الجامعة الأميركيّة في بيروت

دراسة لاعتقادات طلاب الجامعة الأميركيّة في بيروت والجامعة اللبنانيّة الدوليّة ومواقفهم تجاه اللغة العربيّة

إعداد

ريما سلطاني قنواتي

أطروحة

مقدَّمة لاستكمال مُتَطَلَّبات شهادة دكتوراه في اللّغة العربيّة وآدابها

إلى دائرة اللغة العربيّة ولغات الشرق الأدنى

في كلّيّة الآداب والعلوم

في الجامعة الأميركيّة في بيروت

بيروت، لبنان

كانون الأول ٢٠٢٢

AMERICAN UNIVERSITY OF BEIRUT

BELIEFS AND ATTITUDES OF STUDENTS TOWARDS ARABIC AT THE AMERICAN UNIVERSITY OF BEIRUT AND LEBANESE INTERNATIONAL UNIVERSITY

by
RIMA SULTANI KANAWATI

A dissertation
submitted in partial fulfillment of the requirements
for the degree of Doctor of Philosophy
to the Department of Arabic and Near Eastern Languages
of the Faculty of Arts and Sciences
at the American University of Beirut

Beirut, Lebanon
December 2022

AMERICAN UNIVERSITY OF BEIRUT

BELIEFS AND ATTITUDES OF STUDENTS TOWARDS ARABIC AT THE AMERICAN UNIVERSITY OF BEIRUT AND LEBANESE INTERNATIONAL UNIVERSITY

by

RIMA SULTANI KANAWATI

Approved by:

Dr. Mahmoud Al Batal, Full Professor — Advisor
Department of Arabic and Near Eastern Languages

Dr. Saouma Boujaoude, Interim Dean and Full Professor — Chair of Committee
Department of Education

Dr. Zeinab Taha, Full Professor — Member of Committee
American University in Cairo

Dr. Tamer Amin, Associate Professor — Member of Committee
Department of Education

Dr. Kristen Brustad, Associate Professor — Member of Committee
University of Texas

Dr. Maha Abdelmejeed, Assistant Professor — Member of Committee
Department of Arabic and Near Eastern Languages

Date of thesis defense: December 22, 2022

AMERICAN UNIVERSITY OF BEIRUT

DISSERTATION RELEASE FORM

Student Name: Sultani Kanawati Rima Toufic
Last First Middle

I authorize the American University of Beirut, to: (a) reproduce hard or electronic copies of my project; (b) include such copies in the archives and digital repositories of the University; and (c) make freely available such copies to third parties for research or educational purposes:

- ☐ As of the date of submission
- ☑ One year from the date of submission of my dissertation.
- ☐ Two years from the date of submission of my dissertation.
- ☐ Three years from the date of submission of my dissertation.

Signature

February 1, 2023
Date

شُكر

أشكر الله أولًا.

وأشكر ثانيًا، أستاذي ومرشدي وشيخي الدكتور محمود البطل، الذي تحمّل وواجه الكثير من الصعوبات من أجل وصولي إلى هذه المرحلة، مرحلة إتمام الأطروحة. مهما قلت فلن أعبّر عمّا يخالجني حقيقةً من مشاعر الامتنان والشكر والتقدير تجاه أستاذي. ألف شكر لحضرتك دكتور محمود البطل.

وأشكر ثالثًا، رئيس لجنة المناقشة الدكتور صوما بو جودة، وأعضاءها الدكتور تامر أمين والدكتورة زينب طه والدكتورة كريستن بروستاد والدكتورة مها عبد المجيد، الذين لم يتوانوا عن منحي كلّ ما احتجت إليه من مساعدة، والذين أرشدوني وأغنوا أطروحتي بمناقشتهم جميع أفكاري منذ تقديمي لمقترح الأطروحة وحتى اللحظة الأخيرة.

وأشكر أخيرًا، كلّ أعضاء دائرة اللغة العربيّة ولغات الشرق الأدنى في الجامعة الأميركيّة في بيروت، رئيسةً وأساتذةً وطالباتٍ وطلّابًا.

مُستَخْلَص أطروحة دكتوراه

ريما سلطاني قنواتي لـ دكتور في الآداب

التخصُّص: اللغة العربيّة وآدابها

العنوان: دراسة لاعتقادات طلاب الجامعة الأميركيّة في بيروت والجامعة اللبنانيّة الدوليّة ومواقفهم تجاه اللغة العربيّة

في ضوء ملاحظتنا لسلوك العديد من الطلاب اللبنانيين تجاه اللغة العربيّة، وما يطغى عليه من رغبة في تجنّب دراسة اللغة العربيّة، والإحساس بأنها ليست ذا قيمة، تسعى هذه الدراسة إلى تكوين فهم أفضل للعوامل العاطفيّة المؤثرة في ذلك السلوك من خلال تحليل اعتقادات ومواقف الطلاب تجاه اللّغة العربيّة. والدراسة هي دراسة ميدانيّة كميّة ونوعيّة شملت طلاباً جامعيين من الجامعة الأميركيّة في بيروت ومن الجامعة اللبنانيّة الدوليّة. وتنطلق الدراسة من أربعة أسئلة بحثيّة، يتناول السؤالان الأولان الكشف عن اعتقادات ومواقف الطلاب الجامعيين في الجامعة الأميركيّة في بيروت وفي الجامعة اللبنانيّة الدوليّة تجاه اللّغة العربيّة، في حين يتناول السؤال الثالث العلاقة بين هذه الاعتقادات والمواقف، أمّا السؤال الرابع فيهدف إلى مقارنة اعتقادات الطلاب ومواقفهم في الجامعتين المذكورتين أعلاه باعتقادات الطلاب ومواقفهم من اللّغة العربيّة في بلدان عربيّة أخرى.

وللإجابة عن هذه الأسئلة الأربعة فقد قمت بتقسيم البحث إلى ستة فصول. قدّمت في الفصل الأول تحديدًا لمفهومَي الاعتقادات والمواقف اللغويّة، كما قدّمت نظرة تاريخيّة لهذين المفهومين مع إبراز أهمّيّة هذا النوع من الدراسات في فهم سلوك الأفراد وخاصّة من الناحية اللغويّة. وبالنظر إلى أن المشاكل التي يعيشها كثير من الطلاب مع لغتهم العربيّة غالباً ما تُعزى إلى ظاهرة الازدواجيّة اللّغوية بين الفصحى والعامية، فقد قدّمت شرحاً لأيديولوجيا "التقييس" وتأثيراتها في تشكيل العلاقة العاطفيّة

بين متكلمي اللّغة ولغتهم، وكذلك قدّمت رؤية جديدة للعربيّة مغايرة لأيديولوجيا التقييس وهي تتمثّل برؤية "العربيّة كلغة واحدة" التي تشكّل أرضيّة للدراسة الراهنة.

أما في الفصل الثاني فقد قدّمت شرحاً للإطار النظري للدراسة والمتمثّل في "نظرية السلوك المخطط" التي تسعى إلى فهم السلوك البشري من خلال دراسة العلاقة بين الاعتقادات والمواقف والنيّة والسلوك.

وفي الفصل الثالث عرضت بالتفصيل للمنهجيّة التي اتبعتها في إجراء الدراسة ولأدواتها المتمثلة باستبيان كميّ ومقابلات شخصيّة مع الطلاب تمثّل الجانب النوعي للدراسة، كما قدّمت ثمانية مفاهيم هي عبارة عن مقاييس فرعيّة انبثقت عن أداة القياس الأساسيّة، تقيس سبعة منها جوانب مختلفة من اعتقادات الطلاب تجاه العربيّة وهي أهميّة اللّغة العربيّة، وطبيعة اللّغة العربيّة، والاهتمام المعطى للّغة العربيّة، وتعلّم وإتقان اللّغة العربيّة، وطريقة تعليم اللّغة العربيّة، والتجربة السابقة في تعلّم اللّغة العربيّة، ومقاربات التدريس في التجربة السابقة، في حين يقيس المفهوم الثامن الموقف من اللّغة العربيّة.

وقد خصصت الفصلين الرابع والخامس لعرض ومناقشة نتائج الدراسة والتي عكست اعتقادات إيجابيّة جداً لدى الطلاب المشاركين تجاه جوانب مختلفة من اللّغة العربيّة، وأظهرت أن هؤلاء الطلاب يحملون في غالبيتهم العظمى مواقف إيجابيّة جداً تجاه لغتهم العربيّة، كما أظهرت أنه من أصل المفاهيم السبعة التي استخدمتها كمقاييس فرعية كانت هناك أربعة ذات دلالة في تنبؤ موقف المشاركين من اللّغة وهي: أهمّيّة اللغة العربيّة، وطبيعة اللغة العربيّة، وتعلّم وإتقان اللغة العربيّة، والتجربة السابقة في تعلّم اللغة العربيّة. ولكن في الوقت نفسه أظهرت النتائج أن ثلاثة من هذه المفاهيم الأربعة المتنبئة بالموقف وهي طبيعة اللّغة العربيّة وتعلّم وإتقان اللغة العربيّة والتجربة السابقة في تعلّم اللّغة العربيّة كانت، وفقاً لتقييم الطلاب، الأقل إيجابية بين كافة المفاهيم.

أما الفصل السادس فقد أفردته لتحليل نتائج الدراسة في ضوء أيديولوجيا التقييس ونظرية السلوك المخطط، وقد أظهر التحليل أن اثنين من المفاهيم المتنبئة بالموقف يندرجان تحت نوع الاعتقادات

الذي يرتبط مباشرة بالسلوك تبعاً لنظرية السلوك المخطط، فيؤثران عليه. وهذان المفهومان هما في الوقت عينه من ضمن المفاهيم الثلاثة التي حازت على أدنى درجات التقييم. يُضاف إلى ذلك أنهما الأكثر تأثراً بأيديولوجيا التقييس ذات التداعيات السلبيّة على اعتقادات الطلاب تجاه اللّغة عامّة. وهذه النتائج تفسر التناقض بين المواقف الإيجابيّة لكثير من طلابنا تجاه اللّغة العربيّة كما أظهرتها الأرقام، وسلوكاتهم الأقل إيجابيّة تجاهها والتي نلاحظها بشكل يوميّ.

ABSTRACT
OF THE DISSERTATION OF

Rima Sultani-Kanawati for Doctor of Philosophy
Major: Arabic Language and Literature

Title: Beliefs and Attitudes of Students Towards Arabic at the American University of Beirut and Lebanese International University

A large number of students in Lebanon express negative attitudes towards Arabic. Many of them try hard to avoid taking Arabic courses in college since the language, in their opinion has no value in their future professional life. Since the precise nature of this behavior and its causes are not well understood, this study seeks, through analysis of the beliefs and attitudes of those students, to construct a better understanding of the affective factors involved in their behavior. . The dissertationrepresents a qualitative and quantitative field study that focused on university students at the American University of Beirut and the Lebanese International University.

The study is driven by four research questions: the first two have to do with the beliefs and attitudes towards Arabic of university students at the American University of Beirut and the Lebanese International University. The third question deals with the relationship between these beliefs and attitudes, i.e., the capacity of the former to predict the latter. The fourth question takes as its goal a comparison of the beliefs and attitudes of the two universities mentioned above with those of university students in other Arab countries.

The dissertation provides answers to these research questions in six chapters: In the first chapterI define the concepts of beliefs and attitudes, and present a historical view of these two concepts by showing the importance of understanding the behavior of individuals,especially from a linguistic perspective. As the source of students' troubles regarding Arabic language is often attributed to diglossia (Arabic's stratification into formal and colloquial registers,) I have proposed an explanation of the ideology of "standardization" and the problems it may cause in establishing affective relationships between speakers of Arabic and their language. Also, I present a new view of Arabic, one distinct from the standardization ideology. This understanding takes shape in the view of Arabic as One Language, the latter of which forms the basis of this study.

In the second chapter, I present an explanation of the theoretical frame of the study which takes the form of "Planned Behavior Theory" and which attempts to comprehend human behavior by studying the relationship between beliefs, attitudes, intentions and behaviors.

In the third chapter, I discuss in detail the methodology and tools that I used in the study, and I present in detail the quantitative survey and the personal interviews with students which represent the qualitative side of the study. I also present eight constructs which express the sub-scales that came out of the main scale, seven of which assess the different aspects of students' beliefs towards Arabic. They are: the importance of Arabic, the nature of Arabic, the importance given to Arabic, learning and mastery of Arabic, Arabic teaching, prior experience with learning Arabic, and the approaches to teaching in past experience, whereas the eighth construct or criteria assesses the attitude towards Arabic.

The fourth and fifth chapters are dedicated to presentation of the results of the study, which reflected highly positive beliefs about different aspects of Arabic among the students who participated in the study. The study has demonstrated that the participating students hold generally highly positive attitudes towards their language. These results also show that, out of the original seven constructs which served as sub-scales for the study, four had the capacity to predict participant's attitudes towards the language: importance of Arabic, the nature of Arabic, learning and mastery of Arabic, prior experience with learning Arabic. But at the same time, the results show that three of these four constructs that predict the attitudes: the nature of Arabic language and learning and mastery of Arabic, and prior experience with learning Arabic, are the least positive according to the assessment of students in comparison to the rest of the constructs.

The sixth chapter further provides analysis of the study in light of standardization ideology and the theory of Planned Behavior. The analysis concludes that two of the predictive constructs for attitudes may be categorized as beliefs which are directly related to behavior as per the theory of Planned Behavior, and impact it. These are at the same time among the three constructs that acquired the lowest rating on the survey. It may be added here that these two are the most impacted by the ideology of standardization, which have negative impacts on the beliefs of students towards the language. The results help to explain the dissonance between the positive attitudes of many students towards Arabic according to the study and their less positive behavior towards Arabic, which we witness on a daily basis.

