستويات؛ وقد استفاد أخصّائيو الكفاءات اللغوية من خبرات السنوات الطويلة في مجال تعليم

اللغات وصمّموا تعليمات (ACTFL). تبيّن هذه التعليماتُ أهدافَ تعلّم اللغات لدى طلبة المدارس والجامعات في المجالات المهارية الأربعة (الاستماع، التحدّث، القراءة والكتابة). كما تحدّد تعليماتُ (ACTFL) معاييرَ لتقويم المستويات اللغوية المختلفة لمتعلّمي اللغات الثانية/ الأجنبية. ووفقاً لهذه التعليمات فإنّ أيّ مستوى يشتمل على كافّة المستويات السابقة من السهل إلى الصعب، وتحدّد هذه المهارات ما يمكن للفرد المتعلّم أن يفعله أو يعجز عن فعله وذلك بغضّ النظر عن خلفية المتعلّم الخاضع للاختبار، أين تعلّم اللغة ومتى وفي أيّ ظروف؟ (كنت، ١٣٩٠: ٦٦٥)

تقسّم الجمعية الأميركية لقياس المهارات اللغوية (ACTFL) في قسم اللغة العربية، معايير التقويم على أساس خمسة مستويات أصلية: المستوى المبتدئ، المتوسط، المتقدّم، المتفوّق والمتميّز؛ ثمّ تحدّد لكلّ مستوى منها مستويات ضمنية. فمستويات المبتدئ والمتوسط والمتقدّم يقسَّم كلّ منها إلى الأدنى والأوسط والأعلى.

الجدول رقم (١) تصنيف ACTFL للمهارات اللغوية

	ACTFL	
المبتدئ	الأدنى	**Novice-Low**
	الأوسط	**Novice-Mid**
	الأعلى	**Novice-High**
المتوسط	الأدنى	**Intermediate-low**
	الأوسط	**Intermediate-Mid**
	الأعلى	**Intermediate-High**
المتقدّم		**Advanced**
المتفوق		**Superior**
المتميّز		**Distinguished**

قد تمّت الاستفادة في هذا البحث من تعليمات اختبار المهارات (ACTFL) فقمنا بتصميم نموذج اختبار يقوّم مهارة الاستماع للغة العربية.

تعليمات ACTFL لقياس مهارة الاستماع

الجدول رقم (٢) تعليمات ACTFL لقياس مهارة الاستماع

المستوى	وصف المهارة
المبتدي الأدنى	– يستطيع المتعلم التعرف على كلمات منفردة أو عبارات شائعة جداً إذا كانت في سياقاتها، وخصوصا الكلمات المناظرة لما في لغته، أو المقترضة منها، والعبارات المحفوظة كثيرة التكرار. – لايستطيع المتعلم استيعاب فعلي للرسالة المحكية حتى في أبسط الحالات الشخصية والاجتماعية.
المبتدي الأوسط	– يستطيع المتعلم فهم بعض العبارات القصيرة المتعلمة التي تكون معززة في سياق كلامي واضح ومسموع بشكل جلي. – يستطيع المتعلم فهم كثر من عبارة في آن واحد وقد يحتاج إلى التكرار. – يستطيع المتعلم فهم بعض المفردات والعبارات اللغوية البسيطة لبعض الأسئلة السهلة والجمل الخبرية والأوامر كثيرة التكرار. – يحتاج المتعلم إلى فترات توقف طويلة وبطء في الكلام لكي يستوعب الحديث.
المبتدي الأعلى	– يستطيع المتعلم فهم كلام يتناول مجال الحاجات العلمية، مثل: الرسائل العادية جداً أو العبارات و التعليمات التي تعلم مفرداتها. – يستطيع المتعلم فهم العبارات اللغوية القصيرة المحفوظة و بعض الجمل الطويلة نسبيا خاصة عندما يعزز سياق الكلام الفهم بشكل كبير ويكون مسموعاً وواضحاً. – يستطيع المتعلم فهم المفردات اللغوية والعبارات الداخلة في تركيب الأسئلة، والجمل الخبرية والاستفهامية المتكررة، وقديحتاج إلى التكرار أو إعادة الصياغة أو التهمل في الكلام.
المتوسط الأدنى	– يستطيع المتعلم فهم بعض المعلومات و التعبير من كلام بطول الجملة على أن تكون مقتصرة على خلفية الشخص واحتياجاته، مثل: الأعراف الاجتماعية والأعمال الروتينية. – غالباً ما يكون فهم المتعلم متفاوتاً وغير منتظم؛ لذا يكون التكرار وإعادة صياغة المفردات اللغوية ضرورية. – يبدي المتعلم مقدرة بسيطة أو معدومة على فهم نصوص شفوية يفهمها عادة السامع في المستوى المتقدم.
المتوسط الأوسط	– يستطيع المتعلم فهم جمل طويلة نسبياً تحتوي على مزيج من العناصر اللغوية التي سبق تعلمها حول عدد من الموضوعات المألوفة. – يستمد المتعلم بعض المعاني من النصوص الشفوية التي يفهما السامع عادة في المستوى المتقدم. – يستطيع المتعلم فهم محتوى المحادثات التليفزيونية أو الهاتفية الروتينية، وبعض الكلام البطيء.

