الاتجاهات اللغوية للطلبة الجامعيين العرب

تركيبها العاملي والمتغيرات المؤثرة بها

١- للدكتور محمد راجي الزغول
جامعة اليرموك

٢- ولوسين تأمينيان
كلية المجتمع/ إربد

* ليقل الآخرون أن لغة شعبنا فقيرة.
أما أنا فأستطيع أن أقول بلغتي كل ما
أريده. ولست في حاجة إلى لغة أخرى
كي أعبر عن أفكاري ومشاعري.

رسول حمزاتوف
من كتابه بلادي داغستان

منذ بداية عصر نشوء القوميات في القرن التاسع عشر، ارتبطت اللغة بالقومية ارتباطاً وثيقاً، وتطورت هذه العلاقة فيما بينهما لدرجة أصبحت معها اللغة من الخصائص المعرّفة لقومية ما. وفي مرحلة الاستعمار التي أعقبت عصر ظهور القوميات، لجأ المستعمر في محاولته لفرض سيطرته على الشعوب المستعمرة وتشويه هويتها القومية، إلى طمس اللغة الأم لتلك الشعوب، فأحلّ لغته محل هذه اللغات في مجالات عديدة، أهمها الإدارة والتعليم، بحجة تسهيل إدارة البلاد، وبحجة أن لغات تلك الشعوب فقيرة، وغير قادرة على استيعاب ما يجدّ من تطورات. ونتيجة لهذه السياسة، أصبح إتقان لغة المستعمر شرطاً ضرورياً للتحصيل العلمي والارتقاء الوظيفي، وبالتالي امتيازاً مقتصراً على فئة اجتماعية قليلة العدد، ارتبطت مصالحها بمصالح المستعمر. فتراجعت لغات الشعوب المستعمرة لتصبح لغات التداول اليومي لعامة الناس فقط. وخير مثال على ما حدث لهذه اللغات هو حال اللغة العربية في أثناء الاستعمار البريطاني والفرنسي للبلاد العربية: ففي عهد الاستعمار البريطاني والفرنسي لبعض بلدان المشرق العربي، فرضت الإنجليزية لغة للإدارة والتعليم، فأصبحت هي اللغة المسيطرة، لما يوفره إتقانها من امتيازات وظيفية واجتماعية. ولقد كان وضع العربية أسوأ في بلدان المغرب العربي، حيث حاول المستعمر الفرنسي محو اللغة العربية كلياً، كجزء من سياسة الفرنسة.

ولقد قاومت الشعوب العربية المستعمر مقاومة ضارية، وتمسكت بلغتها العربية رداً على سياسة المستعمر بطمس تلك اللغة، وطالبت القوى الوطنية العربية التي قادت معركة الاستقلال– من بين ما طالبت به– بضرورة جعل اللغة العربية لغة التداول في جميع أوجه الحياة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية. إلا أن هذه القوى لم تكن تملك في تلك الفترة تصوراً متكاملاً لكيفية تنفيذ هذا الهدف، والمعوقات التي يمكن أن تحول دون التنفيذ الفوري. وفي هذا الصدد يشير شحنه (١٩٦٩: ١٠٩) إلى أن الاتجاهات اللغوية لقادة الثورة الجزائرية كانت منصبة

على جعل اللغة العربية اللغة الرسمية للدولة الجديدة، بغضّ النظر عن إمكانية تحقيق مثل هذا الهدف، في الوقت الذي كان معظمهم يؤثر التحدث بالفرنسي بدلاً من العربية.

وبالرغم من المعوقات الكثيرة حققت عملية التعريب نجاحات لا يستهان بها. إلا أن هذه النجاحات تتفاوت من بلد إلى آخر؛ فالبرغم من كون العربية الآن اللغة الرسمية لجميع البلدان العربية، فإن مدى استعمالها في التعليم، مثلاً، يتفاوت من بلد إلى آخر. ويظهر هذا التفاوت أكثر ما يظهر في التعليم الجامعي، إذ يقتصر استعمالها على عدد قليل من الجامعات العربية، إذ ما زالت الإنجليزية لغة التعليم الجامعي في جلّ الجامعات العربية، وبخاصة في الكليات العلمية، إذ ما زالت عملية التعريب الجامعي في بعض البلدان العربية تصطدم بمعوّقات أهمها: أن قرار التعريب بجوهره قرار سياسي، يتضمن اتخاذه وضع سياسة لغوية شاملة، تأخذ بعين الاعتبار المتغيرات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية. وحتى الآن لم يتم اتخاذ مثل هذا القرار – وإن تم اتخاذه– فلم ينفذ فعلاً، ويعود ذلك لسببين، أولاً: إن من بيدهم سلطة اتخاذ مثل هذا القرار هم بعض ممن تلقوا تعليمهم في الغرب، وليس في صالحهم اتخاذ مثل هذا القرار؛ ثانياً: إن المجامع اللغوية، وهي من المؤسسات المؤهلة للضغط في اتجاه اتخاذ هذا القرار، ولوضع سياسة لغوية شاملة، لم تقم بواجبها في هذا المجال بشكل فعال. واقتصر اهتمامها على ترجمة المصطلح الأجنبي وتعريبه[1].

وهكذا بقيت اللغة الإنجليزية لغة التعليم الجامعي في كليات العلوم، والرياضيات، وكليات الهندسة، والطب، في معظم الجامعات في البلدان العربية. ويلجأ المشرفون على الشؤون الإدارية والتعليمية في هذه الكليات إلى تبريرات كالتي يوردها صلاح العربي في مقالته المنشورة في مجلة (التعليم في الشرق الأوسط) (العربي ١٩٧٩: ١٧٧) فيقول مبرراً ذلك إن معظم الأساتذة في تلك

١. من المؤسف أن الباحث لا يعرف الواقع على حقيقته، ولذلك جاء حكمه هذا مجانباً للواقع (المحرر).

الجامعات تلقوا تعليمهم في البلدان الناطقة بالإنجليزية، وإن اللغة الإنجليزية هي لغة الأبحاث العلمية التي تنشر في الدوريات المتخصصة، وهي لغة المؤتمرات والندوات التي تبحث في تلك المواضيع. ويورد آخرون تبريرات أخرى، ككون اللغة الإنجليزية "لغة العلم" و"لغة التفاهم العالمي"، كما يسميها سامارين (١٩٦٢: ٧٣) و"لغة التواصل الأبعد" كما يدعوها فشمان (١٩٧٧: ٧).

ومن الملاحظ أن جميع هذه التبريرات تعتمد على أسباب قائمة على واقع متغيّر: فكون اللغة الإنجليزية لغة العلم لا يعني ديمومة بقائها كذلك؛ ففي مراحل مختلفة من تطور الحضارة الإنسانية لعبت بعض اللغات، كاللاتينية واليونانية والعربية، في مجالات المعرفة المختلفة دوراً لا يقل أهمية عن الدور الذي تلعبه الإنجليزية الآن في حقل العلم. ومع تراجع الدور الذي كانت تلعبه تلك الشعوب، ماتت اللاتينية، وتراجعت اللغتان اليونانية والعربية، واقتصر استعمالهما على الشعوب الناطقة بهما. إن انتشار أية لغة من اللغات لا يعود لتميّز هذه اللغة في أي من خصائصها اللغوية على اللغات الأخرى، أو حباً من الناس بها، بل لأسباب سياسية واقتصادية في الدرجة الأولى. إن الانتشار الواسع للغة الإنجليزية، ترافقَ مع ظهور الاستعمار والسيطرة السياسية للعالم الناطق بالإنجليزية على معظم شعوب العالم. وتوطّد هذا الانتشار مع هيمنته الاقتصادية على الشعوب المستعمرة، والتي ما زالت قائمة بالرغم من زوال الاستعمار (يسبرسن، ١٩٣٨، كونراد وفشمان ١٩٧٧).

هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى يُجمع الباحثون في علم اجتماع اللغة على أن أي لغة، مهما كانت خصائصها اللغوية، قادرة على التطور، وأن تطوّر أي لغة مشروط بالتطور الحاصل في مختلف نواحي الحياة للشعب الناطق بها، لا العكس. ونخرج من هذا بنتيجتين: أولاً: بما أن التطور العلمي والتكنولوجي للبلدان كألمانيا، والاتحاد السوفييتي وفرنسا واليابان لا يقل عن تطور البلدان الناطقة بالإنجليزية، لا بد من الاعتراف بأن هناك "لغات علمية" أخرى، من ضمنها

الإنجليزية. ثانياً: إن فرض "لغة علمية" على مجتمع يعاني من التخلف العلمي لن يؤدي إلى حصول تطوّر علمي. إن إحدى أهم الوسائل لحصول مثل هذا التطور هي تعميم التعليم، أي جعله في متناول الجميع، ولن يتأتى ذلك إلا بجعل اللغة الأم لغة العلم؛ ولن يتم هذا إلا كما قلنا سابقاً بوضع سياسة لغوية شاملة، يتطلب وضعها وتنفيذها تضافر جهود اللغويين والعلماء المتخصصين.

ومن هنا نرى أن الانتشار الواسع للغة الإنجليزية، وكونها لغة علم، لا يبرر مطلقاً استعمالها لغة التعليم في بعض الجامعات العربية، وأن مثل هذه الإجراءات تحرم اللغة العربية من فرصة التطور لتصبح هي الأخرى لغة علم، كغيرها من اللغات. ولا بدّ هنا من التنويه بأن اقتصار تعليم اللغات الأجنبية على اللغة الإنجليزية، يحرم الطلاب العرب من حق الاطلاع على المنجزات العلمية والتكنولوجية لشعوب أخرى متطورة.

إن فرض الإنجليزية لغة للتعليم الجامعي إجراء يرضي مصالح بعض ممن تلقى تعليمه العالي في البلدان الناطقة بها، إلا أنه، بالتأكيد، ليس في صالح الطالب العربي، الذي يُطلب منه أن يقرأ ويستوعب مواد علمية بلغة غريبة عنه، يعجز عن استخدامها. ففي الأردن، مثلاً، وبعد ثماني سنوات من تعليم اللغة الإنجليزية في المدرسة، يجد الطالب الجامعي نفسه عاجزاً عن استعمال هذه اللغة بكفاءة تمكّنه من تلقي التعليم الجامعي بهذه اللغة (انظر: مقطش ١٩٧٨، زعلول ١٩٨٣).

كيف ينظر الطلبة الجامعيون العرب إلى استخدام الإنجليزية بدلاً من العربية في التعليم الجامعي؟ ما هي اتجاهاتهم نحو استعمال اللغة الإنجليزية بشكل واسع في الأردن؟ ما هي اتجاهاتهم نحو الحضارة الناطقة بالإنجليزية؟ ما هي اتجاهاتهم نحو الإنجليزية بالمقارنة مع العربية؟

لقد تم بحث الاتجاهات اللغوية للطلبة العرب في دراسات متفرقة، إلا أن معظم هذه الدراسات أقرب ما تكون إلى التسجيلات الانطباعية منها إلى الدراسات

العلمية المنظمة. وإن هدف هذه الدراسة هو استقصاء الاتجاهات اللغوية للطلبة الجامعيين العرب بشكل علمي ومنظم.

* * *

أهداف البحث وطرائقه:

يهدف هذا البحث إلى غرضين: أولاً: استقصاء علمي للاتجاهات اللغوية لقطاع من الطلبة الجامعيين العرب، تمثله عينة عشوائية من الطلبة المسجلين في جامعة اليرموك. ولقد تأسست جامعة اليرموك في عام ١٩٧٦ في مدينة إربد – الأردن، وتدرّس معظم التخصصات الجامعية التقليدية، مع التركيز على العلوم البحتة والعلوم التطبيقية. وتنص أنظمة الجامعة وقوانينها على أن اللغة العربية هي لغة التدريس، إلا أن الواقع الفعلي هو غير ذلك؛ فلغة التدريس في كليات الهندسة والعلوم الإدارية والطب هي اللغة الإنجليزية. أما الهدف الثاني فهو دراسة تأثير عدد من المتغيرات، كالجنس والدين والتخصص... إلخ على الاتجاهات اللغوية لهؤلاء الطلبة.

وتحقيقاً لهذين الهدفين تم توزيع استبيان تجريبي على (١٥٠) طالباً من، تخصصات مختلفة وعلى مجموعة من المدرسين. ثم عُدّل الاستبيان على ضوء الإجابات والتعليقات والاقتراحات الواردة من الطلبة والمدرسين. وزع الاستبيان المعدل (مرفق ١) على عينة عشوائية تتكوّن من (٤١٢) طالباً وطالبة، مسجلين في الجامعة في الفصل الصيفي ٨١/ ١٩٨٢. ولقد اختيرت العينة لتمثل مختلف التخصصات التي كانت تقدمها دوائر الجامعة في ذلك العام. وكما نرى في الجدول رقم ١ التالي فإن (٣٣،٧%) من العينة هم من طلبة كلية العلوم، (٢٣،٧%) من طلبة الاقتصاد والعلوم الإدارية، (٢٢،١%) من طلبة كلية الآداب: لغة عربية ولغة إنجليزية و(٢٠،٣%) من كلية التربية، وهؤلاء هم من طلبة الدراسات العليا. وتتراوح أعمار الطلبة ما بين ١٩– ٢٢، عدا طلبة كلية التربية الذين تجاوزت أعمارهم (٣٠) سنة.

