أثر توزيع مدة تدريس اللغة الإنجليزية على تحصيل طلاب الجامعه

د . دليم مسعود القحطاني
كلية الجبيل الصناعية

ملخص :

هذه دراسة تجريبية أجريت على مجموعتين من طالبات الجامعة، الأولى درست برنامج اللغة الإنجليزية على إمتداد فصلين دراسيين والثانية درست البرنامج نفسه بشكل مكثف خلال فصل دراسي واحد فقط. ووجد أن نسبة تحصيل المجموعة الثانية بنهاية البرنامج كانت أعلى من نسبة تحصيل المجموعة الأولى قياساً بدرجاتهن النهائية. ولأن برنامج اللغة يهدف إلى تأهيل الطالبات لدراسة المقررات الجامعية باللغة الإنجليزية فقد تبين عدم وجود إرتباط بين تحصيل الطالبات في برنامج اللغة ومعدلهن التراكمي بنهاية الدراسة الجامعية.

مقدمه:

تحتاج الجامعات التي تقدم برامجها للمرحلة الجامعية باللغة الإنجليزية إلى تقديم برامج في تلك اللغة لطلابها من الناطقين بغيرها وذلك قبل التحاقهم بالبرامج الجامعية. بعض الجامعات تقدم هذه البرامج بشكل مكثف في فترة زمنية قصيرة وقبل دراسة أى من مواد المرحلة الجامعية. وأخرى تقدم البرامج على فترة زمنية طويلة جنباً إلى جنب مع المواد الجامعية. وهنا يتجلى سؤال ملح عن جدوى أى من المنهجين وأثره على تحصيل الطالب سلباً أو إيجاباً وهو ما تحاول أن تجيب عنه هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة:

بينت العديد من الدراسات إختلافاً في العلاقة بين توزيع مدة تدريس اللغة الإنجليزية وتحصيل الطالب . ففي الوقت الذي أظهرت فيه بعض الدراسات أفضلية تدريس اللغة الإنجليزية خلال فترة زمنية طويلة نسبياً إذا ما قورنت بالبرامج التي تركز مدة التدريس في فترة زمنية قصيرة. إلا أن هناك دراسات عدة تشير إلى العكس. فأبحاث علم النفس التربوي و المعرفي تشير إلى أفضلية البرامج الطويلة في تحصيل الدارسين. بينما تثبت الدراسات اللغوية أن البرامج القصيرة المكثفة أفادت الدارسين بشكل أفضل في التحصيل الدراسي .

وفي جامعة الملك فيصل يقدم البرنامج على إمتداد فصلين دراسيين بحيث يقضي الطالب نصف ساعات الاتصال في دراسة اللغة والنصف الآخر في دراسة مواد جامعية من متطلبات الكلية والجامعة بحصص متساوية في كل من الفصلين. بيد أن ذلك يتم بترتيب إداري لا يستند إلى دراسة خاصة بطلاب الجامعة المذكورة .

وقد دأبت بعض الكليات والجامعات في وقت مضى على قبول الطلاب مرة واحدة في بداية العام الدراسي ثم توزيع برنامج اللغة على فصلين ليتم معه توزيع العبء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بحيث لا يزيد لديهم العبء في الفصل الأول أو ينقص في الفصل الثاني. وعلى الرغم من تغير سياسة القبول هذه إلا أن معظم برامج اللغة بقيت على حالها السابق.

كما ترى الكليات ضرورة دراسة الطالب لمقررات المبادئ العامة أو المداخل لكل تخصص خلال السنة الأولى ليتم تحديد تخصصه على ضوء درجاته النهائية في هذه المقررات على الرغم من أنها تدرس له باللغة الإنجليزية.

وهذا الإجراء الإداري يجبر الطالب على دراسة مقررات من التخصص باللغة الإنجليزية مع مواد اللغة الإنجليزية اعتباراً من اليوم الأول في الدراسة مما أدى إلى ضعف تحصيله في هذه المواد. وتتضاعف مشكلته عندما يحدد تخصصه بناءً على تحصيله في هذه المقررات. والحال كذلك نشأت أهمية دراسة هذه المشكلة.

وتتلخص مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال التالي:

أيهما ذو أثر إيجابي على تحصيل الطلاب ، البرنامج الموزع على فصليين دراسيين أم المكثف خلال فصل دراسي واحد ؟

أهمية الدراسة:

إن تقرير المدة الزمنية التي يحتاجها الطالب لدراسة برنامج اللغة الإنجليزية في الجامعات عادة ما يخضع لإعتبارات أكاديمية وغير أكاديمية مثل توفر العدد الكافي من المدرسين للتدريس في مدة قصيرة وتوفر المكان الكافي وما إلى ذلك, ويهمل جانب على قدر كبير من الإهمية وهو تأثير عامل توزيع الوقت المستغرق في تدريس اللغة على تحصيل الطلاب في نهاية البرنامج.

وعلى الرغم من أن هذه الدراسة ليست الأولى حول ذات الموضوع إلا أن لكل مجموعة من الطلاب الذين درست حالاتهم خصوصية في الزمان والمكان والإستعدادات الذهنية والمتغيرات الاجتماعية والثقافية. لذا فإن أهمية الدراسة تتجلى في التالي :

١- إنها الدراسة الأولى الخاصة بطالبات كلية العمارة و التخطيط بجامعة الملك فيصل .

٢- إنها دراسة تجريبية تعتمد على التحصيل الفعلي للطالبات بعد دراسة برنامج واحد في مدتين زمنيتين مختلفتين .