المتوسط الأعلى	- يستطيع المتعلم فهم كلام على مستوى الجملة البسيطة حول موضوعات شخصية واجتماعية أساسية بيسر وثقة. - يستطيع المتعلم فهم المعنى العام من نصوص مترابطة، مع وجود صعوبة أحيانا بسبب معرفته المحدودة بمفردات وتركيب اللغة المحكية. - يستطيع المتعلم فهم حوار طويل نسبيا في عدد من الموضوعات المتعلقة بأزمنة وأمكنة مختلفة و قد يكون الفهم غير منتظم لعدم القدرة على إدرك فهم المعاني الرئيسة أو الدقيقة أو كلها. - يستطيع المتعلم فهم الأفكار الرئيسة وبعض الأجزاء الدقيقة للحوار المتصل بموضوعات مألوفة.
المتقدم	- يستطيع المتعلم فهم النصوص السردية والوصفية الطويلة نسبياً بيسر وثقة. - يستطيع المتعلم فهم الأفكار الرئيسة لمعظم المحادثات ويقدر على متابعة النقاط الأساسية في كلام معقد. - يستطيع المتعلم استخلاص بعض المعاني من النصوص الشفوية في مواضع أو مواقف غير مألوفة. - يستطيع المتعلم استيعاب المعاني المقدمة في خطاب شفوي مع إدرك الاستنتاجات التي يقصدها المتكلم، ولكن قد لايتمكن من إدرك المعاني الدقيقة ذات البعد الثقافي والاجتماعي.
المتفوق	- يفهم المتعلم نصوصاً لغوية واسعة ومتنوعة، ولديه قدرة على فهم الأفكار الرئيسة للحديث في اللهجة الإقليمية بما فيها الموضوعات المتخصصة. - يستطيع المتعلم فهم بعض النصوص الأدبية وفهم المصطلحات التعبيرية والإشارات الثقافية. - يستطيع فهم لغة الجسد و التعبيرات من خلال فهم لغة المعلومات المستنتجة والضمنية، والنبرة، ووجهة النظر، ويدرک التحولات غير المتوقعة في التفكير في سياق مواضيع معقدة. - يفهم الكلام المجرد أو التقني إضافة إلى فهم المفردات الدقيقة غير الشائعة والأساليب البلاغية المعقدة.
المتميز	- يكاد المستمع يفهم كل مستويات اللغة المحكية وأساليبها ضمن الإطار الثقافي للغة. - تذوق النصوص الأدبية وإدرك قوي للمفاهيم الثقافية والإجتماعية. - القدرة على الاستنتاج من كلام يستخدم مفردات دقيقة ومتخصصة وتركيب معقدة. - يستطيع المتعلم فهم الكلام في الفصحى في مجال واسع من الموضوعات المألوفة و غير المألوفة.

ما نشاهده في الجدول رقم ٢هي مجموعة التعليمات التي قدّمتها الجمعية الأميركية لتعليم اللغات الأجنبية لاختبار مهارة الاستماع في اللغة الثانية (كنت، ١٣٩٠: ص٦٧١- ٦٧٤) و(www.actfl.org)؛ وقد قام الباحثون بتوطين هذه التعليمات، ليستخدموها في

تقويم واختبار مهارة الاستماع لدى الطلاب الإيرانيين.

الطريقة

يعدّ هذا البحث وظيفياً، وقد أفيد من الأسلوب الوصفي للوصول إلى نتائج معتمدة يمكن الوثوق بها. حيث تمّ تحليل النتائج وفقاً لتعليمات نظام أكتفل، وقد تحدّد نطاق الدرجة من ٢ (المبتدئ الأدنى) إلى ١٠ (المستوى العالي). أما درجة ١ فاللطالب الذي لم يتمكّن من الإجابة الصحيحة عن أيّ سؤال. ولم يتضمّن الاختبار درجة سلبية للإجابات الخاطئة.

مجتمع وعينة الدراسة

مجتمع الدراسة طلاب السنة الثالثة والرابعة من مرحلة البكالوريوس بقسم اللغة العربية في جامعة الخوارزمي، حيث تم اختيار ٣٨ طالباً وطالبة كعينة حيث تمّ اختيارهم بشكل هادف وفق تقنية معيار الاختيار. وكان المعيار في هذه الدراسة اجتياز درس المختبر بمراحله الثلاث، وقد حرصنا على أن يكون كلّ المساهمين من أبناء اللغة الفارسية وأن لا يكون بينهم طلاب ايرانيون عرب.

أداة الدراسة

هذا البحث قد وظّف اختباراً معدّاً من قبل الباحثين من أجل جمع المعلومات، وقد تمّ حساب ثبات المعطيات بواسطة نظام SPSS، بالإضافة إلى أوراق الأجوبة حيث كانت عيّنة الدراسة تستمع إلى الملفّات الصوتية، ثمّ تختار الأجوبة الصحيحة في أوراق الأجوبة، التي صحّحت فيما بعد بشكل يدوي من قبل الباحثين.