جدول رقم (١)

توزيع العينة حسب التخصص

التخصص	عدد الطلاب		النسبة إلى المجموع الكامل%	النسبة إلى العينة %
	في العينة	مسجلين في الفصل الصيفي		
علوم*	١٣٩	٨٢٨	٣٤،١	٣٣،٧
عربي	٤١	٢٤٥	١٠،١	١٠،٠
إنجليزي	٥٠	٢٨٨	١٢،٤	١٢،١
اقتصاد وإدارة	٩٨	٥٥٠	٢٢،٧	٢٣،٧
تربية	٨٤	٥١٤	٢١،٢	٢١،٣٨
المجموع	٤١٢	٢٤٢٥	١٦،٩٨	

وبعد أن تمّ التأكيد للمشاركين بأن المعلومات التي سيسجلونها هي لغرض البحث العلمي فقط، طُلب منهم أن يحددوا مدى موافقتهم أو عدمها على مضمون كل فقرة من فقرات الاستبيان البالغة تسعاً وعشرين فقرة، حسب سلم معياري من خمس درجات: (أوافق بشدة، أوافق، محايد، أعترض، أعترض بشدة). وأعطيت كل درجة من هذه الدرجات الخمس نقاطاً محددة: أوافق بشدة (٥)، أوافق (٤)، محايد (٣)، أعارض (٢)، أعارض بشدة (١). وأعطيت هذه المعلومات، بما فيها الـ(٢٩) فقرة، أرقاماً وبرمجت ثم أدخلت الحاسب الإلكتروني، وذلك لإجراء تحليل عاملي لـ(٢٩) فقرة وعزل العوامل التي يتضمنها الاستبيان. والتحليل العاملي عبارة عن طريقة رياضية إحصائية تعتمد على تبيان مدى ارتباط كل فقرة من فقرات الاستبيان بعامل محدد. ونتيجة لهذا التحليل تم الحصول على متوسط معدل نقاط كل فقرة من الـ(٢٩) فقرة، مصفوفة لثمانية عوامل، ومصفوفة مدورة لنفس العوامل الثمانية. ولتسمية العوامل ودراستها اعتمد الباحثان على مصفوفة العوامل المدورة

* موزعين كالتالي: ٣٩ كيمياء، ٢١ فيزياء، ٣٤ علم أحياء، ٤٥ رياضيات.

(مرفق ٢)، معاملات الترابط (مرفق ٣) وعلى متوسط معدل النقاط لكل فقرة، والنسبة المئوية لعدد الموافقين أو المعارضين لأي فقرة من فقرات الاستبيان.

وتحقيقاً للهدف الثاني، أي دراسة عدد من المتغيرات المؤثرة في الاتجاهات اللغوية للطلبة الذين هم قيد الدراسة، فقد تم تحديد خمس متغيرات رئيسية تنقسم إلى ثلاث عشرة مجموعة، كالتالي:

١- متغير الجنس: مجموعة الذكور، مجموعة الإناث.

٢- متغير الدين: مجموعة المسلمين، مجموعة المسيحيين.

٣- متغير المستوى التعليمي للأسرة: مجموعة المستوى المرتفع، مجموعة المستوى المنخفض*.

٤- متغير مكان الإقامة: مجموعة الريف والبادية، مجموعة المدينة.

٥- متغير التخصص: مجموعة العربي، مجموعة الإنجليزي، مجموعة العلوم، مجموعة الإدارة، مجموعة التربية.

وسيشار إلى هذه المتغيرات بالعبارات التالية: الجنس، الدين، مستوى التعليم، الإقامة، التخصص. وللمجموعات بعبارات: الذكور، الإناث، المسلمين، المسيحيين، مرتفع، منخفض، الريف، المدن، العربي، الإنجليزي، العلوم، الإدارة والتربية.

وقد تم استخلاص هذه المعلومات من نموذج المعلومات الشخصية المرافق للاستبيان والموزع على العينة. وبما أن اختيار العينة كان عشوائياً، فلم يكن بالإمكان التحكم بعدد ممثلي كل مجموعة من الثلاث عشرة مجموعة، إلا أنه

---

* يحدد هذا المتغير المستوى التعليمي لأسرة المشارك بناء على مستوى تعليم الوالدين. وبعد أخذ الوضع التعليمي العام في الأردن بعين الاعتبار، اعتبر المستوى التعليمي للأسرة مرتفعاً إذا كان الأب جامعياً، أو خريج كلية، أو ثانوية، والأم جامعية، أو خريجة كلية، أو ثانوية أو إعدادية، وإلا اعتبر منخفضاً. أما الذين لم ينطبق وصف أي من المجموعتين عليهم فقد سموا "غير مصنفين"، ولم يشملهم تحليل المعلومات.

أخذت إجراءات للتأكد من تمثُّل جميع المجموعات. جدول رقم (٢) يبين توزيع العينة على كل هذه المجموعات:

جدول رقم (٢)

المتغيرات الخمس والمجموعات الثلاث عشرة

المتغير	العدد	النسبة
١. الجنس:		
أ- الذكور	٣١٤	٧٦،٢١
ب- الإناث	٩٨	٢٣،٧٨
٢. الدين:		
أ- المسلمون	٣٨٤	٩٣،٢٠
ب- المسيحيون	٢٨	٦،٩٧
٣. الإقامة:		
أ- المدن	٢٤٩	٦٠،٤٣
ب- الريف والبادية	١٦٣	٣٩،٥٦
٤. المستوى التعليمي للأسرة:		
أ- منخفض	٣١٦	٧٦،٦٩
ب- مرتفع	٥١	١٢،٣٧
ج- غير مصنف	٤٥	١٠،٩٢
٥. التخصص:		
أ- عربي	٤١	٩،٩٥
ب- إنكليزي	٥٠	١٢،١٣
ج- علوم	١٣٩	٣٣،٧٣
د- إدارة	٩٨	٢٣،٧٨
هـ- تربية	٨٤	٢٠،٣٨

ولغرض مقارنة تأثير هذه المتغيرات نُفّذ برنامج آخر على الحاسب الإلكتروني، وذلك لإيجاد متوسط نقاط كل مجموعة على حدة (انظر مرفق ٤) والانحراف المعياري لكل مجموعة على العوامل المختلفة (انظر مرفق ٥). ثم حسب معدل متوسط النقاط للعوامل الثمانية لكل مجموعة من الثلاث عشرة

مجموعة، وذلك بجمع معدل متوسط لنقاط الفقرات التي تحمل قيمة إشباع ذات دلالة إحصائية على كل من العوامل الثمانية، وتقسيم الحاصل على عدد الفقرات لكل عامل. ولبيان ما إذا كانت الفروق في متوسطات معدل النقاط لكل مجموعة من المجموعات الثلاث عشرة ذات دلالة إحصائية أم لا، ثم إجراء اختبار (ت) (t- test) واعتبر الفرق ذا دلالة إحصائية إن تجاوز + ٠،٠٥

النتائج وبحثها:

لقد عزل التحليل العاملي ثمانية عوامل مختلفة، قاستها الـ٢٩ فقرة في الاستبيان، فَسَّرت ما مجموعه ٦٤،٧% من التباين. ولقد اعتبرت قيمة الإشباع ذات دلالة إحصائية إن كانت (±٠،٠٥) وبإلقاء نظرة على معدلات الترابط ومصفوفة العوامل المدورة النهائية، يمكن تسمية تلك العوامل وتصنيفها كالتالي:

١- اتجاهات الطلبة الجامعيين العرب نحو استعمال الإنجليزية لغة للتدريس في التعليم الجامعي.

٢- اتجاهات الطلبة الجامعيين العرب نحو الإنجليزية كلغة مستعمرين سابقين.

٣- اتجاهات الطلبة الجامعيين العرب نحو انتشار استعمال الإنجليزية وتأثير ذلك على الهوية العربية.

٤- اتجاهات الطلبة الجامعيين العرب نحو "منفعية" الإنجليزية مقارنة بـ"منفعية" العربية.

٥- اتجاهات الطلبة الجامعيين العرب نحو العربية في سياق الإسلام.

٦- اتجاهات الطلبة الجامعيين العرب نحو العربية مقارنة بالإنجليزية من حيث الخصائص اللغوية لكل منهما.

٧- اتجاهات الطلبة الجامعيين العرب نحو الإنجليزية كمؤشر للمكانة الاجتماعية.

٨- اتجاهات الطلبة الجامعيين العرب نحو "الغربنة"- الغربة الحضارية.

يبين جدول رقم (٣) التالي الفقرات التي كان لها قيمة إشباع ذات دلالة إحصائية على كل من العوامل الثمانية:

جدول رقم (٣)

العوامل الثمانية والفقرات ذات الدلالة الإحصائية

	عامل٢		عامل٣		عامل٤		عامل٥		عامل٦		عامل٧		
ق**	ف	ق	ف	ق	ف	ق	ف	ق	ف	ق	ف	ق	ف
٠،٧٧	١٢	٠،٧٢	١٥	٠،٧١	٢٠	٠،٧٧	٣	٠،٤٥	٢٣	٠،٦٥	١٨	٠،٨٣	٧
٠،٥٠	١٣	٠،٧٦	١٦	٠،٧٧	٢١	٠،٧٠	١٠	٠،٧٨	٢٤	٠،٨٦	١٩	٠،٧٦	٨
٠،٧٨	١٤	٠،٥٨	١٧	٠،٧٣			١١	٠،٧٥	٢٥	٠،٨٥			٩
٠،٧٠	٢٢	٠،٥١							٢٦	٠،٧٧			
٠،٨١													
٠،٥٨													
٠،٦٧													
٠،٥٣													

* ف: فقرة. **ق: قيمة الإشباع ذات الدلالة الإحصائية.

لقد **فسَّرت** العوامل الثمانية المعزولة ٦٤،٧% من التباين الكلي موزعة كالتالي: العامل الأول ٢٦،٢% العامل الثاني ٣،٦%، العامل الثالث ٦،٩%، العامل الرابع ٦%، العامل الخامس ٥،٥%، العامل السادس ٨،٥%، العامل السابع ٣،٦% والعامل الثامن ٤،٤%.

ويبين الجدول رقم (٤) تكرار الإجابات على كل درجة من درجات السلم المعياري الخمس (أوافق بشدة، أوافق، محايد، أعارض، أعارض بشدة) والنسب المئوية لهذه الإجابات لكل من الـ(٢٩) فقرة.

جدول رقم (٤)

تكرار الإجابات والنسبة المئوية لهذه الإجابات

رقم الفقرة	أوافق بشدة		أوافق		محايد		أعترض		أعترض بشدة		النقاط
	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة	
١.	٢٠٣	٤٨،٢٩	١١٤	٢٧،٦٦	٣٧	٨،٩٨	٤٣	١٠،٤٣	١٥	٣،٦٤	٤،٠٨
٢.	٢٧	٦،٥٥	٨٢	١٩،٩	٦٩	١٦،٧٤	١٤٦	٣٥،٤٣	٨٨	٢١،٣٥	٢،٥٤
٣.	٤٢	١٠،١٩	١٣٤	٣٢،٥٢	٥٥	١٣،٣٤	١١٤	٢٧،٦٦	٦٧	١٦،٢٦	٢،٩٢
٤.	١٨٣	٤٤،٤١	١١٠	٢٦،٦٩	٥٦	١٣،٥٩	٥٠	١٢،١٣	١٣	٣،١٥	٣،٩٧
٥.	١٩٧	٤٧،٨١	١٣٣	٣٢،٢٣	٤٤	١٠،٦٧	٣٠	٧،٢٨	٨٠	١٩،٤	٤،١٦
٦.	١٦٩	٤١،٠١	١٢٩	٣١،٣١	٥٨	١٤،٠٧	٤٦	١١،١٦	١٠	٢،٤٢	٣،٩٧
٧.	٢١٩	٥٣،١٥	١٣٢	٣٢،٠٣	٤٤	١٠،٦٧	١٢	٢،٩١	٥	١،٢١	٤،٣٣
٨.	١٨٣	٤٤،٤١	١٨٨	٤٥،٦٣	٢٧	٦،٥٥	١١	٢،٦٦	٣	٠،٧٢	٤،٣٠
٩.	١٢٩	٣١،٣١	١٢٣	٢٩،٨٥	١١٧	٢٨،٢٩	٢٩	٧،٠٣	١٤	٣،٣٩	٣،٩٧
١٠	٢٥٩	٦٢،٨٦	٩٩	٢٤،٠٢	٤١	٩،٩٥	٩	٢،١٨	٤	٠،٧٩	٤،٤٥
١١	٢١٣	٥١،٦٩	١٠٣	٢٥،٠٠	٦٠	١٤،٥٦	٢٦	٦،٣١	١٠	٢،٤٢	٤،١٧
١٢	٩٠	٢١،٨٤	٨٨	٢١،٣٥	٨٠	١٩،٤١	١١٧	٢٨،٣٩	٣٧	٨،٨٩	٣،١٨
١٣	٧٣	١٧،٧١	٨١	١٩،٦٦	٩٦	٢٣،٣٠	١٠٨	٢٦،٢١	٥٤	١٣،٠١	٣،٠٢
١٤	٥٩	١٤،٣٢	٩٣	٢٢،٥٧	٧٧	١٨،٦٨	١٢٣	٢٩،٨٥	٦٠	١٤،٥٦	٢،٩١