٣- إنها تحاول إدراك العلاقة بين درجة الطالبة في برنامج اللغة الإنجليزية ومعدلها التراكمي خلال دراستها الجامعية بكلية العمارة والتخطيط .

٤- إنها تختلف عما سبقها من دراسات حول ذات الموضوع من حيث أن هدف وطبيعة برنامج اللغة الإنجليزية قيد الدراسة هو تدريس اللغة للأغراض العلمية كما أن عينة الدراسة كانت من طالبات المرحلة الجامعية خلاف ما جاء في الدراسات السابقة التي درست برامج لغة إنجليزية عامة وعينات الدراسة كانت من المراحل العمرية المختلفة قبل المرحلة الجامعية.

٥- معظم الدراسات السابقة ركزت على مقارنة جزئيات من برامج اللغة بينما اهتمت هذه الدراسة بمقارنة التحصيل العام للطلاب. كما استعمل كثير منها مقاييس غير موضوعية للمفاضلة بين البرامج مثل آراء المدرسين والطلاب في حين اعتمدت هذه الدراسة على قياس تحصيل الطلاب على أساس درجاتهم النهائية في البرنامج والتي تمثل جملة من الاختبارات منذ البداية.

طبيعة الدراسة :

هي دراسة تجريبية لمجموعتين من الطالبات هما:

المجموعة الأولى درست برنامج اللغة الإنجليزية خلال فصلين دراسيين بواقع ١٣ ساعة أسبوعياً في كل فصل مع مواد جامعية أخرى مساوية لها في الزمن.

المجموعة الثانية درست برنامج اللغة الإنجليزية خلال فصل دراسي واحد بواقع ٢٦ ساعة أسبوعياً للغة فقط.

المصطلحات الإجرائية للدراسة :

أدناه تعريف إجرائي للمصطلحات التي وردت في ثنايا الدراسة .

١- مدة (زمن) الدراسة :-

وتمثل المدة الزمنية التي يستغرقها الطالب في دراسة برنامج اللغة الإنجليزية وهي ٢٦ ساعة اتصال تتم دراستها خلال فصل دراسي واحد لوحدها أو فصلين دراسيين بواقع ١٣ ساعة اتصال مع مواد جامعية أخرى تعادلها في الوزن. ومدة كل فصل دراسي رئيس ١٥ أسبوعاً.

٢- التحصيل :-

هو مجموعة المعارف والمهارات التي يكتسبها الطالب خلال برنامج اللغة ويقصد بالمعارف الإلمام بقواعد اللغة الإنجليزية (الكفاءة اللغوية Linguistic Competence) ، والمهارات ما يطلق عليها إصطلاحاً الإستماع (الفهم الشفوي Listening Comprehension) الكتابة (التعبير الكتابي Writing) ، القراءة (الإستيعاب الكتابي Reading

Comprehension)، والتحدث (التعبير الشفوي Speaking). كذلك المعارف التي يكتسبها في التخصص وتقاس بالدرجات والنقاط التي يحصل عليها الطالب بنهاية دراسته لكل مقرر. ويقاس التحصيل في مادة اللغة الإنجليزية في الثانوية العامة بدرجة الطالب من ١٠٠ ودرجة النجاح ٥٠٪ فما فوق. ويقاس التحصيل في برنامج اللغة الإنجليزية والمقررات الدراسية بالجامعة بدرجة الطالب من ١٠٠ ودرجة النجاح ٦٠٪ فما فوق .

٣- المعدل التراكمي :-

حاصل قسمة مجموع النقاط التي حصل عليها الطالب في جميع المقررات التي درسها منذ التحاقه بالجامعة على مجموع الوحدات المقررة لتلك المقررات.

٤- برنامج اللغة الإنجليزية :-

أحد مواد الإعداد العام للدراسة الجامعية وينقسم إلى مقررين الأول لمدة ١٣ ساعة إتصال أسبوعياً خلال الفصل الأول من الدراسة ويعتمد له ٣ ساعات من متطلبات التخرج والمقرر الثاني لمدة ١٣ ساعة إتصال أسبوعياً خلال الفصل الثاني من الدراسة ويعتمد له أيضاً ٣ ساعات من متطلبات التخرج.

٥- ساعة الإتصال (Contact Hour) :-

هي الزمن الذي يقضيه الطالب في قاعة الدرس أو المختبر مع المدرس أثناء الدرس وتقدر بساعة (خمسون دقيقة دراسة فعلية ثم عشر دقائق فسحة للمدرس والطالب قبل دخول المحاضرة التالية).

٦- اللغة الإنجليزية للأغراض العلمية :-

هي ما يعرف بـ (English for Scientific Purposes) وهي جزء من حقل تدريس اللغة الإنجليزية للأغراض الخاصة (English for Special Purposes) ويرمز لهما بـ (ESP). ويقصد بها تدريس اللغة الإنجليزية لأغراض علمية أو لأهداف خاصة. والأهداف العلمية مثل تدريس اللغة الإنجليزية لطلاب الطب أو السياحة أو إدارة

الأعمال أو أي من فروع العلم والمعرفة. أما الأهداف الخاصة فتنطوي على تعليم اللغة لتأهيل الدارسين للقيام بأعمال محددة مثل ما تقوم به الشركات من تدريب موظفيها لاستعمال اللغة في أداء أعمال بعينها. وفي أي من الحالتين يقدم البرنامج تعريفاً بالمصطلحات العلمية في التخصص كما تقدم مهارات اللغة مثل القراءة والكتابة في محتوى وقوالب من النصوص العلمية من التخصص أو نشاط الشركة. وتختلف اللغة لأغراض علمية عن اللغة العامة التي هي عبارة عن اللغة الأساسية التي يتعلمها الدارس في البداية كضرورة للتفاهم والإتصال العام.

