

لغة التعليم العالي في الجامعات العربية

دور الإنجليزية في سياق التعريب

د. رياض فايز حسين

دائرة التربية

د. محمد راجي الزغول

دائرة اللغة الإنجليزية

جامعة اليرموك

إربد - الأردن

توطئة:

على الرغم من أن اللغة الإنجليزية هي لغة مستعمر سابق، تعلمتها أقليات في الدول المستعمرة لإدارة دفة الحكم البريطاني في تلك البلاد، إلا أن انتشارها بعد استقلال المستعمرات قد فاق بكثير استعمالها أيام الاستعمار. فبعد الحرب العالمية الثانية وانهزام ألمانيا واليابان، أخذت الدول الغربية الناطقة بالإنجليزية وبخاصة الولايات المتحدة الأمريكية، تتمتع بنفوذ سياسي واقتصادي ينذر بهيمنة ثقافية لغوية بالإضافة إلى النفوذ السياسي. ومع تسارع التقدم العلمي والتكنولوجي في الولايات المتحدة بالذات، أخذت الألمانية والفرنسية بالانحسار كلغات عالمية للعلم أو الثقافة أو كليهما معاً، وذلك لما اكتسبته الإنجليزية من مكانة عالمية وبخاصة في ميادين العلم والصناعة. وهكذا أصبح من الطبيعي أن تغدو الإنجليزية لغة العلم والطب والتكنولوجيا، والمصارف والطيران والاتصال العالمي، إذ إن انتشار أية لغة مرتبط بما يتمتع به ناطقوها من نفوذ سياسي وقوة اقتصادية⁽¹⁾ (فشمان وآخرون ١٩٧٩) ولقد ترتب على مثل هذا الدور وضع حرج في دول العالم الثالث، إذ التزمت دول العالمين الأول والثاني بسياسة لغوية واضحة تساير مصالحها القومية، وشخصيتها المميزة المرتبطة بمصلحة أبنائها التي برزت معالمها في افتراض بديهية مفادها أن اللغة القومية يجب أن تكون لغة التعليم في تلك البلاد. بيد أن غلبة التبعية الثقافية في دول العالم الثالث وغياب

سياسة لغوية واضحة^(١) أسهما في إفران عدد من مخططي التعليم في تلك الدول رأوا في فرض الإنجليزية كلغة للتعليم العالي، خطوة نحو اللحاق بالركب الحضاري الغربي. ومع أن مثل هذه الفرضية اعتباطية في جوهرها وكثيرة المثالب على المستوى الثقافي الحضاري العام، ومثار جدل وتساؤل، إلا أن فرض تلك السياسة في الساحة الثقافية غداً أمراً واقعاً ليس من السهولة رفضه.

تحاول الدراسة الراهنة ضمن هذه المعطيات أن تحدد مدى احتياجات الطلبة الجامعيين العرب للغة الإنجليزية من خلال دراسة هذه الحاجات في جامعة اليرموك بالأردن. سنلقي الضوء في البداية على نشأة الجامعة وتطورها ثم سنبحث في قضية لغة التعليم فيها وسنحدد بعد ذلك أهداف البحث وطرائقه وأخيراً سنعرض نتائج دراستين منفصلتين أجريتا على عينتين مكونتين من ١١٤٧ طالباً و ٩٠ عضو هيئة تدريس من مختلف الكليات. ركزت الدراستان على تحديد مدى استخدام الإنجليزية في الجامعة، وإدراك الطلبة وتقويمهم لقدراتهم اللغوية ومن ثم إدراكهم لحاجاتهم اللغوية، وما يراه أعضاء هيئة التدريس بصدد تلك الحاجات. وأخيراً، سنقدم بعض التوصيات ذات العلاقة المباشرة في تكوين سياسة لاستخدام الإنجليزية على المستوى الجامعي.

جامعة اليرموك:

تم تأسيس جامعة اليرموك - الجامعة الثانية في الأردن عام ١٩٧٦ في مدينة إربد شمالي الأردن. وهي تشهد منذ تأسيسها في ذلك العام نمواً متسارعاً قلما شهدت مثله جامعة عربية أخرى. إذ ارتفع عدد طلابها من ٦٠٠ طالب عام تأسيسها إلى ما ينوف على (١٤) ألفاً في نهاية ١٩٨٤. لقد خطط لها عند تأسيسها أن تكون مركزاً للعلوم والتكنولوجيا في الشرق الأوسط، وكانت بداياتها توجي بذلك، إلا أن الأمر قد انتهى بها إلى أن تكون جامعة تقليدية كمثيلاتها في معظم بلدان العالم العربي كما بات من الصعوبة بمكان أن تغير الجامعة مسارها بعد أن تقولبت في الهياكل التقليدية الأنفة الذكر.

تتكون الجامعة من تسع كليات هي: كلية العلوم الطبيعية بدوائرها المختلفة: الكيمياء، والفيزياء، والرياضيات، والأحياء، والإحصاء، والحاسب الإلكتروني، والجيولوجيا. وكلية الآداب

والعلوم الإنسانية والاجتماعية بدوائرها: اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والتربية، والعلوم الاجتماعية، والتاريخ، والفنون الجميلة، والتربية الرياضية، والصحافة. وكلية العلوم الإدارية بدوائرها: الاقتصاد وإدارة الأعمال، والمالية والإدارة العامة والمحاسبة. وكلية الهندسة بدوائرها: الهندسة المدنية والكهربائية والميكانيكية والكيمائية وهندسة العمارة. وكلية الصحة العامة والعلوم الطبية المساندة بدوائرها: الصحة العامة والعلوم الطبية المساندة. وكلية الصيدلة، وكلية التمريض، وكلية الطب، وكلية طب الأسنان. يلتحق في الوقت الحاضر معظم الطلبة بكليات العلوم الطبيعية والهندسية والعلوم الإنسانية والاجتماعية، في حين أن عدداً ضئيلاً من الطلبة (٧٠٠ طالب تقريباً) قد التحقوا في كليات الطب والصيدلة والتمريض وطب الأسنان والعلوم الطبية المساندة هذا العام. (انظر الملحق ١).

بالإضافة إلى هذه الكليات. هناك أحد عشر مركزاً ومعهداً تم تأسيسها داخل الجامعة وهي: معهد الآثار وعلوم الإنسان، ومركز الدراسات الإسلامية، ومركز اللغات ومركز الحاسب الإلكتروني والمعلومات، ومركز البحث والتطوير التربوي، ومركز الدراسات العبرية، ومركز التربية والتدريب للمعاقين جسدياً، ومركز الطاقة، ومركز الخدمات الاجتماعية، والمركز الثقافي الإسلامي. لقد أسست هذه المراكز والمعاهد لتكمل دور الجامعة في التعليم والتدريب.

قضية لغة التدريس في الجامعة:

أشار قانون جامعة اليرموك عند تأسيسها (قانون جامعة اليرموك ١٩٧٦) ودون لبس في مادته الثامنة إلى أن اللغة العربية هي لغة التدريس في الجامعة، لكن فقرة أخرى من المادة نفسها أوردت استثناءً أجازت بموجبه لمجلس الجامعة استخدام لغة أخرى في الحالات التي يراها مناسبة. ويبدو أن هذا الاستثناء قد أصبح قاعدة في حين ظل الأصل الذي قصده المشرع إجراء شكلياً لم يصل مرحلة التطبيق. فما أن أخذت أطر الجامعة ومبانيها في الاكتمال حتى غدت العربية مبعدة عن الساحة، وأصبح استخدامها ثانوياً وبخاصة في كليات العلوم الطبيعية والهندسة والاقتصاد والعلوم الإدارية. ويمكن أن يعزى استخدام الإنجليزية بدلاً من العربية لغة للتدريس في الجامعة لأربعة عوامل رئيسية هي:

١- أن عدداً لا يستهان به من أعضاء هيئة التدريس (٢٠%) من مختلف الكليات لا يتكلمون العربية (طالع محلق ٢) لذلك من الطبيعي أن يستخدموا الإنجليزية لغة للتدريس.

٢- ترى إدارة الجامعة في استخدام الإنجليزية مبعثاً على الشعور بالتفاخر والاعتزاز (٣)، وليس ذلك بمستغرب إذ إن مثل هذا الشعور امتداد طبيعي لغريبتنا الحضارية ولاعتقادنا بفرضية تفوق الغرب بمعطياته الحضارية وتقدمه التقني.

٣- أن عدد كبيراً من أعضاء هيئة التدريس الأردنيين قد تلقوا تعليمهم العالي في الدول الغربية الناطقة بالإنجليزية، وهم يرون في استخدامها تسهياً في أداء مهمتهم التعليمية، واسترشادهم بالمراجع العلمية التي دأبوا في استعمالها أثناء وجودهم في الغرب. لهذا فمن المؤسف أن لا تبدي غالبيتهم استعداداً لبذل أي جهد نحو استخدام العربية، اللغة القومية، في الوقت الذي ينظر فيه المجتمع العربي إلى هؤلاء قادة ومنظرين.

٤- نقص المراجع والكتب العلمية في المكتبة العربية، ومثل هذا الوضع شائع في معظم دول العالم الثالث. (بيرسون وفردريكس ١٩٨١).

لقد تعرض استخدام الإنجليزية لغة للتدريس في الجامعة لنقد واستياء من قطاعات مختلفة في المجتمع الأردني، ومن عدد من أعضاء هيئة التدريس. وقد احتدم النقاش حول استخدام الإنجليزية لغة للتعليم على المستوى الجامعي مما أدى إلى مناقشة هذه المسألة في مجلس الأمة الأردني عام ١٩٨٥. ونتيجة للمداولات الحادة في هذا المجلس فقد تم تعديل الفقرة الثانية من المادة الثامنة من قانون جامعة اليرموك (قانون جامعة اليرموك رقم ٢٥، ١٩٨٥) تم نشره في الصحف الرسمية على النحو التالي: "يحق لمجلس الجامعة أن يجيز استخدام لغة أخرى (غير العربية) في التعليم الجامعي عندما تكون الحاجة ماسة لذلك، ولكن على الجامعة أن تحاول التعريب" (٤). مع ذلك استمرت الجامعة في سياستها اللغوية السابقة، ولم تبرز أية محاولات للتعريب في أي من الكليات.

والسؤال الذي يطرح نفسه هنا يتعلق بقدرة الطالب الأردني العربي على استيعاب المادة التعليمية في الجامعة عند استخدام المدرس لغة غير العربية. نستطيع أن نؤكد، من خلال الأبحاث والدراسات والملاحظات، أن الطالب الأردني الذي يلتحق بالجامعة يعاني من ضعف أكيد في قدراته المختلفة بمهارات اللغة الإنجليزية، على الرغم من استمرار تعلمه لها لمدة ثماني سنوات متعاقبة قبل الجامعة. لذلك من العسير أن يتلقى علماً بالإنجليزية. وتشير بعض الدراسات التي أجريت في بعض الجامعات العربية إلى أن خريجي دوائر اللغة الإنجليزية لا يستطيعون على الأغلب أن يتابعوا دراستهم لأي موضوع في الإنجليزية، لا بل أن تحصيلهم في اختبارات الكفاءة اللغوية لا يؤهلهم دخول الجامعات الناطقة بالإنجليزية كطلاب في السنة الجامعية الأولى (٥).

إذا كان الأمر كذلك بالنسبة لخريجي دوائر اللغة الإنجليزية في الجامعات العربية، فهل من المعقول أن يكون خريجو مدارسنا الثانوية، بضعفهم المعهود في اللغة الإنجليزية، وبعد تلقي كل منهم لمساقين عامين في الإنجليزية يغلب عليها طابع الإعادة المملة والبعد عن الواقع، قادرين على متابعة دراسة تخصصاتهم في مواضيع كالإقتصاد والإدارة والهندسة بالإنجليزية؟ لقد لاحظنا من خبراتنا كأعضاء هيئة تدريس بالجامعة أن كثيراً من طلبتنا يحاولون تأجيل تسجيلهم في مساقات الإنجليزية الاستدراكية إلى السنة الثالثة أو الرابعة، أي بعد انتفاء الفائدة المتوخاة من دراسة مثل هذه المساقات. ولا تقتصر أسباب التأجيل على اعتبار تلك المساقات معوقة لتقدمهم الأكاديمي فحسب، بل لكونها أيضاً تبعث على الملل. إذ إن جلّها إعادة لا جدوى لها لمحتوى درّسه الطالب في الثانوية العامة ولا يرى فيه ارتباطاً بالموضوعات التي يدرسها في الجامعة.