١٥	١٠٠	٢٤،٢٧	١١٦	٢٨،١٥	٧٠	١٦،٩٩	٩٩	٢٤،٠٢	٢٧	٦،٥٥	٣،٣٩
١٦	١٠٥	٢٥،٤٨	١٤٤	٣٤،٩٥	٥١	١٢،٣٧	٨٧	٢١،١١	٢٥	٦،٠٦	٣،٥٢
١٧	٩١	١٤،٨٠	١٠٤	٢٥،٢٤	٨٨	٢١،٣٥	١٣٣	٣٢،٢٨	٢٦	٦،٣١	٣،١٠
١٨	٢٤	٥،٨٢	١١٠	٢٦،٦٩	٩٠	٢١،٨٤	١٤٠	٣٣،٩٨	٤٨	١١،٦٥	٢،٨١
١٩	٢٣	٥،٥٨	٨٩	٢١،٦٠	٩٢	٢٢،٣٣	١٤٩	٣٦،١٦	٥٩	١٤،٣٢	٢،٦٧
٢٠	٧١	١٧،٢٣	١٧٤	٤٢،٢٣	٧٠	١٦،٩٩	٧٢	١٧،٤٧	٢٥	٦،٠٦	٣،٤٧
٢١	١٠٢	٢٤،٧٥	١٨٧	٤٥،٣٨	٥٢	١٢،٦٢	٥١	١٢،٣٧	٢٠	٤،٨٥	٣،٧٢
٢٢	١٣٤	٣٢،٥٢	١٤٧	٣٥،٦٧	٧١	١٧،٢٣	٥٠	١٢،١٣	١٠	٢،٤٢	٣،٨٣
٢٣	١١٨	٢٨،٦٤	٩٤	٢٢،٨١	٩٣	٢٢،٥٧	٦٩	١٦،٧٤	٣٨	٩،٢٢	٣،٤٣
٢٤	١٠٥	٢٥،٤٨	١٣١	٣١،٧٩	١٠١	٢٤،٥١	٥٣	١٢،٨٦	٢٢	٥،٣٣	٣،٥٤
٢٥	١١٨	٢٨،٦٤	١٢٧	٣٠،٨٢	١٠٣	٢٥،٠٠	٥١	١٢،٣٧	١٣	٣،١٥	٣،٦٩
٢٦	١٥٢	٣٦،٨٩	١٢٢	٢٩،٦١	٨٠	١٩،٤١	٣٩	٩،٤٦	١٩	٤،٦١	٣،٨٤
٢٧	٦	١،٤٥	٣٥	٨،٤٩	١٠٠	٢٤،٢٧	١٤٨	٣٥،٩٢	١٢٣	٢٩،٨٥	٢،١٥
٢٨	١٦	٣،٨٨	٥١	١٢،٣٧	٧٤	١٧،٩٦	١٥٥	٣٧،٦٢	١١٦	٢٨،١٥	٢،٢٦
٢٩	١٣	٣،١٥	٢٣	٥،٥٨	٨٨	٢١،٣٥	١٧٣	٤١،٩٩	١١٥	٢٧،٩١	٢،١٤

ولبحث مدى تأثير كل متغير من المتغيرات الخمس: الدين، الجنس، المستوى الثقافي، الإقامة، التخصص، على الثمانية عوامل المذكورة سابقاً، وتسهيلاً لعلمية المقارنة وجعلها أكثر شمولية، ستتم الإشارة إلى متوسط معدل النقاط لكل مجموعة من المجموعات الثلاث عشرة لهذه المتغيرات على كل عامل من العوامل الثمانية. (انظر جدول رقم ٥):

جدول رقم (٥)

متوسط معدل النقاط

المتغير	عامل١	عامل٢	عامل٣	عامل٤	عامل٥	عامل٦	عامل٧	عامل ٨
ذكور	٣،٩٢	٣،٢٤	٣،٣٨	٣،٦٢	٣،٨٠	٣،٦٤	٢،٧٦	٢،١١
إناث	٣،٧٧	٣،١٩	٣،١٨	٣،٥٠	٣،٩٩	٣،٦٠	٢،٦٩	٢،٣٩
مسلمين	٣،٩٢	٣،٢٨	٣،٣٨	٣،٥٥	٣،٨٧	٣،٦٦	٢،٧١	٢،١٤
مسيحيين	٣،٤٣	٢،٥٨	٢،٧٦	٣،٢٤	٣،٣٤	٣،٣٤	٣،٠٨	٢،٧٥
المدن	٣،٨٢	٣،٢٠	٣،٣٢	٣،٦٢	٣،٨٦	٣،٦٠	٢،٨١	٢،٣٦
الريف	٣،٩٩	٣،٢٨	٣،٣٦	٣،٥٥	٣،٨٢	٣،٦٩	٢،٦٣	١،٩٠
منخفض	٣،٩٧	٣،٢٥	٣،٣٨	٣،٥٢	٣،٨٧	٣،٦٦	٢،٦٦	٢،٠٨
مرتفع	٣،٥٠	٣،١١	٣،١٩	٣،٧٧	٣،٨٠	٣،٦٣	٣،٠٥	٣،٥٥
عربي	٤،١٤	٣،٢٥	٣،٦١	٣،٣٠	٣،٨٧	٣،٢٥	٢،٥٢	١،٨٠
إنجليزي	٣،٨٧	٣،١١	٣،٤٠	٣،٥٠	٤،١٥	٣،٤١	٢،٧٩	٢،٤٤
علوم	٣،٧٧	٣،٣٨	٣،٢٦	٣،٦٢	٣،٧٧	٣،٨٢	٢،٦٤	٢،١٥
إدارة	٣،٧٦	٣،٢٢	٣،٣٢	٣،٨٢	٣،٦٩	٣،٤٣	٣،٠٨	٢،٤٣
تربية	٤،١٢	٣،٠٨	٣،٣٠	٣،٢٨	٣،٩٥	٣،٨٩	٢،٥٩	١،٩٧

الجدول رقم (٦) التالي يبين الفروقات بين متوسط معدل النقاط لكل مجموعة. الفروقات ذات الدلالة الإحصائية تحمل إشارة (*).

جدول رقم (٦)

نتائج اختبار (ت)

	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	قيمة اختبار (ت)
ر/ إناث	١،٢٥	٠،٢٥	١،٤١	١،٩٣	١،٦٣	٠،٢٩	٠،٥٤	*٢،٣٧	١،٩٦
لمين/ مسيحيين	*٢،١٦	*٣،٥٤	*٢،٦٠	*٤،٣٠	*٢،٠٩	١،٦٨	١،٦٢	*٣،١١	١،٩٦
ن/ ريف	١،٧٠	٠،٦٢	٠،٣٢	٠،٥٨	٠،٠٤	٠،٧٦	١،٥٩	*٤،٦٥	١،٩٦
رتفع/ منخفض	*٢،٥١	٠،٧٣	١،٠٣	١،٤٢	٠،٤٠	٠،١٨	*٢،١٨	*٢،٦٤	١،٩٦
ي/ إنجليزي	١،٤٢	٠،٥٦	٠،٨٤	٠،٧٣	١،٣٧	١،٥٦	١،١٧	*٢،٩٨	١،٩٦
ي/ علوم	*٤،٣٢	٠،٦١	١،٦٤	٠،٦١	٠،٥٦	*٢،٣٣	٠،٥٩	*١،٩٥	١،٩٦
ي/ إدارة	*٢،٣٠	٠،١٣	١،٢٩	٠،٩٩	٠،٩٤	٠،٧٠	*٢،٤٥	*٣،٣٤	١،٩٦
ي/ تربية	٠،١٤	٠،٧٣	١،٣٦	٠،٣٤	٠،٤٣	*٢،٥٥	٠،٣٤	٠،٩٤	١،٩٦
ليزي/ علوم	*٤،٥٣	٠،٤٧	٠،٧١	٠،٦٦	*٢،٣٤	٠،٩٢	٠،٩٢	١،٦٨	١،٩٦
ليزي/ إدارة	٠،٥٨	٠،٥٢	٠،٣٨	١،٦٩	*٢،٦٢	*٤،٤٤	*٤،٤٤	٠،٠٥	١،٩٦
ليزي/ تربية	١،٤٥	٠،١٤	٠،٤٧	٠،١٠	١،١٩	١،١٣	١،١٣	*٢،٧٠	١،٩٦
م/ إدارة	٠،٠٦	٠،٩٨	٠،٣٦	١،٤٦	٠،٥٥	*٢،٩٢	*٢،٩٢	*٢،٩٢	١،٩٦
١،									
م/ تربية	*٢،٨٠	١،٧٣	٠،٢٤	٠،٩٥	١،٣٢	١،٤٢	٠،٣٣	١،٤٢	١،٩٦
ة / تربية	*٢،٤٩	٠،٧٥	٠،١١	*٢،١٨	١،٧١	*٢،٣٠	*٢،٩٥	*٣،٣٠	١،٩٦

* الفرق ذا دلالة إحصائية ± ٠،٠٥

١. اتجاهات الطلبة الجامعيين العرب نحو استعمال الإنجليزية لغة التعليم الجامعي:

يظهر من قراءة الجدول رقم (٣) أن الفقرات ٦، ٤، ١، ٥، ٨، ٧، ٩، ٢ من الاستبيان لها قيمة إشباع ذات دلالة إحصائية على هذا العامل. وكان متوسط معدل نقاط هذه الفقرات، كما يستخلص من الجدول رقم ٤ هو (٤،٠٨). **وهذا يشير إلى أن الطلبة الجامعيين العرب يحبذون استعمال اللغة العربية، وليس الإنجليزية، لغة التعليم الجامعي.** وقد وافق ٧٦% من العينة على ما جاء في الفقرة الأولى، التي تقول: "أفضل أن تكون اللغة العربية لغة التعليم في الجامعة" وعارضها ١٥% فقط. ووقف ٩٠% على الحياد. وتتأكد هذه الموافقة الجماعية بنتيجة الفقرة الثانية: "لو كان لي الخيار لتعلمت كل المواد بالإنجليزية"، إذ عارض هذه الفقرة ٥٧% من المشاركين ووافق معها ٢٥،٦٤% فقط، بمن فيهم تخصص اللغة الإنجليزية الذين يتوقع أن يوافقوا على هذه الفقرة، وهم يمثلون ١٢% من العينة.

ونستطيع تفسير هذا الاتجاه السلبي نحو استعمال الإنجليزية لغة التعليم في الجامعة بسببين وردا في الاستبيان، إذ يعتقد ٧١% من المشاركين أن نتائجهم ستكون أفضل لو كان التدريس باللغة العربية (فقرة ٤) بينما عارضها ١٥% من المشاركين. إضافة إلى هذا فإن ٧٢% من المشاركين يعتقدون بأن المنهاج سيخدمهم بفاعلية أفضل لو كان بالعربية (فقرة ٦) وقد عارض هذه الفقرة ١٤% فقط. كذلك فإن ٨٠% من المشاركين يعتقدون بأن مشاركتهم في النشاط الصفي ستكون أكثر فاعلية لو كانت العربية لغة التعليم في الجامعة (فقرة ٥) وعارض هذه الفقرة ٢٧%.

ولا يرى الطلبة المشاركون أي مبرر لغوي لفرض الإنجليزية لغة التعليم الجامعي؛ إذ وافق ٨٥،١٨% من المشاركين مع فقرة ٧ التي تقول: "أعتقد أن اللغة العربية قادرة على استيعاب العلوم الحديثة"، وعارضها ٤،١٢% فقط.

وكذلك وافق ٩٠،٠٤% من المشاركين مع فقرة ٨ التي تنص على أنه بالإمكان التدريس باللغة العربية على المستوى الجامعي، وعارضها ٣،٣٨% فقط. كما أن المشاركين الذين يعتقد ٤٣،٩٢% منهم أنهم لم يكونوا مؤهلين لغوياً للدراسة بالإنجليزية عند تخرجهم من الثانوية (فقرة ٣)- يشعرون بأن هذا الترتيب يناسب القائمين على أمور الجامعة لكنه لا يناسبهم. فقد وافق ٦١،١٦% من العينة مع فقرة (٩) والتي تنص على أنه بالإمكان استخدام العربية كلغة التعليم الجامعي، ولكن الجامعة لا ترغب في ذلك.

وعند النظر في المتغيرات التي يمكن أن يكون لها تأثير على تفضيل استخدام العربية لغة التعليم الجامعي، يلاحظ أن مجموعات العربي (٤،١٤) والتربية (٤،١٢) الريف (٣،٩٩) منخفض (٣،٩٧)، ذكور (٣،٩٢)، مسلمين (٣،٩٢) هي أكثر المجموعات تفضيلاً لاستعمال العربية، تليها مجموعات المسيحيين (٣،٤٣)، مرتفع (٣،٥١)، الإدارة (٣،٧٦)، العلوم (٣،٧٧)، الإناث (٣،٧٧)، المدن (٣،٨٢)، الإنجليزي (٣،٨٧) على التوالي، أقل تفضيلاً لاستعمال العربية لغة التعليم الجامعي. وأظهرت نتائج اختبارات أن هناك فروقات ذات دلالة إحصائية بين مجموعة المسلمين والمسيحيين، بين المنخفض والمرتفع، العربي والعلوم، العربي والإدارة، الإنجليزي والإدارة، العلوم والتربية، الإدارة والتربية؛ مما يدل على أن لمتغيرات الدين، ومستوى التعليم والتخصص تأثير على هذا العامل. ويلاحظ أيضاً أنه بالرغم من أن جميع المجموعات تحبّذ استخدام العربية لغة التعليم الجامعي، إلا أن مجموعات المسلمين، الريف، المنخفض، العربي، التربية أكثر تفضيلاً لهذا الاستخدام من مجموعات المسيحيين، المدن، المرتفع، الإنجليزي، الإدارة، والعلوم .

لا شك في أن هذا الاتجاه السلبي نحو استعمال الإنجليزية لغة التعليم الجامعي أمر طبيعي؛ إذ إن من بديهيات التعليم أن الطالب أقدر على الاستيعاب والتعبير بلغته الأم من اللغة الأجنبية، فكيف إن كانت قدرة الطالب في تلك اللغة

الأجنبية محدودة تماماً، ولا تفي بقيامه بأي نشاط تعليمي؟ ويمكن تدعيم هذه المقولة بالإشارة إلى تجربة مجمع اللغة العربية الأردني في مجال تعريب التعليم الجامعي؛ فقد أورد د. خليفة (١٩٨٣: ١٤) رئيس المجمع في كلمته الافتتاحية للموسم الثقافي الأول للمجمع، أن المجمع قام بتكليف مجموعة من الأساتذة المتخصصين في العلوم واللغة العربية لترجمة بعض كتب العلوم والرياضيات، ثم قامت الجامعة الأردنية بتدريس مساقي الرياضيات والأحياء لطلبة السنة الأولى باللغة العربية، وقام مدرسون متخصصون في القياس والتقويم بتقويم التجربة. وكانت النتيجة أن الطلبة الذين درسوا بالعربية درسوا مادة أوسع، وبصورة أدق، وأن نسبة الرسوب انخفضت من ٣٥% إلى ٣%. وبالرغم من هذه النتيجة أُلغي التدريس باللغة العربية في العام الجامعي التالي.