المحتويات

شُكر..... 1

مُستَخْلَص أطروحة دكتوراه..... 2

ABSTRACT.....5

قائمة الجداول.....12

قائمة الرسوم البيانيّة.....13

قائمة المصطلحات المترجَمة.....17

الفصل الأوّل 19

مقدّمة عامّة.....19

القسم الأوّل: دوافع الدراسة ومنطلقاتها 19

أ. لماذا اخترتُ دراسة اعتقادات ومواقف الطلّاب تجاه اللغة العربيّة موضوعًا لهذا البحث؟ 19

ب. تراجع مستوى الكفاءة بالعربيّة لدى الطلّاب 21

القسم الثاني: المفاهيم الأساسيّة المؤطّرة لهذه الدراسة 25

أ. في ماهيّة الاعتقادات 26

ب. في ماهيّة المواقف:.....32

القسم الثالث: العربيّة لغة واحدة: مقاربة بديلة للواقع اللغويّ الاجتماعيّ للغة العربيّة 47

أ. الازدواجيّة اللغويّة 48

ب. الازدواجيّة اللغويّة كفكرة وأيديولوجيا 54

ت. الحالة العربيّة وتعزيز أيديولوجيا اللغة المعياريّة.....61
ث. مقاربة بديلة 66
القسم الرابع: أهمّيّة هذه الدراسة في مجال دراسة الاعتقادات والمواقف باللغة العربيّة 75
القسم الخامس: الأسئلة البحثيّة.....76
خلاصة.....77
الفصل الثاني.....78
الإطار النظريّ وأدبيّات البحث.....78
القسم الأوّل: الإطار النظريّ للدراسة: نظرية السلوك المخطَّط.....78
القسم الثاني: الدراسات التي تتناول الاعتقادات والمواقف اللغويّة 85
أ. دراسات الاعتقادات اللغويّة:.....86
ب. دراسة المواقف من اللغة العربيّة: 103
خلاصة.....108
الفصل الثالث..... 110
المنهجيّة التي تم اتباعها في إجراء الدراسة 110
القسم الأول: مقدّمة عامة 110
القسم االثاني: تصميم البحث 111
القسم الثالث: بنية الاستبيانات 113
أ. بنية الاستبيان الكمّيّ 113
ب. ثمانية مقاييس فرعية ضمن المقياس الكمي:.....115
ت. تحليل موثوقيّة المقاييس الثمانية الفرعية.....120
ث. بنية حلقات النقاش.....122
القسم الرابع: إجراءات البحث وجمع المعلومات 122
القسم الخامس: طريقة تحليل البيانات 124

الفصل الرابع..... 126

النتائج..... 126

القسم الأوّل: نتائج الدراسة الكمّيّة..... 126

أ. المحور الأوّل: معلومات أساسيّة 126

ب. المحور الثاني: اللغة المستخدمة في مجالات الحياة اليوميّة 127

ت. المحور الثالث: الموقف من اللغة العربيّة 137

ث. المحور الرابع: الاعتقادات حول اللغة العربيّة..... 141

ج. المحور الخامس: نتائج مقارنة..... 173

القسم الثاني: نتائج الدراسة النوعيّة 189

أ. تحليل البيانات النوعيّة: 189

ب. المحور الأوّل: اعتقادات حول مفهوم اللغة العربيّة..... 190

ت. المحور الثاني: اعتقادات حول تنوّعات اللغة العربيّة 197

الفصل الخامس..... 233

مناقشة نتائج الدراسة وتحليلها..... 233

القسم الأول: اعتقادات الطلّاب الجامعيين في لبنان حول اللغة العربيّة..... 234

أ. مكانة اللغة العربيّة 234

ب. قدرة اللغة العربيّة 237

ت. الثقة في القدرة على تعلّم اللغة العربيّة وإتقانها 239

ث. تقييم التجربة السابقة في تعلّم العربيّة 245

ج. الاهتمام المعطى للغة العربيّة ومدى وجودها في الفضاءات العامّة والمقرّرات الدراسيّة 250

ح. مفهوم اللغة العربيّة ومستقبلها 252

القسم الثاني: مواقف الطلّاب الجامعيين في لبنان من اللغة العربيّة 256
القسم الثالث: طبيعة العلاقة بين الاعتقادات والمواقف من اللغة العربيّة 257
أ. المفاهيم الثمانيّة 258
ب. المفاهيم الحائزة على أدنى نسب الإيجابيّة 263
ت. العلاقة بين المفاهيم السبعة الخاصة بالاعتقادات والمفهوم الناتج عنها وهو الموقف 264
القسم الثالث: العلاقة بين المفاهيم الثمانيّة ومتغيرات أخرى 266
أ. الاختلافات بين طلّاب الجامعة الأميركيّة في بيروت والجامعة اللبنانيّة الدوليّة عبر كلّ المتغيّرات 267
ب. الاختلافات الجندريّة عبر كلّ المتغيّرات 267
ت. الاختلافات بين طلّاب المدارس الثانويّة الرسميّة وطلّاب المدارس الثانويّة الخاصّة عبر كلّ المتغيّرات 270
ث. الاختلافات التي يسبّبها عدد ساعات تعلّم العربيّة خلال المرحلة الثانويّة عبر كلّ المتغيّرات 273
الفصل السادس 276
الخاتمة 276
القسم الأول: نتائج الدراسة في ضوء الإطارين الفلسفي والنظريّ 276
أ. النقطة الأولى: نظرية السلوك المخطط مجدداً 277
ب. النقطة الثانية: العلاقة بين الاعتقادات والمواقف كما أظهرتها نتائج الاحصاءات 277
ت. النقطة الثالثة: أيديولوجيا التقييس 278
ث. النقطة الرابعة: عينة الدراسة 279
ج. النقطة الخامسة: العربيّة كلغة واحدة 284
القسم الثاني: توصيات ومحدوديات الدراسة واقتراحات لدراسات مستقبليّة 285
أ. التوصيات 285

ب. محدوديات الدراسة.....289
ت. دراسات مستقبليّة.....290
الملحق أ..... 292
الملحلق ب 309
الملحق ت..... 311
الملحق ث..... 313
الملحق ج..... 316
الملحق ح..... 317
بِبليوغرافيا..... 321

قائمة الجداول

الجدول 1: تحليل موثوقيّة المقاييس الفرعيّة..... 121
الجدول 2: أوصاف القياس 173
الجدول 3: مصفوفة معامل ترابط بيرسون من الرتبة صفر 176
الجدول 4: معالم الانحدار: ر،ر^2، ر^2 المعدّل..... 178
الجدول 5: معالم الانحدار 178
الجدول 6: اختبار ت للعينات المستقلة: الاختلافات الجندريّة..... 180
الجدول 7: اختبار ت للعيّنات المستقلّة: الاختلافات بين المدارس الثانويّة الرسميّة والمدارس
الثانويّة الخاصّة 182
الجدول 8: تحليل التباين الأحادي..... 185
الجدول 9: اختبار ت للعينات المستقلّة: الاختلافات بين الجامعتين..... 187
الجدول 10: اعتقادات حول مفهوم اللغة العربيّة..... 192
الجدول 11: اعتقادات حول تنوعات اللغة العربيّة..... 199
الجدول 12: اعتقادات حول التجربة السابقة في تعلّم العربيّة..... 208
الجدول 13: اعتقادات حول مصير اللغة العربيّة..... 222
الجدول 14: الموقف من اللغة العربية..... 227

قائمة الرسوم البيانيّة

الرسم 1: النموذج الاجتماعي التعلّمي 40

الرسم 2: العربيّة كلغة واحدة 71

الرسم 3: نظريّة السلوك المخطط 83

الرسم 4: اختصاصات المشاركين في الدراسة 127

الرسم 5: اللغة المستخدمة في الكلام مع الأم والأب 128

الرسم 6: اللغة المستخدمة في الكلام مع الإخوة والأخوات 129

الرسم 7: اللغة المستخدمة في الكلام مع الزملاء في الصف 129

الرسم 8: اللغة المستخدمة في الكلام مع الأصدقاء خارج الجامعة 130

الرسم 9: اللغة المستخدمة في الكلام مع الأصدقاء على مواقع التواصل الاجتماعي 130

الرسم 10: أهمية اللغة العربيّة للتواصل مع الأصدقاء في الجامعة 130

الرسم 11: أهمية اللغة العربيّة للتواصل مع الناس خارج الجامعة 131

الرسم 12: لغة مشاهدة التلفاز 132

الرسم 13: لغة قراءة الأخبار 132

الرسم 14: لغة استعمال وسائل التواصل الاجتماعي 133

الرسم 15: لغة قراءة الكتب خارج نطاق الجامعة 133

الرسم 16: لغة التعليم خلال المرحلة الابتدائيّة 134

الرسم 17: لغة التعليم خلال المرحلة المتوسطة 134

الرسم 18: لغة التعليم خلال المرحلة الثانويّة 134

الرسم 19: سنوات دراسة العربيّة في مختلف المراحل المدرسيّة 135

الرسم 20: ساعات تعلّم العربيّة في المرحلة الابتدائيّة 136

الرسم 21: ساعات تعلّم العربيّة في المرحلة المتوسّطة 136

الرسم 22: ساعات تعلّم العربيّة في المرحلة الثانويّة 136

الرسم 23: الشعور العام تجاه اللغة العربيّة 138

الرسم 24: مسبّب موقف الشعور تجاه اللغة العربيّة 138

الرسم 25: موقف الأهل من اللغة العربيّة 138

الرسم 26: درجة حب اللغة العربيّة..... 139
الرسم 27: درجة حب الكلام باللغة العربيّة 139
الرسم 28: درجة الاستمتاع بالاستماع إلى اللغة العربيّة..... 140
الرسم 29: الرغبة في استخدام اللغة العربيّة بشكل أكبر 140
الرسم 30: الرغبة في تعليم الأولاد اللغة العربيّة..... 140
الرسم 31: أهميّة اللغة العربيّة للقبول في الأسرة 141
الرسم 32: أهمية اللغة العربية للقبول في المجتمع المحلّي..... 142
الرسم 33: أهمية اللغة العربية لتكوين صداقات..... 142
الرسم 34: أهمية اللغة العربية للحصول على شهادة في مجال التخصص..... 143
الرسم 35: أهمية اللغة العربية للحصول على عمل 143
الرسم 36: ضرورة اللغة العربيّة..... 144
الرسم 37: أهميّة اللغة العربيّة ليكون الشخص مثقفاً..... 145
الرسم 38: قدرة اللغة العربيّة على مواكبة التطورات التكنولوجيّة..... 145
الرسم 39: قابليّة اللغة العربيّة لأن تكون لغة تدريس المواد العلميّة..... 146
الرسم 40: قدرة اللغة العربيّة على إحداث تقدّم في المجتمعات العربيّة 146
الرسم 41: جمال اللغة العربيّة..... 147
الرسم 42: قدسيّة اللغة العربيّة..... 147
الرسم 43: صعوبة اللغة العربيّة..... 148
الرسم 44: مدى الافتخار باللغة العربيّة..... 148
الرسم 45: مدى الشعور بقلّة المكانة بسبب اللغة العربيّة..... 148
الرسم 46: المتعة في تعلّم اللغة العربيّة 149
الرسم 47: صعوبة تعلّم اللغة العربيّة..... 149
الرسم 48: صعوبة تعلّم قواعد اللغة العربيّة..... 150
الرسم 49: تعلّم العربيّة ليس مضيعة للوقت..... 151
الرسم 50: القدرة على تعلّم اللغة العربيّة..... 151
الرسم 51: الثقة بالقدرات في اللغة العربيّة..... 151

الرسم 52: الثقة بالقدرة على الكلام بالفصحى..... 152
الرسم 53: الثقة بالقدرة على الكتابة بالفصحى..... 152
الرسم 54:مستوى القلق لدى استخدام العربيّة..... 152
الرسم 55: مستوى الكفاءة باللغة العربيّة مقارنة بالجيل السابق..... 153
الرسم 56: مستوى الكفاءة باللغة العربيّة مقارنة بالكفاءة باللغة الأجنبيّة 153
الرسم 57: أهميّة النصوص الدينيّة لتعلّم اللغة العربيّة..... 154
الرسم 58: أهميّة القواعد لتعلّم اللغة العربيّة..... 155
الرسم 59: أهميّة التناقش لتعلّم اللغة العربيّة..... 155
الرسم 60: أهميّة المواد المعاصرة لتعلّم اللغة العربيّة..... 155
الرسم 61: أهميّة التكنولوجيا لتعلّم اللغة العربيّة..... 156
الرسم 62: الإفادة من التجربة السابقة في تعلّم العربيّة..... 157
الرسم 63: مدى إثارة التجربة السابقة في تعلّم العربيّة للاهتمام بشكل عام..... 158
الرسم 64: مدى إثارة التجربة السابقة في تعلّم العربيّة للاهتمام باللغة العربيّة بشكل خاص... 158
الرسم 65: توليد التجربة السابقة في تعلّم العربيّة للشعور بالثقة في اللغة العربيّة..... 158
الرسم 66: مساهمة التجربة السابقة في تعلّم العربيّة في تطوير التفكير النقدي..... 159
الرسم 67: مساهمة التجربة السابقة في تعلّم العربيّة في تطوير القدرة على الكتابة الأكاديميّة. 159
الرسم 68: المتعة خلال التجربة السابقة في تعلّم اللغة العربيّة..... 160
الرسم 69: الفرح خلال التجربة السابقة في تعلّم اللغة العربيّة..... 160
الرسم 70: الفرح خلال التجربة السابقة في تعلّم اللغة العربيّة..... 161
الرسم 71: تركيز التجربة السابقة في تعلّم العربيّة على أشياء ليست ذات صلة بالحياة..... 162
الرسم 72: العمل في مجموعات خلال التجربة السابقة في تعلّم اللغة العربيّة 162
الرسم 73: استخدام التكنولوجيا خلال التجربة السابقة في تعلّم اللغة العربيّة 162
الرسم 74: اللغة العربيّة جزء من الهوية العربيّة..... 163
الرسم 75: اللغة العربيّة جزء من الهوية العربيّة الوطنية..... 164
الرسم 76: اللغة العربيّة جزء من الهوية العربيّة الدينيّة..... 164
الرسم 77: اللغة العربيّة مهمة للحفاظ على الهويّة العربيّة..... 164