ليس هناك أدنى شك بأن الوضع المثالي الذي يستجيب لحاجات المتعلم النفسية والعقلية والقومية يفرض استخدام اللغة الأم لغة للتدريس، إلا أنه في غياب مثل هذه السياسة يتساءل المرء ما إذا كانت هناك وسيلة لتخفيف أعباء فرض الإنجليزية لغة للتعليم وذلك بتعديل سياسة تدريسها لتتلاءم وواقع المتعلم واحتياجاته بشكل واقعي مباشر. أي أنه إذا كان استخدام الإنجليزية واقعاً لا مفر منه، فهل هناك إجراء يمكن الطالب من الاستفادة من هذا الواقع على نحو أفضل مما هو عليه؟ من هنا، وللإجابة عن هذا السؤال، لا بد أن نأخذ في الحسبان الاتجاه العالمي الجديد الذي

ظهر في مجال تعليم اللغات في مثل هذه الظروف والذي يدعى تدريس اللغة لأغراض خاصة Language for special Purposes (LSP). يلقي هذا الاتجاه تبريراً نظرياً وتطبيقاً عملياً في أنحاء مختلفة من العالم. فقد أوضح الباحثان ماكي وماوننفورد (١٩٧٩) بأنه عندما تعطى الإنجليزية في المدارس فإنها تدرس كموضوع عام في ضوء أهداف تربوية عامة دون التقيد بأهداف محددة أو الاستجابة لحاجات تعليمية خاصة. كذلك فإن المتعلم في الغالب لا يدرك المنافع المتوخاة من تعلم الإنجليزية إلا في مرحلة متقدمة. وما أن يتم هذا الإدراك - وهو في الغالب في المرحلة الجامعية - حتى يغدو مستوى المساق التعليمي معتمداً على التكرار في تعليم الصيغ والتراكيب بعيداً عن واقع الاحتياجات الفعلية للمتعلم ومسبباً للشعور بالملل والإحباط. هذه حال المساقات الاستدراكية في الإنجليزية بالجامعة، وليس بوسع القارئ إلا أن يتفق مع الباحثين في هذه النتيجة، إذ إن الوضع السائد في جامعاتنا يتسم بهذا الوصف. إن هذا الاتجاه الجديد يستدعي التركيز على الأغراض الخاصة من تعلم اللغة حيث إن مكونات اللغة وأنماطها المختلفة تحدد ما يحتاجه المتعلم لاستعمالته المحددة.

أهداف البحث وطرائقه:

تهدف هذه الدراسة إلى مسح وتقييم الحاجات الحالية للغة الإنجليزية في جامعة اليرموك من خلال استطلاع آراء عينة من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس الذين تم اختيارهم عشوائياً من كليات العلوم الطبيعية، والهندسة، والعلوم الإدارية، تكونت عينة الطلبة من ١١٤٧ طالباً، منهم ١٤١ فقط من كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، مع التركيز بشكل رئيسي على طلبة وأعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم والهندسة. أما عينة أعضاء الهيئة التدريسية فقد تكونت من ٩٠ مدرساً.

تعدّ هذه الدراسة المسحية الخطوة الأولى نحو إيجاد سياسة لغوية محددة على المستوى الجامعي والتي قد توجه بدورها تعلم اللغة الإنجليزية لأغراض محددة. ولتحقيق هذا الهدف تم تطوير استبيانين يستوعبان جوانب متعددة من حاجات طلبتنا للغة الإنجليزية على المستوى الجامعي. تم تطبيق هذين الاستبيانين على مجموعة استطلاعية مؤلفة من (٥٠) مشاركاً (١٥) عضو هيئة تدريس، و (٣٥) طالباً). أجريت التعديلات اللازمة في ضوء مقترحات هؤلاء المشاركين.

اشتمل استبيان هيئة التدريس على ٣١ سؤالاً، منها ٧ أسئلة تتعلق بمعلومات ذاتية ومعلومات عن المسابقات التي درسوها وعن لغة التدريس المستخدمة، و ١٣ سؤالاً تتعلق بلغة التدريس في المحاضرة و ٨ أسئلة تتعلق بالمهارات اللغوية التي يحتاجها الطالب و ٣ أسئلة تقيس تفويضهم لقدرات الطالب اللغوية.

ويمثل الاستبيان المقدم للطلبة الاستبيان الذي أعطي لأعضاء هيئة التدريس ويتكون من ٢٠ سؤالاً منها ٧ أسئلة تتعلق بالعمر والتخصص والكلية والسنة والمدرسة .. إلخ، و ٤ أسئلة تتعلق بعدد المسابقات التي درسها الطالب بالعربية أو الإنجليزية وعن الكتب المستخدمة في هذه المسابقات، و ٦ أسئلة تتعلق بالمهارات التي يحتاجها الطالب بشكل أساسي للنجاح في التعليم الجامعي، و ٣ أسئلة تتعلق بآراء الطلبة بخصوص قدراتهم اللغوية واستخداماتها (طالع الملحقين الثالث والرابع). وقد وزع الاستبيانان على عيني الطلبة وأعضاء هيئة التدريس بعد إعلامهم بأن هذه المعلومات ستستخدم لأغراض البحث العلمي.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الطلبة من ١١٤٧ طالباً مسجلين في كليات العلوم الطبيعية، والهندسة، والعلوم الطبية، والاقتصاد والعلوم الإدارية، والآداب والعلوم الإنسانية. تمثل عينة الطلبة ١٣% تقريباً من مجتمع الطلبة المسجلين في هذه الكليات، في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٩٨٥/٨٤، أي في الوقت الذي أجريت فيه هذه الدراسة. وقد استثنى الطلبة الملتحقون بدوائر اللغة العربية والإنجليزية وكذلك طلبة الدراسة الخاصة (٦).

ولتسهيل جمع البيانات، اختيرت صفوف بأكملها عشوائياً من دوائر مختلفة مع التركيز على تمثيل مختلف التخصصات وبخاصة التخصصات في كليتي العلوم والهندسة وذلك لاختبار مدى صحة المقولة التي تزعم بأن هناك حاجة للإنجليزية في تدريس هذه التخصصات أكثر من غيرها.

وأفراد عينة الدراسة هنا هم خريجو المدارس الثانوية الأردنية وغالبيتهم من طلبة السنة الثالثة أو الرابعة. فهناك ١٦٨ فرداً من أصل ١١٤٧ طالباً أي ما يعادل ١٥% من العينة تلقوا تعليمهم الثانوي في مدارس غير أردنية (معظمهم من المملكة العربية السعودية ودول الخليج). وكانت نسبة الإناث في

العينة ٣٠%، وهي نسبة غير متكافئة مع الذكور إذا ما قورنت بنسبتهم في الجامعة والتي تبلغ ٤٤% من مجموع عدد الطلبة. يعود السبب في ذلك إلى أن معظم عينة طلبة كلية الهندسة من الذكور، لا سيما وأن نسبة الإناث للذكور في هذه الكلية ١٣% (جامعة اليرموك، ١٩٨٥). كما تتراوح أعمار الطلبة بين ١٨-٢٣ سنة. طالع الجدول رقم (١) الذي يظهر توزيع أفراد العينة من الطلبة على الكليات المختلفة.

جدول رقم (١)

توزيع عينة الطلبة

| النسبة لعدد النسبة ذكور إناث لا حاجة | النسبة لعدد النسبة ذكور إناث لا حاجة | النسبة لعدد النسبة ذكور إناث لا حاجة | النسبة لعدد النسبة ذكور إناث لا حاجة | النسبة لعدد النسبة ذكور إناث لا حاجة |
|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| طلبة الكلية | للعينة | طلبة الكلية | للعينة | طلبة الكلية |
| ٣١١ | ١٠،٤% | ٢٧% | علوم | |
| ٣٢٨ | ٢٠،٤% | ٢٨% | هندسة | |
| ١٩٦ | ٢٤،٤% | ١٧% | علوم طبية | |
| ٢٠١ | ٧،٧% | ١٧% | علوم إدارية واقتصادية | |
| ١١٤٧ | | ٧٧٦ | ٣٤٦ | ٢٠٥ |
| | | | | مجموع |

وزع استبيان آخر على عينة من أعضاء هيئة التدريس المكونة من ١٣٠ عضواً (من أصل ٢٦٠ عضواً تقريباً) من كليات العلوم والهندسة والعلوم الطبية والاقتصاد والعلوم الإدارية. قدم هذا الاستبيان لأعضاء هيئة التدريس الناطقين بالعربية من رتبة أستاذ مساعد فما فوق فقط. لقد استنتج أعضاء هيئة التدريس الذي لا يتقنون العربية حقيقة أنهم يستخدمون الإنجليزية لغة للتدريس بطبيعة الحال، واقتصر الاختبار على الأعضاء العرب لإمامهم في اللغتين عالياً مما يجعل لديهم الخيار لاستخدام العربية وكذلك لقدرتهم على تقييم قدرات الطلبة في اللغتين.

بلغ عدد الاستبيانات التي جمعت بعد توزيعها على أعضاء هيئة التدريس ٩٠ استبياناً من أصل ١٣٠، أي ما نسبته ٦٩%، ويعزى السبب لهذا المردود العالي إلى أهمية مشكلة اللغة التي استحوذت على اهتمام بالغ بين المتقنين في الجامعة والمجتمع.

يبين الجدول رقم (٢) توزيع عينة أعضاء هيئة التدريس على الكليات المختلفة والذي يظهر بوضوح زيادة تمثيل أعضاء هذه الهيئة لكليات العلوم والهندسة لأن قضية اللغة تشكل موضوعاً للجدل والنقاش في هذه الكليات أكثر من غيرها.

جدول رقم (٢)

توزيع عينة أعضاء هيئة التدريس

| النسبة للعينة | العدد | الدائرة أو الكلية |
|---------------|-------|-----------------------|
| %٤٢ | ٣٨ | علوم |
| %٢٨ | ٢٥ | هندسة |
| %١٥ | ١٤ | علوم طبية |
| %١٤ | ١٣ | علوم إدارية واقتصادية |
| | ٩٠ | مجموع |

إن معظم أعضاء هيئة التدريس الذين شاركوا في الدراسة هم من خريجي جامعات ناطقة بالإنجليزية، وهناك عدد قليل من خريجي الجامعات الأوروبية الأخرى. ويوضح الجدول رقم (٣) توزيع عينة أعضاء هيئة التدريس حسب البلد الذي تلقوا تعليمهم العالي فيه.

جدول رقم (٣)

توزيع أعضاء هيئة التدريس حسب البلد الذي تلقوا تعليمهم فيه

| البلد | العدد | % |
|---------------------------------|-------|----|
| البلدان الناطقة بالإنجليزية | ٦١ | ٦٨ |
| الولايات المتحدة الأمريكية | ١٩ | ٢١ |
| بريطانيا | ٢ | ٢ |
| كندا | ٤ | ٤ |
| البلدان غير الناطقة بالإنجليزية | ٢ | ٢ |
| ألمانيا | ١ | ١ |
| فرنسا | ١ | ١ |
| بولندا | ١ | ١ |
| تركيا | | |

فرغت البيانات في جداول مخصصة تم برمجتها على الحاسوب لاستخراج الأوساط الحسابية ومعدلات التكرار.

النتائج:

نعرض فيما يلي نتائج هذه الدراسة تحت أربعة عناوين رئيسة هي:

- ١- مدى استخدام الإنجليزية في الجامعة.
- ٢- تقويم القدرات اللغوية كما يدركها الطلبة وأعضاء هيئة التدريس.

٣- تحديد الحاجات اللغوية من وجهة نظر كل من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس.

٤- المناقشة والتوصيات.

١- مدى استخدام الإنجليزية:

سنبحث تحت هذا العنوان مدى استخدام اللغة الإنجليزية على المستوى الجامعي، كما سنبحث الاستخدام الحقيقي للغة الإنجليزية داخل الصف، وأخيراً سنجرى مقارنات بين إجابات أعضاء هيئة التدريس والطلبة.

تدور الأسئلة من ٨ إلى ١١ من استبيان الطلبة حول عدد المساقات التي يدرسها الطلبة وما يُدرّس بالإنجليزية منها وحول الكتب المستعملة، وأخيراً حول أهمية معرفة الإنجليزية للنجاح في الدراسة الجامعية.