٢. اتجاهات الطلبة الجامعيين العرب نحو اللغة الإنجليزية كلغة مستعمر سابق:

ذكرنا سابقاً أنه في الفترة التي خضعت بها البلدان العربية للاستعمار، حاولت الإدارة الاستعمارية فرض لغتها على الشعوب العربية، في محاولة منها لطمس الثقافة العربية، وفرض لغتها وثقافتها، بديلاً عن هذه اللغة والثقافة، ووقع أبشع تطبيق لسياسة محو الثقافة واللغة الأم، وإحلال ثقافة ولغة المستعمر مع هذه السياسة، في حين رفضتها الغالبية الساحقة من الشعوب العربية. وقد جاء هذا الرفض نتيجة لإدراك الشعوب لمخاطر هذه السياسة على لغتهم وثقافتهم، وليس نتيجة للتعصب القومي، كما يدعي البعض. وتجدر الإشارة هنا إلى ما توصل إليه الباحث اللغوي الاجتماعي فشمان (١٩٧٣: ٤٣)، من أن اللغة كانت دائماً دعامة قوية لحركات التحرر في العالم، وأن أهم عامل في القومية الحديثة هو الحاجة المطلقة والضرورية للغة تعبر عن أصالة مجتمع ما. وقد أدرك الباحث اللغوي فلمان (١٩٧٣: ٢٤٦) العلاقة بين لغات الدول الغربية والسياسات

السلطوية لتلك الدول، فيعترف بأن العرب لا يرفضون اللغة الغربية فسحب، بل ينظرون إليها كنتاج للإمبريالية.

هل ينظر الطلبة الجامعيون العرب إلى اللغة الإنجليزية، كإحدى مخلفات الاستعمار الغربي؟ هل يرفض الطلبة العرب استعمال الإنجليزية على أساس أنها لغة قوم استبدوا بهم فيما مضى؟ إن قيمة الإشباع لكل من الفقرات (١٢، ١٣، ١٤، ٢٢) ذات دلالة إحصائية على هذا العامل. لم يختلف المشاركون على أي مسألة في الاستبيان قدر اختلافهم حول فقرات هذا العامل. فمتوسط معدل نقاط الفقرات (١٢، ١٣، ١٤) التي ينص مضمونها على رؤية الإنجليزية كإحدى مخلفات الاستعمار هو (٣،٠٤). وهذا يشير إلى موقف حيادي. إلا أنه، وبدراسة كل فقرة على حدة، وبالرجوع إلى النسبة المئوية لتكرار الإجابات على تلك الفقرة، يظهر أن ٤٣% يعتقدون بأن استعمال الإنجليزية في الشؤون اليومية مظهر من مظاهر الاستعمار (فقرة ١٢) و٣٧% فقط يعتقدون أنه دليل التخلف الحضاري (فقرة ١٤) و٣٧% يعتقدون بأن استعمال الإنجليزية في التعليم مظهر استعماري (فقرة ١٣). أما المعارضون فقد عارض ٣٧% ما جاء في فقرة (١٢) و٤٤% ما جاء في فقرة (١٤) و٣٩% ما جاء في فقرة (١٣). أما فقرة (٢٢) التي تنص على وجوب إبقاء العربية خالية من الألفاظ الأجنبية، فقد لاقت قبول ٦٨% من المشاركين، وعارضها ١٥% فقط.

يمكن القول بأنه لا يزال هناك قطاع من الطلبة الجامعيين العرب ينظر إلى الإنجليزية من خلال الإطار التاريخي، كلغة مرتبطة بالاستعمار، لذلك يرفض هذا القطاع استعمال الإنجليزية لهذا السبب. إلا أنه لا يمكن القول إن اتجاه الطلبة السلبي نحو استعمال الإنجليزية في التعليم الجامعي (عامل ١) يعود لهذا السبب فقط، فـ(٧٦%) حبذ استعمال العربية بدلاً من الإنجليزية في التعليم الجامعي و٣٧% فقط يرون في استعمال الإنجليزية في التعليم دليل ارتباط بالمستعمر. هذا بالإضافة أن نسبة المعارضة لفقرات هذا العامل لا تقل عن نسبة الموافقة، مما

يدل على أن هناك قطاعاً لا يقل عدده عن القطاع المذكور سابقاً يرفض مثل هذه الرؤية للإنجليزية.

وبالنسبة للمتغيرات التي تؤثر على هذا العامل، وعند تطبيق ما طبق سابقاً- أي اعتبار الفقرات (١٢، ١٣، ١٤) بمعزل عن الفقرة ٢٢ للسبب المذكور، فإن معدل متوسط هذه الفقرات للمجموعات المختلفة (تم استخلاصها من مرفق ٤) تظهر اتجاهين: اتجاهاً معارضاً لمضمون الفقرات، واتجاهاً محايداً: فمجموعات المسيحيين (٢،٣) والإنجليزي (٢،٨) المرتفع (٢،٨)، التربية (٢،٨) والإناث (٢،٩) تمثل الاتجاه المعارض، بينما مجموعات المدن (٣) الإدارة (٣) العربي (٣)، الريف (٣،١)، المنخفض (٣،١)، الذكور (٣،٠٧)، المسلمين (٣،٠٩) والعلوم (٣،٢٢) تمثل الاتجاه المحايد. أما إذا أخذنا جميع فقرات العامل، بما فيها الفقرة (٢٢) فإن معدل متوسط نقاط جميع المجموعات لهذا العامل قد تراوحت ما بين (٣،٠٨) إلى (٣،٢٨) مما يظهر حياد جميع المجموعات. إلا أن الفرق الوحيد ما بين معدل متوسط نقاط المجموعات ذي الدلالة الإحصائية، هو ما بين مجموعة المسلمين والمسيحيين، مما يعني أن لمتغير الدين تأثيراً على هذا العامل.

٣. اتجاهات الطلبة الجامعيين العرب نحو استعمال الإنجليزية على نطاق واسع في المجتمع العربي، وتأثير ذلك على الهوية العربية:

دأب العرب على الافتخار بلغتهم، واعتبارها عنواناً لهويتهم القومية، ورمزاً من رموز وحدتهم ما زالوا متمسكين به في وقت يسود التفكك والانقسام البلدان العربية، وقد نوّه عدد من الكتاب -العرب والغربيين- بهذا الدور الذي تعلبه اللغة العربية (انظر: ساطع الحصري ١٩٥٨، يوركي ١٩٧٧).

ومن الطبيعي أن يكون هذا التمسك بالعربية مصاحباً بالمطالبة بإلغاء الاستعمال غير الضروري لأي لغة أجنبية في أي مجال كان، إلا أن هذه المطالب لم تحقق النجاحات المرجوة. والأمثلة على هذا عديدة، فاستخدام اللغة

الإنجليزية في حقول التجارة والصناعة والأعمال والطيران والتعليم لم يتراجع، وما زال معظم المحلات التجارية، يحمل أسماء أجنبية، وما زال معظم الفنادق والمطاعم يضع قوائم أسعاره، بالإنجليزية فقط. هذا بالإضافة إلى سيل البرامج الغربية التي تبثها محطات التلفاز في البلدان العربية.

كيف ينظر الطالب العربي إلى استخدام اللغة الإنجليزية الواسع النطاق في المجتمع العربي؟ كيف ينظر إليه بالإشارة إلى هويته القومية؟

كان للفقرات (١٦، ١٧، ١٥) قيمة إشباع ذات دلالة إحصائية على هذا العامل، ومعدل متوسط نقاط هذه الفقرات (٣،٣) يشير إلى ميل بسيط نحو الموافقة. ويختلف الأمر بالرجوع إلى النسب المئوية لتكرار الإجابات على كل فقرة؛ فقد وافق ٥٢% من المشاركين مع مضمون الفقرة (١٥) التي تنص على أن الاستخدام الواسع للإنجليزية يشكل تهديداً للهوية العربية، وعارض ذلك ٣١% تقريباً. وهناك موافقة إجماعية ٦٠% مع الفقرة (١٦) التي تقول إن الشخصية العربية مهددة لو طغى التعليم بالإنجليزية، وعارضها ٢٧% فقط. وعلى النقيض من هذا الإجماع، يرى ٤٠% فقط في هذا الاستخدام تهديداً للوحدة العربية، ويعارض ذلك ما يقارب من نفس النسبة ٣٩% تقريباً.

والجدير بالذكر هنا أن مضمون فقرات هذا العامل يطرح مسألتين: أولاً: الارتباط السلبي ما بين استخدام الإنجليزية والشخصية العربية، وبمعنى آخر الارتباط ما بين العربية والشخصية العربية. وقد أكدت الغالبية العظمى من المشاركين على هذا الارتباط بين اللغة والشخصية. ثانياً: الارتباط السلبي ما بين استخدام الإنجليزية والوحدة العربية. وقد انقسم المشاركون حول هذه المسألة، وربما كان لهذا الانقسام بالرأي تفسيرات ليس من مهمة هذا البحث إيجادها، إلا أنه لا بد من الإشارة إلى الرأي السائد حول انتشار اللهجات العامة في البلدان العربية؛ ففي الوقت الذي يوصف به انتشار العامية كعامل يهدد الوحدة (انظر:

حسين ١٩٤٤، ناصيف ١٩٥٧، ومبارك ١٩٧٠)، لا ينطبق الوصف ذاته إلى حد ما على انتشار الإنجليزية.

أما بالنسبة للمتغيرات التي تؤثر في هذا العامل– وبمراجعة متوسط لمعدل النقاط لفقرات هذا العامل لكل مجموعة – نرى أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين مجموعة المسيحيين (٢،٧٦) والمسلمين (٣،٣٨). مما يدل على أن لمتغير الدين تأثيراً على هذا العامل. أما بقية المتغيرات وبالرغم من وجود فروق بين متوسط معدل النقاط: الذكور (٣،٣٨) أعلى من الإناث (٣،١٨)، الريف (٣،٣٦) أعلى من المدن (٣،٣٢)، المنخفض (٣،٣٨) أعلى من المرتفع (٣،١٩)، العربي (٣،٦١) أعلى من الإنجليزي (٣،٤٠) والتربية (٣،٣٠) والعلوم (٣،٢٦) والإدارة (٣،٣٢)، إلا أن هذه الفروق ليست ذات دلالة إحصائية. فإن متوسط معدل النقاط يشير إلى أن جميع المجموعات تظهر ميلاً نحو الموافقة على فقرات هذا العامل، عدا مجموعة المسيحيين التي تعارض ذلك. ومما هو جدير بالذكر أن درجة موافقة مجموعة الإنجليزي كانت هي الثانية بين المجموعات. ويمكن تفسير ذلك بأن هذه المجموعة، من خلال دراستها الأكاديمية، هي أكثر المجموعات اطلاعاً على اللغة والثقافة والقيم للشعوب الناطقة بالإنجليزية، وبالتالي أكثر وعياً للعلاقة العضوية ما بين اللغة والثقافة. ولهذا كانوا أكثر من غيرهم من المجموعات – عدا العربي– اقتناعاً بأن الاستعمال الواسع للإنجليزية يؤدي إلى تأثيرات ثقافية من الممكن أن تهدد مكونات الشخصية العربية.

٤. اتجاهات الطلبة الجامعيين العرب حول "منفعية" اللغة الإنجليزية مقارنة "بمنفعية" اللغة العربية:

المقصود هنا بعبارة "منفعية" هو مدى تأثير معرفة– أو عدم معرفة– لغة ما، سلباً أو إيجاباً، على تحقيق الأهداف العلمية أو العملية لفرد ما، ومن هنا فإن عبارة منفعية اللغة الإنجليزية تعني: هل تساهم معرفة اللغة الإنجليزية مساهمة

فعالة في تحقيق الأهداف العلمية والعملية للفرد العربي؟ هذا من جهة، ومن جهة ثانية: هل تعوق عدم معرفته لهذه اللغة تحقيق تلك الأهداف؟

كان للفقرتين (٢٠، ٢١) قيمة إشباع ذات دلالة إحصائية، وكان معدل متوسط النقاط لهاتين الفقرتين ٣،٥٥. وهذا يشير إلى الموافقة على "منفعية" اللغة الإنجليزية في مجالي التعليم العالي والوظائف العالية. لاقت الفقرة (٢٠) التي تنص على أن الإنجليزية أكثر منفعية من العربية في إيجاد وظائف عالية، موافقة ٥٩% من المشاركين ومعارضة ٢٤% فقط، أما من حيث منفعية الإنجليزية في التعليم العالي (فقرة ٢١) فإن ٧٠% من المشاركين يرون أن الإنجليزية أنفع من العربية في هذا المجال، ويعارض هذا ١٧% فقط.

إن انتشار استعمال اللغة الإنجليزية في مجالات العمل والتعليم العالي، يبرر الموافقة الإجماعية على مقولة "منفعية" اللغة الإنجليزية. ومن الممكن أن يتبادر إلى الذهن أن هذا الإقرار بمنفعية اللغة الإنجليزية على العربية، يتعارض واتجاه الطلبة السلبي نحو استخدام الإنجليزية في مجال التعليم، إلا أنه في الواقع ليس كذلك؛ فالاعتراف بمنفعية الإنجليزية يقوم على واقع لا يمكن للطالب أن يتجاهله. فمعرفة الإنجليزية متطلب ضروري للنجاح في التعليم الجامعي، وشرط مسبق للحصول على وظيفة محترمة. ونظرة سريعة إلى إعلانات الوظائف في الصحف المحلية تثبت ذلك.

والاتجاه السلبي نحو استخدام الإنجليزية يعني رفضه لهذا الواقع الخاطئ النابع من وعيه، بمدى ما يمثله هذا الواقع من تهديد لمقومات الشخصية العربية واللغة العربية، ولا ينبع من موقف قومي متعصب.