الرسم 78: ارتباط اللغة العربيّة بالهوية العربيّة..... 165
الرسم 79: الاهتمام المعطى للعربيّة في المحيط العائلي..... 166
الرسم 80: الاهتمام المعطى للعربيّة في المجتمع..... 166
الرسم 81: الاهتمام المعطى للعربيّة في المدرسة..... 166
الرسم 82: الاهتمام المعطى للعربيّة من قبل الحكومات..... 167
الرسم 83: وجود اللغة العربيّة في الفضاء المكاني العام..... 168
الرسم 84: درجة الرضى عن وجود اللغة العربيّة في الفضاء المكاني العام..... 168
الرسم 85: وجود اللغة العربيّة في برامج الدراسة الجامعيّة..... 169
الرسم 86: درجة الرضى عن وجود اللغة العربيّة في برامج الدراسة الجامعيّة..... 169
الرسم 87: أزمة اللغة العربيّة..... 170
الرسم 88: مسبّب أزمة اللغة العربيّة..... 171
الرسم 89: زوال اللغة العربيّة..... 171
الرسم 90: مفهوم اللغة العربيّة..... 172
الرسم 91: نسبة الطلاب الذين يتمتّعون بمستويات عاليّة من الإيجابيّة لكل مفهوم..... 174
الرسم 92: اعتقادات حول مفهوم اللغة العربيّة..... 191
الرسم 93: اعتقادات حول تنوعات اللغة العربيّة..... 198
الرسم 94: اعتقادات حول التجربة السابقة في تعلّم العربيّة..... 207
الرسم 95: اعتقادات حول مصير اللغة العربيّة..... 221
الرسم 96: المواقف من اللغة العربية..... 226
الرسم 97: محاور الحلقات النقاشيّة..... 232
الرسم 98: العلاقة بين الاعتقادات والمواقف والسلوك تبعاً لعينة الدراسة..... 283

قائمة المصطلحات المترجَمة

Accommodation Theory	نظريّة التكيّف
Analytically	بشكلٍ تحليليّ
Bar charts	المخطَّطات الشريطيّة
Behavioral beliefs	الاعتقادات السلوكيّة
Beliefs	اعتقادات
Bipolar evaluative dimension	ثنائيّ القطب
Conative component	المكوّن الاعتزاميّ
Construct	مفهموم
Contextual Approach	المقاربة السياقيّة
Control beliefs	الاعتقادات حول القدرة على السيطرة
Cronbach’s alpha	كرونباخ ألفا
Degree of freedom	درجة الحريّة
Descriptive beliefs	الاعتقادات الوصفيّة
Evaluative consistency	قوام تقييميّ
Formal coding systems	أنظمة الترميز الرسميّة
Frequencies	التكرارات
Holistically	بشكلٍ كلّيّ
Independent sample t-tests	اختبارات t للعيّنات المستقلّة
Inferential beliefs	الاعتقادات الاستدلاليّة
Informational beliefs	الاعتقادات المعلوماتيّة
Integrativeness	الرغبة في الاندماج
IRB	مجلس المراجعة المؤسّسيّة
Learning language beliefs	الاعتقادات الخاصّة بتعلّم اللغات
Linear	خطّي
Matrix	مصفوفة

متوسط	Mean
تحليل الانحدار المتعدّد	Multiple regression analysis
الاعتقادات المعياريّة	Normative beliefs
معامل الترابط الصفريّ	Pearson Zero Order Correlation
السيطرة السلوكيّة المدركَة	Perceived behavioral control
المخطَّطات الدائريّة	Pie charts
نظريّة السلوك المخطَّط	Planed Behavior Theory
بُعد ترجيحيّ	Probability dimension
معالم الانحدار	Regression Parameters
أوصاف المقياس	Scale Descriptives
مستوى الدلالة	Significance
المرغوبيّة الاجتماعيّة	Social desirability
النموذج الاجتماعيّ التعلُّميّ	Socio-Educational Model
برنامج الحزمة الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّة	SPSS
الانحراف المعياري	Standard deviation
الخطأ المعياري	Standard error
أيديولوجيا التقييس	Standardization
اللغة المعياريّة	Standardized language
معاملات معياريّة	Standardized coefficient
التذكّر التحفيزيّ	Stimulated recall
المعيار الذاتيّ	Subjective norm
الترجيح الذاتيّ	Subjective probability
المقاربة ما وراء الإداركيّة	The Metacognitive Approach
المقاربة المعياريّة	The Normative Approach
نظريّة الفعل المنطقيّ	The Theory of Reasoned Action
التحليل الموضوعي	Thematic analysis
معاملات غير معياريّة	Unstandardized coefficient

الفصل الأوّل

مقدّمة عامّة

هذا البحث هو دراسة ميدانيّة تستكشف اعتقادات ومواقف شريحة من الطلّاب الجامعيّين في لبنان تجاه لغتهم العربيّة كما تبدّت لنا من خلال استبيان قمنا به لاستطلاع آرائهم، كما يذهب البحث لدراسة العلاقات المحتمَلة بين هذه المواقف والاعتقادات. وبناءً عليه، سأبدأ البحث بمقدّمة عامّة توضّح الأسس التي يقوم عليها. وتشمل هذه المقدّمة أربعة أقسام: خُصّص القسم الأوّل منها لعرض دوافع الدراسة ومنطلقاتها، والقسم الثاني لتوضيح المفاهيم الأساسيّة المؤطِّرة لدراسة المواقف والاعتقادات الواردة في الدراسة. وخُصّص القسم الثالث لتوضيح الرؤية التي اعتمدناها في مقاربة الواقع اللغويّ–الاجتماعيّ للغة العربيّة، في حين عرض القسم الرابع أهمّيّة الدراسة وإطارها الفلسفيّ.

القسم الأوّل: دوافع الدراسة ومنطلقاتها

أ. لماذا اخترتُ دراسة اعتقادات ومواقف الطلّاب تجاه اللغة العربيّة موضوعًا لهذا البحث؟

نشأتْ فكرة البحث من الواقع الذي نعيشه اليوم وأشعرُ فيه –كأمّ ومدرِّسة للغة العربيّة وكذلك الكثير من الأهالي والأساتذة– بوجود خلل ما يشوب علاقة أبنائنا وبناتنا من الجيل الجديد من اللبنانيّين بلغتهم الأمّ. ولتقصّي أسباب هذا الخلل وما أدّى إليه من فجوة عاطفيّة بين الطلّاب ولغتهم كان لا بدّ من تناول الجانب التعلُّميّ من المسألة، فاكتساب اللغة وإتقانها هو عمليّة تعلُّميّة في نهاية المطاف، والتراجع في مهارات اللغة العربيّة لدى الطلّاب، والذي تلحظه دراسات تربويّة عديدة، يُشير إلى وجود ثغرات في العمليّة التعلُّميّة. وإذا ما قارنّا هذا التراجع في اكتساب مهارات اللغة العربيّة بما

يكتسبه الطلّاب من مهارات في دراستهم للغات الأجنبيّة، نلاحظ أنّ الكثير من التلاميذ، وبعد سنوات قليلة من التحاقهم بالمدرسة، يبدأ بإتقان لغة ثانية غير لغته الأمّ، ويتدرَّج في إتقانها حتّى يصل إلى مراحل متقدّمة نسبيًّا. تدفعنا هذه المقارنة إلى التفكير في الجانب الشعوريّ لتعلّم اللغة الأمّ، ذلك وقد أجمعتْ الأبحاث في مجالَي اللسانيّات وعلم النفس الاجتماعيّ على وجود علاقة سببيّة بين العوامل الشعوريّة والقدرة على إتقان اللغات.[1]

من هنا يتناول هذا البحث مكوِّنَين أساسيَّين من مكوِّنات الجانب الشعوريّ في عمليّة تعلُّم اللغة، هما الاعتقادات والمواقف. وقد استحوذتْ دراسات الاعتقادات والمواقف على حيّز كبير من مجال علم النفس الاجتماعيّ،[2] وتَركّز العديد منها على دراسة تعلّم اللغات كعمليّة اجتماعيّة نفسيّة. وقد هدفت هذه الدراسات بمعظمها إلى إدراك العلاقة بين تلك الاعتقادات والمواقف من جهة والقدرة على إتقان اللغة المتعلَّمة من الجهة الأخرى، وقامت بتسليط الضوء على مدى الارتباط بين ما يَرسخ في ذهن المتعلّم من اعتقادات حول اللغة التي يتعلَّمها وما تقود إليه هذه الاعتقادات من مواقف من جهة، وبين ما يحقِّقه في تعلّم هذه اللغة من جهة ثانية.

---

[1] بخصوص هذه الأبحاث، انظر:

Richard Clément, Robert C. Gardner, and Padric C. Smythe, "Motivational variables in second language acquisition: A study of francophones learning English," *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement* 9, no. 2 (1977): 123; Zoltán Dörnyei, "Motivation and motivating in the foreign language classroom," *The modern language journal* 78, no. 3 (1994): 273-284; Paul F. Tremblay, and Robert C. Gardner, "Expanding the motivation construct in language learning," *The modern language journal* 79, no. 4 (1995): 505-518; Ebrahim Khodadady, "The beliefs about language learning inventory: Factorial validity, formal education and the academic achievement of Iranian students majoring in English," *Iranian Journal of Applied Linguistics* 12, no. 1 (March 2009): 115-165.

[2] بخصوص هذه الأبحاث، انظر:

Milton Rokeach, *Beliefs, Attitudes and Values; a Theory of Organization and Change* (Jossey-Bass: San Francisco; Washington; London, 1980); Martin Fishbein, and Icek Ajzen, "Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research," *Philosophy and Rhetoric* 10, no. 2 (1977); Icek Ajzen, *Attitudes, Personality, and Behavior* (UK: McGraw-Hill Education, 2005).

ب. تراجع مستوى الكفاءة بالعربيّة لدى الطلّاب

قد يبدو جليًّا للعامّة من الناس، وللخاصّة من أساتذة وعاملين في حقل التعليم، أنّ الطلّاب العرب يعانون من أشكال عديدة من التراجع في مستوى لغتهم الأمّ، وقد بات هذا التراجع يفرض نفسه كمشكلة حقيقيّة "تتفاقم يومًا بعد يوم وتشكّل واقعًا لغويًّا خطيرًا على صعيد الانتماء العربي للمتعلّمين".[3] ويتجلّى ضعف الأداء هذا "في جميع اختبارات اللغة العربيّة القياسيّة الدوليّة التي نظّمتها العديد من الدول العربيّة خلال الخمس عشرة سنة الأخيرة"،[4] ويطال ضعف الأداء كلّ الفئات العمريّة، ويطال أيضًا الطلّاب الراشدين ممّن أنهَوا سنواتهم المدرسيّة والتحقوا بالجامعات، والذين تصفهم د. النجّار بأنّهم "عاجزون عجزًا واضحًا عن التعبير عن أفكارهم في نصٍّ صحيح متماسك باللغة العربيّة، وهم لا يرَون أنّ هذا العجز منقصة تسبّب لهم الإحراج، أو تشعرهم بالذنب".[5] ويصفهم الشوباشيّ بأنّهم "أصبحوا يكتبون بلغة ركيكة ويقعون في أخطاء لغويّة فادحة، حتّى خريجو كلّيّات من المفترض أنْ يستخدموا العربيّة لممارسة عملهم مثل الحقوق والآداب، قد وصلوا في الآونة الأخيرة إلى مستوًى لا يُصدّق من التدنّي في الإلمام باللغة وقواعدها".[6] ويرى الشوباشي أنّ خطورة هذا التراجع لا تقتصر على العجز أو الضعف في التعبير والتواصل وإنّما تتمثّل في تكبيل العقل والحدّ من طاقاته الخلّاقة كونَ اللغة هي أداته في التفكير والخلق.[7]

---

[3] ندى شاتيلا، "أثر الحوافز والإبداع في التعبير الشفويّ والكتابيّ في تعزيز انتماء المتعلّم إلى اللغة العربيّة" (رسالة ماجستير غير منشورة.، الجامعة اللبنانيّة، كلّيّة التربية، بيروت، 2014)، 7.

[4] انظر: "تقرير حول تأثير الازدواجيّة في اللغة العربيّة على التعليم والتعلّم،" إعداد هنادا طه ثومر، ورنا تميم، ومارك غريفيث (الإمارات العربيّة المتّحدة: مؤسّسة الملكة رانيا؛ كلّيّة التربية؛ جامعة زايد، 2021)، 6.

[5] لطيفة نجّار، *اللغة...جدل الهويّة والمعرفة* (دبي: دار العالم العربيّ للنشر والتوزيع، 2008)، 31.

[6] شريف الشوباشي، *لتحيا اللغة العربيّة يسقط سيبويه*، ط 3 (المملكة المتحدة: مؤسّسة هنداوي، 2019)، 46.

[7] المرجع نفسه، 16.

أمّا الضعف في الأداء اللغويّ فهو يعرَّف عامّةً على أنّه تدنٍّ في مستوى الكفاءة اللغويّة لدى الطلبة إلى الحدّ الذي لا يمكّنهم من استخدام اللغة وظيفيًّا. ويأخذ أشكالًا متعدّدة ويظهر في جوانب مختلفة من الأداء اللغويّ: في الكتابة والنطق والاستماع والمحادثة، ولكنّه كظاهرة عامّة يشتمل أيضًا على مهارات اللغة جميعها. وقد تناول العديد من الدراسات مشكلة هذا الضعف لدى الطلّاب العرب في المرحلتَين المدرسيّة والجامعيّة:

1- مستوى التعليم الأساسيّ:

تطالعنا الأدبيّات التربويّة بالعديد من البحوث التي ركّزت على دراسة الضعف اللغويّ بما يخصّ اللغة العربيّة لدى طلبة المدارس في مختلف المراحل، مع تركيزها على المرحلتَين الابتدائيّة والمتوسّطة. وأذكرُ من تلك الدراسات دراسة عثامنة والمومني (2009) التي بحثت في مظاهر الضعف اللغويّ وأسبابه لدى طلبة المرحلة الأساسيّة الدنيا في منطقة المثلّث الشماليّ (لواء حيفا)، ودراسة العبيدي (2012) التي عرّفت ببعض جوانب الضعف اللغويّ لدى طلبة المدارس الابتدائيّة في محافظة بغداد في العراق. ومنها ما تناول الضعف الكتابيّ كدراسة بركات (2003) التي عرّفت بأسباب ضعف الكتابة في اللغة العربيّة لدى طلبة الصفوف الرابع والسابع والعاشر في مرحلة التعليم الأساسيّ في المدارس الأردنيّة. ومن هذه الدراسات ما تناول الضعف القرائيّ لدى الطلّاب كدراسة ربعي (2002) التي هدفت إلى معرفة مظاهر الضعف القرائيّ لدى طلّاب الصفَّين الرابع والسادس في مرحلة التعليم الأساسيّ في فلسطين، ودراسة الهاشمي (2016) التي عملت كذلك على تحديد مظاهر الضعف القرائيّ لدى تلاميذ الصفّ الرابع الأساسيّ في سلطنة عمان كما وصّفتها معلِّمات الصفوف الابتدائيّة الأولى. ومنها ما بحثَ في الضَّعف الكتابيّ والضَّعف القرائيّ معًا كدراسة الجميلي (2004) التي

استهدفت معرفة صعوبات تعليم القراءة والكتابة في المدارس الابتدائيّة في بغداد. ومن الدراسات ما تناول الضعف الإملائيّ كدراسة الموسوي (2012) التي هدفت إلى معرفة الأسباب وراء ضعف تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائيّة في مادّة الإملاء من وجهة نظر معلّمي المادّة ومعلّماتها، وشملتْ المدارس التابعة للمديريّة العامّة لتربية ميسان في العراق.