أظهرت الإجابات أن ٤٧٤٣ مساقاً من أصل ٥٩٠٢ (متوسط عدد المساقات لكل طالب = ١٣،٥%) تم تسجيلها من العينة دُرّست بالإنجليزية أي ما نسبته ٨٠% من مجموع المساقات. وقد أوضح أفراد العينة بأن ٤٤٥٩ من المساقات، أي ما نسبته ٧٦% تستخدم كتباً إنجليزية. يبين هذا الرقم وبوضوح ارتفاع نسبة استخدام الكتب الإنجليزية. وعند تفحص سجلات مركز بيع الكتب بالجامعة وجد أنه قلما تطلب الكتب العربية في كليات العلوم والهندسة. وبالرجوع لهذه السجلات يتبين أنه لا يوجد في كلية الهندسة سوى كتاب مقرر واحد فقط بالعربية، وأربعة كتب في كلية العلوم الطبيعية وكتابين في كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، بينما تفتقر كلية العلوم الطبية كلياً لأية كتب عربية.

وعلينا أن ننوه بأن إدارة الجامعة أصدرت تعميماً يقضى بالحصول على موافقة رئيس الجامعة عند طلب كتب مقررة بالعربية. أما فيما يتعلق بطلب الكتب المقررة بالإنجليزية فلا حاجة للحصول على مثل هذه الموافقة، إذ بإمكان الدائرة أن تنسق ذلك مباشرة مع مركز بيع الكتب. وعلينا أن نوضح هنا أيضاً بأن بعض أعضاء هيئة التدريس وبخاصة في كليات العلوم الإنسانية والآداب، والعلوم الإدارية والاقتصاد يطلبون كتباً مقررة بالعربية دون الحصول على إذن رسمي من إدارة

الجامعة وعليه فقد اتخذت الجامعة حديثاً إجراءات حازمة تجاه هذا الأمر .

وعند سؤال الطلبة عما إذا كانت معرفة الإنجليزية عاملاً حاسماً في نجاحهم في المسابقات التي يدرسونها أجاب ٨٠٧ طلاب، أي بنسبة ٧٠% بالإيجاب بينما أجاب ٢٨٨ طالباً أو ما نسبته ٢٥% بالنفي في حين امتنع ٥٠% عن الإجابة.

تعطى الأسئلة ٤، ٥، ٦ في استبيان أعضاء هيئة التدريس بيانات عن المسابقات التي تدرس وعن لغة تدريس هذه المسابقات وعن الكتب المستخدمة (إنجليزية أو عربية) وعن مدى مساهمة الإنجليزية في نجاح الطالب.

أشار تحليل إجابات أعضاء هيئة التدريس بأن ٦٠ من أصل ٩٠ أي ما نسبته ٦٧% من الأعضاء يدرسون مسابقاتهم بالإنجليزية بينما أشار ١١ فرداً (١٢%) بأنهم يمزجون بين اللغتين العربية والإنجليزية و ١٣ فرداً (١٤%) يستخدمون العربية بشكل أساسي في تدريسهم و ٦ (٧%) امتنعوا عن الإجابة. أما بخصوص الكتب الدراسية فقد أشار ٧٣ عضواً (٨١%) بأنهم يقررون كتباً إنجليزية لتدريسهم مسابقاتهم في حين أن ٦ (٧%) يقررون كتباً عربية لتدريس مسابقاتهم و ٨ (٩%) امتنعوا عن الإجابة.

ويوضح جدول رقم (٤) إجابات أعضاء هيئة التدريس عن السؤال المتعلق بالكتب الدراسية المقررة.

جدول رقم (٤)

الكتب الدراسية المقررة كما تظهر في إجابات أعضاء هيئة التدريس

| اللغة | علوم | هندسة | علوم | إدارة | مجموع | نسبة |
|-------|------|-------|------|----------|-------|-------|
| | | | طبية | واققتصاد | | مئوية |

| | | | | | |
|---------------|----|----|---|----|-----|
| إنجليزي | ٢٩ | ٢٣ | ٩ | ٧٣ | ٨١% |
| عربي وإنجليزي | ٠٣ | ٠٠ | ٣ | ٠٦ | ٧% |
| عربي | ٠٢ | ٠٠ | ١ | ٠٣ | ٣% |
| لا إجابة | ٠٤ | ٠٢ | ٠ | ٠٨ | ٩% |

يظهر جدول رقم (٤) استخدام الكتب المقررة الإنجليزية على نطاق واسع وبخاصة في كليات الهندسة والطب. أما في كلية العلوم وبخاصة الفيزياء والرياضيات فإن هناك ضغطاً كبيراً لاستخدام كتب دراسية بالعربية. وقد اتخذ مجمع اللغة العربية الأردني زمام المبادرة في تبني مشروع لتعريب تعليم العلوم في الجامعات وأخذ على عاتقه بالتعاون مع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية القيام بترجمة عدد من الكتب الأساسية المقررة في مختلف العلوم الطبيعية إلى العربية (٧). يلخص جدول رقم (٥). إجابات أعضاء هيئة التدريس على ١٤ سؤالاً وضعت لدراسة لغة التفاعل الصفي واللغة المستخدمة في تقييم المدرس للطلبة.

جدول رقم (٥)

ملخص إجابات أعضاء هيئة التدريس عن لغة التفاعل الصفي وأساليب التقييم

| بدون إجابة % | نادراً % | أحياناً % | دائماً % | |
|--------------------|-------------|--------------|-------------|--|
|--------------------|-------------|--------------|-------------|--|

| | | | | |
|----|----|----|----|---|
| ٢ | ١٤ | ٢٨ | ٥٤ | ٧- أدرّس المساقات بالإنجليزية. ٨- أدرّس المضمون بالعربية والمصطلحات بالإنجليزية. |
| ٨ | ٣٦ | ٢٥ | ٢٨ | ٩- يجرى نقاش الصف بالإنجليزية. ١٠- أسئلة الطلبة عن محتوى المادة بالإنجليزية. |
| ٢ | ٤١ | ٣٦ | ١٩ | ١١- أستخدم الإنجليزية كي أجيب عن أسئلة الطلبة. |
| ٢ | ٣٦ | ٤٦ | ١٧ | ١٢- أطلب من الطلبة أن يكتبوا ملاحظاتهم بالإنجليزية. |
| ١ | ٢٢ | ٤١ | ٣٦ | ١٣- أطلب من الطلبة أن يقرأوا دوريات بالإنجليزية. ١٤- أطلب من الطلبة أن يستخدموا مراجع بالإنجليزية. |
| ١١ | ٢٣ | ١٦ | ٥٠ | ١٥- أطلب من الطلبة أن يكتبوا تقاريرهم بالإنجليزية. |
| ٤ | ٢٤ | ٢٨ | ٤٣ | ١٦- أطلب من الطلبة أن يقدموا تقاريرهم الشفوية بالإنجليزية. |
| ٣ | ١٠ | ٢٦ | ٦١ | ١٧- يقدم الطلبة اختباراتهم بالإنجليزية. ١٨- أطلب من الطلبة أن يجيبوا بالإنجليزية. |
| ٣ | ٢٢ | ٢٢ | ٥٢ | ١٩- الطلبة متوسطو المستوى يستوعبون المحاضرات بالإنجليزية. |
| ٩ | ٣٨ | ٢٩ | ٢٤ | ٢٠- الطلبة الذين يدرسون مساقات عليا من مستوى (٣٠٠ فأكثر)، يستوعبون المحاضرات بالإنجليزية. |
| ٠ | ١١ | ٦ | ٨٣ | |
| ٣ | ١٧ | ١٣ | ٦٧ | |
| ٤ | ٦ | ٥٣ | ٣٧ | |
| ٧ | ٦ | ٥٢ | ٤٦ | |

يشير السؤال السابع بوضوح إلى أن المدرسين يشرحون المادة التعليمية بالإنجليزية. فقد أجاب

٥٤% من هؤلاء المدرسين بأنهم يشرحون ويحاضرون "دائماً بالإنجليزية بينما يستخدم ٢٨% منهم الإنجليزية "أحياناً" في محاضراتهم ويستخدمها ١٤% "نادراً". إذا كان المحاضر لا يستخدم الإنجليزية، فهل يعني ذلك أنه يستخدم العربية؟ ليس بالضرورة. إن النمط التدريسي الشائع في معظم الجامعات العربية هو إعطاء المصطلحات بالإنجليزية وشرح المادة باللغة الأم. على أية حال - عندما سئل أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس حول ذلك النمط، أجاب أكثر من ثلثهم بالنفي المباشر بينما أجاب ٢٨% منهم بأنهم يستخدمون هذا النمط التدريسي "دائماً" وأن ٢٥% منهم يستخدمه "أحياناً".

تركز الأسئلة ٩، ١٠، ١١ بشكل رئيسي على النقاش الصفي. أجاب ١٩% فقط من أعضاء هيئة التدريس بأنهم يدرسون "دائماً" بالإنجليزية بينما أجاب ٣٦% منهم بأنهم يستخدمونها "أحياناً" بالتدريس ومعظمهم زعم (٤١%) بأنهم "نادراً" ما يستخدمونها. إن نمط الإجابة الموضح هنا يبدو وكأنما يتعارض مع الاستجابات الواردة في السؤال السابع. يجب أن نشير إلى أن طريقة التدريس المستخدمة على المستوى الجامعي هي طريقة المحاضرة في الغالب حيث إنه يترك القليل من الوقت للمناقشة الصفية. ويرينا السؤال العاشر بأن الطلبة يفضلون استخدام العربية عندما يطرحون أسئلتهم: ٣٦% من الطلبة أجابوا بأنهم "نادراً" ما يستخدمون الإنجليزية لطرح الأسئلة، و ٤٦% أجابوا أنهم يستخدمونها "أحياناً" و ١٧% أجابوا بأنهم يستخدمونها دائماً. وفي السؤال الحادي عشر أجاب المدرسون بوضوح أنهم يحاولون أن يستخدموا كلا اللغتين العربية والإنجليزية للإجابة عن أسئلة الطلبة (٢٢% نادراً، ٤١% أحياناً، ٣٦% دائماً).

مما ورد يمكننا أن نستنتج بأن الإنجليزية تستخدم في المحاضرة بينما تستخدم الإنجليزية والعربية في النقاش الصفي مع التركيز على العربية.

وكما بيّن الجدول رقم (٥)، فإن الأسئلة ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦ تعالج موضوع الإجراءات الصفية ومتطلبات المساق الأخرى. فعلى سبيل المثال، يرينا السؤال ١٢ بوضوح أن معظم أعضاء هيئة التدريس (٥٠%) يطلبون "دائماً" من طلابهم أن يكتبوا ملاحظاتهم بالإنجليزية، بينما أفاد ١٣% منهم بأنهم "نادراً" ما يطلبون ذلك منهم وأفاد ١٦% بأنهم يطلبون ذلك منهم "أحياناً". ويبين

سؤال ١٤ استخدام المراجع الإنجليزية للمادة الدراسية. أجاب معظم أعضاء هيئة التدريس (٦١%) بأنهم يطلبون "دائماً" من طلابهم أن يعودوا لمراجع إنجليزية في حين أجاب ٢٦% بأنهم يطلبون ذلك "أحياناً" و ١٠% أجابوا أنهم "نادراً" ما يطلبون ذلك، ويظهر سؤال ١٣ بيانات عن كيفية استخدام الدوريات المتخصصة والتي قد ينظر إليها على أنها مختلفة عن المراجع. وكانت الإجابات عن هذا السؤال على النحو التالي: ٤٣% من الهيئة التدريسية يطلبون "دائماً" من طلبتهم الرجوع لدوريات متخصصة، ٢٨% "أحياناً" و ٢٤% "نادراً". أما السؤالان ١٥ و ١٦ فيتعلقان بكتابة الأبحاث والتقارير الصفية والشفوية التي تطلب من الطلبة. أجاب ٥٢% بأنهم يطلبون من طلبتهم أن يكتبوا تقارير بالإنجليزية "دائماً"، وأجاب ٢٢% "أحياناً"، ٢٢% "نادراً". ويوضح السؤال ١٦ بأن ٢٩% من أعضاء هيئة التدريس يطلبون "أحياناً" من طلبتهم تقديم تقارير شفوية لمادتهم الدراسية بينما ٣٨% يفعلون ذلك "نادراً".

يتعلق السؤالان ١٧ و ١٨ باللغة المستخدمة من المدرسين في الامتحانات والاختبارات. أشارت الغالبية العظمى من العينة (٨٣%) ويمثل ذلك أعلى نسبة للإجابة عن أي سؤال - بأنهم يقدمون اختباراتهم وامتحاناتهم بالإنجليزية "دائماً" بينما أفاد ٦% منهم "أحياناً" و ١١% "نادراً". أما الإجابة عن سؤال ١٨ فكانت كالتالي: أفاد ٦٧% بأنهم يطلبون من طلبتهم الإجابة بالإنجليزية "دائماً"، ١٣% "أحياناً"، ١٧% "نادراً".