وقد توصل هاريسون (هاريسون وآخرون ١٩٧٥) في مسحه لاستعمال الإنجليزية في الأردن إلى نفس النتائج؛ فقد أجمع المشاركون في المسح، وعددهم (٤٨٠٤) ويمثلون القطاعين العام والخاص في الأردن، على أن من أهم أسباب الإقبال على تعلم الإنجليزية هو الحصول على عمل جيد، ولمتابعة التعليم

الجامعي. ويشير الباحث إلى أن المشاركين في هذا المسح يرون في الإنجليزية سبيلاً للرقي الوظيفي والتعليمي. ومن هنا نرى أن دافعية تعلم الإنجليزية هي دافعية آلية، لا دافعية اندماجية. والمقصود بالدافعية الآلية والدافعية الاندماجية هو ما أورده جاردنر ولامبرت (١٩٧٣) في بحثهما عن الدافيعة: فالدافعية الآلية تعني تعلم لغة ما لغرض الحصول على عمل ما أو وظيفة ما؛ أما الدافعية الاندماجية فهي تعلم لغة ما لغرض الانصهار في المجتمع الناطق بتلك اللغة. وهذه النتيجة أيضاً تدعم ما جاء في دراسة زغول وآخر عن (زعول وآخرون ١٩٧٩) التي تناولت طلبة عرباً يتلقون العلم في الولايات المتحدة، ودراسة صالح (١٩٨٠) التي تناولت طلبة الثانوية في المدارس الحكومية الأردنية.

وبالرجوع إلى المتغيرات التي تؤثر في هذا العامل، نرى أن "منفعية" اللغة الإنجليزية أمر تتفق عليه جميع المجموعات الثلاث عشرة. فمتوسط معدل نقاط هذا العامل لكل مجموعة من المجموعات الثلاث عشرة، أعلى من (٣). وسجلت مجموعة المسيحيين أعلى معدل (٤،٢٤). وسجل متغير الدين والتخصص (الإدارة والتربية) فروقاً ذات دلالة إحصائية. ففي متغير الدين سجلت مجموعة المسيحيين أعلى معدل (٤،٢٤) وسجل المسلمون (٣،٥٥). وهذا الفرق يمكن تفسيره بمدى منفعية اللغة الإنجليزية بسوق العمل في الأردن، وعلاقة كل من المجموعتين بهذا السوق، فمن الملاحظ أن اللغة الإنجليزية أكثر (منفعية) في القطاع الخاص منها في القطاع العام، وذلك لارتباطات القطاع الخاص بالسوق العالمي، ولانتشار الشركات الأجنبية في هذا القطاع، ومن المعروف– ولأسباب ليست من صلب هذا البحث– أن المسيحيين، بشكل عام، يميلون إلى العمل في القطاع الخاص لا العام. وأما في متغير التخصص فقد كان معدل متوسط نقاط مجموعة الإدارة (٣،٨٢) ومعدل التربية (٣،٤٨) وهذا الفرق يفسر أيضاً مدى ارتباط كل من التخصصين بسوق العمل. فمن المعروف أن مجموعة الإدارة أكثر

ارتباطاً بالقطاع العام منها بالقطاع الخاص، والعكس تماماً ينطبق على مجموعة التربية.

٥. اتجاهات الطلبة الجامعيين العرب نحو اللغة العربية في سياق الدين الإسلامي:

ترتبط اللغة العربية ارتباطاً وثيقاً بالإسلام: فهي لغة القرآن، المرجع الأول لجميع المسلمين، وهي لغتهم الأم. وهذه العلاقة الحميمة لم تؤثر فقط في اتجاهات العربي المسلم نحو لغته العربية، بل تعدى تأثيرها ليشمل اتجاهات أي مسلم نحو اللغة العربية. ويمكن القول إن أي مسلم سواء أكان عربياً أم باكستانياً أم أذربيجانياً، يرى في العربية وعاء الإسلام.

كيف يرى الطالب العربي علاقة العربية بالإسلام؟ الفقرتان (١٠و١١) لهما قيمة إشباع ذات دلالة إحصائية، وبلغ متوسط معدل نقاط هاتين الفقرتين (٤،٣)، وهو أعلى معدل لمتوسط نقاط فقرات الاستبيان. وتدل هذه النتيجة على إجماع عام بين الطلبة حول قدسية العربية، إذ وافق ٨٧% من المشاركين على الفقرة (١٠) التي تنص على أن أهمية العربية تكمن بأنها لغة القرآن، وعارضها ٣% فقط، كما أن غالبية المشاركين –٧٧%– وافقت على ما جاء في الفقرة (١٢) التي تقول بأن الاهتمام باللغة العربية اهتمام بالإسلام، وعارض ذلك ٩%.

هذا الإجماع العام على العلاقة الحميمة بين الإسلام والعربية أمر لا يبعث على الدهشة، فقد أشار عدد كبير من اللغويين (انظر زغول: ١٩٨٠) إلى أن الإسلام حفظ اللغة العربية؛ فلولا الإسلام لتطورت اللهجات العربية إلى لغات منفصلة، كما حدث في حال اللاتينية التي تحولت إلى ما يسمى باللغات الرومانسية: كالفرنسية والإسبانية والطليانية.

ولم تشذ أي مجموعة من المجموعات الثلاث عشرة عن الإجماع العام، فجميعها متفقة على قدسية اللغة العربية. وقد سجلت مجموعة الإنجليزية أعلى النقاط (٤،١٥) بين جميع المجموعات، إلا أن مدى الموافقة على مضمون هذا العامل سجل فروقات ذات دلالة إحصائية ما بين المسيحيين (٣،٤٣)، والمسلمين (٣،٨٧)، وبين الإنجليزية (٤،١٥) والعلوم (٣،٧٧)، وبين الإنجليزية (٤،١٥) والإدارة (٣،٦٩) مما يدل على أن لمتغير الدين والتخصص تأثيراً على هذا العامل.

٦. اتجاهات الطلبة الجامعيين العرب نحو اللغة العربية مقارنة بالإنجليزية، من حيث الخصائص اللغوية لكل منهما:

بالإضافة إلى كون العربية لغة القرآن، فهي لغة حضارة عربية، ساهمت مساهمة فعالة في الحضارة الإنسانية، ولغة ثروة أدبية غنية كانت ولا تزال موضع اعتزاز كل عربي. فلا عجب في هذه الحال أن تكون العربية موضع اعتزاز العربي منذ زمن طويل. ففي القرن السابع يصف الجاحظ العربية بأنها أجمل اللغات وأقدرها على التعبير وأكثرها منطقية. والآن وبعد مرور ما يقرب من ثلاثة عشر قرناً على كلام الجاحظ عن العربية، لا يزال العربي يستعمل نفس العبارات في وصف العربية، وقد وصف ارتشر (١٩٦٤: ٤٤) تمسك العرب بلغتهم بأنه "تعلق العربي العاطفي بلغته"؟ أما جاك بيرك (١٩٦٤: ١٩) فيقول: إن العرب متمسكون بلغتهم أكثر من متكلمي أي من اللغات الوطنية الثقافية السياسية (حسب تسميته) كالفرنسية والروسية والإسبانية. ويعترف فيليب حتى (١٩٦٠) بأنه ليس هناك لغة قادرة على ممارسة تأثير لا يقاوم على عقول ناطقيها كالعربية، أما شارلز فيرجسون (١٩٦٨) الباحث اللغوي المعاصر، فإنه، كلغوي، لا يعترف بتفوق لغة ما، مهما كان اتساع انتشارها أو عراقة تاريخها، على غيرها من اللغات– فيطلق على ما يسميه العربي مزايا العربية "خرافات عن العربية"، ويعترف بأن هذا الخرافات تعيش في ذهن العربي كحقائق، لأنه يرى في لغته لغة

تتفوق على غيرها من اللغات، لأسباب منها: جمالها البارع الذي يفترض أن يكون واضحاً حتى للأمي، واتساع قواعدها وتركيبها المنطقي، وسعة مفرداتها، وطبيعتها المقدسة. وفي دراسة الزغول وآخرين (١٩٧٩) لاتجاهات الطلبة العرب نحو لغتهم، مقارنة باتجاهات الطلبة الإسبان نحو لغتهم، وجد الباحثون أن الطلبة العرب يستعملون أسماء التفضيل كالأجمل والأكثر منطقية... إلخ، عند وصفهم للغتهم، أكثر من الطلبة الإسبان في وصفهم للإسبانية.

هل ينظر الطالب الجامعي إلى اللغة العربية كلغة متفوقة على اللغة الإنجليزية؟ كان للفقرات (٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦) قيمة إشباع ذات دلالة إحصائية على هذا العامل. وبلغ متوسط معدل النقاط لهذه الفقرات الثلاث (٣،٦٢). وهذا يشير إلى أن الطلبة العرب ميالون للنظر إلى العربية بأنها متفوقة على الإنجليزية، من حيث القوة التعبيرية (الفقرة ٢٣)، المنطق (الفقرة ٢٤)، الجمال (الفقرة ٢٥)، القدسية (الفقرة ٢٦).

وبالرجوع إلى النسب المئوية لتكرار الإجابات على كل فقرة نرى أن ٥١% من المشاركين اتفقوا على الفقرة (٢٣) وعارضها ٢٦% فقط، و ٥٧% اتفقوا على الفقرة (٢٤) وعارضها ١٨%، و ٥٩% اتفقوا على فقرة (٢٥) وعارضها ١٦% فقط، وأن ٦٦% اتفقوا على فقرة (٢٦) وعارضها ١٤% فقط، وهذا يؤكد ميل الغالبية للموافقة على مضمون فقرات هذا العامل.

لقد اتفق المشاركون على مقولة أن العربية متفوقة على الإنجليزية في النواحي التعبيرية، والجمالية، والمنطقية، والقدسية. وبتفحص اتجاهات الثلاث عشرة مجموعة، نرى أن جميع هذه المجموعات تتفق مع هذه المقولة. إلا أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين مجموعات متغير التخصص: فمدى موافقة العربي (٣،٢٥)، الإنجليزي (٣،٤١) والإدارة (٣،٨٢) أقل من مجموعة العلوم (٣،٨٢)، والتربية (٣،٨٩). وهذا يدل على أن لتغير التخصص تأثيراً على هذا العامل. وبمقارنة متوسط معدل نقاط مجموعات بقية المتغيرات، نرى أن مدى

موافقة الذكور (٣،٦٤) أعلى من الإناث (٣،٦) والمنخفض (٣،٦٦) أعلى من المرتفع (٣،٦٣) والريف أعلى من المدن (٣،٦٠). والمسلمين (٣،٦٦) أعلى من المسيحيين (٣،٣٤)، إلا أن الفروق بين هذه المجموعات ليست ذات دلالة إحصائية.

٧. اتجاهات الطلبة الجامعيين العرب نحو الإنجليزية كمؤشر للمكانة الاجتماعية:

نظراً لمنفعية اللغة الإنجليزية، ولعلاقتها المباشرة بالرقي الوظيفي والتعليمي المشار إليهما في العامل الرابع، فإن من المتوقع أن ينظر للغة الإنجليزية كمؤشر للرفعة الاجتماعية. إن انطباع الباحثين هو أن هناك قطاعات معينة في المجتمع الأردني تنظر إلى اللغة الإنجليزية كمؤشر الانتماء إلى الشريحة العليا من المجتمع، بالرغم من عدم اعترافهم الصريح بذلك. وخير دليل على ذلك تفضيل هذه القطاعات المدارس الخاصة على المدارس الحكومية لإلحاق أبنائهم بها. إن تحملهم لأعباء الأقساط المرتفعة لهذه المدارس يعود لرغبتهم في حصول أبنائهم على معرفة فضلى باللغة الإنجليزية، فمنهاج المدارس الخاصة والحكومية منهاج مشترك، عدا منهاج اللغة الإنجليزية، إذ تبدأ المدارس الخاصة تدريس هذه اللغة في سن مبكرة، وبالإضافة إلى هذا فإن هذه القطاعات تميل إلى تطعيم أحاديثها بعبارات إنجليزية، بالرغم من معرفتها البسيطة بهذه اللغة وارتكابها العديد من الأخطاء.

كيف ينظر المشاركون في هذه الدراسة إلى الإنجليزية من هذه الزاوية؟ كان للفقرات (١٨ و ١٩) قيمة إشباع ذات دلالة إحصائية على هذا العامل، وكان معدل متوسط نقاط هذا العامل (٢،٧٤) مما يعني أن المشاركين لا يوافقون على ما جاء في الفقرتين السابقتين: فالفقرة (١٨) التي تنص على أن معرفة المشارك بالإنجليزية تشعره بالتفوق على من لا يعرفها، نالت موافقة ٣٣% من المشاركين وعارضها ٤٦%. أما الفقرة (١٩) التي تقول بأن المشارك يشعر بأنه أفضل من

خريجي الجامعات التي تدرس العربية، لأنه درس بالإنجليزية، فنالت موافقة ٢٧% من العينة فقط ومعارضة ٥٠%. تدل هذه النتيجة على أنه، بالرغم من معارضة غالبية الطلبة لما جاء في الفقرتين، إلا أن هناك قطاعاً لا بأس به من الطلبة (ما يقرب من ٣٠%) ينظر للإنجليزية كمؤشر للرفعة الاجتماعية.

إن رفض مقولة الارتباط ما بين معرفة الإنجليزية والرفعة الاجتماعية أمر تشارك به جميع المجموعات الثلاث عشرة؛ إلا أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية ما بين المنخفض (٢،٦٦) والمرتفع (٣،٠٥) وما بين الإدارة (٣،٠٨) وبقية مجموعات التخصص: العربية (٢،٥١)، الإنجليزية (٢،٧٩)، العلوم (٢،٦٤)، التربية (٢،٥٩). وهذا يدل على أن لمتغير مستوى التعليم للأسرة ومتغير التخصص تأثيراً على هذا العامل، وليس لمتغيّرات الدين والجنس والإقامة أي تأثير عليه.