في بداية الأمر تمّ تصميم ٧٠ سؤالاً ذا أربع إجابات في سبعة أقسام حاولنا جهد إمكاننا أن نراعي مواصفات (ACTFL) لاختبار اللغة الثانية كانت هذه الأسئلة تتضمّن أسئلة ذات إجابات قصيرة، أسئلة ذات إجابات طويلة، الاستنتاج من النص، وغيرها. لقد قدّمت تعليمات (ACTFL) تعريفاً عن كلٍّ من المتعلّمين في مستويات المبتدئ/ المتوسط/ المتقدّم/ المتفوق/ والمتميّز، فأُعدّت أسئلة تطابق تلك التعريفات، تبيّن المستويات المختلفة، والمهارات التي تختبر في هذا الامتحان تشمل المفردات والمصطلحات وكذلك تراكيب النحو الوظيفي.

أمّا الحوارات المصمّمة لهذا الاختبار فهي على ثلاثة أنواع؛ الحوارات القصيرة،

والحوارات المتوسطة والحوارات الطويلة. تمّ تسجيل الملفّ الصوتي في بيئة مناسبة لمثل هذه الاختبارات (في الاستوديو) وقد أجري الاختبار في مختبر (معمل) اللغة بجامعة الخوارزمي.

صدق الأداة

من وجهة نظر دواس أنّ الاختبارات الصغيرة، لابدّ وأن يقوم مصمّمها قبل كلّ شيء بتطبيقها على عيّنات من بيئة الدراسة، أي أن يقوم بإجراء هذا الاختبار على أناس هم أشبه وأقرب إلى أفراد مجتمع الدراسة (دواس، ١٣٨٧: ١٠٩) لقد أفدنا من مجموعتين لتحليل درجة صدق الأداة تكوّنت المجموعة الأولى من خمسة أساتذة متخصّصين في تعليم مهارة الاستماع للغة العربية في الجامعات الإيرانية حيث قاموا بتحليل أسئلة الاختبار وتأييد صدقها. أمّا الفئة الثانية: فكانوا خمسة من طلاب السنوات الثالثة والرابعة في فرع اللغة العربية وآدابها بجامعة الخوارزمي حيث تمّ اختيارهم بشكل عشوائي، وتمّ تطبيق الاختبار عليهم في نفس الظروف التي أجري فيما بعد فيها الاختبار الأصلي. ولقد أجابوا عن أسئلة الاختبار ثم استُخبروا وبحسب طريقة (retrospection) عن مستوى صعوبة الأسئلة، وتناسبها مع معلوماتهم العربية العامّة وعن كلّ ما وجدوه نقطة ضعف في الأسئلة، وقد جاءت بعض آرائهم كما يلي:

الشخص الأول: كان الاختبار جيداً تقريباً، وقد صمّمت الأسئلة من السهل إلى الصعب، وكانت الأسئلة تزداد صعوبة شيئاً فشيئاً، حيث أتاحت للطالب أن يعرف وبكل سهولة في أيّ مستوى لغوي هو الآن.

الشخص الثاني: رغم أنّ الاختبار كان سهلاً في ظاهره، إلّا أنّه كان صعباً في واقعه، كان يسأل عن قضايا جزئية أحياناً، ولقد كان القسم الذي تختم أسئلته بـ«ماذا قصد الرجل بكلامه؟» يستفسرنا عن نية المتحدّث، وهذا ما يتطلّب بعض الدقّة. أمّا القسم الذي كان يقدّم الأجوبة ويطالبنا بالسؤال فكان أصعب قسم بالنسبة لي. أرى أنّ عدد الأسئلة كثير.

الشخص الثالث: يبدو لي أنّ سرعة المتحدّثين في الملفّ الصوتي كانت مناسبة وبحسب المواصفات، لكنّي بدأت أشعر بالتعب الذهني عند بثّ الأسئلة الأخيرة من الاختبار؛ لم تكن الأجوبة مرئية ـ أي لم تكن الإجابة عينها في الاختيارات ـ بل كان الأمر يتطلّب التركيز والانتباه وهذا من محاسن الاختبار.

الشخص الرابع: كان عدد الأسئلة كثيراً، حيث بدأت أتعب في أواخر الاختبار. وأمّا

المتحدّثون فكانوا ينطقون الحروف بشكل صحيح وواضح، وكانت المدّة الزمنية المتاحة لكلّ سؤال مناسبة لا طويلة ولا قصيرة.

الشخص الخامس: كانت الأسئلة بالنسبة لي صعبة، فبعض المفردات لم أكن أعرفها وما رأيتها من قبل في كتبي الدراسية. أما الأقسام التي كان يزيد فيها عدد المتحدّثين عن شخصين، كنت أواجه فيها صعوبة في العثور على الجواب.