حدود الدراسة :

تشمل هذه الدراسة جميع طالبات كلية العمارة والتخطيط والملتحقات بقسم التصميم الداخلي (القسم الوحيد في الكلية الذي يدرس طالبات) خلال عام ١٩٩٤ وعددهن ١٨ طالبة ، يمثلن أفراد المجموعة الأولى. وشملت الدراسة كذلك كل الملتحقات من دفعة ١٩٩٥ وعددهن٢٢ طالبة ، يمثلن أفراد المجموعة الثانية. وقد تم إختيار هذه المجموعة من بين طلاب كلية العمارة وطلاب كلية الطب وطالبات كلية الطب والتي تستقطب شعب كثيرة من الطلاب والطالبات الجدد لتغذية التخصصات المختلفة في الكليتين، وإختلاف التخصصات يتطلب تركيز معين في برنامج اللغة الإنجليزية لبعض التخصصات مثل التركيز على الكتابة وإضافة مقرر في المهارات الدراسية مما قد يتسبب في إختلاف البرنامج من دفعة إلى أخرى. أما مجموعة طالبات كلية العمارة فبرنامجها في اللغة ثابت لتدريس تخصص واحد هو التصميم الداخلي كذلك فإن التخصصات الأخرى تقبل ما لا يقل عن ثلاث شعب في كل مجموعة بينما تقبل شعبة واحدة فقط في تخصص التصميم الداخلي لذا تيسر إختيار المدرسين أنفسهم لتدريس المجموعتين قيد الدراسة والسيطرة على أي متغيرات قد تحدث أثناء التجربة واقتصرت الدراسة على اللائى تخرجن من الدفعتين (بمجموع ٤٠ طالبة) لإرتباط الدراسة بتحصيلهن منذ الفصل الأول ومعدلهن التراكمي عند التخرج بعد خمس سنوات من الدراسة. وكانت نسبة من لم يكملن الدراسة حوالي الربع من كل دفعة.

الدراسات السابقة :

من الأهمية بمكان أن يتم الاهتداء بدراسات سابقة من البيئة المحلية والإقليمية إلا أنه لم يتم العثور على دراسات محلية ذات صلة بالموضوع, فكان لابد من الرجوع للدراسات الأجنبية التي تشير فيها مراجع التربية العامة وعلم النفس المعرفي إلى أفضلية البرامج الطويلة إلا أن هناك ما يشير إلى العكس في تعلم اللغات .

في المدارس الابتدائية الفرنسية في كيوبك بكندا يدرس الطلاب برنامج اللغة الإنجليزية المكثف خلال برنامجين مختلفين لطلاب الصف السادس . واكتسب هذا البرنامج شعبية واسعة منذ منتصف الثمانينيات ، كانت السبب في ظهور أبحاث كثيرة توالت حتى يومنا هذا لمناقشة جدوى أي من المنهجين. المجموعة الأولى (massed program) تكمل المناهج الفرنسية خلال الخمسة اشهر الأولى أو الثانية من السنة الدراسية وتركز على اللغة الإنجليزية خلال ما تبقى من العام الدراسي حيث تقضى جزء كبير من اليوم الدراسي في أنشطة لغة إنجليزية . المجموعة الأخرى (distributed program) يمتد برنامج اللغة الإنجليزية خلال العام الدراسي كاملاً حيث يقضي الطلاب نصف اليوم الدراسي في دراسة اللغة الإنجليزية والنصف الآخر في دراسة المناهج الفرنسية الأخرى.

أجريت عدة أبحاث بعد ذلك على البرنامج القصير (الأول) خلال فصل دراسي واحد لمدة خمسة أشهر وتبين نجاح البرامج القصيرة في تنمية مهارات الإتصال الأساسية لدى المتعلمين في نهاية البرنامج، كما تركت أثراً على المدى الطويل كما جاء في دراسة (Lightbown & Spada 1994) ، وأثبتت دراسة أخرى (Spada & Lightbown 1989) أن رغبة المتعلمين في تعلم اللغة الإنجليزية تزداد من خلال البرامج القصيرة.

الجدل حول جدوى أي من البرنامجين (القصير أم الطويل) تجلى فيما توصلت إليه أبحاث علمي النفس التربوي والمعرفي من جانب وتقييم برامج اللغة من الجانب الآخر. تشير أبحاث علم النفس إلى أن تعلم اللغة خلال عشرة أشهر يتيح للطالب

خبرة تعليمية ذات فاعلية . وفي هذا السياق تستنتج دراسة (Dempster 1996:338) أن أفضلية البرامج الطويلة تأتي ضمن أقوى الظواهر المطلقة التي يعول عليها في علم النفس ، وبشكل متوازي مع دراسات علم النفس ظهرت أبحاث لغوية لدراسة جدوى البرامج القصيرة لتعليم اللغات.

بيد أن أي من هذه الدراسات لا يشير إلى ظاهرة تعليم اللغة بشكل شمولي . إنما ركزت على جزئيات داخل عملية تعلم اللغة مثل تعلم المقاطع الصوتية التي لا تحمل معنىً في ذاتها كما في دراسة (Ebbinghaus 1964) ، أو تعلم المفردات التخصصية وغير الشائعة مثل دراستي (Dempster 1987) و Reynolds & Glaser (1964) أو تعلم المسائل الرياضية في إطار لغة أجنبية مثل دراستي (Gay 1973) و (Ryle 1913).