٨. اتجاهات الطلبة الجامعيين العرب نحو الغربنة:

المقصود "بالغربنة"، هو ميل فرد ما من خارج الحضارة الغربية إلى تبني سلوك وقيم اجتماعية مستمدة من الحضارة الغربية، ومخالفة لقيم حضارة المتبني، بالرغم من أن المبررات الاقتصادية والاجتماعية والحضارية لتلك القيم والسلوكات الغربية لا وجود لها في مجتمع المتبني. بمعنى آخر أن تبنّيه للسلوك والقيم قد يكون نابعاً من حبه لتقليد المجتمعات الغربية، ظناً منه أنها متفوقة على مجتمعه. ويمكن فهم هذه الظاهرة في المجتمع العربي عند وضعها في سياقها التاريخي؛ فقد ترافق ظهور هذه الظاهرة مع بداية الاحتكاك بالمجتمعات الغربية، إلا أنها بقيت محصورة في فئة قليلة جداً حتى بداية عهد الاستعمار، حيث بدأت بالانتشار بين الطبقات العليا، ورفضها عامة الشعب من ضمن رفضه للاستعمار نفسه. ويفسر ابن خلدون هذه الظاهرة برغبة المغلوب في تقليد الغالب. ولهذه الرغبة دوافع وأسباب سياسية واجتماعية ونفسية؛ فإحدى الوسائل لنيل الامتيازات

أو الإبقاء عليها هي التماثل مع الفئة الحاكمة، وذلك باكتساب قيمها وسلوكها. ولم تنحسر هذه الظاهرة بزوال عهد الاستعمار بل أخذت أشكالاً أكثر خطورة. وتأتي هذه الخطورة من اتساع مدى التعرض لهذه القيم، وشموله لفئات لم تكن مشمولة به سابقاً. وساعد في ذلك وسائل الإعلام المختلفة، وخاصة التلفاز الذي يبث هذه القيم للأطفال والشباب على السواء، عن طريق المسلسلات والأفلام والبرامج الغربية. إن ظواهر "الغربنة" هذه تبدأ بأحلام أطفالنا بأن يكونوا "ساندي" شقراء جميلة، أو "سوبرمان" لا يقاوم، وولع شبابنا بحياة رعاة البقر. ولا تنتهي هذه الظاهرة عند رؤية بعض مثقفينا للمجتمع الغربي ومشاكله، وحتى حلول هذه المشاكل من خلال المنظار الغربي.

كيف ينظر الطالب العربي إلى بعض جوانب الحضارة الغربية مقارنة بحضارته؟ كان للفقرات (٢٧، ٢٨، ٢٩) قيمة إشباع ذات دلالة إحصائية على هذا العامل. وكان متوسط معدل نقاط هذه الفقرات (٢،١٨)، وهذا يشير إلى معارضة مضمون فقرات هذا العامل، ورفض فكرة تفضيل جوانب من الحضارة الغربية، مثل الموسيقى والأفلام والأعمال الأدبية على مثيلتها في الحضارة العربية؛ فقد فضل ١٠% فقط من المشاركين الأغنية الغربية على العربية و١٦% فضلت البرامج الأجنبية على البرامج العربية و٩% فضلت قراءة الكتب الإنجليزية على قراءة الكتب العربية. هل تعني هذه النتائج أن الطالب العربي لم يتأثر بظاهرة الغربنة؟ إن انطباع الكاتبين عكس ذلك تماماً لسببين: (١) إن الدراسة لم تعنَ بدراسة الجانب السلوكي من الظاهرة، بل بالجوانب الأدبية منها. ويمكن أن تكون اللغة عائقاً أمام إقبال الطالب على هذه الجوانب. (٢) إن الرفض الواعي لجانب من جوانب الحضارة الغربية لا يعني عدم تبني سلوكات مستمدة من تلك

الحضارة. على أية حال، إن هذا الموضوع بحاجة إلى بحث وتنقيب، وليس من ضمن أهداف الدراسة.

وبمقارنة معدل متوسط نقاط المجموعات الثلاث عشرة لهذا العامل، يظهر أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين مجموعات متغير الجنس، والدين، والمستوى التعليمي للأسرة، والإقامة والتخصص؛ فالإناث (٢،٣٩) أكثر تفضيلاً للجوانب الأدبية من الحضارة الغربية من الذكور (٢،١١) والمسيحيون (٢،٧٥) أكثر من المسلمين (٢،١٤) والمدن (٢،٣٦) أكثر من الريف (١،٩٠)، والمرتفع (٢،٥٥) أكثر من المنخفض (٢،٠٨) والإنجليزي (٢،٤٤) والعلوم (٢،١٥) والإدارة (٢،٤٣) أكثر من العربي (١،٨٠) والتربية (١،٩٧).

الخلاصة والاستنتاجات:

تظهر نتائج هذه الدراسة أن الطلبة الجامعيين العرب يفضلون استعمال اللغة العربية لغة التعليم الجامعي. وبالرغم من إدراكهم لمنفعية الإنجليزية في إيجاد وظائف عالية وفي الدراسات العليا، إلا أنهم لا يجدون أي مبرر لاستعمال الإنجليزية لغة التدريس الجامعي، إذ إن بالإمكان استعمال العربية.

وينقسم الطلبة العرب حول تقييمهم لاستخدام الإنجليزية الواسع في مجالات الصناعة والتجارة والأعمال، وتأثير هذا على الهوية العربية؛ فما بين ٤٠- ٥٠% من المشاركين يرون في هذا الاستخدام الواسع تهديداً للهوية العربية والوحدة العربية. إلا أن غالبية الطلبة مدركون لخطورة الاستخدام الواسع في الثقافة. ولا يعود هذا إلى موقف قومي متعصب، فإن ٣٠- ٤٠% فقط يحكمون على الإنجليزية من خلال كونها لغة مستعمر سابق.

وتدل النتائج على التعلق الشديد للطلبة العرب بلغتهم العربية، فهم يرونها أكثر جمالاً، وأقدر على التعبير، وأكثر منطقية وقدسية من اللغة الإنجليزية. ولا شك أن شعورهم بقدسية اللغة العربية يعود إلى الارتباط الوثيق بين العربية والدين الإسلامي.

وتظهر النتائج أن فئة قليلة من المشاركين (٣٠%) تقريباً يعترفون بأن معرفة اللغة الإنجليزية دليل على الرفعة الاجتماعية. إلا أن الشعور السائد هو أن حجم الذين يربطون بين معرفة الإنجليزية والرفعة الاجتماعية أكبر من هذا بكثير، غير أنهم لا يحبون الاعتراف بذلك. أما الفئة التي تحبذ الجوانب الأدبية من الحضارة الغربية، كالموسيقى والأفلام والأدب، على مثيلاتها في العربية فهي ضئيلة جداً.

وعند النظر في المتغيرات الخمس التي افترض الباحثان أن لها تأثيراً على هذه العوامل، فإن النتائج تبدو عائمة لا رابط بينها. ولوضع هذه النتائج ضمن إطار عملي، ولجعلها أكثر شمولية، افترضنا وجود "تدريج" لاتجاهات الطلبة، يقع في أحد طرفيه من يمكن أن نسميهم "الحفاظيين" وعلى الطرف الآخر "اللاحفاظيين".

يتصف الحفاظيون، حسب ما يراه الكاتبان، بـ:

١- المطالبة الشديدة برفض استخدام الإنجليزية لغة التعليم الجامعي.

٢- النظر إلى الإنجليزية كلغة مستعمر سابق.

٣- اعتبار انتشار استخدام اللغة الإنجليزية تهديداً للهوية العربية ووحدة العرب.

٤- التحفظ على "منفعية" اللغة الإنجليزية مقارنة بالعربية.

٥- رؤية العربية من خلال الإطار الديني.

٦- اعتبار العربية أكثر جمالاً ومنطقية وأقدر على التعبير من الإنجليزية.

٧- عدم ربط الإنجليزية بالرفعة الاجتماعية.

٨- عدم الانبهار بالحضارة الغربية.

ويرتبط اللاحفاظيون بما يلي:

١- الموافقة على استخدام اللغة الإنجليزية لغة التعليم الجامعي.

٢- النظر إلى الإنجليزية بمعزل عن كونها لغة مستعمر سابق.

٣- اعتبار انتشار الإنجليزية لا يشكل خطراً.

٤- الاعتراف بأن منفعية الإنجليزية أكثر من منفعية العربية.

٥- النظر إلى العربية خارج الإطار الديني.

٦- اعتبار العربية كغيرها من اللغات من حيث الجمال والقدرة على التعبير.

٧- ربط الإنجليزية بالرفعة الاجتماعية.

٨- الانبهار بجوانب من الحضارة الغربية.

وحسب هذا التدرج لا يمكن وضع أي من الثلاث عشر في حدود "اللاحفاظيين"، إلا فيما يتعلق بالاعتراف بمنفعية اللغة الإنجليزية في الحصول على وظائف عالية وفي الدراسات العليا. فجميع المجموعات أظهرت ميلاً للموافقة على هذا العامل. وإذا استبعدنا هذا العامل من المقارنة، واعتبرنا متوسط معدل النقاط أساساً للمقارنة، يبقى مجال المقارنة محصوراً في مجال الحفاظيين فقط. بمعنى آخر يمكن المقارنة بين من هم أكثر حفاظية ومن هم أقل حفاظية: ففي

متغير الجنس، مثلاً، نجد أن الذكور أكثر حفاظية من الإناث بالنسبة للنقاط (١، ٢، ٣، ٦، ٨) من النقاط المتقدمة، بينما الإناث أكثر حفاظية في النقاط (٥، ٧). ولم يكن لأي من الفروق دلالة إحصائية سوى حول النقطة الثامنة: الانبهار أو عدمه بالحضارة الغربية.

أما متغير الدين فإن مجموعة المسلمين أكثر حفاظية من مجموعة المسيحيين في جميع النقاط الواردة. وهناك فروق ذات دلالة إحصائية في ٦ عوامل من العوامل الثمانية (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٨).

وفي متغير مكان الإقامة، فإن سكان الريف أكثر حفاظية من سكان المدن فيما يتعلق بالنقاط (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨)، وسكان المدن أكثر حفاظية فيما يتعلق بالنقطة الخامسة. وفي متغير المستوى الثقافي فإن مجموعة المنخفض أكثر حفاظية من مجموعة المرتفع في جميع النقاط.

أما فيما يخص متغير التخصص فإن مجموعة العربية هي أكثر المجموعات حفاظية، وتليها مجموعة التربية، مما يعني أن مجموعة العربية والتربية أكثر حفاظية من الإنجليزية والعلوم والإدارة.

وبمراجعة الإطار السابق يمكن القول إن مجموعة الإناث من المسيحيين والمدن والمرتفع، والإدارة، والإنجليزية، والعلوم، يشكلن خطاً أقل حفاظية من الخط الآخر الذي تمثله مجموعات الذكور، والمسلمين، والريف، والمنخفض، والعربية والتربية.

المصادر

المصادر باللغة العربية:

- الجاحظ – **البيان والتبيين**. القاهرة، ١٩٦٨.
- حسين، طه– **مستقبل الثقافة في مصر**. القاهرة، ١٩٤٤.
- الحصري، ساطع– **آراء في اللغة والأدب**. بيروت، ١٩٥٨.
- خليفة، عبدالكريم– "تجربة مجمع اللغة العربية الأردني في تعريب التعليم العلمي الجامعي" في **الموسم الثقافي الأول لمجمع اللغة العربية الأردني**. منشورات مجمع اللغة العربية الأردني، ١٩٨٣.
- مبارك، مازن– **نحو وعي لغوي**. دمشق، ١٩٧٠.
- ناصيف، علي– **من قضايا اللغة والنحو**. القاهرة، ١٩٥٧.

المصادر باللغة الإنجليزية:

- Archer, Jaius. Legacy of Desert. Boston: Little, Brown and Co., 1976.

-Berqu, Jacques. The Arabs: Their History and Future. London: Faber and Faber, 1964.

-Chejne, Anwar. The Arabic Language: Its Role in History. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1969.

-Conrad, A. and J. Fishman, "English as a World Language: The Evidence", in Fishman et al (eds.), The Spread of English. Rowly, Mass.: Newbury House, 1977.

-El- Araby, Salah. "TEFL Survey 111: Uniwilling to Class– But Help is at Hand "Middle East Education, 1, 2, 1979.

- Fishman, J. "Knowing, Using and Liking English as an Additional Languag", in J. Fishman et al (eds), The Spread of English. Rowly, Mass.: Newbury House, 1977.

-Fellman, Jack. "Language and National Identity: The Case of the Middel East", Anthroological Linguistics, 15, 1973.

- Fishman, J., R. Cooper and W. Conrad. The Spread of English. Rowly, Mass.: Newbury House, 1977 .

- Furguson, Charles "Myths about Arabic: in J. Fishman, (ed.), Readings on the Socilogy of Language. The Hague: Mouton, 1968.

- Harrison, W., C. prator and G. R. Tucker. Language Policy Survey of Jordan. Arlington: Center for Applied Linguistic, 1975.

- Hitti. Philip. History of the Arabs. London: MaCmillan, 1960.

- Gardner, Robert W. Lambert. Attitudes and Motavation in Second Language Learning. Rowly, Mass.: Newbury House, 1977 .

- Mukattash, Lewis. "Further Studies in Jordanian English", Unpublished Manuscript, University of jordan, 1978.

- Salih, Mahmoud. The Attitudes of Seconday School EFL Jordanian Students", Unpublished MA thesis, American University of Beirut, 1980.

- Samarian, W. "Lingua Francas with Special Reference to Africa". in F. Rice (ed), Study of the Role of Second Languagesin Asia, Africa and Latin American.

- Zughoul, M. R., R. Maple and L.P. Fallon. "Cultures in Contact: The Student in the EFL/ Esl Classroom", A paper presentd at the Thirteenth Annual TESOL Convention held in Boston, Mass., 1979.