من نقاط ضعف هذا الاختبار والنقطة التي أكّد عليها معظم الطلّاب الذين شاركوا في الاختبار التمهيدي كانت كثرة الأسئلة؛ ولذلك قمنا بتقليل عدد الأسئلة، حُذفت ثلاثة أسئلة من قسم النحو الوظيفي، ثلاثة أسئلة من قسم المفردات، وأربعة أسئلة من قسم الاستيعاب. وكانت الأسئلة المحذوفة بحسب رأي الفئة الأولى أي الأساتذة تدخل بضمن المتشابهات، فتمّ تطبيق الاختبار الأصلي بستين سؤالاً.

ثبات الأداة

ثمة طرق مختلفة للتحقّق من ثبات الأداة، لعلّ أشهرها طريقة آلفا كرونباخ. حيث تقدّر من الصفر إلى ١، ويعتبر عدد ١ مصداقاً للثبات التامّ والمثالي. ويرى المختصّون أن المقادير التي تفوق ٧/ ٠ هي مقداراً مقبولاً لثبات السؤال (ميرزاده، ١٣٩٥: ٣٧٦)؛ لقد كان عندنا في الاختبار ٦٠ مقولة وزّعت على ٣٨ طالباً من طلّاب فرع اللغة العربية وآدابها بجامعة الخوارزمي (مجتمع الدراسة) لاختبار مهارة الاستماع لديهم. وبما أنّ كلّ سؤال يحتوي ثلاث إجابات خاطئة وواحدة صحيحة، فقد قمنا بدراسة النتائج على أساس أنّ كلّ مقولة هي متغيّر بمقياس اسمي لا يخرج عن حالتين إمّا صحيح وإمّا خطأ.

الجدول رقم (٣) (مقياس آلفا كرونباخ الحاصل من الاختبار كلّه)

عدد المقولات المدروسة	مقياس آلفا كرونباخ
٥٦	٠.٨٣٠

يلاحظ هنا في الجدول رقم (٣)، إنّ مقدار آلفا كرونباخ المستحصل من الاختبار كلّه، ٨٣٠/ ٠ حيث يعدّ مقبولاً في محاسبة الثبات. وهذا المقدار هو حصيلة ٥٩ مقولة، وقد حُذف سؤال واحد لعدم توفّر درجة الثبات المطلوب فيه، وذلك لأنّ جميع الممتحَنين لم يجيبوا عن هذا السؤال بشكل صحيح. لذلك لم يكن له تأثير ثابت في القياس والتحليل وقد قام النظام الحاسوبي بحذف هذا السؤال بشكل ذاتي. فصارت

النتيجة لـ ٥٩ سؤالاً ما يعادل عدد ٨٣٠/ ٠.

الجدول رقم (٤) عدد المشاركين بالإجابة عن الأسئلة

	العدد	بالمئة
الإجابات المرصودة	٣٨	٩٢.٧٪
الإجابات المفقودة	٣	٧.٣٪
المجموع	٤١	١٠٠٪

عند تحليل الاختبار تمّ رصد ٣٨ شخصاً وحُذفَ ثلاثة أشخاص من بين ٤١ طالباً، وذلك لعدم الإجابة عن عدد كثير من الأسئلة. ويعبّر عن هؤلاء الأشخاص بالإجابات المفقودة، أو الأشخاص الغائبين. ولقد كانت إجابات هؤلاء الثلاثة قليلة بحيث لا يعوّل عليها فحذفتها برمجة الحاسوب. وقد تمّ رصد ٧٪/ ٩٢ من المشاركين في الاختبار بضمن الثبات المشروط لصحة الاختبار.

عرض النتائج

لم يكن النجاح أو الرسوب هدف مصمّمي الاختبار، إذ كانت الدرجات لتحديد المستوى المهاري الذي عليه الطالب وذلك وفقاً لتعليمات (ACTFL).

الجدول رقم ٥ (تصنيف الدرجات طبق الأجوبة)

	درجة	مستوى
١٠	٥٥-٦٠	متميز
٩	٥٠-٥٤	متفوق
٨	٤٥-٤٩	متقدم
٧	٣٨-٤٤	متوسط أعلى
٦	٣١-٣٧	متوسط أوسط
٥	٢٤-٣٠	متوسط أدنى
٤	١٧-٢٣	مبتدى أعلى
٣	١٠-١٦	مبتدى أوسط
٢	١-٩	مبتدى أدنى
١	٠	عدم الإجابة عن أسئلة الاختبار

يبدأ نطاق الدرجات من ٢ (مبتدئ أدنى) إلى ١٠ (عال). وقد رصدت درجة ١ للطالب

الـذي لم يجـب عـن أيّ سـؤال.

لم نرصـد للاختبـار درجـة سـلبية عـن الإجابـات الخاطئـة، وقـد كانـت النتائـج أنّـه مـن بـين ٣٨ ممتَحَـن، كان واحـد في المسـتوى المتوسـط الأعـلى، وثلاثـة في المسـتوى المتوسـط الأوسـط، وسـتة في المسـتوى المتوسـط الأدنـى، وثلاثـة عـشر شـخصاً في المسـتوى المبتـدئ الأعـلى، وخمسـة عـشر شـخصاً في المسـتوى المبتـدئ الأوسـط، وثلاثـة أشـخاص في المسـتوى المبتـدئ الأدنـى.