2- مستوى التعليم العالي:

لم تقتصر دراسات الضعف اللغويّ على طلّاب المدارس وحسب، وإنّما اشتملتْ على طلّاب الجامعات أيضًا، بل واختصّ البعض منها بطلّاب أقسام اللغة العربيّة وآدابها كونهم يمثّلون شريحة من الطلّاب الجامعيّين. ومن هذه الدراسات أذكر مقالة وهابي (2016) التي تناولت تدنّي مستوى اللغة العربيّة لدى الطالب الجامعيّ في الجزائر، ودراسة حطّاب (2012) التي بحثت في عوامل تدنّي مستوى اللغة العربيّة الفصحى لدى الطلّاب في جامعة محمد خيضؤ في بسكرة، الجزائر. وقد اتّخذت حطّاب من طلّاب السنة الثالثة في قسم علم الاجتماع أنموذجًا لدراسته. ومن الدراسات التي اختصّت بطلّاب دراسات اللغة العربيّة وآدابها دراسة صافي (2007) التي بحثت في أسباب الضعف اللغويّ عند طلبة تخصّص اللغة العربيّة من وجهة نظر أساتذة اللغة العربيّة في الجامعات النظاميّة بالضفّة الغربيّة.

ورغم الاختلافات التي نلاحظها في الدراسات سابقة الذكر من حيث المستوى التعليميّ ومجال التركيز إلّا أنّها تشترك مع بعضها في تحديد أسباب الضعف اللغويّ كما يلي:

- أسباب تعود إلى المتعلّمين والجوّ العامّ

- أسباب تعود إلى المعلِّمين وطرق التدريس
- أسباب تعود إلى الكتاب والمنهاج
- أسباب تعود إلى تخطيط مساق اللغة العربيّة

لكنّنا نلاحظ هنا، وبالعودة إلى موضوع هذا البحث ومحوره، أنّ هذه الدراسات، على أهمّيّتها، قد أغفلت الجانب الشعوريّ/الانفعاليّ الذي قد يكون أحد أهمّ العوامل المسبِّبة للضعف اللغويّ. فالعلاقة بين الجانب الانفعاليّ والجانب الإدراكيّ هي من الأهمّيّة بحيث لا يمكن تجاهلها، وهذا ما يؤكّده Xin وKishor في مقالتهما عن العلاقة بين المواقف والتحصيل العلميّ فيما يخصّ مادّة الرياضيّات، حيث تكلّما عن "استحالة الفصل بين المجال الانفعاليّ والمجال الإدراكيّ في أيّ نشاط [...] فالنُّقطة الأبرز التي يجب التوقُّف عندها هي وجود مكوِّن إدراكيّ لأيّ شيئيّة انفعاليّة وكذلك وجود مكوّن انفعاليّ لأيّ شيئيّة إدراكيّة".[8] ومن هذا المنظور يُفسَّر تركُّز الكثير من دراسات المعلّمين والموجِّهين التربويّين في الغرب، في مختلف حقول الدراسة، على تحليل العلاقة بين الجانب الانفعاليّ ودرجة التحصيل العلميّ لدى المتعلّمين. ومن المنظور ذاته، يقرّ McLeod في دراسته للمجال الانفعاليّ في تعليم مادّة الرياضيّات، بأنّ "المكوِّنات الرئيسيّة في المجال الانفعاليّ لتعليم الرياضيّات هي المواقف والاعتقادات والعواطف".[9]

[8] Xin Ma, and Nand Kishor, "Assessing the Relationship Between Attitude Toward Mathematics and Achievement in Mathematics: A Meta-analysis," *Journal for research in mathematics education* 28, no. 1 (1997): 26.

[9] Douglas B. McLeod (ed.), and National Council of Teachers of Mathematics, "Research on Affect in Mathematics Education: A Reconceptualization," in *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (New York: Macmillan, 1992), 576.

وإذا كانت دراسة المواقف والاعتقادات والعلاقة بينهما كمكوّنات للجانب الانفعاليّ من عمليّة التعلُّم ذات أهمّيّة كبيرة في مجال تعليم العلوم كالرياضيّات فهي ذات أهمّيّة أكبر في مجال تعليم اللغات، فتعليم اللغات يتميّز عن تعليم أيّ مادّة أخرى بكونه تجربة ثقافيّة خاصّة بمجموعة معيّنة من الأفراد تتكلّم اللغة المستهدَفة. ذلك لأنّ تعلُّم الطالب للغةٍ معيّنة، سواءً أكانت لغته الأمّ أو أيّة لغة أخرى، يقتضي بالتالي تعلُّمه ثقافة تلك اللغة، وبناءً على هذه الطبيعة الخاصّة في تعلّم اللغات، يرى Gardner أنّ العلاقة بين المواقف والتحصيل العلميّ في تعلّم اللغات تكون أكثر وضوحًا وتأثيرًا منها في تعلّم بقيّة المواد.[10]

القسم الثاني: المفاهيم الأساسيّة المؤطّرة لهذه الدراسة

أخصّص القسم التالي لتوضيح المفاهيم الأساسيّة التي تقوم عليها هذه الدراسة وخاصّة المواقف والاعتقادات كونهما رمزَي الجانب الانفعاليّ في العمليّة التعلُّميّة من الناحية التاريخيّة ومن ناحية أهمّيّة علاقة كلٍّ منهما بالتحصيل العلميّ الذي يمثّل سلوك الطلاب تجاه اللّغة. سأقدِّم بالتالي تعريفًا عامًّا للاعتقادات وأنواعها، ويليه تعريف بالاعتقادات اللغويّة. وكذلك بالنسبة للمواقف التي سأقدّم تعريفًا عامًّا لها مُبيّنةً أهمّيّة هذا المفهوم في سياق دراستي، وأنتقل لتقديم تعريف خاصٍّ بالمواقف اللغويّة. وأختم القسم بتوضيح كيفيّة التمييز بين المواقف والاعتقادات وكيفيّة قياسهما.

[10] Robert C. Gardner, *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*, Vol. 4 (London: Edward Arnold, 1985), 42.

أ. في ماهيّة الاعتقادات

لا بدّ من الإشارة بدايةً إلى أنّ مصطلح "اعتقادات" المستعمل في هذه الدراسة هو ترجمة للمصطلح الإنكليزيّ "Beliefs". وبالعودة إلى الأصل المعجميّ العربيّ للمصطلح نجد أنّه مشتقٌّ من الفعل اعتقد–يعتقد. وكان من الممكن استعمال مصطلح "معتقدات" عوضًا عن "اعتقادات" غير أنّي فضّلت اعتماد "اعتقادات" لِما قد يُحيل إليه مصطلح "معتقدات" من دلالات دينيّة.

أودُّ هنا تسليط الضوء على "الاعتقادات" كمكوّن أساسيّ مُسهِمٍ في عمليّة التعلّم بشكل عامّ وفي تعلّم اللغات بشكل خاصّ. وعليه سأبدأ بتعريف "الاعتقادات" في مجال علم النفس الاجتماعيّ حيث لقيَ هذا المفهوم اهتمامًا كبيرًا وحيث تمّ الربط بينه وبين مفاهيم أخرى في محاولة لفهم تصرُّفات البشر، كالربط بين الاعتقادات والقيم[11] التي يحملها الإنسان واحتمال تغيّر هذه القيم بتغيُّر تلك الاعتقادات، أو بين الاعتقادات وسلوكات الإنسان[12] وكيفيّة تأثير الاعتقادات على السُّلوك الذي قد يتغيّر بدوره بتغيُّر الاعتقادات أيضًا. وللدلالة على الأهمّيّة الكبيرة للاعتقادات في حياتنا، أشير إلى قول Jastrow بما يخصّ الاعتقادات والمواقف والقيم: "إنّ العقل البشريّ هو جهاز توّاق إلى الاعتقادات أكثر منه إلى الحقائق".[13] وأنتقل هنا لعرض المفهوم بشكل عامّ أوّلًا ثمّ بما يخصّ اللغة بشكل خاصّ.

---

[11] انظر:

Rokeach, *Beliefs, Attitudes and Values; a Theory of Organization and Change*.

[12] انظر:

Fishbein, and Ajzen, "Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research."

[13] Rokeach, *Beliefs, Attitudes and Values; a Theory of Organization and Change*, 113.

1- تعريف الاعتقادات:

ننطلق في بحثنا عن تعريف الاعتقادات من مجال علم النفس الاجتماعيّ، حيث حاز هذا المفهوم على اهتمام خاصّ نظرًا لمساهمته في فهم السلوك البشريّ، الأمر الذي يمثّل غاية علم النفس الاجتماعيّ. لكن لن يكون من السهل وضع تعريف واحد للاعتقادات وإنْ في مجال علم النفس الاجتماعيّ وحده. وإنّ من التعريفات البسيطة والواسعة لمفهوم الاعتقادات تعريف Rokeach: "الاعتقاد هو أيّ اقتراح بسيط، واعٍ أو غير واعٍ، مستنبَط ممّا يقوله أو يفعله الشخص، ويمكن أن تسبقه عبارة "أعتقد أنّ [...]".[14] أمّا Fishbein وAjzen فقد كانا أكثر تحديدًا في تعريفهما للاعتقادات من خلال الإشارة إلى أنّ الاعتقاد "هو "الترجيح الذاتيّ" (subjective probability) بوجود علاقة بين غرض ما وخاصّيّة ما"،[15] أمّا غرض الاعتقاد فيمكن أن يكون "شخصًا أو مجموعة من الأشخاص أو مؤسَّسة أو تصرُّفًا أو سياسةً أو حدثًا إلخ"،[16] وقد تكون الخاصّيّة المرتبطة بغرض الاعتقاد "سمةً أو ميّزةً أو نوعيّةً أو طابعًا أو مخرجًا أو حدثًا".[17] يمكّننا تعريف Fishbein وAjzen من تفكيك مقولة "اللغة العربيّة صعبة" باعتبارها اعتقادًا، ذلك أنّ هذه المقولة تربط بين غرض ما وهو "اللغة"، وخاصّيّة ما وهي "الصعوبة" في هذا السياق. ويلاحَظ في هذا التعريف تميُّزه بالفرديّة، أي ارتباطه الوثيق بالفرد، وهو ما نستنتجه من كلمة "ذاتيّ" الواردة في التعريف. فالاعتقاد بأنّ اللغة العربيّة لغة صعبة يختلف من شخص إلى آخر، بمعنى أنّ الترجيح بارتباط اللغة العربيّة بالصعوبة يتفاوت بين الأشخاص، فكلّما

---

[14] المرجع نفسه.

[15] Fishbein, and Ajzen, "Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research," 131.

[16] المرجع نفسه.

[17] المرجع نفسه.

قويَ هذا الترجيح أو هذا الاحتمال كلّما قويَ هذا الاعتقاد لدى الفرد، وكلّما ضعف ضعف هذا الاعتقاد لديه.

2- أنواع الاعتقادات:

يحدّد Fishbein وAjzen ثلاثة أنواع من الاعتقادات. يطلقان على النوع الأوّل اسم "الاعتقادات الوصفيّة" (descriptive beliefs)، فانطلاقًا من تعريفهما الاعتقاد بأنّه "الربط بين غرض ما وخاصّيّة ما" تكون الملاحظة المباشرة هي المصدر الأوّل لنشوء الاعتقادات. فيستطيع الفرد من خلال حواسه أن يربط بين غرض ما وخاصّيّة ما، كأن يشعر بأنّ كوب الحليب له طعم حامض على سبيل المثال. وما يميّز هذا النوع من الاعتقادات، الناتجة عن الملاحظة المباشرة للفرد، هو أنّها غالبًا ما "تُحمل مع أعلى درجات اليقين"[18] لأنّها مرتبطة مباشرة بحواس الفرد.

أمّا النوع الثاني من الاعتقادات فيُسمّى "الاعتقادات الاستدلاليّة" (inferential beliefs) وهي الاعتقادات التي تتجاوز الملاحظة المباشر. يمكن للفرد بالنسبة لـ Fishbein وAjzen تجاوز ملاحظته المباشرة بطريقتَين. الطريقة الأولى تكون من خلال الاستفادة من العلاقات المكتسبة سابقًا، كأنْ يربط الإنسان بين بكاء أحدهم وشعوره بالحزن لأنّ البكاء والحزن كانا دائمًا مرتبطَين في تجاربه السابقة. وتكون الطريقة الثانية من خلال بناء الفرد لاستنتاجاته، أو ما يسمّيه Fishbein وAjzen "أنظمة الترميز الرسميّة" (formal coding systems)، كأن يكوّن المرء اعتقادًا بأنّ فؤاد أطول من

[18] المرجع نفسه، 132.

سامية نتيجة ملاحظته أنّ فؤاد أطول من سعد وأنّ سعدًا أطول من سامية، ذلك على الرغم من أنّه لم يسبق له أن رأى سامية وفؤاد مع بعضهما أبدًا.

أمّا النوع الثالث من الاعتقادات فيُسمّى "الاعتقادات المعلوماتيّة" (informational beliefs). ولا يتكوّن هذا النوع نتيجة الملاحظة المباشرة أو نتيجة الاستنتاج، وإنّما نتيجة معلومات يتلقّاها الفرد عن مصدر خارجيّ يمكن أن يكون "جريدة أو كتابًا أو مجلّة أو إذاعة أو محطّة تلفزيون أو محاضِرًا أو صديقًا أو قريبًا أو زميلًا في العمل إلخ".[19] على سبيل المثال، قد يكوّن المرء اعتقادًا بأنّ اللغة العربيّة من أصعب اللغات في العالم فقط لأنّه سمع هذه المعلومة في تقرير إخباريّ وتبنّاها هو نفسه. وأعتقد أنّ هذا النوع من الاعتقادات قد يكون اللاعب الأساسيّ في أيّ عمليّة تغيير في زمننا الحاضر نظرًا للسيطرة الكبيرة لأنظمة المعلومات على حياتنا اليوميّة.