- Zughoul, M. R. "Diglossis in Arabic: lnvestigating Solutions", Anthroprlogical Linguistics, 22, 5, 1980.

- Zughoul, M.R. "An Evaluative Case Study of English as a Foreign Language in Jordan: Implications for Language Planning on a Country Wide Basis", Arab Journal for the Humanities, 12, 3, 1984.

ملحق (١)

الاستبيان

المعلومات الشخصية:

١- الجنس: ذكر، أنثى.

٢- الديانة: الإسلام، المسيحية.

٣- مكان الإقامة: مدن، ريف، بادية.

٤- المدارس التي درست بها: حكومية، خاصة، خاصة وحكومية.

٥- المستوى الأكاديمي الحالي: أولى، ثانية، ثالثة، رابعة.

٦- ثقافة الأب: أُمي، ابتدائي، إعدادي، ثانوي، جامعي، (يتضمن معاهد المعلمين).

٧- ثقافة الأم: أُمي، ابتدائي، إعدادي، ثانوي، جامعي، (يتضمن معاهد المعلمين).

٨- العمر: .....

٩- مصروفك الشهري: .....

١٠- التخصص: .....

١١- مهنة الأب: .....

١٢- مهنة الأم: .....

١- أفضل بأن تكون اللغة العربية لغة التعليم في الجامعة.

٢- لو كان لي الخيار لتعلمت كافة المواد باللغة الإنجليزية.

٣- اعتقد بأني كنت مؤهلاً للدراسة باللغة الإنجليزية عند تخرجي من التوجيهي.

٤- اعتقد أن نتائجي أفضل لو درست باللغة العربية.

٥- تفاعل الطلاب أفضل داخل الصف إذا درست المواد باللغة العربية.

٦- أعتقد أن المنهاج يخدم المتعلم بفاعلية أكثر لو درس باللغة العربية.

٧- أعتقد أن اللغة العربية قادرة على استيعاب العلوم الحديثة.

٨- أعتقد أنه بالإمكان التدريس باللغة العربية على المستوى الجامعي.

٩- أشعر أن بالإمكان استخدام العربية كلغة للتعليم لكن الجامعة لا ترغب في ذلك.

١٠- أهمية اللغة العربية تكمن بأنها لغة القرآن.

١١- أعتقد أن الاهتمام باللغة العربية اهتمام بالدين.

١٢- استعمال الإنجليزية في بعض الشؤون الحياتية مظهر من مظاهر الاستعمار.

١٣- استعمال الإنجليزية لغة للتعليم مظهر من مظاهر الاستعمار.

١٤- استعمال الإنجليزية في بعض الشؤون الحياتية دليل تخلفنا الحضاري.

١٥- استعمال اللغة الإنجليزية في المجالات التي تستخدم حالياً تهديد للغة العربية.

١٦- أعتقد أن الشخصية العربية مهددة فيما لو طغى التعليم بالإنجليزية.

١٧- في استعمال الإنجليزية في المجالات المستخدمة بها حالياً، تهديد للوحدة العربية.

١٨- معرفتي للإنجليزية تشعرني بالتفوق على من لا يعرفها.

١٩- أشعر بأني أفضل من خريجي الجامعات العربية لأني درست باللغة الإنجليزية.

٢٠- الدراسة باللغة الإنجليزية تفيدني في إيجاد وظيفة أفضل من الدراسة بالعربية.

٢١- الدراسة باللغة الإنجليزية تفيدني في إتمام تعليمي الجامعي العالي أكثر من الدراسة بالعربية.

٢٢- يجب أن نبقي اللغة العربية خالية من الألفاظ الأجنبية.

٢٣- مقارنة بالإنجليزية، اللغة العربية أقدر على التعبير.

٢٤- مقارنة بالإنجليزية، اللغة العربية أكثر منطقية.

٢٥- مقارنة بالإنجليزية، اللغة العربية أجمل.

٢٦- مقارنة بالإنجليزية، اللغة العربية أكثر قدسية.

٢٧- أفضل سماع الأغاني والموسيقى الإنجليزية على العربية.

٢٨- أفضل مشاهدة الأفلام الإنجليزية على مشاهدة الأفلام العربية مهما كان موضوع الفيلم.

٢٩- أفضل قراءة الأعمال الأدبية المكتوبة بالإنجليزية على المكتوبة بالعربية.

مرفق رقم (٢)

مصفوفة العوامل المدورة

الفقرة	عامل١	عامل٢	عامل٣	عامل٤	عامل٥	عامل٦	عامل٧	عامل٨
١.	٠،٧٧-	٠،١١	٠،١٨	-	٠،١٢	٠،٠٨	٠،٠٥-	٠،٠٣
٢.	٠،٥٠	٠،٢٠-	٠،٠٥-	٠،١٧	٠،١٢	٠،٠٦-	٠،١٩	٠،٣٣
٣.	٠،٢٨-	٠،٢٦-	٠،١٧	٠،٠٦	٠،٤٥	٠،٠١	٠،٠٢-	٠،٣٢
٤.	٠،٧٨-	٠،١٥	٠،٠٤	-	٠،٠٠	٠،٠٥	٠،٠٨-	٠،١١-
٥.	٠،٧٦-	٠،١٧	٠،١٠	٠،١٩	٠،٠١	٠،١٣	٠،١٥-	٠،٠٨-
٦.	٠،٨١-	٠،١٠	٠،١٤	٠،٢	٠،٠٨	٠،٠٣	٠،٠٩-	٠،٠٥-
٧.	٠،٥٨-	٠،٠٦-	٠،١٩	٠،٠٦	٠،٢٤	٠،٢١	٠،٠٧	٠،٢١-
٨.	٠،٦٧-	٠،٠٣-	٠،١٨	٠،٠٥	٠،١	٠،١٣	٠،٠٣-	٠،١٧-
٩.	٠،٥٣-	٠،٠٧	٠،٢٧	-	٠،٠٣	٠،٠٠	٠،١٢	٠،٠٨-
١٠	٠،١٣-	٠،١٦	٠،٠٠-	٠،١٨	٠،٧٨	٠،١٠	٠،٠٦	٠،١٥-
١١	٠،٢٤-	٠،١٦	٠،٠٨	-	٠،٧٥	٠،٩	٠،٠٣	٠،١٥-
١٢	٠،١٨-	٠،٧٢	٠،٢٦	٠،١٦	٠،١١	٠،٠٤	٠،٠٣-	٠،٠٥-
١٣	٠،٢٨-	٠٦٧	٠،٢٩	-	٠،٦	٠،١٥	٠،٠٣	٠،٠٣-
١٤	٠،١٤-	٠،٥٨	٠،٣٧	٠،١٩	٠،٠٣-	٠،١٥	٠،٠٣	٠،٠١-
١٥	٠،٢٥-	٠،٢٧	٠،٧١	٠،٦١	٠،٠٦	٠،٠٤	٠،٠٥	٠،٠٨-
١٦	٠،٢٩-	٠،٠٧	٠،٧٧	٠،٠١	٠،٠٩	٠،٠٦	٠،١٣-	٠،١١-
١٧	٠،٢٠-	٠،٣٣	٠،٧٣	-	٠،٠٠	٠،١٢	٠،٠٥-	٠،٠٥-
١٨	٠،٠٧	٠،٠٢-	٠،٠٣-	٠،١٢	٠،٠٧	٠،٠٢-	٠،٠١٠	٠،١٠

الفقرة	عامل١	عامل٢	عامل٣	عامل٤	عامل٥	عامل٦	عامل٧	عامل٨
١٩	٠،١٨	-٠،٠٨	-٠،٠٥	٠،١٢	٠،٠٠٠	-٠،٠٢	٠،٠١٧	٠،١٧
٢٠	٠،٠٤	-٠،١٣	٠،٠٣	-	٠،٠٧	٠،٠٥	٠،١٢	٠،١٢
٢١	٠،١٩	-٠،٠٦	-٠،١٠	٠،١١	-٠،١١	-٠،٠٣	٠،١٨	٠،٠٢
٢٢	٠،٠٣	٠،٥١	-٠،٠٥	-	٠،٢٩	٠،٠٧	-٠،٢٨	-٠،٠٦
٢٣	-٠،٠٢	٠،٢٢	-٠،١٠	٠،٠٩	٠،٠٥	٠،٦٥	-٠،٠٢	-٠،٦٦
٢٤	-٠،١١	٠،٠١	٠،٠٩	٠،٠٦	-٠،٠٢	٠،٨٦	-٠،٠٢	-٠،٠٥
٢٥	-٠،١٥	٠،٠٢	٠،١٢	٠،٣	٠،٠٤	٠،٥٨	-٠،٠٥	-٠،٠١
٢٦	-٠،٠٩	٠،٠٦	٠،١٢	٠،٦	٠،١٥	٠،٧٧	٠،٠٣	-٠،٠٢
٢٧	٠،١٣	٠،٠٠	-٠،١٣	٠،٢٤	٠،٧	-٠،٠٨	٠،٠٨	٠،٧٥
٢٨	٠،١٨	٠،٠٥	-٠،٠٩	٠،٧٧	-٠،١٢	-٠،٠٢	٠،٢٠	٠،٧٧
٢٩	٠،٢٢	-٠،١٣	-٠،٠٠	٠،٧٠	٠،٠١	-٠،٠٣	٠،٠١	٠،٧٦
				٠،١٦				
				-				
				٠،١٠				
				-				
				٠،٠٧				
				٠،٠٣				
				٠،١٩				
				٠،٠٦				
				٠،٠٤				
				٠،٠٦				

مرفق رقم (٣)

معاملات الارتباط

الفقرة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤
١.		-٠,١٤٧	-٠,١٢٠	٠,١٦١	٠,١٦٠	٠,٥٩	٠,٥٥	٠,١٦١	٠,٤٦	٠,٢٢	٠,١٣٠	٠,١٣٤	٠,٣٩	٠,٢٩
٢.			٠,٢٠	-٠,١٤٨	-٠,١٤٤	-٠,١٤١	-٠,٣١	٠,٣٦	-٠,٢٢	-٠,١٠٦	-٠,١٣	-٠,١٢٥	-٠,٢٨	-٠,١٩
٣.				-٠,١٨	-٠,٢٢	-٠,١٦	-٠,٠٨	-٠,١٤	-٠,١٢	٠,١١	٠,٠٤	-٠,٠٨	-٠,٠٩	-٠,٠٧
٤.					٠,٦٢	١,٦٥	٠,٣٩	٠,٤٥	٠,٣٧	٠,١٦	٠,٢٢	٠,٢٤	٠,٣٢	٠,٢٢
٥.						٠,٦٧	٠,٣٩	٠,٤٥	٠,٣٥	٠,١٧	٠,٢٥	٠,٢٧	٠,٣٣	٠,٢٥
٦.							٠,٤٦	٠,٥٤	٠,٤٠	٠,١٦	٠,٢٩	٠,٢٦	٠,٣٦	٠,٢١
٧.								٠,٥٨	٠,٣٧	٠,٢٧	٠,٣٥	٠,٢١	٠,٣٠	٠,٢٣
٨.									٠,٤٤	٠,٢٧	٠,٣٤	٠,٢٣	٠,٢٧	٠,٢٢
٩.										٠,٠٩	٠,١٤	٠,٢٣	٠,٢٧	٠,٢٤
١٠											٠,٥٨	٠,٢٣	٠,٢٠	٠,١١
١١												٠,٢٤	٠,٢٣	٠,١٦
١٢													٠,١٦	٠,٤٨
١٣														٠,٤٩
١٤														
١٥														
١٦														
١٧														
١٨														
١٩														
٢٠														
٢١														
٢٢														
٢٣														
٢٤														
٢٥														
٢٦														
٢٧														
٢٨														
٢٩														