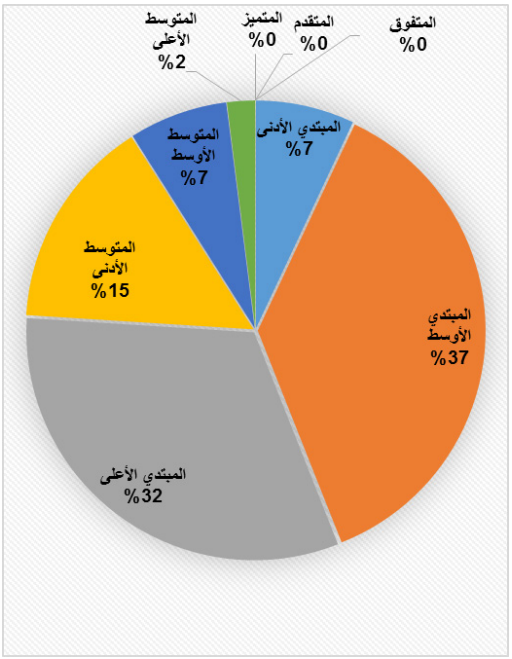
الجدول رقم (٦) الإحصاءات الوصفية للمقولات الـ ٥٩

عدد المقولات المدروسة	الفرق	نطاق التغيير	الحد الأقصى	الحدّ الأدنى	المعدل	
٥٩	٠.٠٣٦	٠.٨٦٨	٠.٨٩٥	٠.٠٢٦	٠.٣٥٦	متوسط المقولات

الجدول رقم (٦) يبيّن لنا وصف الإحصاءات. فهو يحدّد معدّل درجات المتحَنين في ٥٩ مقولة (سؤال). كما يلاحَظ فإنّ معدّل الدرجات لـ ٥٩ مقولة قد بلغ٣٥٦/ ٠حيث كان الحدّ الأدنى (أي أدنى درجة بين الطلاب) ٠٢٦ / ٠ وكان الحدّ الأعلى (أي أعلى درجة بين الطلاب) ٠٨٩٥/ ٠. وقد حوسب هذا المقدار من عدد صفر إلى ١. وكان نطاق التغييرات لمتوسط المقولات ٨٦٨/ ٠ والفرق المسجّل هو ٠٣٦/ ٠

الرسم البياني رقم (١) (مستوى المهارة اللغوية لدى المساهمين في الاختبار)

كما يلحظ هنا في الرسم البياني رقم (١) أنّ المستوى اللغوي لـ٣٧ بالمائة من الممتحنين،



هو المبتدئ الأوسط و٣٢ بالمائة هو المبتدئ الأعلى؛ وهذا يعني أنّ أكثر المتحنين هم في هذين المستويين؛ ٧ بالمائة من الطلاب في المستوى المبتدئ الأدنى، و١٥ بالمائة في المستوى المتوسط الأدنى، و٧ بالمائة هم في المستوى المتوسط الأوسط، و٢ بالمائة هم في المستوى المتوسط الأعلى. ولم يكن أيّ طالب في المستوى المتقدّم أو المتفّوق أو الممتاز. وهذا يعني أنّ قسماً كبيراً من المتحَنين مازالوا في المستوى المبتدئ رغم اجتيازهم لدرس المختبر بمراحله الثلاث. فالساعات المحدّدة لمهارة الاستماع من قبل النظام الدولي هي ٨٠ ساعة لكلّ مستوى، لكنّ الساعات المرصودة في البرنامج الدراسي المحدّد من قبل وزارة التعليم العالي لدرس مختبر اللغة العربية في الجامعات هي أقلّ بقليل من ذلك. لقد تمّ في هذه الدراسة اختبار مهارة الاستماع لطلاب البكالوريوس في اللغة العربية وآدابها بجامعة الخوارزمي وذلك وفقا لمواصفات قياس المهارات (ACTFL) وقد أشارت النتائج إلى ما يلي:

من خلال الإجابة على السؤال الأول للبحث وهو:

أولا- ما مستوى متعلّمي اللغة العربية لمهارة الاستماع وفقاً للإطار العالمي أكتفل (ACTFL) المعياري لدى طلاب قسم اللغة العربية وآدابها في جامعة الخوارزمي؟ لم يصل أيٌّ من الطلبة في مجتمع الدراسة إلى ما فوق المستوى المتوسط، ذلك أنّ عدد الساعات المخصّصة لدرس مختبر اللغة العربية والذي وُضع أساساً لتقوية مهارة الاستماع، قليلة جدّاً. فطبق النظام العالمي ينبغي أن يتوفّر للمتعلّم في كلّ مستوى ما لا يقلّ عن ٨٠ ساعة تعليمية في الصفّ، بينما خصّص لدرس المختبر اللغوي بمراحله الثلاث ٩٦ ساعة لا غير. وهذا لا يعادل ألّا المستوى المبتدئ الأدنى. ويمكن القول إنّ نتائج دراستنا تتوافق مع نتائج دراسة الباحثة زهره شيباني (١٣٩١هـ.ش). فلقد أشارت في رسالتها إلى أنّ ساعات تدريس المختبر قليلة وأنّ المتعلّم لن يتقدّم في ظلّ هذه الساعات المحدودة تقدّماً ملحوظاً ودراستنا أيضا توصّلت إلى نفس النتائج من خلال الاختبار الذي أجريناه.