يظهر السؤالان ١٩ و ٢٠ استجابات المدرسين حول التساؤل عما إذا كان طلبة المساقات الأولية والمتقدمة يستطيعون استيعاب محتوى المحاضرات التي تعطى بالإنجليزية. أجاب ٣٨% من أعضاء هيئة التدريس بأن الطلبة في المساقات الأولية يستطيعون متابعة المحاضرات بالإنجليزية "دائماً"، ٥٣% "أحياناً" و ٦% "نادراً". أما بالنسبة لطلبة المساقات المتقدمة فقد أجاب ٤٦% منهم أن الطلبة يستطيعون متابعة المحاضرة "دائماً"، ٤٢% "أحياناً" و ٦% "نادراً".

من خلال تحليل الأسئلة من ٧ إلى ٢٠ في استبيان أعضاء هيئة التدريس يمكننا الاستنتاج بأن التدريس الصفّي يتم على الأغلب بالإنجليزية مع قليل من استخدام العربية أثناء النقاش في الصف. أما الأسئلة التي تطرح خلال المحاضرة فغالباً ما تكون بالعربية وتتم الإجابة عنها

بالإنجليزية. وبخصوص الملاحظات الصفية والواجبات التي تطلب من الطلبة، أفاد معظم أعضاء هيئة التدريس أنهم يطلبون أن تكون هذه الواجبات الصفية والبيئية مكتوبة بالإنجليزية لا بالعربية. كما أشار معظم أعضاء هيئة التدريس بأنهم يطلبون من طلبتهم أن يستعينوا بالمراجع المختلفة – كتباً أكثر من الدوريات-. تعطي الغالبية العظمى من أعضاء هيئة التدريس اختباراتهم بالإنجليزية وتطلب من طلبتها الإجابة بالإنجليزية أيضاً. يشعر أعضاء الهيئة التدريسية بأن نسبة كبيرة من الطلبة ليسوا بالمستوى المقبول بالإنجليزية ولا يؤهلهم بالطبع أن يتابعوا المحاضرات الصفية.

إدراك القدرات اللغوية:

يدور سؤال ١٣ في استبيان الطلبة حول قضية إدراك الطلبة لقدراتهم في المهارات اللغوية المختلفة – وعلى وجه التحديد- في الاستيعاب السمعي والمحادثة والقراءة والكتابة. وكذلك يوضح سؤال ٢١ في استبيان أعضاء هيئة التدريس تقييمهم لقدرات الطلبة في المهارات الأربع الأنفة الذكر. يبين لنا الجدول رقم (٦) أدناه بأن معظم الطلبة يبالغون في تقييم قدراتهم اللغوية. لا شك بأن إجابات عينة أعضاء هيئة التدريس تعكس تقويماً أكثر واقعية لقدرات الطلبة.

جدول رقم (٦)

تقييم قدرات الطلبة في المهارات اللغوية وفقاً لآراء الطلبة والمدرسين

| المهارة | جيد جداً | | جيد | | متوسط | | ضعيف | | ضعيف جداً | |
|------------------|----------|--------|------|--------|-------|--------|------|--------|-----------|--------|
| | طلبة | مدرسين | طلبة | مدرسين | طلبة | مدرسين | طلبة | مدرسين | طلبة | مدرسين |
| الاستيعاب السمعي | ٣٧ | ٥ | ٤١ | ٥٩ | ١٦ | ٤ | ٣ | ٤ | ١ | ٢ |
| المحادثة | ١٤ | ١ | ٤٢ | ٩ | ٣٣ | ٤٠ | ٨ | ٤٦ | ٢ | ٤ |
| القراءة | ٥١ | ٣ | ٣٧ | ٣٩ | ٩ | ٤٨ | ٢ | ٧ | ١ | ٧ |
| الكتابة | ٤٠ | ٢ | ٤١ | ١١ | ١٦ | ٤٨ | ٢ | ٢٩ | ١ | ٩ |

كان تقويم الطلبة لأنفسهم في الاستيعاب السمعي أفضل من تقويم مدرسيهم لهم. فبينما أجاب ٧٨% من الطلبة بأن مستواهم بالإنجليزية (جيد جداً) و(جيد) فقد وافق ٦٤% من أعضاء هيئة التدريس أن الطلبة يمثل هذا المستوى. وتشير إجابات أعضاء هيئة التدريس والطلبة بأن الطلبة يتقنون هذه المهارة، وقد يعزى السبب في إتقان الطلبة للاستيعاب السمعي إلى كون هذه المهارة تشكل عنصراً هاماً في التعليم الجامعي؛ حيث إن أخذ الملاحظات أثناء المحاضرة تعتمد بشكل كبير على قدرة الطلبة الأردنيين الذين يستمعون ويتابعون بشكل دائم برامج التلفزيون التي غالباً ما تكون فيها الإنجليزية لغة المحادثة.

إن تقويم كل من أعضاء هيئة التدريس والطلبة لقدرات الطلبة الإجمالية في المحادثة الإنجليزية تتباين بشكل واضح، ففي حين أن ٥٦% من الطلبة يقومون بقدراتهم في المحادثة (جيد جداً) و(جيد) فإن ١٠% فقط من أعضاء هيئة التدريس وافقوا الطلبة الرأي. وفي حين أن ١٠% من الطلبة فقط أفادوا بأن قدرتهم الكلامية بالإنجليزية (ضعيفة) و(ضعيفة جداً) فإن ٥٠% من أعضاء هيئة التدريس أفادوا بضعفهم هذا. وهكذا نستطيع القول بأن تقويم الطلبة لأنفسهم في المحادثة أكثر واقعية من تقويمهم بخصوص قدراتهم على الاستيعاب السمعي.

وفي مهارة القراءة، اتجه الطلبة أيضاً إلى المبالغة في تقويم قدراتهم. فبينما حكم ٨٨% من الطلبة على قدراتهم في القراءة بأنها تتراوح بين (جيد جداً) و(جيد) فإن نصف هذه النسبة تقريباً (٤٢%) من أعضاء هيئة التدريس ارتأت ذلك وحكم النصف الآخر من أعضاء هيئة التدريس على قدرات الطلبة في القراءة على أنها متوسطة^(٧).

إن التباين بين تقويم كل من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس لقدرات الطلبة الكتابية بالإنجليزية لا يمكن أن يكون أكثر وضوحاً، فبينما أفاد ٨١% من الطلبة أن قدرتهم الكتابية تتراوح بين (جيد جداً) و(جيد) فقد أيد هذا الاعتقاد ١٤% فقط من أعضاء هيئة التدريس. إن الغالبية العظمى من أعضاء هيئة التدريس ٨٦% أفادت أن قدرات الطلبة الكتابية (متوسطة) أو دون ذلك. ومن خبرتنا كمدرسين لمبحث اللغة الإنجليزية نستطيع الجزم بأن تقويم أعضاء

هيئة التدريس أكثر واقعية من تقييم الطلبة لأنفسهم.

صم السؤال رقم ٢٠ في استبيان الطلبة وهو سؤال عام للتعرف على تقويم الطلبة لكفاياتهم اللغوية العامة وللدرجة التي يشعرون عندها بالرضا عن أدائهم في المساقات التي تدرس بالإنجليزية. فبينما شعر ٦٥% من عينة الطلبة بأنهم ذوو كفاءة تؤهلهم لدراسة مساقات بالإنجليزية و ١٢% منهم كانوا محايدين و ٢١% لم يوافقوا على هذا الرأي، أفاد نصف أعضاء هيئة التدريس تقريباً (٥٣%) بأن طلبتهم قادرين على استيعاب مساقات بالإنجليزية و ٢٢% كانوا محايدين و ٢٥% منهم لم يؤيدوا هذا الرأي.

لو ألقينا نظرة على متوسطات الإجابات المتعلقة بالمهارات الأربع، لرأينا أن الطلبة يعتقدون بأنهم أكثر قدرة في مهارة القراءة، تليها الكتابة ثم الاستيعاب السمعي وأخيراً المحادثة. إذ صنف ٨٨% أنفسهم في فئتي (جيد جداً) و (جيد) في القراءة، و ٨١% في الكتابة. و ٧٨% في الاستيعاب السمعي و ٥٦% في المحادثة. أما أعضاء هيئة التدريس فقد رأوا أن الطلبة أفضل ما يكونون في مهارة الاستيعاب السمعي تليها القراءة ثم الكتابة وأخيراً المحادثة، إذ صنف ٦٤% منهم الطلبة في فئتي (جيد جداً) و (جيد) في مهارة الاستيعاب السمعي، و ٤٤% في القراءة و ١٤% في الكتابة وأخيراً ١٠% منهم في المحادثة، يبدو أن هناك اتفاقاً بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في تقييمهم بشكل عام.

وبإيجاز، يمكننا القول إن هذه النتائج لا تعكس قدرات الطلبة اللغوية الحقيقية. فمن خلال خبرتنا التعليمية ومن ملاحظات الزملاء نستطيع أن نقول بأن التقويم الإجمالي لقدرات الطلبة لأنفسهم هو أمر مبالغ فيه. وحقيقة الأمر هو أن أفضل طلبتنا لا يستطيعون استيعاب المحاضرات بالإنجليزية. ومن خلال ملاحظتنا، نستطيع أن نقول بأن دراسة الكتب الإنجليزية يمكن تشبيهها بعملية نقل المصطلحات إلى هوامش الكتاب والتعرف على معانيها من القواميس.

هناك نقطة أخيرة تكمن في تقويم أفراد العينة من الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية لنوعية

التدريس الذي يتلقاه الطلبة في مساقات برامج الإعداد بالإنجليزية. إذ يطلب من كل من يلتحق بالجامعة دراسة مساقات استدرائية في مبحث اللغة الإنجليزية تهدف إلى تحسين قدرات الطلبة اللغوية وتهيئتهم لدراسة مساقاتهم الأخرى بالإنجليزية. وهدف السؤال ١٨ في استبيان الطلبة والسؤال ٢٧ في استبيان أعضاء هيئة التدريس إلى استنباط معلومات متعلقة بهذه القضية. كان التباين أوضح ما يكون بين إجابات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس حيث استحسن ٥٩% من الطلبة هذا البرنامج الدراسي التحضيري واعتبروه (جيد) أو أعلى من ذلك وشعر ٤٠% منهم بأن هذا البرنامج التدريبي (متوسط) أو دون ذلك. وبالمقارنة، نسبة ضئيلة جداً (٤%) من أعضاء هيئة التدريس اعتبروا هذا البرنامج "جيد" أو "جيد جداً"، في حين أن الغالبية العظمى منهم (٩٦%) اعتقدت أنه "متوسط" بل دون ذلك. وفي الواقع، أن أكثر من نصف عينة أعضاء هيئة التدريس (٥٤%) اعتقدوا بأن هذا البرنامج التحضيري "ضعيف" و"ضعيف جداً". ونحن بدورنا نوكد بأن رأي أعضاء هيئة التدريس أقرب للحقيقة بشكل لا لبس فيه.

إدراك الحاجات اللغوية:

نستطلع في هذا الجزء الحاجات اللغوية من وجهة نظر كل من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس. إن الإجابات عن الأسئلة رقم ١٢ و ١٣، و ١٥، و ١٦، و ١٧، وفي استبانة الطلبة وإجابات الأسئلة رقم ٢٢، و ٢٣، و ٢٤، و ٢٥، و ٢٦ في استبانة أعضاء هيئة التدريس توضح الحاجات اللغوية كما يراها كل من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس. ففي السؤال رقم ١٢ طلب إلى الطلبة أن يرتبوا المهارات اللغوية الأربع (الاستيعاب السمعي، المحادثة، القراءة، والكتابة) بوضع أرقام من ١ إلى ٤ لكل مهارة من هذه المهارات (١ يشير إلى المهارة الأكثر أهمية في حين أن ٤ يشير إلى المهارة الأقل أهمية). تمت عملية الترتيب لهذه المهارات حسب قناعة الطالب بأهميتها بالنسبة له.

في جدول رقم (٦) تم احتساب معدل العلامات لكل مهارة من المهارات اللغوية الأربع، وترتيبها وفقاً لآراء كل من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس^(٨).