١٥	١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠	٢١	٢٢	٢٣	٢٤	٢٥	٢٦	٢٧	٢٨	٢٩
٠،١٣٦	٠،١٣٨	٠،١٣٥	−٠،١٤	−٠،٢٧	−٠،١٤	−٠،٣١	٠،٠٠٦	٠،١٢	٠،١٨	٠،١٩	٠،١٩	−٠،٢٨	−٠،٢٩	−٠،٣٣
−	−	−	٠،١٨−	٠،٢٧	٠،١٧	٠،٢٠	−٠،١٣	−٠،١٢	−٠،١٣	−٠،١٣	−٠،١٣	٠،٢٥	٠،٢٩	٠،٣٦
٠،١٢٩	٠،١٢٩	٠،١٢٧	٠،٠٩−	٠،٠٩	−٠،٠١	−٠،٠١	−٠،٠٠	−٠،١	−٠،٠٦	−٠،٠١	٠،٠٣	٠،١٠	٠،١٢	٠،٣٥
−	−	−	−	−	−	−	٠،٠٩	٠،١١	٠،١٥	٠،١٩	٠،١٢	−٠،٢٤	−٠،٣٤	−٠،٣٩
٠،١٠٧	٠،١٠٤	٠،١٠٢	٠،٠٩−	−٠،٢٢	−٠،١٠	−٠،١٧	٠،٠٩	٠،١٥	٠،٢٠	٠،٢٥	٠،٢١	−٠،٢٤	−٠،٣٥	−٠،٣٨
٠،٢٧	٠،٣٤	٠،٣١	−٠،١٦	−٠،٢٥	−٠،٠٩	−٠،١٨	٠،٠٩	٠،١٣	٠،١٣	٠،٢٢	٠،١٤	−٠،٢٥	−٠،٢٠	−٠،٣٤
٠،٣٣	٠،٣٦	٠،٣٤	−٠،١٠	−٠،٢٢	−٠،٠٦	−٠،١٧	٠،٠٩	٠،١٣	٠،٢٠	٠،٢٦	٠،١٨	−٠،٣١	−٠،٣٠	٠،٣٨
٠،٣٥	٠،٣٧	٠،٣٢	−٠،٠٦	−٠،١٧	−٠،٠٦	−٠،٢٢	٠،١٤	٠،١١	٠،١٥	٠،٢٥	٠،١٩	−٠،٢٨	−٠،٣١	−٠،٣٧
٠،٢٩	٠،٣٢	٠،٣٤	−٠،١٢	−٠،٢٣	−٠،١٢	−٠،٢٤	٠،٢١	٠،١٥	٠،١١	٠،١٠	٠،٠٥	−٠،٢١	−٠،١٦	−٠،١٨
٠،٣٣	٠،٣٤	٠،٢٨	−٠،٠٧	−٠،١٠	−٠،٠٩	−٠،١٨	٠،٢١	٠،١٥	٠،١١	٠،١٦	٠،٢٠	−٠،٢٢	−٠،١٨	−٠،١٨
٠،٢٥	٠،١٤	٠،٣١	−٠،٠٣	−٠،٠٤	−٠،٠١	−٠،٠٩	٠،٢٣	٠،١٢	٠،١٥	٠،١٥	٠،٢٤	−٠،٢٣	−٠،٣٣	−٠،١٩
٠،١٨	٠،٢٧	٠،١٢	−٠،٠٢	−٠،٠٧	−٠،٠١	−٠،١٦	٠،١٥	٠،١٦	٠،١٨	٠،١٥	٠،١٥	−٠،٢٣	−٠،١٠	−٠،١٩
٠،٢٤	٠،٣٠	٠،٢١	−٠،٠٩	−٠،٢٢	−٠،١٤	−٠،٢٤	٠،٢٣	٠،١٦	٠،٢١	٠،٢٣	٠،٢٣	−٠،١٦	−٠،١٣	٠،١٩
٠،١٤	٠،٣٥	٠،٤٤	−٠،٠٦	−٠،١٥	−٠،١١	−٠،١٨	٠،١٥	٠،٢٠	٠،١٨	٠،١٨	٠،١٧	−٠،١٨	−٠،١٦	−٠،١٦
٠،٤٠	٠،٣٠	٠،٤٩	−٠،٠٣	−٠،١٣	−٠،٠٩	−٠،١٦	−٠،١٢	−٠،٠٨	٠،١٤	٠،١٩	٠،١٥	−٠،١٨	−٠،١٤	−٠،١٧
٠،٤٣	٠،٣٥	٠،٤٦	−٠،٠٢	−٠،١٢	−٠،٠٤	−٠،٢٢	−٠،١٣	−٠،٠٤	٠،١٨	٠،١٩	٠،١٤	−٠،١٨	−٠،٢١	−٠،١٩
٠،٤٠	٠،٣٠	٠،٥٧	−٠،٠٩	−٠،٠٧	−٠،٠٧	−٠،١٤	−٠،٠٥	−٠،٠٧	٠،٢٢	٠،١٨	٠،٢١	−٠،١٨	−٠،١٧	−٠،١٧
	٠،٥٩	٠،٦٠	٠،٠٦−	−٠،١٥	−٠،١١	−٠،٢١	−٠،١٠٠	−٠،١٦	−٠،٠٥	٠،١٩	٠،٢٢	−٠،١٨	−٠،٢٠	٠،١٨
			٠،٠٨−	−٠،١٣	−٠،٠٩	−٠،١٦		−٠،١١	−٠،١٠	٠،٢٥	٠،٢٣	−٠،٢٢	−٠،٢٢	٠،١٧
			٠،١٠١−	−٠،١٢	−٠،١٢	−٠،١٧		−٠،١٠	−٠،٠٠	٠،٠١	٠،٠٣	−٠،١٠	٠،١٠	٠،١٨
			٠،١٠١	−٠،١٩	−٠،٠٣	−٠،٢٢		−٠،٠٩	−٠،١١	٠،٠٦−	٠،١١	−٠،١٦	٠،١٦	٠،٣
			٠	−٠،١٤	−٠،٠٩	−٠،١٤		−٠،٠٤	−٠،٠٨	٠،١١	٠،٣٣	−٠،١٤	٠،٠٩−	٠،٠٨
			−٠،٠٩	٠،٥٣	٠،١٢	−٠،٢١		−٠،٠٧	٠،٤٩	٠،٧٣	٠،٥٤	−٠،١٣	−٠،١٢	٠،٠٦−
					٠،٢٦	−٠،١٦		٠،١٦			٠،٦٥			٠،١١−
						−٠،١٨								٠،١١−
						٠،١٨								٠،٨−
						٠،٢٩								٠،٤٦
						٠،٣٤								٠،٥٠

مرفق رقم (٤)

متوسط النقاط لخمس متغيرات

	الجنس		الدين		مكان الإقامة		المستوى التعليمي للأسرة		التخصص				
رة	ذكور	إناث	مسلمين	مسيحيين	مدن	ريف	منخفض	مرتفع	عربي	إنجليزي	علوم	إدارة	تربي
.	٤،١١	٣،٩٧	٤،٢٤	٣،٢٨	٣،٩٤	٤،٣٠	٤،٢٦	٣،٢٣	٤،٧٥	٤،٢٠	٣،٨٤	٣،٦٦	٥٧
.	٢،٥٠	٢،٦٧	٢،٥١	٣،٠٠	٢،٩٦	٢،٣٢	٢،٤٣	٢،٩٤	٢،٢٤	٢،٩٢	٢،٥١	٢،٩٥	٠٥
.	٢،٧٩	٣،٣٥	٢،٩٠	٣،١٧	٣،٠٨	٢،٩٦	٢،٩٢	٣،٠٧	٢،٦٨	٣،٧٤	٢،٨٦	٢،٧٦	٨٥
.	٤،٠٢	٣،٧٩	٤،٠٠	٣،٥٠	٣،٨٨	٤،٠٩	٤،١١	٣،٣٧	٤،٤٣	٣،٥٤	٣،٨٦	٣،٧٣	٤٥
.	٤،٢٤	٣،٩١	٤،٢٠	٣،٧١	٤،٠٨	٤،٣٠	٤،٢٥	٣،٨٠	٤،٦٠	٣،٨٠	٤،٠٦	٣،٩٤	٥٩
.	٤،٠٢	٣،٧٩	٤،٠١	٣،٤٢	٣،٨٧	٤،١٢	٤،٠٩	٣،٥٤	٤،٣٤	٣،٧٦	٣،٨٣	٣،٨١	٣٣
.	٤،٣٦	٤،٢٠	٤،٣٧	٣،٦٧	٤،٢٤	٤،٤٥	٤،٤١	٣،٩٤	٤،٥١	٤،٣٨	٤،٢٠	٤،١٧	٦٠
.	٤،٣٥	٤،١٢	٤،٣٤	٣،٦٧	٤،١٨	٤،٤٧	٤،٣٨	٣،٩٠	٤،٣٦	٤،٤٤	٤،١٨	٤،١٧	٥٢
.	٣،٨٠	٣،٧٤	٣،٨٣	٣،٢٥	٣،٧٣	٣،٨٧	٣،٨٦	٣،٤٣	٣،٩٠	٣،٩٤	٣،٧٤	٣،٦٦	٨٦
١	٤،٤٣	٤،٥١	٤،٥٠	٣،٧٨	٤،٤٣	٤،٤٨	٤،٤٨	٤،٤٤	٤،٥٣	٤،٥٨	٤،٣٥	٤،٣٢	٦٦
١	٤،١٩	٤،١١	٤،٢٣	٣،٣٥	٤،٠٩	٤،٢٤	٤،٢٣	٤،٠١	٤،٤١	٤،٤١	٤،١٢	٤،٠٠	٣٤
١	٣،١٧	٣،٢٢	٣،٢٤	٢،٣٥	٣،١٩	٣،١٧	٣،١٦	٣،١٣	٣،٣٦	٣،٢٠	٣،٤٢	٢،٠٨	٨٢
١	٣،١٠	٢،٧٦	٣،٠٨	٢،٢٨	٢،٩٤	٣،١٥	٣،٠٨	٢،٧٠	٣،٠٤	٢،٧٦	٣،١٢	٣،٠٨	٩٥
١	٢،٩٣	٢،٨٥	٢،٩٦	٢،٢٨	٢،٩١	٢،٩٢	٢،٩٣	٢،٨٢	٢،٦٣	٢،٨٤	٣،١١	٢،٨٨	٨٢
١	٣،٤٢	٣،٢٨	٣،٤٦	٢،٥٠	٣،٣٦	٣،٤٤	٣،٤٣	٣،٧١	٣،٦٨	٣،٤٠	٣،٣١	٣،٤٨	٢٧
١	٣،٥٩	٣،٣٠	٣،٥٦	٢،٩٦	٣،٥٣	٣،٥٢	٣،٦٠	٣،٣١	٣،٩٠	٣،٥٤	٣،٣٧	٣،٤٤	٦٧
١	٣،١٤	٢،٩٦	٣،١٢	٢،٨٢	٣،٠٨	٣،١٣	٣،١٣	٣،١١	٣،٢٦	٣،٢٨	٣،١٠	٣،٠٦	٩٧
١	٢،٨٤	٢،٧١	٢،٨٠	٢،٩٢	٢،٨٨	٢،٦٩	٢،٧٥	٣،٠٣	٢،٦٠	٢،٨٠	٢،٦٩	٣،٠٩	٧٨
١	٢،٦٨	٢،٦٧	٢،٦٣	٣،٨٥	٢،٧٤	٢،٥٨	٢،٥٨	٣،٠٧	٢،٤٣	٢،٧٨	٢،٥٩	٣،٠٧	٤١
٢	٣،٥٠	٣،٣٥	٣،٤٢	٤،١٤	٣،٥٠	٣،٤٢	٣،٤٠	٣،٦٢	٣،٣٤	٣،٥٢	٣،٢٩	٣،٧٧	٤٤
٢	٣،٧٥	٣،٦٥	٣،٦٨	٤،٣٥	٣،٧٥	٣،٦٨	٣،٦٥	٣،٩٢	٣،٢٦	٣،٤٨	٣،٩٥	٣،٨٨	٥٣
٢	٣،٧٩	٣،٩٦	٣،٨٦	٣،٤٣	٣،٧٩	٣،٩٠	٣،٨٥	٣،٨٠	٣،٩٧	٣،٦٤	٢،٨٨	٣،٨٧	٧٦
٢	٣،٤٤	٣،٤١	٣،٤٥	٣،٢٥	٣،٤٢	٣،٤٥	٣،٥٠	٣،٣٩	٣،٠٧	٣،٣٠	٣،٧١	٣،٠٢	٧٣
٢	٣،٦٠	٣،٥٤	٣،٦١	٣،٣٢	٣،٥٧	٣،٦١	٣،٥٩	٣،٥٦	٣،١٧	٣،٣٢	٣،٧٩	٣،٤٦	٧٦

٩٨	٣،٦٢	٣،٨٤	٣،٣٢	٣،٢٦	٣،٦٦	٣،٧١	٣،٧٥	٣،٦٦	٣،٣٢	٣،٧٢	٣،٦٨	٣،٧٠	٢
١١	٣،٦٢	٣،٩٧	٣،٧٢	٣،٥١	٣،٩٦	٣،٨٤	٣،٩٦	٣،٧٦	٣،٥٠	٣،٨٦	٣،٧٨	٣،٨٥	٢
٠٠	٢،٣٧	٢،١٥	٢،٣٦	١،٧٣	٣،٦٦	٣،٠٤	١،٨٨	٢،٣٣	٢،٦٠	٢،١٢	٣،٢٦	٢،١٢	٢
٩٧	٢،٦٨	٢،١٩	٢،٤٦	١،٨٢	٢،٦٦	٢،١٥	١،٩٠	٢،٤٩	٢،٩٢	٢،٢١	٢،٥٣	٢،١٧	٢
٩٥	٢،٢٦	٢،١١	٢،٥٠	١،٨٧	٢،٣٥	٢،٠٦	١،٩٣	٢،٢٧	٢،٧٥	٢،٠٩	٢،٣٨	٢،٠٦	٢

مرفق رقم (٥)

الانحراف المعياري

التغير	عامل١	عامل٢	عامل٣	عامل٤	عامل٥	عامل٦	عامل٧	عامل٨
ذكور	١،٠٢	٠،٢٥	١،٢٢	١،١٠	١،٠٦	١،١٨	١،١٢	١،٠٢
إناث	١،٦	١،٨٢	١،٢٣	١،١٨	٠،٩٩	١،١٧	١،١٤	١،٠٢
المسلمين	١،٠١	١،٢٦	١،٢٢	١،١٣	١،٠٣	١،١٨	١،١١	١،٠١
المسيحيين	١،١٧	٠،٩٩	١،٢٢	٠،٨٠	١،٠٨	٠،٩٦	١،١٧	١،٠٠
المدن	١،٠٥	١،٢٢	١،٢١	١،٠٥	١،٠١	١،١٦	١،١٢	١،٠٣
الريف	١،٠٠	١،٣١	١،٢٦	١،٢٣	١،١٠	١،٢٠	١،١٢	٠،٩٥
المنخفض	٠،٩٦	١،٢٣	١،٢١	١،١٢	١،٠٢	١،١٧	١،٠٨	٠،٩٦
المرتفع	١،٢٥	١،٢٧	١،٢٢	١،١٧	١،١٩	١،١٤	١،٢٠	١،٢١
العربي	٠،٧٧	١،١٩	١،١٩	١،٤٤	٠،٩٩	١،٤٥	١،٢	١،٠٠
الإنجليزي	١،٠٥	١،١٩	١،١٧	١،١٢	٠،٩٥	١،٢٣	٠،٩٤	١،٠٥
العلوم	١،٠٥	١،٢٤	١،٢٤	١،٠٦	١،٠٧	١،٠٩	١،١٠	١،٠٤
الإدارة	١٠،١٤	١،٢٣	١،٢٦	١،٠٢	١،١٢	١،١٨	١،١٧	١،٠٥
التربية	٠،٨٠	١،٢٦	١،٢١	١،٠٧	٠،٩٣	١،٠٠	٢١،٠٧	٠،٨٣