كما أنّ دراستنا تؤيّد ما أشارت إليه الباحثة سهيلا محسني نجاد (١٣٩٤هـ.ش). وقد أشارت إلى أنّ الساعات المخصّصة لتدريس المهارات اللغوية في أقسام اللغة العربية هي أقلّ من المعيار العلمي. وقد أيّدت دراستنا ما ذكرته الباحثة محسني نجاد.

أمّا العلواني فقد أظهرت أنّ للمهارات اللغوية ارتباطاً شديداً ببعضها البعض، ولقد أشارت دراستنا أنّ العدد القليل من الطلبة الذين جاوزوا المستوى الأدنى إلى المستوى المتوسّط قد اكتسبوا جانباً من مهارتهم في الاستماع من الحضور في الدروس

التي اهتمّ أساتذتها بالالتزام باللغة العربية في التدريس ممّا قوّى لديهم مهارة الاستماع.
ثانيا:أجابت الدراسة على السؤال الثاني للبحث ما هي أسباب تحقيق الطلاب المستوى المصنف وفقاً للإطارالعالمي أكتفل؟

لقد أشرنا إلى أن من أهم أسباب ضعف مهارة الاستماع هي قلّة الساعات المخصّصة مقارنة بالساعات المحددة من قبل الإطار العالمي أكتفل لتعليم مهارة الاستماع. حيث تعتبر الساعات التدريسية من العوامل الأساسية فى تحديد المنهج الدراسي والمستوى التعليمي لأنه من خلال ساعات احتكاك المتعلم مع اللغة المستهدفة، فوجود الساعات الكافية لتدريس هذه المهارة يحفز المدرس لتأهيل نفسه ويمكن الأستاذ من تغطية المحتوى العلمي لهذه المادة .

التوصيات

ووفقاً لهذه النتائج المستخلصة في هذه الدراسة نقترح:

١. إعادة النظر في منهج قسم اللغة العربية و آدابها في مرحلة البكالوريوس من حيث المقررات الدراسية، والمحتوى العلمي، والساعات المخصصة خاصة في مجال مهارة الاستماع.

٢. إجراء دراسات تطبيقية حول تدريس المهارات اللغوية الأربع، والتركيز على مهارتي المحادثة و الاستماع.

٣.تخطيط منهج التقويم للمهارات اللغوية الأربع، والتنوع والاهتمام بالتقويم الذاتي، وتقدير الحاجات، و السجل التقويمي أو دفتر الدرجات، ومحاولة تغطية جوانب تطوير الطالب مما يستدعى ضرورة استخدام الأدوات والاختبارات والمقاييس التي تساعد على التحديد الدقيق لمستواهم.

٤.تخطيط برامج خاصة لتأهيل المدرسين وتنمية قدراتهم المهنية، ومحاولة مواكبة التقدم العلمي في مجال طرق التدريس والتقدم السريع للتكنولوجيا.

الهوامش

١: شهادة الاختبار للملكات اللغوية العربية، من تصميم جامعة الفردوسي بمشهد و الاختبار الشامل لتقويم المهارات اللغوية، من تصميم جامعة طهران.

٢: Actfle Listening proficiency Test.

المصادر و المراجع

الحجـوری، صالـح عيـاد. (٢٠١٦ م). «إرشـادات المجلـس الأمريكـی لتعليـم اللغـات الأجنبيـة (ACTFL) دراسـة وصفيـة تحليليـة للمسـتويات و المهـارات و الكفايـات». **مجلـة الأثـر**. العـدد٢٥. ص ٢٢١-٢١٠.

الحـلاق، عـلي سـامي. (٢٠١٤م). **المرجـع في تدريـس مهـارات اللغـة العربيـة و علومهـا**. طرابلـس: المؤسسـة الحديثـة للكتـاب.

خليـل، حنـان حسـن عـلي. (٢٠١٥ م). أثـر اسـتخدام قصـص محـكاة برامـج الكمبيوتـر التفاعليـة في تنميـة مهـارت الاسـتماع للغـة العربيـة. دبي: **بحـث منشـور ضمـن وقائـع الموتمـر الـدولي الرابـع للغـة العربيـة** ٦-١٠ مايـو.

الدامـغ، خالـد بـن عبدالعزيـز و محمـد عبدالخالـق محمدفضـل. (٢٠١٢م). **المسـير في إعـداد الإختبـارات لمـدرسي اللغـات الأجنبيـة**. ريـاض: جامعـة الملـک سـعود.