من الصعب التنبؤ بآثار أبحاث علم النفس المعرفي والاهتداء من خلالها إلى أكثر برامج تعلم اللغة نجاحاً ، فنجاح برنامج تعليم اللغة يقاس بجودة الكفاءة اللغوية لدى المتعلم في نهاية البرنامج وليس بمعرفته عناصر منفصلة من مكونات البرنامج لو أمتد خلال عشرة أشهر كما في البرنامج الثاني مثلاً .

فيما يخص برامج تعليم اللغة تشير دراسة (Stern 1985) إلى أن تصميم البرامج المكثفة القصيرة قد بدأ منذ الحرب العالمية الثانية على الأقل ، إلا أنه لا توجد دراسات آنذاك تقارن بين البرامج القصيرة والطويلة من حيث الأفضلية في تحصيل المتعلمين. ومن أوائل الدراسات التي ركزت على أهمية عامل الوقت في تصميم برامج اللغة تلك التي اهتمت بالتحقق من مقدار الوقت المطلوب للوصول إلى كفاءة لغوية معينة عند تعلم لغات مختلفة ومنها التي قام بها (Cleveland, Mangone, & Adams 1960). إضافة لذلك درست الأبحاث العلاقة المتبادلة بين الزمن المستغرق في التدريس والكفاءة اللغوية المستهدفة وذلك بغية معرفة الوقت الأمثل لبدء تعليم اللغات الثانية أو الأجنبية، ومن هذه الدراسات الأربع التالية: (Swain 1981) و (Stern et al. 1976) و (Carroll 1967, 1975). ولا بد من الإشارة إلى أن بعض هذه الدراسات التي بحثت توزيع الوقت

كانت تنطوي على متغيرات متداخلة مثل عامل السن ونوع البرنامج وحجم الفصل ولهذا فإن تفسير نتائج هذه الأبحاث لأغراضنا يعد عملاً صعباً .

وأجريت دراسة (Oberg 1993) على شعبتين من تلاميذ الصف الأول من مدارس مختلفة . الأولى مكونة من ١٣ تلميذاً يتحدثون سبع لغات مختلفة ، درسوا اللغة الإنجليزية لمدة ٤٥ دقيقة يومياً والثانية مكونة من ١٧ تلميذاً يتحدثون خمس لغات مختلفة درسوا الإنجليزية لمدة ٩٠ دقيقة يومياً ، أجريت لهم بنهاية البرنامج اختبارات قراءة واختبارات شفهية وتقييم المدرسين لتحصيل التلاميذ بصفة عامة في جميع المواد وذلك لدراسة أثر زمن التدريس وعدد طلاب الفصل على التحصيل للتلاميذ وخلصت الدراسة إلى أن تلاميذ المجموعة الأولى (البرنامج الأقصر وعدد التلاميذ الأقل) حصلوا على درجات أعلى من أقرانهم في المجموعة الأخرى ، وحصل تلاميذ هذه المجموعة على درجات أعلى في القياسات الشفهية ودرجات عالية نسبياً في قياسات القراءة . استنتجت الدراسة أن لزمن التدريس وحجم الصف تأثير على الأداء في الفصل والقياسات الشفهية غير أن هذا التأثير قد لا يظهر جلياً مع قياسات التحصيل الموحدة (المقننة) (standardized achievement tests) .

تقدم الدراسة التي أجراها (Turnbull, Lapkin , Hart , & Swain 1998) دليلاً بأن التغيرات الجوهرية في زمن التدريس لا تؤدي بالضرورة إلى مكاسب ذات قيمة في العملية التعليمية . قام هؤلاء الباحثون بقياس درجة الكفاءة اللغوية في اللغة الفرنسية لدى ثلاث مجموعات من الطلاب، بدأت المجموعة الأولى بالدراسة مبكراً ، والثانية في منتصف البرنامج ، والثالثة بدأت متأخرة. أُجري للمجموعات الثلاث اختبار في نهاية الصف الثاني عشر (الصف الثالث والنهائي من المرحلة الثانوية) ، ووجد أن المجموعة الأولى التي توفر لها أضعاف ما توفر للمجموعتين الثانية و الثالثة من زمن التدريس تتفوق على المجموعتين في مهارة التحدث وبعض قياسات الاستماع ، لكن لم يكن هناك فروق تذكر بين المجموعات الثلاث في مقاييس مهارتي القراءة والكتابة . وفي جانب آخر ركز الباحثون على مقارنة المجموعتين الأخيرتين (الثانية و الثالثة) اللتان أمضتا زمناً

متشابهاً تقريباً في دراسة الفرنسية ، ووجدوا أن الفروق تميل أينما وجدت لصالح المجموعة الثالثة التي درست البرنامج بشكل مكثف أو قصير .

وفي بحث أجرياه (Spada & Lightbown 1989) تمت مقارنة برنامج قصير لتعليم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية صمم لطلاب الصف السادس لمدة خمسة أشهر وبرنامج طلاب مرحلة ثانوية أنهوا ساعات مشابهة خلال فترة زمنية أطول ووجدا أن أفضلية النتائج تميل لصالح البرنامج القصير علماً أن طرق تدريس البرنامجين قد اختلفت فتعلم الصغار كان تفاعلياً بينما برنامج الكبار كان تقليدياً .