3- الاعتقادات اللغويّة وتعريفها:

كأيّ غرض آخر، هناك اعتقادات تخصّ اللغة وطبيعتها وطريقة تدريسها وتعلّمها وأنجح الطرق لإتقانها وما إلى ذلك من اعتقادات. وغالبًا ما تتشكّل الاعتقادات اللغويّة لدى الأفراد من خلال امتلاكهم هذه المعلومات حول اللغة، وبشكل خاصّ ربطهم بين اللغة وغرضٍ ما أو سمة معيّنة. وقد كانت Elaine Horwitz أوّل من التفت إلى هذه الاعتقادات وإلى الدور الذي يمكن أن تلعبه في تعلّم اللغات، فابتكرت الـ BALLI،[20] وهي أداة "تمّ تطويرها لتقييم آراء الطلّاب حول مجموعة متنوّعة من

---

[19] المرجع نفسه، 133.

[20] أُطلق اسم BALLI على الأداة التي ابتكرتها Horwitz لقياس اعتقادات الطلّاب اللغويّة. وهو اختصار للعبارة الإنكليزيّة (Beliefs about Language Learning Inventory).

القضايا والجدالات المتعلِّقة بتعلُّم اللغة".[21] وأجرت Horwitz عدّة دراسات باستخدام هذه الأداة (1985–1987–1988) ولكنّها رغم ذلك لم تقدّم أيّ تعريف صريح للاعتقادات اللغويّة، بل غالبًا ما كانت تُشير إليها على أنّها "مفاهيم مُسبقة"،[22] أو "أفكار مسبقة"،[23] يحملها الطالب معه إلى صفّ اللغة. ولكن قام العديد من الباحثين الذين درسوا الاعتقادات حول تعلّم اللغات، وخاصّةً اللغات الأجنبيّة أو اللغات الثانية، بتقديم تعريفات للاعتقادات اللغويّة، وقد تفاوتت هذه التعريفات بتفاوت الأُطر النظريّة التي انطلقوا منها. ومن هنا تعدّدت التسميات، وعملت Barcelos في أطروحتها "فهم الاعتقادات اللغويّة للطلّاب والأساتذة من خلال التجربة"[24] على جمع التسميات التي استُخدمت في الدراسات المختلفة. ومن التسميات التي جمعتها في لائحتها: النظريّات اللغويّة الشعبيّة للتعلّم (Miller and Ginsberg, 1995)، وتصوّرات المتعلّمين (Holec, 1987)، وتصوّرات (Riley, 1994)، وفلسفة المتعلّمين لتعلّم اللغات (Abraham and Vann, 1987)، والمعرفة ما وراء الإدراكيّة (Weenden, 1986a, 1987)، والاعتقادات الثقافيّة (Gardner, 1988)، وثقافة التعلّم (Riley, 1997) و(Cortazzi and Jin, 1996)، وتسمية Barcelos الخاصّة وهي ثقافة تعلّم اللغات (Barcelos, 1995).

وقد لاحظتْ Barcelos في دراستها أنّه على الرغم من التباين في التسميات والتعريفات التي أوردتْها للاعتقادات اللغويّة، فإنّها ترى أنّ هذه التعريفات المختلفة تُشير إلى طبيعة اللغة وطبيعة

---

[21] Elaine K. Horwitz, "The Beliefs about Language Learning of Beginning University Foreign Language Students," *The Modern Language Journal* 72, no. 3 (1988): 284.

[22] المرجع نفسه، 292–293.

[23] Elaine K. Horwitz, "Surveying Student Beliefs about Language Learning," *Learner Strategies in Language Learning*, ed. Wenden, Anita, and Joan Rubin (New York: Englewood Cliffs, 1987): 119.

[24] Ana Maria F. Barcelos, "Understanding Teachers' and Students' Language Learning Beliefs in Experience: A Deweyan Approach," (Ph.D. diss., University of Alabama, 2000), 41.

تعلّمها، وتُركّز على الوسط الاجتماعيّ والطبيعة الاجتماعيّة للاعتقادات.[25] وهي لا ترى في تعدّد هذه التسميات شيئًا سيّئًا بالضرورة،[26] فالمهمّ هو المفهوم وليس التسميات المعطاة لهذا المفهوم.

ومن تعريفات الاعتقادات اللغويّة في الأدبيّات الغربيّة تعريف Kuntz التي استعملتْ في بحثها الـ BALLI منطلقةً ممّا بدأتْه Horwitz. والاعتقادات اللغويّة بالنسبة لها هي "مفاهيم حول تعلُّم اللغة الأجنبيّة[27] اكتسبها الطلّاب قبل تلقّي التعليم".[28]

أمّا Wenden فهي لا تميّز بين المعرفة ما وراء الإدراكيّة والاعتقادات، وتستخدم المصطلحَين بنفس المعنى، فهي تعرّف المعرفة ما وراء الإدراكيّة بأنها "المعرفة حول التعلُّم"،[29] وتشير إلى تعريف Flavell و Wellman لهذه المعرفة على أنّها "المعلومات المستقرّة نسبيًّا لدى البشر حول العمليّات المعرفيّة الخاصّة بهم وتلك الخاصّة بالآخرين".[30]

وبنفس الطريقة يستخدم Victori وLockhart مصطلح المعرفة ما وراء الإدراكيّة كمرادف لمصطلح الاعتقادات ويعرّفانه على أنّه "الافتراضات العامّة التي يحملها الطلّاب عن أنفسهم كمتعلّمين، وعن العوامل التي تؤثِّر على تعلّم اللغة وطبيعة تعلّم اللغة وتعليمها".[31]

---

[25] Ana Maria F. Barcelos, 42.

[26] المرجع نفسه.

[27] بالنسبة لـ Kuntz تتميّز هذه المفاهيم بأنّها تحمل طابع شخصيّ، وهي بتعبير الكاتبة (personalization of public knowledge).

[28] Patricia Kuntz, "Students of Arabic: beliefs about foreign language learning," *al-'Arabiyya* 29 (1996): 154.

[29] Anita L. Wenden, "Metacognitive knowledge and language learning," *Applied linguistics* 19, no. 4 (1998): 516.

[30] المرجع نفسه.

[31] Mia Victori and Walter Lockhart, "Enhancing Metacognition in Self-Directed Language Learning," *System* 23, no. 2 (1995): 224.

أمّا Qunyan Zhong فقد بنت تعريفها للاعتقادات الخاصّة بتعلّم اللغات (learning language beliefs) على تعريف Fishbein و Ajzen فهي بالنسبة لها "فهم شخصيّ لأيّ شيء يرتبط بتعلّم اللغات كالمعلّمين والامتحانات والزملاء في الصّفّ، والأنشطة الصفّيّة، إلخ".[32]

وبالنظر إلى اللغة العربيّة، نرى أنّ هناك الكثير من العوامل المرتبطة بتعلّمها وأنّ الفهم الشخصيّ لهذه العوامل يشكّل الاعتقادات حولها. وإنّ من أهمّ هذه العوامل مفهوم اللغة وطبيعتها، فنحن كمدرِّسين للغة العربيّة دائمًا ما يتناهى إلى مسامعنا تعليقات تنمُّ عن مفاهيم مختلفة للغة العربيّة كأن يقول طالب ما: "إنّ اللغة العربيّة هي الفصحى"، وتعليقات أخرى تنمُّ عن اعتقادات تتعلّق بسمات وخصائص مرتبطة باللغة العربيّة مثال ذلك: "العربيّة أصعب اللغات"، وأخرى تنم عن اعتقادات حول طريقة تعلّم العربيّة كما في القول: "أنا لا أجيد اللغة العربيّة لأنّي لا أجيد قواعدها" وغيرها من الاعتقادات. كذلك يبدو واضحًا لمن هو على اتّصال بالطلّاب أنّ الخلفيّة الثقافيّة تلعب دورًا في تشكيل اعتقادات الطلّاب حول اللغة، فنجد أنّ العديد من الطلّاب يربط بين اللغة العربيّة والقدسيّة على سبيل المثال، في حين نجد أنّ بعض الطلّاب من ذوي الخلفيّات الثقافيّة الغربيّة لا يجدون اللغة العربيّة لغةً ترقى إلى مستوى اللغة العلميّة وما إلى هنالك من اعتقادات. كما أنّ طرق تدريس اللغة العربيّة والتجارب السابقة في تعلّمها تشكّل عوامل مهّمة في تشكيل الاعتقادات تجاهها.

ب. في ماهيّة المواقف:

[32] Qunyan Zhong, "The Beliefs and Learner Strategy Use of Low-Proficiency Chinese Learners and their Impact on Learning English in a New Zealand Context," (PhD diss., University of Auckland, 2012), 26.

1- تعريف المواقف:

كما الاعتقاد كذلك هو الموقف من حيث أنّه مفهوم معقّد وليس هناك تعريف واحد له. ويشير Baker إلى أنّ استخدام مصطلح "موقف" يعود أساسًا إلى الحقل الفنّيّ حيث استُخدم في مجال الرسم والتشميل بمعنى "وضعيّة" كما في 'تبنّي وضعيّة البريء' في مجال التمثيل الدراميّ. وقد تجسّد هذا المعنى في التعريف التقليديّ لـ "الموقف" للطبيب النفسيّ الشهير Allport الذي عرّفه بأنّه حالة استعداد ذهنيّة أو عصبيّة، متأتّية من خلال التجربة، تُنتج تأثيرًا توجيهيًّا أو ديناميكيًّا على استجابة الفرد للأشياء والأوضاع المتعلّقة به".[33]

ومن تعريفات المواقف تعريف Rokeach الذي يرى في الموقف "انتظامًا، دائمًا إلى حدٍّ ما، ولعدّة اعتقادات، يؤهّب الفرد للاستجابة بطريقة تفضيليّة معيّنة لغرض معيّن أو وضعيّة معيّنة".[34] ويعتبر Ajzen أنَّ الموقف هو "استعداد للاستجابة إيجابًا أو سلبًا تجاه غرض أو شخصٍ أو مؤسّسةٍ أو حدثٍ".[35]

ومن تعريفات المواقف أيضًا تعريف Gardner الذي اشتغل بشكل خاصّ على موضوع اكتساب اللغات الأجنبيّة، وقد توصّل إلى تعريف خاصّ به للموقف على أنّه "ردّة فعل تقييميّة، تجاه شيء، مستنتَجة من اعتقادات الفرد أو آرائه عن هذا الشيء".[36]

وهنا لا بدّ من التوقّف عند ثلاث نقاط فيما يخصّ هذه التعريفات، وهي التالية:

---

[33] Colin Baker, *Attitudes and Language* (Clevedon: Multilingual Matters, 1992), 11.
[34] Milton Rokeach. 112.
[35] Ajzen, *Attitudes, Personality, and Behavior*, 3.
[36] Gardner, *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation Vol. 4*, 9.

النقطة الأولى:

تشترك هذه التعريفات الثلاثة في وصف الموقف على أنّه ردٌّ تجاه غرض معيّن سواءً أكان هذا الغرض شيئًا أو شخصًا أو وضعًا أو مؤسّسةً.

النقطة الثانية:

جزئيّة التقييم، وهي أيضًا مشتركة بين التعريفات الثلاثة، فالتفضيل في تعريف Rokeach والاستجابة الإيجابيّة أو السلبيّة في تعريف Ajzen هما في الحقيقة تقييم. فالموقف تجاه أيّ شيء يضع هذا الشيء ضمن إطار تحكيميّ/تقييميّ في خطوة لمعرفة مدى استجابة أو مقاومة صاحب الموقف له. وفي هذا الصدد يقول Fishbein وAjzen إنّ أهمّ ما يميّز الموقف عن غيره من المفاهيم هو "قوامه التقييميّ" (evaluative consistency).[37]

النقطة الثالثة:

وهي ذات أهمّيّة خاصّة فيما يتعلّق بموضوع الدراسة الحاليّة، وهي العلاقة بين المواقف والاعتقادات، فالاعتقادات سابقة على المواقف وهي مسبّبة لها. وسأتكلّم بشيء من التفصيل عن هذه العلاقة في جزء لاحق من هذا الفصل.

أمّا مكوّنات أو عناصر الموقف فهي ثلاثة: المكوّن الإدراكيّ ويتعلّق بالاعتقادات، والمكوّن الانفعاليّ ويختصّ بالعواطف تجاه الغرض، وأخيرًا المكوّن الاعتزاميّ (conative) وهو ما يتعلّق بالاستعداد للفعل.

[37] Fishbein and Ajzen, "Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research," 8.

ويُعطينا Baker، في سياق دراسته للمواقف تجاه اللغة الإيرلنديّة، مثالًا توضيحيًّا لكلّ عنصر من العناصر الثلاثة، فمن أمثلته عن المكوّن الإدراكيّ قوله إنّ الموقف الإيجابيّ تجاه اللغة الإيرلنديّة هو نتيجة لاعتقادٍ مفاده أنّ استمرار وجود اللغة الإيرلنديّة هو بغاية الأهمّيّة لأنّها تُعدّ العنصر المحافظ على ثقافة هذه اللغة. أمّا المكوّن الانفعاليّ فيتمثّل بالحبّ أو الكره للغة، كاستساغة الشعر الإيرلنديّ أو القلق من تعلّم لغة أقلّويّة. وكمثال على المكوّن الاعتزاميّ يتكلّم Baker عن الأهل الذين يصرّحون برغبتهم في إرسال أولادهم إلى مدرسة ثنائيّة اللغة، تُعلّم الانكليزيّة والإيرلنديّة معًا.[38]

أمّا Fishbein و Ajzen فيضيفان مكوّنًا رابعًا هو المكوّن السلوكيّ أي الفعل المُعلَن. ويقولان إنّه "بالرغم من أنّ الكثير من المنظِّرين يتّفق مع هذه التصنيفات، إلّا أنّهم نادرًا ما يستخدمونها في أبحاثهم"،[39] أمّا هما فقد ارتكز إطارهما النظريّ، كما سنرى لاحقًا، على هذه المكوّنات الأربعة وقد أعطياها الأسماء التالية: للمكوّن الانفعاليّ اسم الموقف، وللمكوّن الإدراكيّ اسم الاعتقاد، وللمكوّن الاعتزاميّ اسم النيّة، وللمكوّن السلوكيّ اسم السلوك أو التصرّف الفعليّ.[40]

[38] Baker, *Attitudes and Language*, 12-13.
[39] Fishbein and Ajzen, "Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research," 12.
[40] المرجع نفسه.