دواس، دی. ای. (١٣٨٧هـ.ش). **پیمایش در تحقیقات اجتماعی**، مترجم هوشنگ نایبی. تهران: نشر نی.

الرهبـان، أحمـد نـوّاف و آخـرون (٢٠١٧م). **دليـل تطبيقـي لمعلّـم اللّغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا**. ط ٢. إسـطنبول: أكاديميـة إسـطنبول.

زنـدی، بهمـن و دیگـران. (١٣٩٣هـ.ش). «آزمـون چندگزینـه‌ایِ شـنیدن: مقایسـة تأثـیر ارائـة گزینه‌هـا در دو قالـب نوشـتاری و گفتاری». **پژوهش‌نامـه آمـوزش زبـان فارسـی بـه غـیر فارسـی زبانـان**. سـال سـوم، شـماره ٢، تابسـتان ١٣٩٣ ص٦٨-٤٧.

شریفـی، هدیـه و نعمـت زاده. (١٣٧٦ هـ.ش). **بررسـی تاریخـی آمـوزش زبـان**. تهـران: سـازمان پژوهـش و برنامه‌ریـزی آموزشـی.

شـیبانی، زهـره. (١٣٩١هـ.ش). «بررسـی و نقـد مهـارت شـنیداری و نقـش متـون ادبـی در تقویـت ایـن مهـارت در رشـته زبـان و ادبیـات عربـی در دانشـگاه‌های دولتـی ایـران». **پایان‌نامـه کارشناسـی ارشـد رشـته زبـان و ادبیـات عربـی**، دانشـگاه تربیـت مـدرس.

ضیاءحسـینی، سـید محمـد. (١٣٨٥هـ.ش). **اصـول و نظریه‌هـای آمـوزش زبان‌فارسـی بـه غیرفارسـی‌زبانان**. تهـران: انتشـارات سـخن.

العلـواني، بسـمة حـازم. (٢٠١٤م). «مهـارة الاسـتماع دراسـة في مجـال تعليـم اللغـة العربيـة لغـير الناطقـين بهـا». جامعـة دوكـوز أيلـول. **مجلـة الإلهيـات**، العـدد ٣٩. ص٢٧٥-٢٥١.

کنـت، چسـتن. (١٣٩٠ هـ.ش). **گسـترش مهارت‌هـای آمـوزش زبـان دوم (تئـوری و عملـی)**.

مترجـم: محمـود نورمحمـدی. چـاپ پنجـم. تهـران: رهنـما.

گـروه نویسـندگان. (۱۳۸۹هـ.ش) **برنامـه درسـی (بازنگـری شـده) مقطـع کارشناسـی**، کمیتـه تخصصـی زبـان و ادبیـات عربی۱۳۸۹هـ.ش. وزارت علـوم تحقیقـات و فنـاوری.

متقـی‌زاده، عیسـی و آخـرون. (۱۳۹۵هـ.ش)أ. «اسـتراتیجیات مهـارة الاسـتماع و مـدی امتلـك طـلاب اللغـة العربیـة و آدابهـا لهـا في مرحلـة البكالوریـوس». **مجلـة اللغـة العربیـة و آدابهـا**. السـنة ۱۲ العـدد ۳. ص ۵۲۹-۵٤٦.

متقـی‌زاده، عیسـی و دیگـران. (۱۳۹۵هـ.ش) ب. «آسـیب شناسـی روش‌هـای تدریـس درس آزمایشـگاه زبـان از نظـر اسـتادان و دانشـجویان رشـته زبـان و ادبیـات عربـی». **پژوهشـنامه انتقـادی متـون و برنامه‌هـای علـوم انسـانی**. پژوهشـگاه علـوم انسـانی و مطالعـات فرهنگـی. سـال ۱٦.شـماره ۳. مـرداد و شـهریور ۱۳۹۵. ص۱۷۹-۱۹۷.

محسـنی نجـاد، سـهیلا. (۱۳۹٤هـ.ش). «مهـارة المحادثـة العربیـة علـی مسـتوی البكالوریـوس فـی ایـران خـلال السـنوات ۱۳٦۰الـی ۱۳۹۰هـ.ش (دراسـة و تقدیـم أنمـوذج متكافـیء علـی أسـاس منهـج التعلیـم التواصلی)».**أطروحـة الدكتـوراه في اللغـة العربیـة وآدابهـا**، جامعـة خوارزمـي.

مدكور، علی. (۲۰۰٦ م). **تدریس فنون اللغة العربیة**. القاهرة: دارالفكر.

ورعـي، سـیدجواد. (۱۳۸۵هـ.ش). **مبانـی و مسـتندات قانـون اساسـی بـه روایـت قانونگـذار**. قـم: ذوی القربـی.

Brown, Douglas. (2007). **Principles of language learning and teaching. white plains**, NY:Longman.

Crystal.David. (2015).**Adictionary of linguistics and phonetics.** Malden. MA: Black wellpub.