وفي دراسة حالة خاصة للبرامج القصيرة والطويلة تمكن من خلالها الباحثون (Lapkin, Hart, & Harley 1998) من السيطرة على المتغيرات المتداخلة حيث تمت مقارنة مقدار زمن التدريس في ثلاثة برامج لتدريس الفرنسية لثلاث مجموعات في الصف السابع في مدرسة واحدة. اثنتان منها التحقت ببرنامجين قصيرين، والثالثة في برنامج طويل (نصف يوم لمدة عشرة أسابيع ، وثمانين دقيقة يومياً لمدة خمسة أشهر ، وأربعين دقيقة يومياً لمدة عشرة أشهر للمجموعات الثلاث على التوالي) . أظهرت النتائج بعد مجموعة من القياسات تحسناً كبيراً لدى طلاب البرنامجين القصيرين على حساب البرنامج الطويل وذلك في بعض قياسات مهارتي القراءة و الكتابة.

وتشير دراسة (Skehan 1986) إلى أن الطلاب ذوي القابلية العالية على تعلم اللغة يستفيدون استفادة قصوى أكثر من غيرهم من البرامج القصيرة (المكثفة).

وفي دراسة حديثة أجراها كل من (Collins, Halter, Lightbown, & Spada 1999) تمت متابعة ثلاثة برامج مكثفة لتدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في كندا . الأول طويل (distributed) تلقى خلاله الطلاب دروس الإنجليزية في حدود ساعتين يومياً خلال عشرة أشهر في سنة دراسية واحدة . باقي ساعات اليوم الدراسي خصصت لمنهج الصف السادس باللغة الفرنسية . أما البرنامج الثاني القصير (massed) فقضى فيه الطلاب معظم ساعات اليوم الدراسي في فصل اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لمدة خمسة أشهر خلال عام دراسي واحد. درس الطلاب مع البرنامج مقررات قليلة في الدين

و التربية البدنية بالفرنسية. في الخمسة الأشهر الأخرى من العام الدراسي درس الطلاب منهج الصف السادس بالفرنسية. في البرنامج الثالث (massed-plus) قضى الطلاب يوماً كاملاً في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية خلال خمسة أشهر. ويختلف هذا البرنامج عن الثاني من حيث أنه يمكن للطلاب دراسة الإنجليزية خلال الخمسة أشهر الأولى أو الثانية من العام الدراسي، كما اقتضت سياسة المدرسة على تعزيز الإتصال بالإنجليزية من خلال التشجيع على التحدث بها خارج قاعات الدرس مثل الممرات وقاعة الطعام وفناء المدرسة وساحات اللعب، بينما اقتصر إتصال طلاب البرنامجين الأول و الثاني باللغة الإنجليزية على قاعة الدرس. وقد جاءت نتائج هذه الدراسة والقياسات الأولية والنهائية (pretests and posttests) التي أجريت لـ ٧٠٠ طالب وطالبة لتؤكد أفضلية البرامج القصيرة المركزة وتتفق مع ماسبقها من دراسات في حقل تعلم اللغة، وتختلف — أيضاً مثل سابقاتها — مع ما يؤكده علم النفس المعرفي.

مما سبق يتضح أن أي من أبحاث تقييم برامج اللغة لم يشر إلى أفضلية البرامج الطويلة، وعلى الرغم من أن التوصيات التي تتوالى الى يومنا تؤكد الفرضية بأن البرامج القصيرة لتدريس اللغة الإنجليزية تؤدي إلى تحصيل أفضل إلا أن الأدلة غير حاسمة لهدفنا فهي تدرس لغات مختلفة ومراحل دراسية قبل الجامعة ومراحل عمريه مختلفة للدارسين, كما أن أهداف معظم هذه البرامج هي لتدريس اللغة العامة وليس التخصصية الموجهة لأغراض أكاديمية . فهذه الدراسة موجهة للغة الإنجليزية لأغراض علمية تحديداً ولطلاب المرحلة الجامعية في العالم العربي وهدف البرنامج إعداد الدارسين للدراسة الجامعية في تخصصات محددة.

إجراءات الدراسة:

١- العينه (مجتمع الدراسة): أجريت الدراسة على مجموعتين من طالبات قسم التصميم الداخلي بكلية العمارة والتخطيط بفرع جامعة الملك فيصل بمدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية وكلهن سعوديات حاصلات على الثانوية العامة القسم العلمي ومعدل أعمارهن ١٩ سنة ويتحدثن العربية كلغة الأم.

- المجموعة الأولى: دفعة عام ١٩٩٤م وعدد طالباتها ١٨ درسن اللغة الإنجليزية خلال العام الدراسي الكامل ١٤١٤هـ الموافق ١٩٩٤م (فصلين دراسيين) وذلك بواقع ١٣ ساعة إتصال أسبوعياً في كل فصل بالإضافة إلى دراسة عبء أكاديمي مشابه من مواد جامعية أخرى من متطلبات الجامعة والكلية.
- المجموعة الثانية: دفعة عام ١٩٩٥م وعدد طالباتها ٢٢ درسن برنامج اللغة نفسه بكل تفاصيله خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤١٥هـ الموافق ١٩٩٥م وذلك بواقع ٢٦ ساعة إسبوعياً دون دراسة مواد أخرى مع اللغة.

وقد تم التأكد من تكافؤ المجموعتين من حيث المستوى العام في اللغة الإنجليزية لإستبعاد أي تأثير للمعلومات والخبرات السابقة, حيث تمت مقارنة درجات التحصيل في اللغة الإنجليزية لآخر اختبار وهو اختبار الشهادة الثانوية لما لنتائجه من مصداقية كونه اختباراً رئيساً ومعداً إعداداً جيداً وموحداً لجميع مدارس البنات بالبلاد. وبإجراء اختبار "ت" لقياس الفرق بين المتوسطين وجد أن قيمة "ت" تساوي (٧٩٩و.) وبدرجة حرية(٣٨) وهي بذلك غير دالة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية مما يعني تكافؤ المجموعتين قبل إجراء التجربة (قبل الالتحاق ببرنامج اللغة الإنجليزية). وقد تمت معالجة الدرجات والمعدلات إحصائياً بواسطة البرنامج الإحصائي المعروف (SPSS).