2- أهمّيّة دراسة المواقف:

مجال دراسة المواقف مجال قديم نسبيًّا ظهر في أواخر القرن التاسع عشر وجذب بشكل خاصّ علماء النفس الاجتماعيّين، حتّى أنّ بعض البارزين في مجال علم النفس الاجتماعيّ، كما يقول Allport، يعرّف المجال على أنّه "الدراسة العلميّة للمواقف".[41]

ومن الأوائل الذين بدأوا استخدام المصطلح الفيلسوف وعالم الاجتماع Herbert Spencer في كتابه *First Principles* (1862)، حيث ذكر أنّ "التوصُّل إلى أحكام صحيحة فيما يخصّ الأسئلة المتنازَع عليها، يعتمد بشكل كبير على موقف العقل الذي نصمت عنه أثناء الاستماع إلى جدال أو نشارك به. وإنّه من الضروري، وبهدف الحفاظ على موقف صحيح، أن نعلم كم هي صحيحة أو خاطئة اعتقادات الإنسان".[42]

وازدهر المصطلح في منتصف القرن الماضي وازدهرت معه دراسات المواقف في مجالات علم النفس وعلم الاجتماع وعلم النفس الاجتماعيّ.

ولم يكن هذا النموّ اللافت لدراسات المواقف، كواحدة من أهمّ المتغيّرات المركزيّة التوضيحيّة في العديد من المجالات، وليد الصدفة، بل كانت له أسبابه التي حدّدها Baker بثلاثة، هي التالية:

أوّلًا، إنّ مصطلح "موقف" نفسه هو من ضمن النظام الاصطلاحيّ للأفراد عامّة، فهو ليس مصطلحًا خاصًّا ابتكره عالم محدَّد بهدف استعماله في مجال ضيّق لقضيّة معيّنة، ولكنّه من

[41] Gordon W. Allport, "Attitudes," in *Handbook of social psychology*, ed. Carl Murchison (New York: Russell, 1933): 219; https://kipdf.com/1-attitudes-gordon-w-allport_5aca3ba41723ddd8f1446fe1.html.

[42] المرجع نفسه.

المصطلحات التي نسمعها باستمرار في حياتنا اليوميّة من قبل أشخاص عاديّين. وهذه الخاصّيّة للمصطلحات المشتركة تسمح "ببناء جسور بين البحث والممارسة، بين النظريّة والسياسة".[43]

أمّا السبب الثاني الذي جعل من دراسة الموقف واحدة من أهمّ مجالات الدراسة في اختصاصات مختلفة فهو المعطيات التي يمكن أن توفّرها لنا تلك الدراسات "فاستطلاع المواقف يقدّم لنا مؤشِّرًا لأفكار واعتقادات ورغبات المجتمع الحاليّة، كما يقدّم لنا مؤشّرات اجتماعيّة لتغيير الاعتقادات وفرص نجاح تطبيق السياسات الموضوعة".[44]

والسبب الثالث هو قدرة الموقف، كبناء افتراضيّ يُستخدم لشرح اتجاهات السلوك البشريّ، على تخطّي اختبار الزمن والاستمرار في إثبات جدواه، "فقد أثبتت المواقف، خلال الستّين سنة الماضية،[45] أنّها ذات قيمة عالية في النظريّة والبحث والسياسة والممارسة، واستخدِمت كمتغيّر توضيحيّ مهمّ في مواضيع مختلفة مثل الدين والعرق، والرياضة والجنس، واللغة وغيرها من الموضوعات".[46]

3- المواقف واللغة:

لم يقتصر الاهتمام بدراسات المواقف على الباحثين في مجالات علم النفس وعلم الاجتماع والإعلام وأبحاث الرأي العام، لكنّه جذب أيضًا اهتمام اللغويّين وعلماء النفس الاجتماعيّين المهتمّين بموضوع اكتساب اللغات. ومن هنا كثُرت الدراسات التي تناولت مواقف الطلّاب والأساتذة من اللغة المدروسة في محاولة لفهم العمليّة المعقّدة لاكتساب اللغة. ولكن تركّزت معظم هذه الدراسات على

---

[43] Baker, *Attitudes and Language*, 9.

[44] المرجع نفسه.

[45] الستّين سنة السابقة على نشر الكتاب المأخوذ منه الاقتباس، وهي سنة 1992.

[46] Baker, *Attitudes and Language*, 10.

اكتساب اللغة الثانية وعلى موضوع الثنائيّة اللغويّة. وفي هذا السياق، يرى Gardner "أنّ عمليّة تعلّم اللغة الثانية تشترك مع أيّ عمليّة نفسيّة اجتماعيّة في عدّة جوانب أهمّها المواقف".[47] ولأنّ المواقف تشكّل مؤشِّرًا على التصرّفات، كما سنرى لاحقًا، فقد ظهر الاهتمام بدراسة العلاقة بين الموقف من دراسة لغة معيّنة والقدرة على تحصيل تلك اللغة.

أمّا Lewis فقد اعتبر أنّ "أيّ سياسة للغة، وخاصّة في نظام التعليم، يجب أن تأخذ في الحسبان مواقف أولئك المعنيّين بهذه اللغة. وبالنسبة له تُحتسب هذه المواقف في أيّ سياسة لغويّة ناجحة من خلال تطبيق أحد الأمور الثلاثة التالية: أن تنسجم مع المواقف التي أعرب عنها هؤلاء المعنيّون، أو أن تقنع أولئك الذين يعبّرون عن مواقف سلبيّة بصحّة السياسة اللغويّة المُتَّبعة، أو أن تسعى لإزالة الخلاف. وبطبيعة الحال، إنّ معرفة المواقف أمر جوهريّ لصياغة أيّ سياسة لغويّة وتنفيذها بنجاح".[48]

وهذا المنظور في الربط بين القدرة على تحصيل اللغة والعوامل التحفيزيّة، ومن أهمّها المواقف، في أيّ سياق تعلّميّ بما في ذلك تعلّم اللغات، ليس جديدًا، بل بدأ مع Wallace Lambert (1956, 1963, 1967, 1980)الذي حدّد دور العوامل العاطفيّة الاجتماعيّة المؤثّرة في تعلّم لغة ثانية.[49]

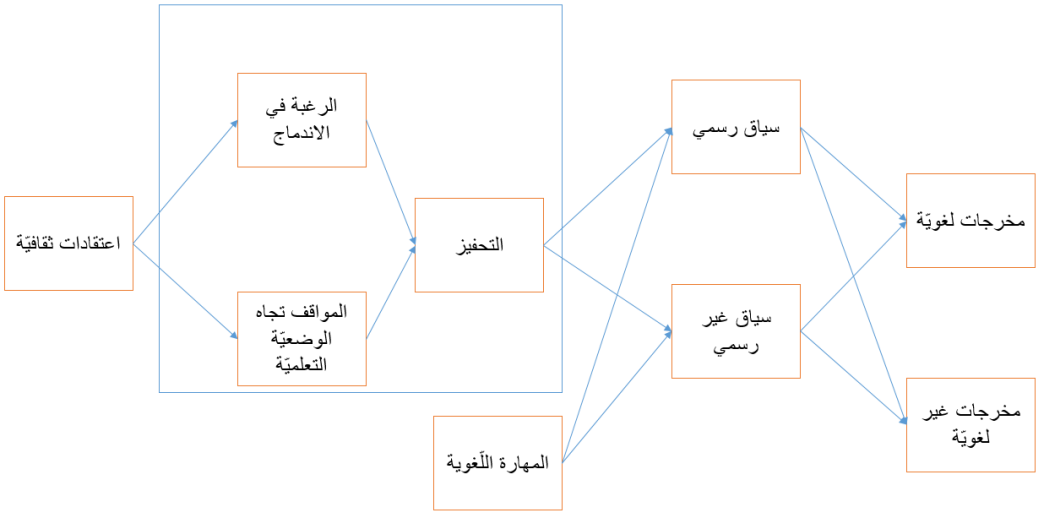
[47] Robert C. Gardner, "Learning Another Language: A True Social Psychological Experiment," *Journal of Language and Social Psychology* 2, no. 2-3-4 (1983): 220.
[48] Baker, *Attitudes and* Language, 9-10.
[49] Gardner, "Learning another language: A True Social Psychological Experiment," 222.

وقد بنى Gardner على أعمال Lambert مركّزًا على العوامل الاجتماعيّة النفسيّة التي تساهم في عمليّة تعلّم اللغات الثانية، متوصّلًا إلى ما أسماه النموذج الاجتماعيّ التعلُّميّ socio-educational model، الذي جمع فيه المتغيّرات الفرديّة الأساسيّة التي تقوم عليها عمليّة تعلّم اللغة. وينطلق Gardner في هذا النموذج من الوسط الاجتماعيّ، فيقترح "أنّ اكتساب اللغة الثانية يجب أن يُنظر إليه ضمن المحيط الاجتماعيّ الذي يحدث فيه، ويفترض أنّ الاعتقادات الثقافية داخل هذا الوسط يمكن أن تؤثّر على تطوير مجموعتين من المتغيّرات ذات الصلة بالمواقف المتعلّقة باكتساب اللغة. وهاتان المجموعتان من المتغيّرات هما: (أ) الرغبة في الاندماج، و(ب) المواقف تجاه الوضعيّة التعلُّميّة".[50]

وتؤثّر هاتان المجموعتان من المتغيّرات الموقفيّة على التحفيز الذي يؤثّر بدوره مباشرة على عمليّة اكتساب اللغة. فإنّ عمليّة اكتساب اللغة الثانية تتميّز، تبعًا لـ Gardner، عن غيرها من عمليّات اكتساب المواد الأخرى، كونها تنطلق من وسط اجتماعيّ يؤثّر على متغيّرات موقفيّة تؤثّر بدورها على التحفيز الذي يحدّد مدى الاكتساب. يوضّح الرسم أدناه العلاقة بين المتغيّرات المذكورة.

[50] المرجع نفسه، 223.

الرسم 1: النموذج الاجتماعي التعلّمي



أمّا الرغبة في الاندماج، والتي يُطلق عليها Gardner مصطلح integrativeness، فتتضمّن مجموعة من المواقف وتشكّل بكلّيّتها "استعدادًا مفتوحًا لتبنّي جوانب من سلوك مجموعة أخرى".[51] وهو يقيس هذه الرغبة الاندماجيّة في دراسة أجراها على طلّاب كنديّين ناطقين باللغة الإنكليزيّة ويتعلّمون اللغة الفرنسيّة من خلال قياس أربع متغيّرات هي التالية: المواقف تجاه الكنديّين الفرنسيّين، ومدى

[51] Gardner, *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation Vol. 4*, 149.

الاهتمام باللغات الأجنبيّة، والاتّجاه الاندماجيّ،[52] والمواقف تجاه الفرنسيّة الأوروبيّة.[53] وبذلك يرى Gardner، من خلال هذا النموذج، أنّ المواقف والدوافع التحفيزيّة تشكّل أساسًا لتعلّم اللغات الثانيّة أو الأجنبيّة.

ورغم أنّ النموذج قد انبثق من دراسات خاصّة تتناول المجتمع الكنديّ، وبالتحديد الطلّاب الكنديّين الناطقين باللغة الانكليزيّة ممّن يتعلّمون اللغة الفرنسيّة،[54] إلّا أنّه طُبّق في سياقات أخرى مختلفة، ومن هذه السياقات ما تناول طلّابًا أميركيّين يدرسون اللغة الفرنسيّة،[55] وطلابًا فليبّينيّين

---

[52] يضع Gardner الاتّجاه الاندماجيّ (integrative orientation) مقابل الاتّجاه المنفعيّ (instrumental orientation)، وهنا يفرّق Gardner بين الاتّجاه والموقف والتحفيز. ويشرح الاتّجاه التكامليّ على أنّه اتّجاه الطلّاب لتعلّم اللغة الفرنسيّة أو أيّ لغة أجنبيّة لأغراض عاطفيّة اجتماعيّة تتمثّل في الرغبة في التواصل مع أفراد المجتمع الآخر. أمّا الاتّجاه المنفعيّ فلا يتضمّن أيّة أسباب عاطفيّة اجتماعيّة، وإنّما هو اتّجاه الطلّاب لتعلّم اللغة رغبّة منهم في الحصول على عمل أو لأنّهم يعتقدون أنّ تعلّم هذه اللغة سيجعلهم أشخاصًا أفضل أو أكثر ثقافة. للمزيد من المعلومات عن الاتّجاهَين الاندماجيّ والمنفعيّ انظر:

Robert C. Gardner, and Wallace E. Lambert, "Motivational Variables in Second-Language Acquisition," *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie* 13, no. 4 (1959): 266.

[53] Gardner, "Learning Another Language: A True Social Psychological Experiment," 224.

[54] انظر:

Gardner and Lambert, "Motivational Variables in Second-Language Acquisition," 266.

Robert C. Gardner, Padric C. Smythe, Richard Clément, and Louis Gliksman, "Second-Language Learning: A Social Psychological Perspective," *Canadian Modern Language Review* 32, no. 3 (1976): 198-213.

Padric C. Smythe, Richard G. Stennett, and Henry J. Feenstra, "Attitude, Aptitude, and Type of Instructional Programme in Second Language Acquisition," *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement* 4, no. 4 (1972): 307.

[55] انظر:

Robert C. Gardner, and Wallace E. Lambert, *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning* (Rowley MA: Newbury House Publishers, 1972).

يدرسون اللغة الإنكليزيّة،[56] وطلّابًا من دولة بليز Belize يدرسون اللغة الإنكليزيّة،[57] وطلّابًا كنديّين ناطقين باللغة الفرنسيّة يتعلّمون اللغة الإنكليزيّة.[58]

وفي وصفه لهذا النموذج يقول Gardner: "إنّ نظرةً إلى ما يتضمّنه هذا النموذج تدلّ على أنّه حالة خاصّة من نظريّة التكيّف accommodation theory"،[59] التي تقترح أنّ السلوك اللغويّ للفرد يتأثّر بردود فعله تجاه المُحاوِر، وردود الفعل هذه تكون نتيجة لكيفيّة تقييم الفرد للمُحاوِر ونظرته إلى منزلته أو حالته.[60] وبالتالي فإنّ Gardner، وبناءً على تبنّيه لنظريّة التكيّف وهي نظريّة في التواصل لا تختصّ بالتواصل بلغة ثانيّة وإنّما بالتواصل الطبيعيّ ضمن اللغة الواحدة، يرى أنّ الاستراتيجيّات التى تحكم التكلّم باللغة الأولى والتي تحكم التكلّم باللغة الثانية ليست متباعدة، وهو في ذلك يقول إنّه "من المتوقّع أن تشتغل أنواع المتغيّرات نفسها التي تعزّز التقارب الكلاميّ في السياقات التواصليّة، في سياق تعلّم اللغة الثانية ولكن على المدى البعيد".[61]

---

[56] انظر المرجع السابق.