جدول رقم (٦)

درجات ومعدلات كل مهارة كما يدركها الطلبة وأعضاء هيئة التدريس

| الطلبة | | | | المهارة اللغوية |
|--------|--------|--------|--------|------------------|
| المعدل | الدرجة | المعدل | الدرجة | |
| ٢،٠٣ | ١٨٣ | ٢،٠٨ | ٢٣٨٦ | الاستيعاب السمعي |
| ٣،٠٧ | ٢٧٧ | ٢،٥٥ | ٢٩٢٤ | المحادثة |
| ٢،٠٧ | ١٨٧ | ٢،٦٧ | ٣٠٦٣ | القراءة |
| ٢،٩٠ | ٢٦١ | ٢،٩٧ | ٣٤٠٧ | الكتابة |

يظهر الجدول رقم (٦) بوضوح أن الطلبة وأعضاء هيئة التدريس أجمعوا على أن أكثر المهارات أهمية هي مهارة الاستيعاب السمعي. ويمكن رد هذا الإجماع إلى طبيعة المحاضرة الصفية التي تقدم عادة بالإنجليزية. لذلك فإن استيعاب المحاضرات هي متطلب أساسي لضرورة النجاح في المساقات الجامعية. وكان التباين واضحاً في ترتيب المهارات الثلاث الأخرى، فبينما شعر الطلبة بأن مهارة المحادثة تأتي بالدرجة الثانية بعد الاستيعاب السمعي ويليهما بعد ذلك القراءة والكتابة، رأى أعضاء هيئة التدريس الترتيب المتسلسل التالي: القراءة فالكتابة وأخيراً المحادثة.

من الواضح، بأن الترتيب الذي اقترحه أعضاء هيئة التدريس أكثر واقعية. فمن المنطقي أن يأتي ترتيب القراءة بعد الاستيعاب السمعي، وإذا نظرنا إلى حجم المادة التي ينبغي للطالب الجامعي قراءتها من ملاحظات وكتب ومراجع فسنذكر واقعية هذا الترتيب.

إن ترتيب مهارة المحادثة كمهارة أخيرة قد يكون مقنعاً وبخاصة في بيئة تكون الإنجليزية فيها لغة أجنبية إذ تتركز حاجات الطلبة وبشكل رئيسي على الأعمال الكتابية للمسابقات. لم يكن

ترتيب الطلبة للمهارات الأخرى مقنعاً لأن المحادثة - كما سبق وأوضحنا - ليست متطلباً أساسياً للنجاح على المستوى الجامعي كما هو الحال في المهارات الأخرى. هناك تركيز على مهارة المحادثة في استجابات الطلبة، إذ كان ترتيبها الثاني، ومرد ذلك أن النسبة العالية من الطلبة التي تجد نفسها مجبرة على الصمت في المحاضرة لعجزها عن المشاركة ترى أنها مظلومة أمام تلك الأقلية التي تستطيع التحدث بالإنجليزية. من المؤكد أن هناك حوافز لدى تلك الأقلية على الاستئثار بالمناقشة الصفية.

إن ما تبقى من الأسئلة في هذا القسم يتعلق بالحاجات الفرعية المتخصصة ضمن مهارة من المهارات الأربع الرئيسية كما يراها كل من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس. فهناك مهارات فرعية ضمن كل مهارة من المهارات اللغوية الأربع. تم اختيار وتحديد هذه المهارات الفرعية وطلب إلى كل من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس أن يرتبوا هذه المهارات حسب أهميتها أيضاً بشكل تصاعدي. فعلى سبيل المثال كانت المهارات الفرعية للاستيعاب السمعي: استيعاب أسئلة الطلبة الآخرين. واستيعاب المحاضرات لأخذ الملاحظات، وفهم المحاضرات، واستيعاب برامج التلفزيون والراديو. يلخص جدول رقم (٧) ترتيب كل من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس لهذه المهارات الفرعية ويوضح معدل هذه المهارات كما هي مرتبة في الاستبيان، وبما أنه طلب من أفراد العينة أن يقوموا بترتيب هذه المهارات حسب أهميتها ١-٤، ٥، ٦، حيث إن ١ يشير إلى المهارة الفرعية الأكثر أهمية و ٦ إلى الأقل أهمية، لذلك فإن الدرجة المتدنية تشير إلى المهارة الفرعية الأكثر أهمية.

إن نظرة متفحصة على جدول رقم (٧) ترينا بوضوح أن كلاً من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس على اتفاق عام بخصوص ترتيب المهارات الفرعية للاستيعاب السمعي، حيث أوردوا الترتيب التالي: الاستماع للمحاضرات لأخذ الملاحظات، فهم ومتابعة المحاضرات، فهم ومتابعة الأسئلة التي تطرح داخل الصف وأخيراً استيعاب برامج الإذاعة والتلفاز.

اتفق الطلبة وأعضاء هيئة التدريس على ترتيب مهارة المحادثة الفرعية وهي قدرة الطلبة

على طرح الأسئلة بالصف بالمرتبة الأولى. ولكن بينما صنف الطلبة القدرة على المحادثة بشكل مفهوم بالإنجليزية بالمرتبة الثانية والقدرة على عرض التقارير شفويًا بالمرتبة الثالثة، فقد عكس أعضاء هيئة التدريس هذا الترتيب. واتفق كلا الطرفين على ترتيب القدرة على محادثة الأجانب كمهارة فرعية أخيرة.

جدول رقم (٧)

ترتيب الطلبة وأعضاء هيئة التدريس للمهارات الفرعية اللغوية

| المدرسين | | الطلبة | | المهارة والمهارات الفرعية |
|----------|--------|---------|--------|-------------------------------------|
| المرتبة | المعدل | المرتبة | المعدل | |
| | | | | الاستيعاب السمعي: |
| ٣ | ٣,٠٠ | ٣ | ٣,٨٦ | ١. أسئلة الطلبة. |
| ١ | ١,٤٤ | ١ | ١,٦٢ | ٢. متابعة المحاضرات لأخذ الملاحظات. |
| ٢ | ١,٨٦ | ٢ | ١,٧٩ | ٣. فهم المحاضرات |
| ٤ | ٣,٦٠ | ٤ | ٣,٦٠ | ٤. الراديو والتلفزيون |
| | | | | المحادثة: |
| ١ | ١,٨٥ | ١ | ٢,٢٠ | ١. طرح الأسئلة |
| ٤ | ٣,٤٨ | ٤ | ٢,٩١ | ٢. التحدث مع الأجانب |
| ٣ | ٢,٣٥ | ٢ | ٢,٣٢ | ٣. الحديث بالإنجليزية |
| ٢ | ٢,٢٦ | ٢ | ٢,٥٥ | ٤. عرض تقارير شفوية |
| | | | | القراءة: |
| ٢ | ٢,٧٣ | ٢ | ٢,٣٤ | ١. قراءة وفهم الاختبارات |
| ١ | ١,٣٩ | ١ | ١,٧٥ | ٢. قراءة الكتب |
| ٦ | ٥,١٤ | ٤ | ٤,٠٢ | ٣. المجلات والصحف |
| ٤ | ٣,٤١ | ٥ | ٤,٠٥ | ٤. الدوريات المتخصصة |
| ٥ | ٥,٠١ | ٦ | ٥,١٩ | ٥. كاتالوجات |
| ٣ | ٣,٠٥ | ٣ | ٣,٥٠ | ٦. مراجع |
| | | | | الكتابة: |
| ٥ | ٤,٤٤ | ٥ | ٤,٢٦ | ١. رسائل شخصية |
| ٣ | ٢,٣٠ | ١ | ٢,٣١ | ٢. ملاحظات صفية |
| ٤ | ٣,٧٧ | ٤ | ٣,٦٩ | ٣. مراسلات تجارية وتعبئة نماذج |
| ٢ | ٢,٢٩ | ٢ | ٢,٣٣ | ٤. إجابات لأسئلة الاختبارات |
| ١ | ٢,١٩ | ٣ | ٢,٤٦ | ٥. التقارير والأبحاث |

بالنسبة لسؤال القراءة فقط اتفق الطلبة وأعضاء هيئة التدريس على أن المهارة الفرعية الضرورية هي قراءة الكتب المقررة، ويليهما في الأهمية مهارة القراءة لاستيعاب الاختبارات والامتحانات، وفي المرتبة الثالثة مهارة قراءة المراجع. تتفق هذه الإجابات مع النتائج المتعلقة بلغة

التفاعل الصفّي الذي سبق وتحدثنا عنه. (انظر الصفحات ٢٧٥-٢٧٩) لم يتفق الطلبة وأعضاء هيئة التدريس حول ترتيب المهارات القرائية الفرعية الأخرى. فبينما ركز أعضاء هيئة التدريس على قراءة الدوريات المتخصصة والكاتالوجات بشكل متعاقب لم يول الطلبة الدوريات المتخصصة أي اهتمام. ربما يعود السبب في تدني ترتيب قراءة الدوريات إلى حقيقة أن الطلبة لم يفرقوا بين الدوريات المتخصصة والمجلات العامة إذ تستعمل الكلمة في العربية لتغطي النوعين المذكورين.

أما بالنسبة للمهارات الفرعية للكتابة فقد صنّفها الطلبة كالتالي: كتابة الملاحظات وكتابة إجابات الامتحانات صنفنا بالترتيبين الأولى والثانية على التوالي، إذ تعد عملية أخذ الملاحظات أثناء المحاضرة عملية ضرورية وأساسية للنجاح في الدراسة الجامعية. يعود الترتيب العالي لأخذ الملاحظات إلى أهمية "المحاضرة" كطريقة في التدريس في الجامعة. وتتصل القدرة على أخذ الملاحظات بسرعة بالقدرة على كتابة إجابات الامتحانات أيضاً في حين شعر أعضاء هيئة التدريس بأن القدرة على كتابة الأبحاث والتقارير تأتي في الدرجة الأولى تليها القدرة على كتابة إجابات الامتحانات وأخذ الملاحظات. واتفق كلا الجانبين على ترتيب باقي المهارات الفرعية الكتابية حيث تم وضع مهارة كتابة المراسلات التجارية قبل مهارة كتابة الرسائل الشخصية.

يتضح أن الطلبة وأعضاء هيئة التدريس على اتفاق بخصوص ترتيب المهارات الفرعية المختلفة لكل مهارة رئيسية مع وجود اختلاف طفيف في ترتيب المهارات الفرعية في الكتابة. على الرغم من هذا التباين فإنه يتضح بأن الاختلافات غير جوهرية. وعلى أية حال، يمكن ترتيب هذه المهارات على النحو التالي: أخذ الملاحظات وكتابة إجابات الاختبارات وكتابة التقارير والأبحاث في فئة واحدة وذلك لكون المتوسطات الحسابية لهذه المهارات متقاربة.

والجدير بالذكر في معرض هذا الحديث بأن تدني ترتيب بعض المهارات الفرعية مثل استيعاب برامج الإذاعة والتلفاز في مهارة الاستيعاب السمعي، والمحادثة مع الأجانب في مهارة المحادثة، وقراءة المجلات والصحف في مهارة القراءة، وكتابة الرسائل الشخصية في مهارة الكتابة- يشير إلى طبيعة حوافز طلبتنا لتعلم الإنجليزية، والتي هي بطبيعتها حوافز "آلية" و"منفعية". تعزز هذه النتيجة نتائج عدد آخر من الدراسات (انظر على سبيل المثال، هاريسون وآخرون ١٩٧٥،

زغول وآخرون ١٩٨٦) التي أشارت إلى أن عوامل المنفعة والتحسين الوظيفي هي التي تشكل الحوافز الرئيسة لتعلم الإنجليزية، وليس عوامل تمثل حضارة اللغة الإنجليزية والاندماج بها أو الانتماء لها.

الخلاصة والنتائج وأبعادها:

تم إجراء هذه الدراسة المسحية كخطوة أساسية نحو تحديد الحاجات الأساسية للطلبة في اللغة الإنجليزية على المستوى الجامعي - في جامعة اليرموك، الأردن- كما يراها ١١٤٧ طالباً جامعياً و ٩٠ عضو هيئة تدريس. ويتراوح عمر الطالب العادي في هذه الدراسة بين ١٨ - ٢٣ وهم من خريجي المدارس الثانوية الملتحقين بجامعة اليرموك.

وتشير نتائج هذه الدراسة إلى أن معرفة اللغة الإنجليزية أمر ضروري حتى يتسنى للطلاب الجامعي النجاح، لا سيما وأن الغالبية العظمى من المساقات تدرس بالإنجليزية ولها مراجع وكتب إنجليزية. إضافة لذلك فإن جميع أعضاء هيئة التدريس غير العرب (٢٠%) يدرسون بالإنجليزية. ومن خلال فحص التفاعل الصفّي، تبين أن التدريس مزيج بين العربية والإنجليزية، أما الأسئلة فإنها تثار بالعربية ويتم الإجابة عنها بالإنجليزية. من المفترض أن تكتب الملاحظات الصفية بالإنجليزية وأن على الطلبة أن يعودوا إلى مراجع مكتبية. غالباً ما تعطى الاختبارات والإجابات بالإنجليزية. وبالرغم من هذا الاستخدام المكثف للإنجليزية فهناك نسبة كبيرة من أعضاء هيئة التدريس يشعرون بأن الطلبة ليسوا بالكفاءة المطلوبة التي تمكنهم من استيعاب المحاضرات.