٢- برنامج اللغة: قدمت مجموعة من عضوات هيئة التدريس البرنامج نفسه للمجموعتين دون تغيير في المنهج من حيث الكتب الدراسية والاختبارات وحساب الدرجات والجداول الدراسية الأسبوعية خلاف ما تقتضيه طبيعة برنامج كل مجموعه. وقد أشرف الباحث بنفسه على البرنامجين فلم يلاحظ غياب أي من المدرسات أو إلغاء محاضرات وكانت الاختبارات متساوية من حيث الصيغ والطول ودرجة الصعوبة . ويتكون البرنامج للمجموعة الأولى من دراسة ثلاث عشرة ساعة أسبوعياً قسمت على المهارات التالية: خمس ساعات أسبوعياً لمهارة القراءة ، ثلاث ساعات لمادة القواعد, ثلاث ساعات لمهارة الكتابة, وساعتان لمهارة الاستماع.

وضعف عدد هذه الساعات للمجموعة الثانية التي درست البرنامج خلال فصل دراسي واحد ، وبهذا يصبح مجموع ساعات الإتصال في برنامج اللغة لكل مجموعة ٤٠٠ ساعة بما في ذلك أوقات الاختبارات . أما الاختبارات فهناك أربعة اختبارات قصيرة (quizzes) (خلال الأسابيع الرابع ، السادس، العاشر، والثاني عشر) واختباران طويلان (الأول نصفي في الأسبوع الثامن والثاني نهائي في الأسبوع السادس عشر) لكل مهارة في الفصل الدراسي الواحد وتمثل الاختبارات القصيرة والاختبار النصفي نصف درجة المقرر والنصف الآخر خصص للاختبار النهائي . ويهدف البرنامج إلى ردم الهوة بين تعليم اللغة الإنجليزية في الثانوية وما قبلها من مراحل التعليم العام وبين المستوى الذي يحتاجه الطالب لمواصلة دراسته الجامعية باللغة الإنجليزية حيث يحتاج الطالب إلى تعلم قواعد اللغة (النحو والصرف) بشكل تصاعدي بدءً من المستوى الأساسي ثم المتوسط إلى المتقدم. والشيء ذاته يطبق في مهارات الاستماع والقراءة والتحدث والكتابة. كما يركز البرنامج على تلقين المهارات الأربع من خلال نصوص لغوية في مجال العمارة والتصميم الداخلي للتعريف بالمصطلحات العلمية والمفردات اللازمة.

تفسير النتائج :

للتوصل إلى إجابة عن السؤال المطروح في مشكلة الدراسة تمت صياغة ثلاث فرضيات يتلو كل منها النتائج.

الأولى: هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الطالبات (تحصيلهن) تبعاً لاختلاف توزيع مدة البرنامج . وبإجراء اختبارات بين المجموعتين وجد أن قيمة "ت" تساوي (٢١٧٩,) وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى الدلالة (٠٥,٠) بدرجة حرية (٣٨) مما يدل على أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التي درست البرنامج خلال مدة زمنية قصيرة (المجموعة الثانية) حيث كان المتوسط الحسابي لهذه المجموعة (١٩٨٣,) وانحراف معياري قدره (٩٢١,) بينما المتوسط الحسابي للمجموعة الأولى التي درست البرنامج خلال فترة طويلة (المجموعة الأولى) (١٧٦,) وانحراف معياري قدره (١١٤٨,).

الثانية: هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المعدلات التراكمية لطالبات المجموعة الأولى والمعدلات التراكمية لطالبات المجموعة الثانية. وبإجراء اختبار "ت" بين المجموعتين وجد أن قيمة "ت" تساوي (٩٦,٠) وهي أصغر من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى الدلالة (٠٥٠,) بدرجة حرية (٣٨) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطالبات الدالة على تحصيلهن في برنامج اللغة الإنجليزية تبعاً لاختلاف مدة البرنامج هي ما أشارت إليه نتيجة الفرضية الأولى، إلا أن نتيجة الفرضية الثانية حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معدلات الطالبات في دراستهن الجامعية في الوقت الذي صمم خلاله برنامج اللغة لإعانتهن على استيعابها ، ومع وجود فروق في درجات اختبار اللغة إلا أنه وحسب نتيجة الفرضية الثانية لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية على وجود فروق في المعدل التراكمي.

هـذه النـتائج أثـارت اهـتمام الباحـث لاختـبار مدى وجود إرتباط بين برنامج اللغة والمعـدل التراكمـي الـدال عـلى طبـيعة سـيرهن في الدراسة الأكاديمية، لذلك تجلت أهمية إثارة الفرضية الثالثة.

الثالـثة : هـناك إرتـباط بـين درجـات التحصـيل في بـرنامج اللغـة الإنجلـيزية والمعـدل التراكمـي. وبإجـراء معامل إرتباط بيرسون (Pearson) تبين أن معامل الإرتباط بين درجـات التحصيل والمعدل التراكمي لدى طالبات المجموعة الأولى (مدة طويلة) غير دالـة إحصائياً حيث معامل الإرتباط يساوي (٠٣٩٧,٠) وهي غير دالة عند مستوى الدلالـة (٠٠٥,٠) كمـا أن معـامل إرتـباط بيرسـون لـلمجموعة الثانـية (مدة قصيرة) يساوي (٠٤٥٦,٠) وهي أيضاً غير دالة عند مستوى الدلالة (٠٠٥,٠) .