[57] انظر:

Minita Elmira Gordon, "Attitudes and Motivation of Second Language Achievement: A Study of Primary School Students Learning English in Belize, Central America" (PhD diss. University, 1982), 0141-0141.

[58] انظر:

Clément, Gardner, and Smythe, "Motivational Variables in Second Language Acquisition: A Study of Francophones Learning English," 123.

Robert Clément, Robert C. Gardner, and Padric C. Smythe, "Social and Individual Factors in Second Language Acquisition," *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement* 12, no. 4 (1980): 293.

Clément, R., L. Major, R. C. Gardner, and P. C. Smythe, "Attitudes and Motivation in Second Language Acquisition: An Investigation of Ontario Francophones," Working Papers on Bilingualism 12, no. 1 (1977): l-20.

[59] Gardner, "Learning another language: A true social psychological experiment," 227.

[60] المرجع نفسه.

[61] المرجع نفسه.

وانطلاقًا من هذا المفهوم الذي تقوم عليه نظريّة التكيّف يرى Gardner أنّ النموذج الاجتماعيّ التعلُّميّ ما هو إلاّ نموذج مصغّر عن هذه النظريّة، وأنّه لا اختلاف بارزًا بين استراتيجيّات التواصل باللغة الأولى واستراتيجيّات التواصل بلغة ثانية.

ورغم أنّ الدراسة الحاليّة لا تعتمد بشكل مباشر على النموذج الاجتماعيّ التعلُّميّ كإطار نظريّ لها، لكنّي رأيتُ ضرورة إدراج هذا الإطار والتطرّق إليه باعتباره واحدًا من الأُطر الرائدة التي ربطت بين المواقف ومتغيّرات أخرى ضمن سياق تعلّم اللغات وقد اعتمدتّه الدراسات التجريبيّة وأثبتتْ فعاليّته. والأهمّ أنّ إطار هذا البحث لا يختلف كثيرًا عن تلك الأُطر وإنّما يتميّز عنها في انطلاقه من الاعتقادات وصولًا إلى إتقان اللغة عوض الانطلاق من المواقف وصولًا إلى إتقان اللغة.

4- التمييز بين المواقف والاعتقادات وقياسهما:

كثيرًا ما يتمّ المزج بين مصطلحَي "اعتقادات" و"مواقف" في العديد من الدراسات التي تناولتْ الاعتقادات والمواقف وفي سياق تعلّم اللغات خاصّةً ويتمّ استخدام واحد منهما مكان الآخر. يمكن إرجاع هذا المزج، في رأيي، إلى سببين: الأوّل هو كون المصطلحَين متقاربان في المعنى إلى درجة الترداف وبالتالي فلا ضرورة للتفريق بينهما، والثاني هو اتصالهما كمفهومَين بحيث أنّ دراسة أحدهما تنطوي، بالضرورة، على دراسة الآخر، وغالبًا ما تتمّ دراسة الاعتقادات تحت مسمّى المواقف نظرًا إلى أنّ كلّ موقف يقوم على اعتقادٍ ما أو مجموعة من الاعتقادات. ولا يوضّح بعض الدارسين هذا المزج في الاستعمال ولا السبب من ورائه، في حين أنّ آخرين يتوقّفون عند المصطلح ويوضّحون كيفيّة

استخدامه، كتوضيح Dole في بداية مقالته عن الاعتقادات والمواقف والتعلّم[62] حيث صرّح أنّه "يستخدم، في هذا الفصل، مصطلح الاعتقادات للتعبير عمّا يشير إليه علماء النفس الاجتماعيّون عادة باسم المواقف".[63] وأرى حقيقةً أنّ علماء النفس الاجتماعيّين هم أكثر من حرص على التفريق بين المصطلحين لأنّهما يشكّلان، بالنسبة لهم، مفهومين اجتماعيّين مختلفين وإن كانا متّصلين، ولكنّ علماء النفس غالبًا ما استعملوا تسمية "دراسات المواقف" للإشارة إلى دراسات الاعتقادات والمواقف معًا. ويجب في هذا السياق التنبّه إلى استخدام كلمة (دراسة) بشكل خاصّ، فالموقف كمفهوم مختلف عن الاعتقاد كمفهوم ولكن يجمعهما النوع نفسه من الدراسات لأنّهما مفهومان مرتبطان بعلاقة سببيّة. ولأنّ الموقف كمفهوم هو نتيجة الاعتقادات، جرت العادة على تسمية هذا النوع من الدراسات بدراسات المواقف.

أمّا في الدراسة الحاليّة فأنا أتبنّى تعريفات علم النفس الاجتماعيّ التي تفصل بين المواقف والاعتقادات. وأتبنّى بالتحديد تعريفي Fishbein و Ajzen للمواقف والاعتقادات، مع بعض التعديل لجعلهما أكثر ملاءمة لسياق البحث الذي أقوم به، أمّا التعديل فيتمثّل بتحديد الغرض من المواقف والاعتقادات وهو اللغة.

[62] Janice A. Dole, and Gale M. Sinatra, "Social Psychology Research on Beliefs and Attitudes: Implications for Research on Learning from Text," in *Beliefs about Text and Instruction with Text*, ed. Ruth Garner, and Patricia A. Alexander (New York: Routledge, 1994): 245-264.

[63] المرجع نفسه، 249.

وبالعودة إلى مفهوم المواقف، يقول Fishbein وAjzen بأنّ هناك نوعًا من الإجماع على أنّ الموقف هو "الاستعداد المسبق المكتسب للردّ المنتظم بشكل مؤيّد أو غير مؤيّد تجاه أيّ غرض"،[64] فيعود الموقف بالنسبة لهما إلى "تقييم الفرد الإيجابيّ أو السلبيّ لغرض ما".[65] ويقولان إنّ أهمّ ما يميّز الموقف عن غيره من المفاهيم هو "قوامه التقييمي"[66] (evaluative consistency). وإذا كان الموقف هو تقييم الغرض فإنّ الاعتقاد يمثّل "ما يملكه الفرد من معلومات عن الغرض، وتحديدًا يربط الاعتقاد بين غرض ما وسمة معيّنة"،[67] وهكذا يعرّفه Fishbein وAjzen على أنّه "الترجيح الذاتيّ للعلاقة بين غرض الاعتقاد وغرض آخر،أو قيمة، أو مفهوم، أو خاصّيّة".[68] وبناءً على هذا التمييز يكون هناك تمييز في قياس كلٍّ من المواقف والاعتقادات. فقياس المواقف يستوجب وضع الغرض من الموقف ضمن "بُعد تقييم ثنائيّ القطب" (bipolar evaluative dimension)،[69] وبما أنّ الموقف هو استعداد للاستجابة بشكل إيجابيّ أو سلبيّ تجاه غرض ما، فغالبًا ما تُستخدم الأفعال في تقييمه وتعكس هذه الأفعال بُعدًا ثنائيّ القطب، وبالتالي تستخدم أفعالًا مثل: "أحبّ/لا أحبّ"، و"أفضّل/ لا أفضّل"، و"أقرّ/ لا أقرّ". أمّا بالنسبة للاعتقادات، وبما أنّها تربط بين غرض معيّن وسمة معيّنة، فإنّ

[64] Fishbein, and Ajzen, "Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research," 10.

[65] المرجع نفسه، 11.

[66] المرجع نفسه، 8.

[67] المرجع نفسه، 12.

[68] المرجع نفسه، 131.

[69] المرجع نفسه، 56.

قياسها يكون بوضعها ضمن "بُعد ترجيحيّ" (probability dimension)،[70] ونحن حين نضع الاعتقاد ضمن هذا البعد نكون في صدد قياس قوّته. ولتوضيح ذلك سوف أقدّم المثال التالي:

عندما أسأل طالبًا:

إلى أيّ حدٍّ تعتقد أنّ اللغة العربيّة لغة صعبة؟

وأقدّم له الخيارات التالية:

إلى حدٍّ كبير جدًّا، إلى حدٍّ كبير، إلى حدٍّ ما

ويجيب الطالب باختيار إحدى الاختيارات المطروحة، أكون قد قمت بقياس قوّة اعتقاده بأنّ اللغة العربيّة لغة صعبة. أمّا إذا أردت قياس اعتقاده عن صعوبة اللغة العربيّة فعليّ أن أضيف إلى الخيارات السابقة خيار"لا أعتقد أنّها صعبة"، وبالتالي تصبح الخيارات المطروحة أمامه هي التالية:

إلى حدٍّ كبير جدًّا، إلى حدٍّ كبير، إلى حدٍّ ما، لا أعتقد ذلك

حينئذ أقيس اعتقاده عن صعوبة اللغة العربيّة وأقيس أيضًا قوّة اعتقاده عن صعوبتها.

وهذا التمييز بين مفهومَي الاعتقادات والمواقف، والذي يستتبع تمييزًا في قياسهما، هو الذي سأتّبعه في دراساتي.

وبناءً على كلّ ما تقدّم أعرّف الاعتقادات اللغويّة تجاه اللغة العربيّة بأنّها:

[70] المرجع نفسه، 57.

الفهم الشخصيّ لما يرتبط بتعلّم اللغة العربيّة من قَبيل طبيعتها ومفهومها والخلفيّة الثقافيّة للمتكلّمين بها وطرق تدريسها والتجارب السابقة في تعلّمها ومدى وجودها في الفضاء المكانيّ والمناهج الدراسيّة.

أمّا الموقف من اللغة العربيّة فهو:

التقييم الإيجابيّ أو السلبيّ المبنيّ على الاعتقادات والسابق لأيّ سلوك لغويّ.

وبعد تحديد الاعتقادات والمواقف كمفهومَين والتمييز بينهما، أنتقل للحديث عن أهمّيّة هذه الدراسة والجديد فيها.

القسم الثالث: العربيّة لغة واحدة: مقاربة بديلة للواقع اللغويّ الاجتماعيّ للغة العربيّة

تعتمد الدراسة، إضافةً إلى الإطار النظريّ المتمثّل في نظريّة السلوك المخطَّط (Planed Behavior)،[71] والتي سأتناولها بالتفصيل في الفصل الثاني، إطارًا فلسفيًّا عامًّا ينظر إلى العربيّة بكلّ تنوّعاتها على أنّها لغة واحدة، وهذه واحدة من ميّزات الدراسة. ولتوضيح السبب الذي يكمن وراء اختياري لـ "العربيّة كلغة واحدة" إطارًا فلسفيًّا ينطلق منه البحث، لا بدّ من عرض إطار آخر متداول في علم اللسانيّات وعلم اللغة الاجتماعيّ وعلم الإنسان وغيرها من العلوم التي تُعنى بشكل مباشر أو غير مباشر بدراسة أوضاع اللغات وسياساتها وتغيّراتها في السياق العربيّ خاصّة، وهو إطار "الازدواجيّة اللغويّة" الذي يرى في الازدواجيّة اللغويّة "سمة متأصّلة من سمات اللغة العربيّة".[72] وبالتالي فإنّ سؤال

[71] Icek Ajzen, "From Intentions to Actions: A Theory of Planned Behavior," in *Action Control from Cognition to Behavior*, ed. Julius Kuhl and Jurgen Beckmann (Berlin; Heidelberg; New York; York, Spring-Verlag, 1985), 12-39.

[72] جاء هذا الوصف في واحدة من التوصيات لصانعي السياسات التعليميّة في مراجعة منهجيّة صدرت مؤخّرًا تحت عنوان "تقرير حول تأثير الازدواجيّة في اللغة العربيّة على التعليم والتعلّم". وقد جاء في نصّ التوصية: "يجب أن تؤكّد السياسات على أنّ الازدواجيّة اللغويّة سمة متأصّلة من سمات اللغة العربيّة وليست عذرًا لممارسات التعليم والتعلّم السيئة".

"لماذا لم يأخذ البحث في عين الاعتبار الازدواجيّة اللغويّة"؟ و"لماذا لم يميّز الاستبيان في أسئلته بين الفصحى والعامّيّة"؟ وغيرهما من الأسئلة هو أمر متوقّع. لذا، وسعيًا لتوضيح منطلقي النظريّ والإجابة عن أيّ سؤال من هذا النوع سأقدّم عرضًا موجزًا عن الازدواجيّة اللغويّة أُتبعه بشرح تفصيليّ يتناول نظرة مخالفة لما هو سائد وتُعنى بالتحديد بما يُطلق عليه "أيديولوجيا اللغة المعياريّة" أو "أيديولوجيا التقييس".

أ. الازدواجيّة اللغويّة

ولكن أودّ، قبل الدخول في تفاصيل هذا النقاش، أن ألفت الانتباه إلى أنّي سأستعمل في هذه المرحلة مصطلحَي "الفصحى" و"العاميّة" للإشارة إلى تنوُّعَين لغويَّين يسودان النقاش، على أمل أن تؤدّي نتائج هذه الدراسة وغيرها من الدراسات إلى اقتراح مصطلحات أكثر دقّة ولا توحي بأيّ أفكار مسبقة عن اللغة.