بالغ الطلبة في تقييم قدراتهم في المهارات اللغوية المختلفة بينما كان تقييم أعضاء هيئة التدريس أكثر واقعية. وفيما يتعلق بإدراك الحاجات فقد اتفق كل من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس على أن مهارة الاستيعاب السمعي هي المهارة الأكثر أهمية لتحقيق النجاح على المستوى الجامعي. ولكن بينما رتب الطلبة المهارات الأخرى على النحو التالي: المحادثة والقراءة ومن ثم الكتابة فقد رتبها أعضاء هيئة التدريس كما يلي: قراءة وكتابة ومن ثم المحادثة وفي ترتيب المهارات الفرعية فقد اتفق تقريباً كل من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس اتفاقاً كاملاً.

وعندما سئل الطلبة حول استعداداتهم وتدريباتهم في مبحث اللغة الإنجليزية، أشارت إجاباتهم إلى الرضا التام، في حين أن أعضاء هيئة التدريس كانوا أكثر تحفظاً وواقعية حول البرامج التحضيرية، فقد أظهروا بوضوح عدم رضاهم عن نوعية التدريب الذي يتلقاه الطلبة في مجال اللغة الإنجليزية على المستوى الجامعي. وتقول الغالبية العظمى (٩٦%) من أعضاء هيئة التدريس بأن هذا التدريب متوسط بل دون ذلك. ولا يخفي الباحثان هنا تحفظهما حول طبيعة التدريبات والاستعدادات التي تمت في جامعة اليرموك بخصوص الإنجليزية ولذلك فإنهما يعتقدان بأن البرامج التحضيرية لا تعد طلبة الجامعة إعداداً ملائماً في استخدام الإنجليزية.

إن كانت نوعية التعليم ذات أهمية للمسؤولين والإداريين في الجامعات العربية، فلا بد أن تحدث تغييرات جذرية في السياسة اللغوية وبأسرع ما يمكن. وليس الحل بحاجة إلى بحث، فهو مطروح بين طهرانينا ويعاد طرحه كل يوم وكأن هناك ما من سامع. ليس هناك بديل عن التدريس باللغة الأم إن كانت النوعية هي المقياس. فمن البديهي أنه حتى لو أصبح الطالب ثنائي اللغة، فإن استيعابه بلغته الأم يفوق استيعابه بلغته الثانية، ناهيك عن الحوافز القومية والدينية، من هنا كان اتجاه المنظمات الدولية وبخاصة اليونسكو نحو الدعوة دون تحفظ إلى ضرورة استخدام اللغة الأم في التدريس. تقول وثيقة اليونسكو (١٩٧٠) بهذا الصدد: "تبقى اللغة الأم هي الوسيلة الحاسمة التي يستطيع الفرد بها الانتماء إلى مجتمعه وحضارته: فهي قاعدة مداركه العقلية (٩) لذا فما من أمة على وجه الأرض تحترم نفسها تقبل أن يتعلم أبنائها بلغة أخرى، فالفرنسي يتعلم بالفرنسية والألماني يتعلم بالألمانية واليوغسلافي بالصربية والكرواتية والسويدي بالسويدية واليوناني باليونانية والياباني باليابانية والكوري بالكورية والياباني باليابانية ... وتطول القائمة.

إن أبنائنا في الجامعات يعانون، ولا يكتفون لمعاناتهم أحد. إن هناك تجارب في جامعاتنا محزنة، إذ لا يعقل أن يكون الحال كذلك في مؤسسة علمية يفترض أن يكون القائمون عليها مخططين بارعين. من أفضل الأمثلة التي يمكن أن تطرح هنا ما يدور في كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية على سبيل المثال لا الحصر. إذ بعد أن يقبل الطالب المتخرج لتوه من الثانوية العامة، وقبل أن يأخذ أية مساقات في الإنجليزية لتحسين كفاءته، تراه يتعبط عدداً من مقررات مساقاته في

الإدارة أو الاقتصاد أو المحاسبة من الكتب الإنجليزية التي كتبت وقررت في جامعات أميركا وبريطانيا. وينتهي الأمر بمحاضرة الإدارة والاقتصاد لتكون تمريناً عسراً مملأً في استخراج معاني الكلمات من القاموس.

إن كثيراً من المفاهيم البسيطة وحتى الساذجة التي تكون أحياناً بمستوى إدراك طفل، تبدو معقدة وخارج الفهم لعدد كبير من أبنائنا للسبب البسيط أنها مكتوبة أو تلقن بالإنجليزية. ربما يرى القارئ أن في ذلك مبالغة، لكنه وللأسف، هذا هو الحال. وليس ذلك حصراً في جامعاتنا في الأردن، فقد قاسى الطالب العربي في مختلف مواقعه من هذه المحنة. يتحدث باحث بريطاني عمل في الجامعات السودانية (اندروز ١٩٨٤) عن نمط أسماء "اللؤلؤ المتحدر"، يقول فيه إن ضعف الطلبة في اللغة الإنجليزية، وإدراك الأساتذة لهذا الضعف يجعلان الأساتذة أقل تشدداً من الناحيتين الأكاديمية واللغوية. هناك يبدأ اعتماد الطلبة على استملاء الأستاذ ملاحظات محدودة لا يتوقع الأستاذ من الطالب أن يخرج عنها أو أن يبذل أي جهد لتوسيعها باستخدام المراجع أو حتى الكتاب. يعتاد الأساتذة في مثل هذا الوضع إعطاء العلامات العالية للجهد القليل. حينها يشعر الطالب أن لا حاجة للجد وذلك كله يؤدي حتماً إلى انخفاض مستوى التعليم، وقد دعم آخرون (مثل سويلز ١٩٨٠) هذه النتائج. إن ذلك وصف دقيق لما يجري في جامعاتنا.

ليست الدعوة إلى التعريب، والتي تبدو جانبية في سياق مثل هذا البحث المعد عن دور الإنجليزية، شعاراً جماهيرياً طرحه من منطلقات شوفينية أو فرعية، بل مطلباً شرعياً منطقياً يلبي حاجتنا ويسهل أمور حياتنا ويحل من مشكلاتنا التعليمية. وما من طريق غير استخدام اللغة الأم تستطيع أن تستثير مكنون الإبداع في أطفالنا وشبابنا. لا نستطيع أن نكتشف علماً، ونبرع في مختبر ونفهم طبيعة الكون وظواهر العلم إلا بعد أن يتخرج جيل ممن تلقوا علمهم كاملاً في العربية.

أما إذا كان من المتعذر إحداث تغييرات في الوضع الحالي، فهناك مخارج أخرى. ما نود طرحه في هذا المجال هو تبني سياسة تدريس الإنجليزية في الجامعات العربية لأغراض محددة تمشياً مع الاتجاه العالمي في ميدان اللغة لأغراض محددة (Language for Special

(Purposes).

ومن الضروري هنا أن نوضح هذا المفهوم القديم الجديد، والذي يتلخص بالتركيز على تدريس مادة التخصص باللغة الأجنبية بدل الاستعاضة في تدريس قواعدها وصرفها ونحوها وفقها الصرفي والتركيبى والنطقي. إن هذا المفهوم قديم رغم حداثة زخم الدعوة له. ففي جامعة دمشق على سبيل المثال، يدرس الطالب مادة في اللغة الإنجليزية ذات علاقة مباشرة في حقل تخصصه لأربع سنوات متعاقبة بينما يدرس جميع مساقات تخصصه باللغة العربية. ولمزيد من التوضيح، فإن طالب الحقوق يدرس مساقاً كل سنة في اللغة الإنجليزية أو الفرنسية جلّ محتواه من المصطلح القانوني. وليس من الضروري أن تبدأ الجامعة من نقطة الصفر في هذا الميدان. فهناك تجارب مماثلة أخرى في الجامعات العربية والأجنبية، يمكن الاستفادة منها.

لقد ظهر إلى حيز الوجود عدد كبير من الكتب التي تركز على مجالات متخصصة وهي قيد الاستعمال في الوقت الحاضر. بعض هذه الكتب تم تصميمها لأغراض خاصة بطلبة الجامعات العربية. إن سلسلة نيوكلس (Nucleus) لـ بينتر ١٩٧٩ تم تطويرها لتعمل على تدريس الأغراض التعليمية التي توازي الأغراض التعليمية في العالم العربي (في جامعة تبريز إيران). وقد ظهر أيضاً في جامعة طرابلس إلى حيز الوجود ما يسمى بكتاب الإنجليزية العلمية، من واقع تجربة الجامعات الليبية. وكما أشار هيرو (Hiro) سنة ١٩٧٩ بأن اللغة الإنجليزية السائدة خارج العراق وسوريا في الطب وتكنولوجيا الهندسة هي لغة ذات أغراض تطبيقية تاريخياً. على أية حال فإن القليل قد تم إنجازه لتوجيه تدريس الإنجليزية لأغراض محددة بالنسبة للمتعلم. أشار هيرو Hiro ١٩٧٩ بوضوح إلى أن الخبرة الكويتية قامت بمحاولات جديّة على المستوى الجامعي لتطوير منهاج اللغة الإنجليزية كي يلئم الحاجات الأساسية في ست كليات جامعية. وقد أجريت محاولات مماثلة في الجامعات الليبية (رينسون، ١٩٨٥). ويبدو أن خبرات مراكز اللغات بالجامعات السعودية بدأت تسير في هذا الاتجاه. (انظر على سبيل المثال رو: سنة ١٩٨٠). أما في البلاد الناطقة بالإنجليزية، فقد برزت مئات المشاريع والأبحاث التي هدفت إلى توجيه تدريس الإنجليزية لأغراض محددة للطلبة الأجانب نورد بعضاً منها في قائمة المراجع.

وفي ضوء هذه الخطوط العريضة، يعد هذا البحث محاولة أولية لإجراء دراسة مسحية لحاجات الطلبة الأكاديمية في اللغة الإنجليزية في جامعة فنية بالأردن، والتي يشابه وضعها، معظم الجامعات العربية الأخرى. وعليه فإن الخطوة الإجرائية التالية هي الشروع بمسح الحاجات بطريقة أكثر تفصيلاً عما تم إنجازه حتى الآن رغم قناعتنا المطلقة أن لا بديل للتعريب.

الملاحظات

- ١- استنتج فيشمان في مقالة كتبها مع كونراد في كتاب يبحث انتشار الإنجليزية (مثبت في مصادر البحث) أن هذا الانتشار يعزى إلى عاملين أساسيين هما السيادة السياسية والهيمنة الاقتصادية. وقد أضاف فشمان أن الإنجليزية هي اللغة الوحيدة التي تشير الدلائل على استمرارية انتشارها في المستقبل.
- ٢- لا شك بأن ذلك تعميم ربما يكون له استثناء، لكن في الواقع تفنقر دول العالم الثالث إلى سياسات لغوية واضحة مبنية على أسس تخطيط لغوي شامل نابع من واقع البلد الاجتماعي والاقتصادي والسياسي. فعلى سبيل المثال، ليس هناك سياسة لغوية في الأردن، وقد حاول مجمع اللغة العربية الأردني التقدم بمشروع قانون لاستعمال العربية ولم ينجح في تمريره (طالع د. عبدالكريم خليفة، اللغة العربية والتعريب في العصر الحديث. منشورات مجمع اللغة العربية الأردني، ١٩٧٨).
- ٣- ربما يفسر ذلك ولو جزئياً إصرار الجامعة على الاستمرار باستخدام الإنجليزية والوقوف بحزم أمام محاولات التعريب. وما ذلك في واقع الحال إلا مظهر من مظاهر الشعور بالحب والكراهية Ombivalence الذي يميز علاقة المستعمر بالمستعمر.
- ٤- لم نعلم عن أية محاولة منظمة قامت بها إدارة أي من الجامعات الأردنية نحو التعريب وفي أي مجال. لا بل هناك دلائل تشير إلى ظاهرة معاكسة والمثال الذي يعطى دائماً هو كلية الاقتصاد والتجارة في الجامعة الأردنية التي سارت بالاتجاه المعاكس وهو إحلال الإنجليزية محل العربية.
- ٥- تجدر الإشارة هنا إلى ما أورده الدكتور محمد راجي الزغول في بحثه الموسوم "تشكيل أهداف لدوائر اللغة الإنجليزية في الجامعات العربية" (١٩٨٥) عن كفاءة خريجي دائرة اللغة الإنجليزية من الناحية اللغوية. لقد أعطى د. زغول اختبار "ميتشاجن" للكفاية

اللغوية لثلاث دفعات من خريجي دائرة اللغة الإنجليزية في جامعة اليرموك ووجد أن متوسط علاماتهم في هذا الاختبار كان ٦٧،٧ وذلك دون العلامة ٨٢% التي تعتمدها الجامعات الأمريكية كحد أدنى لقبول الطلبة الأجانب في الصف الجامعي الأول.