ونظراً لوجود فروق دالة إحصائياً فيما يتعلق بدرجات التحصيل في اللغة الإنجليزية بـين المجموعـتين وعـدم وجـود إرتـباط بـين درجـات التحصـيل والمعـدل التراكمـي لكل مجموعـة فإنه يتجلى سؤال عن مدى الانسجام بين برنامج اللغة الإنجليزية وبين الدراسة الجامعـية ممـا يسـتوجب إعـادة الـنظر في بـرنامج اللغـة الإنجلـيزية وتقويمـه مـن حيث المحتوى وربما طرق التدريس والاختبارات.

التوصيات:

لعل من أهم التوصيات التي خرجت بها هذه الدراسة التالي :-

أولاً : تدريس اللغة الإنجليزية خلال مدة زمنية قصيرة بشكل مركز نظراً لإرتفاع نسبة تحصيل الدارسات في هذه البرامج أكثر من الدارسات خلال مدة زمنية طويلة على الرغم من عدم وجود إرتباط بين دراسة اللغة والمعدل التراكمي. وهذه التوصية تدعم التوجه المتبع في بعض الكليات والجامعات بإعتبار السنة الأولى من الدراسة في الكليات والجامعات التي تدرس مناهجها باللغة الإنجليزية سنة إعدادية (تحضيرية) أو فصل تحضيري واحد تبعاً لمستوى الكفاءة اللغوية المطلوبة وخلفية الطلاب السابقة في اللغة الإنجليزية، بحيث يدرس الطالب خلال هذه المدة كل برنامج اللغة ، ولا تحتسب ساعاتها من ضمن متطلبات التخرج ولا يقبل الطالب للدراسة بشكل رسمي إلا بعد اجتياز مقررات التحضيري بنسبة نجاح لا تقل عن ٧٠٪ في كل مقرر . ويبقى للطالب من اللغة الإنجليزية بعض المقررات التي يمكن إحتسابها من متطلبات التخرج يدرسها في السنوات الأولى والثانية مثل " الإنشاء " و" إعداد التقارير العلمية ".

ولعل العمل بهذه التوصية يمكننا من تلافي بعض السلبيات في برامج اللغة الإنجليزية في بعض الكليات والجامعات المحلية ومن ذلك على سبيل المثال لا الحصر:

١- عندما تقدم مقررات اللغة مع مقررات التخصص لمدة قد تزيد عن عامين لا يتمكن الطالب من تأسيس قاعدة تحصيل قوية في المقررات الأساسية في التخصص وهو لا يزال يدرس اللغة . والرسوب المتكرر ثم الضعف العام في المستوى يأتيان كنتيجة لهذه الممارسة.

٢- من الثابت نظرياً لدى علماء اللغة أن الوصول في تعلم اللغة إلى درجة كفاءة تقارب تلك لدى المتحدثين الأصليين بها يصعب بعد تجاوز المتعلمين سن البلوغ. وعليه فإن تعليمها بشكل مكثف في بداية الدراسة عند سن ١٨ هو الأقرب إلى الإجادة من البرامج التي تمتد لزمن قد يطول حتى يصل الطالب إلى سن ٢٣ سنة .

٣- يتراوح مجموع ساعات الإتصال التي يستغرقها الطالب أسبوعياً في دراسة مقررات التخصص واللغة الإنجليزية معاً بين ٢٥ ساعة و ٣٠ ساعة بواقع ٥ إلى ٦ ساعات يومياً في الفصول الأولى ، وذلك لأن المقررات العلمية تحتاج إلى استذكار ومراجعة وكتابة أبحاث واستزادة من المكتبة ومصادر المعرفة الأخرى خارج الفصل، بينما لو إقتصرت الدراسة على اللغة الإنجليزية لأمكن رفع مجموع ساعات الإتصال في برنامج اللغة بين ٣٥ و ٤٠ ساعة أسبوعياً بمعدل ٧ إلى ٨ ساعات يومياً وذلك لأن دراسة اللغة تنطوي على مهارات يكتسبها الطالب من خلال الممارسة وحل التمارين داخل الفصل ولا تحتاج إلى مجهود يذكر خارج الفصل. وبقاء الطالب لوقت طويل في الجامعة له آثار اقتصادية على الجامعة ونفسية على الطالب, خاصة وأن مقدار وحجم ما يتعلمه الطالب في الجامعة يبقى نسبياً وإن طال.

٤- لو قدم برنامج اللغة في شكل محاضرات وجُزِّءَ إلى مقررات متسلسلة لكل منها متطلب سابق لاقتضى ذلك معاملة مقررات اللغة مثل بقية المقررات الجامعية من حيث:

أ- أن تصبح مقررات اللغة من ضمن متطلبات التخرج في حين أنها وسيلة لإعداد الطالب لدراسة التخصص وليست غاية في ذاتها.

ب- أن يلتزم مدرس اللغة بنصاب التدريس الأسبوعي المحدد لعضو هيئة التدريس بالجامعة والذي يتراوح بين ١٠ و ١٦ ساعة باختلاف الدرجة العلمية في حين أن مدرس اللغة يستطيع أن يعطي بدرجة مقبولة من الكفاءة ما بين ٢٠ إلى ٢٥ ساعة أسبوعياً ، فتدريس اللغة يقترب في طبيعته من مقررات العملي والتي تحتسب ساعاتها بساعة ونصف مقابل كل ساعة نظري.

ج- إن تحديد ساعات الإتصال والمناهج والكتب الدراسية وطرق التقويم في المقررات الأكاديمية يقيد في معظم الجامعات بموجب اللوائح بتوصية مجالس الأقسام والكليات ثم إعتماد المجالس العلمية ومجالس الجامعات مما يقيد من حرية التعديل لدى القائمين على برامج اللغة.