Nord. Jamer. (1981)**.Three steps Leading to listening fluency:** Abeginning: pp (69-100) in Harr is winitz (ED).

www.actfel.org

تعیین سطح مهارت شنیداری زبان آموزان عربی، مطابق چهارچوب بین‌المللی سنجش مهارت‌های زبان‌های خارجی ACTFL (موردمطالعه گروه زبان و ادبیات عربی دانشگاه خوارزمی)

حامد صدقی*[1]، سهیلا محسنی نژاد[2]، سید عدنان اشکوری[3]، حسین طالب‌زاده[4]، پوران رضایی چوشلی[5]

۱- استاد بخش زبان و ادبیات عربی، دانشگاه خوارزمی، ایران.
۲- استادیار بخش زبان و ادبیات عربی، دانشگاه امام صادق (ع)، ایران.
۳- استادیار بخش زبان و ادبیات عربی، دانشگاه خوارزمی، ایران.
۴- استادیار بخش زبان‌های خارجی، دانشگاه خوارزمی، ایران.
۵- دانشجوی دکتری زبان و ادبیات عربی، دانشگاه خوارزمی، ایران.

چکیده

مهارت شنیداری اولین و مهم‌ترین مهارتی است که باید در روند زبان‌آموزی موردتوجه قرار گیرد. اگر مهارت شنیداری تقویت یابد، زبان‌آموز در دیگر مهارت‌های زبانی هم رشد می‌کند. این مقاله تلاش دارد تعریفی از چهارچوب بین‌المللی أکتفل ارائه دهد و مطابق این چهارچوب، مهارت شنیداری دانشجویان را بسنجد. هدف از انجام این تحقیق، تعیین سطح مهارت شنیداری مطابق چارچوب ACTFL است. برای گردآوری اطلاعات، از آزمون محقق ساخته، استفاده‌شده است. روایی آزمون توسط پنج نفر از استادان مهارت‌های زبانی تأیید گردید. پایایی آزمون با استفاده از نرم‌افزار SPSS و به شیوهٔ آلفای کرونباخ محاسبه گردید. آزمون برای ۳۸ نفر از دانشجویان سال سوم و سال چهارم مقطع کارشناسی رشتهٔ زبان و ادبیات عربی دانشگاه خوارزمی اجرا شد. یافته‌های پژوهش نشان داد دانشجویان پس از گذراندن درس آزمایشگاه زبان ۳-۱ در سطح مطلوبی از مهارت شنیداری زبان عربی قرار ندارند. کم بودن ساعت تدریس درس آزمایشگاه زبان عربی، یکی از عوامل ضعف مهارت شنیداری دانشجویان است. عدم توجه مدرسین به تدریس مهارت و عدم فراهم بودن محتوای علمی مناسب نیز در این امر نقش دارند.

واژگان کلیدی: آموزش زبان عربی، سنجش مهارت زبانی، مهارت شنیداری عربی، رهنمودهای ACTFL

---

* نویسنده مسؤول: sedghi@khu.ac.ir

Determining the level of listening skills of Arabic language learners in accordance with the ACTFL framework for assessing foreign language skills Assessment: (The case study of the Department of Arabic Language and Literature at Kharazmi University)

Hamed Sedghi[*1], Soheyla Mohseny Nejad[2], Seyyed Adnan Eshkevari[3],Hossein Talebzadeh[4], Pouran Rezaei Choshali[5]

1. Professor in Arabic Language and Literature,Kharazmi University. Iran.
2. Assistant Professor in Arabic Language and Literature,Imam Sadiq University, Iran.
3. Assistant Professor in Arabic Language and Literature, Kharazmi University. Iran.
4. Assistant Professor of Applied Linguistics, Department of Foreign Languages, Kharazmi University. Iran.
5. PHD. Student of Arabic Language and Literature, Kharazmi University. Iran.

Abstract

Listening skill is one of the most important skills which should be developed during the language learning process. Improving listening skill can result in a boost in other language skills, too. While attempting to elaborate on the ACTFL International Framework, this paper utilizes it to assess Iranian students' listening skill according to this assessment criteria. The required data were collected through a researcher-made test. The validity of the data collection instrument was established by five university professors who specialized in teaching language skills. SPSS software was used to calculate the test's Cronbach's alpha, and it confirmed the desirable reliability of the instrument. The developed listening test was administered to the third and fourth year undergraduate students (a total of 38) majoring in Arabic language and literature at Kharazmi University. The research findings suggest that despite taking three language laboratory courses, the students cannot by any means be placed at a satisfactory level of listening ability. The limited number of hours dedicated to the language laboratory courses seem to contribute to the students' low listening competence. Other contributory factors appear to include an inadequate attention, on the part of the instructors, to the teaching of communicative skills along with the unavailability of proper educational materials for teaching listening.

Keywords: Teaching Arabic language, language proficiency assessment, Arabic listening skills, ACTFL guidelines.

---

* Corresponding author: sedghi@khu.ac.ir