٦- استنتي طلبة دوائر اللغة العربية والإنجليزية من عينة هذه الدراسة لأنه من الطبيعي أن تستخدم العربية لأغراض تدريس اللغة العربية وكذلك الإنجليزية تستخدم لأغراض تدريس الطلبة المتخصصين في هذا المجال. والجدير بالذكر أن لهاتين الدائرتين نصيب الأسد من أعداد المسجلين في كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية. كذلك استنتي طلبة الدراسة الخاصة والذين يتم قبولهم استثنائياً نظراً لتدني معدلاتهم بالثانوية العامة من عينة هذه الدراسة.

٧- طالع كتاب د. عبدالكريم خليفة، اللغة العربية والتعريب في العصر الحديث، منشورات مجمع اللغة العربية الأردني، ١٩٨٧.

٨- تم احتساب جميع درجات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس على كل إجابة ونقسيمها على عدد المشاركين للحصول على متوسط الدرجات لكل مهارة. ومن المعلوم أن الترتيب من ١-٤ يعني أن رقم ١ هو الأكثر أهمية وأن رقم ٤ بالتالي هو الأقل أهمية. بمعنى أنه كلما تدنى المتوسط الحسابي ازدادت أهمية المهارة.

٩- مقتطف للفقرة ١٢١ من وثيقة اليونسكو رقم 16C/4 والتي قدّمها الأمين العام للأمم المتحدة في المخطط العام الطويل الأمد للأعوام ١٩٧١-١٩٧٦ وقد صدرت في باريس عام ١٩٧٠.

المصادر العربية

- قانون جامعة اليرموك.
- عبدالكريم خليفة، اللغة العربية والتعريب في العصر الحديث، منشورات مجمع اللغة العربية الأردني، ١٩٨٧.

REFERENCES المصادر الأجنبية

- Adams Smith, Diane (1984). Planning a University Language Center in Oman:
Problems and Proposals. English for Specific Purposes in the Arab World. J. Swales and H. Mustafa (Eds), Birmingham: The University of Aston.
- Andrews, Stephen. (1984). The Effect of Arabicization on the Role of Service English. English for Specific Purposes in the Arab World, Birmingham: The University of Aston.
- Bates, M. (1979). Writing Nucleus. English for Specific Purposes. R. Mackay and A. Mountford (Eds.), London: Longman.
- Candin, C. N. et al. (1979). Study Skills in English: Theoretical Issues and Practical Problems. English for Specific Purposes. London: Longman.
- El-Said, Laila. (1984). The Teaching of English Language in the Arab Maritime Transport Academy (AMTA). English for Specific Purposes in the Arab World. Birmingham: University of Aston.
- Fishman, J., R. Cooper and W. Conrad. (1977) The Spread of English. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Harrison, W., et al. (1975). English Language Policy Survey of Jordan. Center for Applied Linguistics .

- Hemissi, Hamouda, (1984). Some Aspects of English for Specific Purposes in Tunisian Higher Education. English for Specific Purposes in the Arab World. Birmingham: The University of Aston.
- Hiro, Dilip. (1979). TEFL Survey VII: Arabization Drive Has Many Obstacles to Overcome. Middle East Education 1, 2.
- Holliday, Adrian. (1984). Research into Classroom Culture as Necessary Input into Syllabus Design. English for Specific Purposes in the Arab World. Birmingham, The University of Aston.
- Johns, Ann M. (1981). Necessary English: A Faculty Survey, TESOL Quarterly, 15, 1.
- Jordan, R. (1979). Language Practic Materials for Economists. English for Specific Purposes. London: Longman.
- Kroll, Barbara. (1979). A Survey of Writing Needs of Foreign and Americ, College Freshman. ELT Journal, 33, 3.
- Mackay, R. and A. J. Mountford. (1979). English for Specific Purposes. London: Longman.
- Mackay, Ronald. (1979). Identifying the Nature of the Learner's Needs. English for Specific Purposes. London: Longman.
- Ostler, Shirley. (1980). Survey of Academic Needs for Advanced ESL. TESOL Quarterly, 14, 2.
- Pierson, Herbert and Jane Friedericks. (1981). Curriculum Planning for ESL Students at the University. English Language Teaching, 19, 3.
- Peterson, Peter Jake. (1985). Questions and Reply Routines-Materials for Teaching Simple Exchange Structure to Students of English

- for Electrical Engineering. UNESCO ALSED-LSP Newsletter, 8,1.
- Roe, Peter. (1980). The English Language Center in Jeddah. The British Council ELT Documents Special: Projects in Materials Design. London: The British Council.
- Sha'aban, Kassim and S. Abboud. (1984). The Findings of the Needs Analysis Survey Conducted at Bahrian's Gulf Polytechnic. A paper given at the 7th World Congress of Applied Linguistics, Brussels, Belgium.
- Swales, John. (1971). Writing Scientific English. London: Thomas Nelson.
- Swales, John. (1977). ESP in the Middle East. English for Specific Purposes. Modern English Publications.
- Swales, John. (1980). The Educational Environment and Its Relevance to ESP Program Design. ELT Documents Special: Projects in Materials Design. The British Council.
- Swales, John. (1984). A Review of ESP in the Arab World 1977-1983-Trends, Developments and Retrenchments. English for Specific Purposes in the Arab World. Birmingham: The University of Aston.
- Swales, John and H. Mustafa (Eds.). (1984). English for Specific Purposes in the Arab World. Birmingham: The University of Aston.
- Tawfiq, Abdulla, (1984). Designing a Communicative EST Reading Skills Course for Students of the Faculty of Medicine in Iraq. English for Specific Purposes in the Arab World. Birmingham: The University of Aston.
- Zughoul. M. R. (1982). The Jordanian Learner of English: His Attitudes and Motivation. A paper given at the English Language

Teaching Conference in Jordan: Status and Prospects. Amman, Jordan, Oct. 26-28.

Zughoul, M. R. and L. Tamininan. (1984). The Linguistic Attitudes of Arab University Students: Factorial Structure and Intervening Variables. *International Journal of the Sociology of Language*, 50.

Zughoul, M. T. (1985). Formulating Objectives for the English Departments in Arab Universities: Rationale and Assessment, *Dirasat: A Research Publication of the University of Jordan*, 12, 3.

Zughoul, M. R., R. Maple and Peter Fallon. (Forthcoming) Cultures in Contact: The Arab Student in the ESL/EFL Classroom. *Journal of the College Arts: A Publication of King Saud University*.

الملحق رقم (١)

الطلبة المسجلون لدرجة البكالوريوس حسب الكلية والجنس

في الفصل الأول ١٩٨٤ / ١٩٨٥

| الكلية | الجنس | المجموع | ذكر | أنثى |
|--|-------|---------|------|------|
| المجموع | | 13443 | 9231 | 4212 |
| كلية العلوم | | 2973 | 1949 | 1024 |
| كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية | | 4145 | 2378 | 1767 |
| كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية | | 2670 | 2176 | 494 |
| كلية الهندسة | | 1601 | 1405 | 196 |
| كلية الصيدلة | | 225 | 46 | 179 |
| كلية الصحة العامة والعلوم الطبية المساندة | | 456 | 282 | 174 |
| كلية التمريض | | 59 | 38 | 21 |
| كلية الطب | | 13 | 10 | 3 |
| كلية طب الأسنان | | 14 | 5 | 9 |
| الدراسات الخاصة | | 1287 | 942 | 345 |

الملحق رقم (١)

طلبة الدراسات العليا حسب الكلية والتخصص والدرجة العلمية والجنس

في الفصل الأول ١٩٨٤ / ١٩٨٥

| الكلية | الدرجة | الجنس / التخصص | | المجموع | ذكر | أنثى |
|--|---------|----------------|-----|---------|-----------------------|------|
| | | T | M | F | | |
| | | 585 | 413 | 102 | المجموع الكلي | |
| كلية العلوم | ماجستير | 100 | 70 | 30 | المجموع | |
| | | 23 | 16 | 7 | الرياضيات | |
| | | 10 | 10 | - | الفيزياء | |
| | | 20 | 16 | 4 | الكيمياء | |
| | | 27 | 13 | 14 | العلوم الحياتية | |
| | | 20 | 15 | 5 | الإحصاء | |
| كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية | ماجستير | 341 | 278 | 83 | المجموع | |
| | | 141 | 115 | 26 | التربية | |
| | | 54 | 46 | 8 | اللغة العربية وآدابها | |
| | دبلوم | 146 | 117 | - | التربية | |
| كلية الهندسة | | 105 | 105 | - | المجموع | |

| | | | | | |
|---|----|----|---------------------|---------|-----------------------------|
| - | 48 | 48 | الهندسة المدنية | ماجستير | |
| - | 20 | 20 | الهندسة الكهربائية | | |
| - | 37 | 37 | الهندسة الميكانيكية | | |
| 3 | 25 | 28 | دراسات إسلامية | دبلوم | مركز الدراسات الإسلامية |
| 2 | 8 | 10 | ترجمة | دبلوم | مركز اللغات |
| 4 | 7 | 11 | المجموع | | معهد الآثار والانثروبولوجيا |
| - | 3 | 5 | الآثار | ماجستير | |
| 4 | 21 | 6 | الانثروبولوجيا | | |

الملحق رقم (٢)

الجهاز الاكاديمي حسب الكلية والرتبة والمؤهل العلمي

في الفصل الأول ١٩٨٥/١٩٨٤

| الكلية | الرتبة | المجموع الكلي | اعضاء هيئة التدريس | | | | | | | المؤهل العلمي | | | |
|--|--------|---------------|--------------------|-------|-------------|-------------|------|-------|--------------|-----------------|---------|---------|-----------|
| | | | المجموع | استاذ | استاذ مشترك | استاذ مساعد | مدرس | معاون | مساعد تدريسي | معاون غير متفرغ | دكتوراه | ماجستير | بكالوريوس |
| المجموع Total | | 538** | 422 | 25 | 55 | 278 | 48 | 26 | 86 | 64 | 371 | 34 | 59 |
| كلية العلوم | | 122 | 126 | 6 | 21 | 74 | 6 | 1 | 16 | 11 | 132 | 13 | 1 |
| كلية الآثار والعلوم الانسانية والاجتماعية | | 163 | 133 | 6 | 13 | 47 | 16 | 16 | 14 | 48 | 132 | 1 | 14 |
| كلية الاقتصاد والعلوم الآتارية | | 56 | 48 | 3 | 2 | 26 | 2 | 4 | 6 | 6 | 37 | 6 | 6 |
| كلية الهندسة Faculty of Engineering | | 74 | 68 | 2 | 6 | 6 | 2 | 6 | 2 | 4 | 58 | 3 | 6 |
| كلية الصيدلة | | 16 | 6 | 2 | — | 6 | — | — | 2 | 2 | 6 | — | 2 |
| كلية الصحة العامة والعلوم الطبية المساندة | | 17 | 6 | 1 | 2 | 4 | 2 | — | 2 | — | 2 | 3 | 3 |
| كلية التمريض | | 1 | 2 | — | 1 | — | 1 | — | 1 | — | 1 | 1 | 1 |
| كلية الطب | | 2 | 7 | 1 | — | 6 | — | 1 | 1 | 2 | 2 | — | 1 |
| كلية طب اسنان | | 1 | 1 | — | — | 1 | — | — | — | — | 1 | — | — |
| خطة البحث العلمي والدراسات العليا | | — | — | — | 1* | — | — | — | — | — | 1* | — | — |
| مركز الدراسات الأردنية | | 1 | 2 | 1 | — | 4* | 1 | — | 2 | — | 6* | 2 | 1 |
| مركز اللغات | | 34 | 12 | — | — | 6* | 14 | 11 | 4 | 6 | 4* | 22 | 3 |
| مركز البحث والتطوير التربوي | | 1 | — | — | — | 1* | — | — | 1 | — | 1* | 1 | — |
| مركز الدراسات لامسلامية | | 1 | — | — | — | — | — | — | 1 | — | 1* | — | 1 |
| مركز الدراسات العبرية | | — | — | — | — | — | — | — | — | — | 1* | — | — |
| معهد الأناز والانثروبولوجيا | | 6 | 7 | 1 | — | 4 | 1 | — | 1 | — | 7 | — | 1 |

* يستثنى كل من العميد والمدير من المجموع لانه وود ضمن اعضاء الجهاز الاكاديمي في دائرة تخصصه .