د- إن الضغوط على الجامعات لقبول أكبر عدد ممكن من الطلاب تضطرها لتسجيل أعداد كبيرة من الطلاب في شعب اللغة شأنها في ذلك شأن سائر المقررات الجامعية ، ولأن دراسة اللغة تنطوي على اكتساب مهارات يتم التدريب عليها من خلال التفاعل الفردي بين المعلم والطالب فإن التعلم في هذه الظروف يصبح صعباً جداً.

ثانياً: إجراء دراسة أخرى لمقارنة معدلات الطالبات التراكمية بين مجموعة طالبات درسن برنامج اللغة الإنجليزية بعدد ساعات الإتصال الحالية ومجموعة أخرى يدرسن ذلك البرنامج بعدد ساعات إتصال مختلفة للتوصل إلى العدد الأنسب لساعات الإتصال الضرورية.

ثالثاً: ضرورة تحليل تحصيل الدارسات والمتمثل في درجاتهن بنهاية البرنامج وربط ذلك مع المعدل التراكمي بنهاية الدراسة وذلك بشكل دوري لكل دفعة و دراسة ذلك ضمن متغيرات البرنامج القابلة للتغيير مثل الكتب الدراسية وجنسيات المدرسين وما يتبعهما من تغير في طرق التدريس والاختبارات واعتبار هذا من وسائل التقييم الباطنية للبرنامج بشكل دوري.

الخاتمة :

حيث أن الدراسات السابقة أجريت على طلاب التعليم العام (قبل الجامعي) وعلى برامج اللغة العامة فقد أجريت هذه الدراسة على طالبات الجامعة وعلى برنامج اللغة الإنجليزية لأغراض علمية . وقد اتفقت هذه الدراسة مع ما سبقها من الدراسات اللغوية حول أفضلية برامج اللغة المكثفة في مدة زمنية قصيرة من حيث ارتفاع نسبة الكفاءة اللغوية لدى الدارسين بنهاية البرنامج مقارنة بالبرامج التي تستغرق زمناً أطول .

وقد اختلفت أيضاً مثل ما سبقها من الدراسات اللغوية مع دراسات علم النفس المعرفي حول أفضلية البرامج الطويلة في تحصيل الدارسين .

المراجع :

1) Carroll, J.B. (1967). Foreign language proficiency levels attained by language majors near graduation from college. *Foreign Language Annals, 1,* 131-151.

2) Carroll, J.B. (1975). *The teaching of French as a foreign language in eight countries.* New York: Wiley.

3) Cleveland, H., Mangone, G.J., & Adams, J.C. (1960). *The overseas Americans: A report on Americans abroad.* New York: McGraw-Hill.

4) Collins, L., Halter R., Lightbown, P., & Spada, N., (1999). Time and the Distribution of Time in L2 Instruction. *TESOL Quarterly*, Vol. 33, No. 4, Winter, 655-680.

5) Dempster, F. N. (1987). Effects of variable encoding and spaced presentations on vocabulary learning. *Journal of Educational Psychology, 79,* 162-170.

6) Dempster, F. N. (1996). Distributing and managing the conditions of encoding and practice. In E. L. Bjork & R. A. Bjork (Eds.), *Memory* (pp. 317-344). San Diego: Academic Press.

7) Ebbinghaus, H. (1964). *Memory: A contribution to experimental psychology* (H. A. Ruger & C. E. Bussenius, Trans.). New York: Dover. (Orignal work published 1885; original translation published 1913).

8) Gay, L. R. (1973). Temporal position of reviews and its effect on the retention of mathematical rules. *Journal of Educational Psychology, 64,* 171-182.

9) Lapkin, S., Hart, D., & Harley, B. (1998). Case study of compact core French models: Attitudes and achievement. In S. Lapkin (Ed.), *French second language education in Canada:*

Empirical studies (pp. 3-30). Toronto, Canada: University of Toronto Press.

10) Lightbown, P. M., & Spada, N. (1994). An innovative program for primary ESL in Quebec. *TESOL Quarterly, 28,* 563-579.

11) Oberg, R. (1993). Effects of ESL Time and Class Size on the Achievements of LEP Students. ERIC document No. ED368196.

12) Pyle, W. H. (1913). Economical learning. Journal of Educational Psychology, 3, 148-158.

13) Reynolds, J. H., & Glaser, R. (1964). Effects of repetition and spaced review upon retention of a complex learning task. *Journal of Educational Psychology, 55,* 297-308.

14) Skehan, P. (1986). The role of foreign language aptitude in a model of school learning. *Language Testing, 3,* 188-221.

15) Spada, N., & Lightbown, P. M. (1989). Intensive ESL programs in Quebec primary schools. *TESL Canada Journal, 7*(1), 11-32.

16) Stern, H. H. (1985). The time factor and compact course development. *TESL Canada Journal, 3*(1), 13-27.

17) Stern, H. H., Swain, M., McLean, L. D., Friedman, R. J., Harley, B., & Lapkin, S. (1976). *Three approaches to teaching French.* Toronto, Canada: Ontario Ministry of Education.

18) Swain, M. (1981). Time and timing in bilingual education. *Language Learning, 31,* 1-15.

19) Turnbull, M., Lapkin, S., Hart, D., & Swain, M. (1998). *Time on task and immersion graduates' French proficiency. In* S. Lapkin (Ed.), *French second language education in Canada: Empirical studies* (pp. 31-55). Toronto, Canada: University of Toronto Press.