** باستثناء المحاضرين غير المتفرغين .

الملحق رقم (٢)

أعضاء الجهاز الأكاديمي حسب الجنسية والجنس

في الفصل الأول /١٩٨٤ /١٩٨٥

| النسبة | أنثى | ذكر | المجموع | الجنسية | |
|--------|------|-----|---------|---------------|---------|
| 100.0 | 6.2 | 443 | 505 | المجموع الكلي | |
| 72.9 | 34 | 334 | 368 | الأردنيون | |
| 7.4 | 5 | 32 | 37 | المجموع | العرب |
| 1.0 | - | 5 | 5 | سوري | |
| 2.6 | 3 | 10 | 13 | عراقي | |
| 0.6 | - | 3 | 3 | فلسطيني | |
| 3.2 | 2 | 14 | 16 | مصري | |
| 19.7 | 23 | 77 | 100 | المجموع | الأجانب |
| 0.2 | - | 1 | 1 | إسباني | |
| 0.2 | - | 1 | 1 | استرالي | |
| 0.2 | 1 | - | 1 | ألماني | |
| 4.5 | 6 | 17 | 23 | أميركي | |
| 0.2 | 1 | - | 4 | إيراني | |
| 0.8 | - | 4 | 1 | باكستاني | |
| 2.6 | 4 | 9 | 13 | بريطاني | |

| | | | | |
|-----|---|----|----|---------|
| 0.4 | - | 2 | 2 | بنغالي |
| 0.6 | - | 3 | 3 | بولندي |
| 5.7 | 3 | 26 | 29 | تركي |
| 0.4 | 2 | - | 2 | روسي |
| 0.2 | - | 1 | 1 | سويدي |
| 0.2 | - | 1 | 1 | سيرلنكي |
| 0.2 | 1 | - | 1 | فرنسي |
| 0.6 | - | 3 | 3 | كندي |
| 0.2 | - | 1 | 1 | نرويجي |
| 0.2 | - | 1 | 1 | نيجيري |
| 1.9 | 3 | 7 | 10 | هندي |
| 0.2 | 1 | - | 1 | ياباني |
| 0.2 | 1 | - | 1 | يوناني |

الملحق رقم (٣)

استبانة الطلبة

أخي الطالب، أختي الطالبة:

تحية،

يهدف هذا البحث لاستقصاء قضية أكاديمية بحثة تتعلق باللغة الإنجليزية. ويؤكد الباحثان أن المعلومات التي تضمنها هذا الاستبيان سيقترن استخدامها على أغراض البحث العلمي والأكاديمي ومن قبلها فقط. لذا كلنا أمل بك أن تتعاون معنا بإعطاء إجابات دقيقة ولك الشكر.

الاسم:

العمر:

الجنس:

التخصص:

الكلية:

السنة:

الرقم الجامعي:

المدرسة الثانوية التي تخرجت منها: البلدة:

اللغات التي تعرفها عدا العربية والإنجليزية:

عدد سنوات دراسة اللغة الإنجليزية:

هل تلقيت دراسة خاصة في الإنجليزية في معاهد أو غيرها؟

حدد المدة والمكان:

ننتقل الآن إلى الجزء الثاني من الاستبيان. يرجى منك الإجابة عن الأسئلة التالية مع

الشكر:

- ١- كم مسافراً تدرس هذا الفصل؟
- ٢- كم منها يدرس باللغة الإنجليزية؟
- ٣- هل معرفتك للإنجليزية عامل حاسم للنجاح في هذه المسافات؟
- ٤- كم من هذه المسافات له كتاب مقرر بالإنجليزية؟
- ٥- ما عدد المسافات التي تدرسها هذا الفصل ويدرسها مدرّسون غير ناطقين بالعربية؟
(يشمل ذلك الأساتذة الأتراك والهنود وغيرهم).
- ٦- أي من مهارات اللغة الإنجليزية التالية في رأيك أكثر أهمية للنجاح في الدراسة الجامعية؟ رتبها ترقياً حسب الأهمية من إلى؟
_____ الكتابة.
- _____ الاستماع (الاستيعاب السماعي).
- _____ المحادثة
- _____ القراءة
- ٧- مدارس اللغة الإنجليزية، أستطيع أن أقيم قدراتي في المهارات اللغوية كما يلي:
(ضع علامة x في المكان المناسب).

جيد جداً جيد متوسط ضعيف ضعيف جداً

| | | | | | |
|-------|-------|-------|-------|-------|------------------|
| _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | الاستيعاب السمعي |
| _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | المحادثة |
| _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | القراءة |
| _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | الكتابة |

٨- أي من مهارات الاستيعاب السمعي التالية باللغة الإنجليزية في رأيك أكثر أهمية للطلاب في دراسته الجامعية؟ رتبها حسب الأهمية من ١ إلى ٤.

_____ القدرة على فهم ملاحظات واستفسارات زملائي الطلبة في المساق.

_____ فهم المحاضرة لأخذ الملاحظات.

_____ متابعة المحاضرات المحلية وفهمها.

_____ فهم البرامج الإذاعية والتلفزيونية.

٩- أي من مهارات المحادثة التالية باللغة الإنجليزية في رأيك أكثر أهمية لك كطالب في الجامعة؟ رتبها حسب الأهمية من ١ إلى ٤.

_____ القدرة على طرح الأسئلة داخل الصف.

_____ التحدث مع الأجانب خارج الجامعة.

_____ القدرة على نطق الكلمات والجمل بوضوح.

صياغة التقارير الشفوية داخل الصف وتقديمها. _____

١٠- أي من مهارات القراءة التالية باللغة الإنجليزية في رأيك أكثر أهمية لك كطالب في الجامعة؟ رتبها حسب الأهمية من ١ إلى ٦.

قراءة أسئلة الامتحانات وفهمها. _____

قراءة الكتب المقررة. _____

قراءة الكتب والصحف والمجلات الخارجية. _____

قراءة الدوريات العلمية. _____

قراءة الكتلوجات. _____

قراءة المراجع العلمية. _____

١١- أي من مهارات الكتابة التالية باللغة الإنجليزية في رأيك أكثر أهمية لك كطالب في جامعة اليرموك؟ رقمها ترقياً حسب الأهمية من ١ إلى ٥.

كتابة الرسائل الشخصية. _____

كتابة الملاحظات المحلية. _____

كتابة رسائل العمل وتعبئة النماذج. _____

كتابة أجوبة الامتحانات. _____

كتابة التقارير والامتحانات. _____

١٢- كان تدريبي في مساقات اللغة الإنجليزية (زي ١٠١، زي ١٠٢، زي ١١٢، زي

١١٣، زي ١١٤) التي تطرحها الجامعة (ضع دائرة حول الإجابة المناسبة).

جيد جداً جيد متوسط ضعيف ضعيف جداً

١٣- هناك مبرر كافٍ لاستخدام اللغة الإنجليزية كلغة التدريس في المساقات التي أدرسها في تخصصي (ضع دائرة حول الإجابة المناسبة).

أوافق بشدة أوافق محايد لا أوافق لا أوافق بشدة

١٤- لدي من الكفاية اللغوية الإنجليزية ما يؤهلني لمتابعة دراستي بالإنجليزية في هذه الجامعة.

أوافق بشدة أوافق محايد لا أوافق لا أوافق بشدة

الملحق رقم (٤)

استبانة أعضاء هيئة التدريس

الأخ الزميل الدكتور _____

تحية طيبة وبعد:

يهدف هذا الاستبان إلى استقصاء حاجات طلبة الجامعة لمبحث اللغة الإنجليزية نرجو منكم التعاون معنا بتعبئة هذا الاستبيان لنقل صورة حقيقة لهذه المعلومات.

مع بالغ شكرنا وتقديرنا

الدائرة:

الكلية:

الجامعة التي تخرجت منها: _____

البلد:

المساقات التي تدرّسها هذا الفصل من مستوى ٢٠٠ فما فوق.

لغة التدريس المستخدمة في هذه المساقات.

هل الكتب المقررة لهذه المساقات بالعربية أم الإنجليزية؟

هل معرفة الإنجليزية عامل حاسم للنجاح في مساقاتك؟

والآن يرجى الإجابة عن الأسئلة التالية بوضع إشارة (x) في المكان المناسب مقابل كل

بند.

| نادراً | أحياناً | دائماً |
|--------|---------|--------|
| _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ |

يستطيع الطلبة متابعة المحاضرة بالإنجليزية من

مستوى ٢٠٠ فما فوق

والآن يرجى منك الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- أستطيع أن أحكم على مقدرة طلبتي في المهارات اللغوية بالإنجليزية بشكل عام كالتالي (ضع إشارة x في المكان المناسب).

جيد جداً جيد متوسط ضعيف ضعيف جداً

| | | | | | |
|-------|-------|-------|-------|-------|------------------|
| _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | الاستيعاب السمعي |
| _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | المحادثة |
| _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | القراءة |
| _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | الكتابة |

٢- أي من مهارات اللغة الإنجليزية التالية في رأيك أكثر أهمية للغتك في الجامعة؟

رتبها حسب الأهمية من ١ إلى ٤.

_____ الاستيعاب السمعي.

_____ المحادثة.

_____ القراءة.

_____ الكتابة.

٣- أي من مهارات الاستماع التالية باللغة الإنجليزية في رأيك أكثر أهمية لطلبك في

الجامعة؟ رتبها حسب الأهمية من ١ إلى ٤.

القدرة على فهم ملاحظات زملائهم واستفساراتهم. _____

فهم الطلبة للمحاضرة لأخذ الملاحظات. _____

متابعة الطلبة للمحاضرات الصفية وفهمها. _____

فهم البرامج الإذاعية والتلفزيونية. _____

٤- أي من مهارات المحادثة التالية باللغة الإنجليزية في رأيك أكثر أهمية لطلبتك في الجامعة؟ رتبها ترقياً حسب الأهمية من ١ إلى ٤.

القدرة على طرح الأسئلة داخل الصف. _____

التحدث مع الأجانب خارج الجامعة. _____

القدرة على نطق الكلمات والجمل بوضوح. _____

صياغة التقارير الشفوية داخل الصف وتقديمها. _____

٥- أي من مهارات القراءة التالية باللغة الإنجليزية برأيك أكثر أهمية لطلبتك في الجامعة؟ رتبها حسب الأهمية من ١ إلى ٦.

قراءة الكتلوجات وفهمها. _____

قراءة أسئلة الامتحانات وفهمها. _____

قراءة الدوريات العلمية. _____

قراءة الكتب المقررة. _____

قراءة المراجع العلمية. _____

قراءة الكتب والصحف والمجلات الخارجية.

٦- أي من مهارات الكتابة التالية باللغة الإنجليزية في رأيك أكثر أهمية لطلبتك في الجامعة؟ رقمها ترقيماً حسب الأهمية من ١ إلى ٥.

كتابة أجوبة الامتحانات. _____

كتابة الرسائل الشخصية. _____

كتابة الملاحظات الصفية. _____

كتابة رسائل العمل وتعبئة النماذج. _____

كتابة التقارير والأبحاث. _____

٧- مقدرة الطلبة العامة في الإنجليزية تدل على أن تدريبهم في مساقات اللغة الإنجليزية (زي ١٠١، زي ١٠٢، زي ١١٢، زي ١١٣، ... إلخ) التي تطرحها الجامعة كان: (ضع دائرة حول الإجابة المناسبة).

جيد جداً جيداً متوسطاً ضعيفاً ضعيفاً جداً

٨- هناك مبرر كاف لاستخدامي اللغة الإنجليزية في المساقات التي أدرسها في الجامعة (ضع دائرة حول الإجابة المناسبة).

أوافق بشدة أوافق محايد لا أوافق لا أوافق بشدة

٩- لدى طلبتي من الكفاية اللغوية بالإنجليزية ما يؤهلهم لمتابعة تخصصاتهم. (ضع دائرة حول الإجابة المناسبة).

أوافق بشدة أوافق محايد لا أوافق لا أوافق بشدة