بالعودة إلى الازدواجيّة اللغويّة، فإنّ الدراسات التي تناولتْها في العالم العربيّ انتشرت بشكل بارز بعد أن عرض Ferguson هذا المفهوم في سنة 1959. ويعرّف Ferguson الازدواجيّة اللغويّة بأنّها بيئة لغويّة تشتمل على تنوُّعَين أو أكثر من نفس اللغة يستخدمها المتحدّثون في ظروف مختلفة، بحيث يكون أحد التنوُّعَين مقنَّنًا للغاية ومخصّصًا للأدبيّات المكتوبة، ويُدرَّس غالبًا في مناهج التعليم الرسميّ، ويُستخدم في معظم السياسات الرسميّة المنطوقة والمكتوبة، وهو ما يُطلق عليه التنوّع "العالي". بينما يُطلق على التنوُّع أو التنوُّعات الأخرى التنوّع "المتدنّي" ويكون هذا التنوّع مخصّصًا

للمحادثات اليوميّة.[73] ويرى Ferguson أنّ الازدواجيّة اللغويّة العربيّة قديمة قدم اللغة نفسها مع بقاء"اللغة الفصحى مستقرّة نسبيًّا".[74] ورغم الانتقادات التي وُجّهت إلى هذا التوصيف الذي أطلقه Ferguson إلّا أنّ العديد من الباحثين في العالم العربيّ تبنّوه وعزوا إلى هذه الازدواجيّة العديد من مشاكل تعلّم وتعليم اللغة العربيّة. ومن هذه الدراسات في العقدين الأوّلين من القرن الواحد والعشرين، دراسة عويني وعواضة وقيسي (2020) التي تناولت 140 طالبًا في المرحلتين الابتدائيّة والأساسيّة في إحدى المدارس الخاصة في الريف اللبنانيّ والتي خلصت إلى أنّ الازدواجيّة اللغويّة تؤدّي إلى تأخير تنمية المهارات اللغويّة الشفهيّة للفصحى، كما أظهرت تفضيلًا واضحًا من قبل الطلّاب للغة الانكليزيّة على اللغة العربيّة.[75] وكذلك دراسة طه (2017) التي بحثت في تأثير الازدواجيّة اللغويّة على ذاكرة التعلّم اللّفظيّ لدى 30 طالبٍ جامعيّ فلسطينيّ، والتي خلصت إلى أنّ الازدواجيّة اللغويّة لها تأثير كبير على الذاكرة قصيرة المدى دون الذاكرة طويلة المدى.[76] وأيضًا دراسة صايغ–حداد وSchiff (2016) التي اختبرت 100 طالب فلسطينيّ في المراحل الابتدائيّة والأساسيّة والإعداديّة، لمعرفة تأثير الازدواجيّة اللغويّة على قراءة الكلمات المشكّلة وغير المشكّلة في الفصحى والعامّيّة والتي توصّلت إلى أنّ الازدواجيّة اللغويّة أثّرت على الدقّة والطلاقة في قراءة الكلمات.[77] ودراسة أسعد

[73] Charles A. Ferguson, "Diglossia," *word* 15, no. 2 (1959): 325-340.

[74] المرجع نفسه، 327.

[75] Ahmad Oweini, Ghada M. Awada, and Fatima S. Kaissi, "Effects of Diglossia on Classical Arabic: Language Developments in Bilingual Learners," *GEMA Online® Journal of Language Studies* 20, no. 2 (2020).

[76] Haitham Taha, "How Does the Linguistic Distance Between Spoken and Standard Language in Arabic Affect Recall and Recognition Performances During Verbal Memory Examination," *Journal of psycholinguistic research* 46, no. 3 (2017): 551-566.

[77] Elinor Saiegh-Haddad, and Rachel Schiff, "The Impact of Diglossia on Voweled and Unvoweled Word Reading in Arabic: A Developmental Study from Childhood to Adolescence," *Scientific Studies of Reading* 20, no. 4 (2016): 311-324.

وEviatar (2014) التي اختبرت 96 طالبًا فلسطينيًّا وقامت بتسجيل إجاباتهم صوتيًّا ضمن اختبار لمهارات الإدراك البصريّ والتسمية التلقائيّة للحروف والقراءة والوعي الفونولوجيّ. وقد خلصت تلك الدراسة إلى أنّ الازدواجيّة اللغويّة كانت عاملًا في إعاقة عمليّة تحويل الحروف المكتوبة إلى أصوات لدى المشاركين في الدراسة.[78]

ومن تلك الدراسات في العقدين الأخيرين من القرن العشرين، دراسة يوسي (1995) التي ناقشت حالات تعدُّد اللغات واللهجات في المغرب والتي خلصت إلى أنّه من بين أسباب الأمّيّة المجتمعيّة الفجوة الواسعة بين النمطَين اللغويَّين تركيبيًّا ودلاليًّا، والمقصود بالنمطَين هو العامّيّة التي يُطلق عليها الكاتب مصطلح "العربيّة المغربيّة" والفصحى التي يُطلق عليها "العربيّة الأدبيّة".[79] ومن الدراسات، دراسة بوصالحي (1991)، وهي دراسة ميدانيّة لنيل درجة الدكتوراه، حيث أجرى الباحث مسحًا لـ 120 طالبًا ومحاضرًا جامعيًّا في المغرب، وأشار التحليل إلى وجود اتّساق عامّ بين إجابات الطلبة والمحاضرين عن جميع الأسئلة الأساسيّة المشتركة. وخلصت الدراسة إلى أنّ الازدواجيّة اللغويّة مشكلة، كما أعرب المحاضرون عن اعتقادهم بأنّ استخدام الأطفال للّهجة المغربيّة في السياق التعليميّ أمر خاطئ، رغم إقرارهم بأنّهم يستخدمونها في بعض الأحيان.[80] ومن الدراسات الأقدم دراسة Zughoul (1980) التي ناقشت الازدواجيّة اللغويّة من منظور تاريخيّ، وأشارت إلى أنّ العوامل شبه اللغويّة كالعامل الدينيّ، والعوامل الثقافيّة والوطنيّة، تحدّ من الحلول الممكنة لوضع الازدواجيّة اللغويّة

[78] Hanan Asaad, and Zohar Eviatar, "Learning to Read in Arabic: The long and Winding Road," *Reading and Writing* 27, no. 4 (2014): 649-664.
[79] Abderrahim Youssi, "The Moroccan Triglossia: Facts and Implications," *International journal of the sociology of language* 112, no. 1 (1995): 29-44.
[80] Abdelfattah Boussalhi, "The Sociolinguistics of Learning: Attitudinal Patterns and Implications (A Case Study of Moroccan Diglossia)" (PhD diss., University of Glasgow, 1991).

في العالم العربيّ. وتَمثّل الحلّ المقترح في الدراسة في تعزيز استخدام الفصحى وإصلاحها لغويًّا لتسهيل تعلّمها وفهمها وإنتاجها.[81]

وفي مقابل الدراسات العديدة التي تبّنت مفهوم Ferguson ثمّة دراسات تنتقد هذا المفهوم وتعبره تبسيطًا مبالغًا فيه لواقع اللغة العربيّة. وأكثر الانتقادات التي ناقشتها هذه الدراسات كانت بخصوص التقسيم ثنائيّ القطب الذي جاء به Ferguson. وبرزت دراسات تنظر إلى العربيّة على أنّها تدرُّج من التنوّعات يبدأ بالفصحى وينتهي بالعامّيّة. ومن هذه الدراسات دراسة Blanc الذي قام بتسجيل خطابات أربعة متحدّثين أصليّين للغة العربيّة، اثنان منهما من بغداد وواحد من حلب وآخر من القدس، وتحليلها. وقد قام Blanc، في ضوء هذا التحليل، بتحديد خمسة مستويات من العربيّة تبدأ بالعامّيّة البسيطة، تليها العامّيّة المركّبة، ثمّ العربيّة شبه الأدبيّة، ثم الفصحى المعدّلة، وأخيرًا الفصحى. والذي يميّز كلّ مستوًى من هذه المستويات عن غيره هو مدى قربه من القطب، فالعامّيّة المركّبة فيها الكثير من خصائص العامّيّة البسيطة مع بعض خصائص الفصحى، في حين تتميّز الفصحى المعدّلة بغلبة خصائص الفصحى عليها وقلّة خصائص العامّيّة البسيطة. وعن هذه المستويات يقول Blanc إنّه من الصعب وجود خطاب أحاديّ النمط، فالقاعدة العامّة هي أن يتنقّل المتحدّث من نمط إلى نمط آخر، وقد يحصل هذا التنقّل على صعيد الجملة الواحدة، أمّا البقاء على نمط واحد فهو استثناء.[82]

[81] Muhammad Raji Zughoul, "Diglossia in Arabic: Investigating Solutions," *Anthropological Linguistics* 22, no. 5 (1980): 201-217.

[82] انظر:

Munther Abdullatif Younes, *The Integrated Approach to Arabic Instruction* (London: Routledge, 2015), 5-6.

ومن الدراسات الرائدة في العالم العربيّ، التي نظرت إلى العربيّة على أنّها تدرّج، دراسة السعيد بدوي التي نُشرت لأوّل مرّة سنة 1973. وقد تكون دراسة بدوي رائدة لأنّها نظرت إلى العامّيّة نظرة مختلفة نوعًا ما عمّا كان سائدًا، فهو يرفض الرأي القائل بأنّ العامّيّة لغة قائمة بذاتها، وأنّها مجرّد تشويه للفصحى أو مجرّد الخطأ أو النقص الذي ظهر في الفصحى.[83] بل يعتبر بدوي أنّ العامّيّة مستوًى من مستويات "العربيّة". وهو يقسّم العربيّة إلى خمسة مستويات[84] تبدأ بالفصحى غير المتأثّرة بالحضارة المعاصرة وتنتهي بالعامّيّة غير المتأثّرة بالفصحى أو الحضارة المعاصرة. ويصف هذه المستويات بأنّها في اتّصال وتفاعل دائم فيما بينها، وذلك بسبب أصلها التاريخيّ اللغويّ الواحد وهو "العربيّة". وتعمل هذه المستويات وتتفاعل داخل المجتمع الواحد وتؤدّي وظائف مختلفة.[85]

ومن هذا النوع من الدراسات أيضًا دراسة Meiseles الذي يرى أنّ وجود أنماط مختلطة من الكلام لا يُبطل بالضرورة النمط ثنائيّ القطب، لأنّه يرى أنّ أيّ نصٍّ مهما كان نمطه المختلط لا بدّ أن يكون له أحد التوجّهين: إمّا التوجّه الفصيح أو التوجّه العامّيّ. وهو يعرّف أربعة مستويات للعربيّة هي الفصحى، تليها الفصحى المتفرّعة، ثمّ عربيّة المثقّفين، ثم العامّيّة البسيطة.[86]

---

[83] السعيد محمد بدوي، *مستويات العربيّة المعاصرة في مصر: بحث في علاقة اللغة بالحضارة*، ط 2 (القاهرة: درا السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، 2012)، 82.

[84] هذه المستويات هي: فصحى التراث، وفصحى العصر، وعامّيّة المثقّفين، وعامّيّة المتنوّرين، وعامّيّة الأمّيّين. انظر: المرجع السابق، 119–121.

[85] بدوي، *مستويات العربيّة المعاصرة في مصر: بحث في علاقة اللغة بالحضارة*، 122–123.

[86] انظر:

Younes, *The Integrated Approach to Arabic Instruction*, 7-8.

إضافةً إلى الدراسات التي حدّدت أنماطًا مختلطة بين التنوّعين الأساسيّين من فصحى وعامّيّة، هناك مجموعة من الدراسات التي ناقشت وجود تنوّع وسطيّ واحد بين القطبين. من هذه الدراسات، دراسة قدورة، الذي يرى وجود ثلاثة مستويات للعربيّة هي: العامّيّة المحكيّة وتختلف من بلد إلى آخر ومن منطقة إلى أخرى بل ومن عائلة إلى أخرى أيضًا، والفصحى وتُكتب وتُستعمل للكلام أيضًا، والعربيّة المنطوقة المشتركة وهي بالنسبة له اللغة التي يستعملها المثقّف الذي "وسّع آفاقه بالتعلّم والسفر والقراءة" ولا يريد أن يلتزم بالفصحى أو بعامّيّته المحكيّة.[87] ومن هذه الدراسات أيضًا دراسة Bishai الذي حدّد، إلى جانب الفصحى والعامّيّة، نوعًا وسيطًا هو خليط من الفصحى وبعض عناصر العامّيّة، وقد أطلق عليه اسم "عربيّة العرب الحديثة" معلِّلًا هذه التسمية بأنّ هذا التنوّع "يتمّ استخدامه (حاليًّا) في مختلف الاجتماعات التي تضمّ ممثِّلين من مختلف دول الشرق الأوسط العربيّة".[88]

وقد أسهم هذا النوع من الدراسات التي عُنيت بتحديد مستويات العربيّة في شيوع مصطلح "عربيّة المثقّفين". ورغم الاختلاف على تعريف هذا المستوى الذي يمثّله المصطلح إلّا أنّ الجميع يقرّ بأنّه في مكان وسطيّ بين الفصحى والعامّيّة.

ولعلّ الأثر الأبرز الذي حقّقه هذا النوع من الدراسات هو إسهامه في تغيير النظرة إلى العربيّة على أنّها لغة ثنائيّة، ولكن لم تتغيّر النظرة إلى العامّيّة على أنّها أقلّ قيمة أو أدنى مستوًى من

[87] F.J. Cadora, "The Teaching of Spoken and Written Arabic," *Language Learning*, 15, no. 3- 4 (1965): 133-136.
[88] Wilson B. Bishai, "Modern Inter-Arabic," *Journal of the American oriental society* 86, no. 3 (1966): 319-323.

الفصحى كثيرًا. وقد تكون هذه النظرة الدونيّة إلى العامّيّة نابعة من فكرة أو من أيديولوجيا معيّنة، ولا ترتبط بشكل حقيقيّ بالواقع اللغويّ. وسأناقش هذه الأيديولوجيا في القسم التالي.

ب. الازدواجيّة اللغويّة كفكرة وأيديولوجيا

حين قدّم Ferguson الازدواجيّة اللغويّة في مقالته الشهيرة "الازدواجيّة"، حدّد أربع لغات يعتقد أنّ مجتمعاتها تتعايش مع مستويَين لغويّين، وهذه اللغات الأربع هي العربيّة واليونانيّة الحديثة والألمانيّة السويسريّة وأخيرًا الكريوليّة الهايتيّة. ووصف Ferguson أبناء المجتمعات التي تتكلّم هذه اللغات بأنّهم يستعملون لهجاتهم المحلّيّة للكلام مع أفراد العائلة والأصدقاء ولكنّهم يستعملون لغة معياريّة للتكلّم مع متحدّثي لهجة أخرى أو في المناسبات العامّة.[89] وفي مقال آخر تحت عنوان "أساطير عن اللغة العربيّة"، يناقش فيه Ferguson مواقف العرب من لغتهم ومن تنوّعاتها، يعدّد إضافة إلى واقع الازدواجيّة ثلاثة اعتقادات سائدة عند العرب يصفها بأنّها "موحَّدة إلى حدٍّ ما في جميع أنحاء المجتمع العربيّ، ويمكن تلخيصها دون إعطاء الكثير من الاهتمام للاختلافات المحلّيّة".[90] وتتناول هذه الاعتقادات 1) فوقيّة العربيّة الفصحى،[91] و2) تصنيف اللهجات على أنّها أدنى من الفصحى، فبالبسنة له، ينظر العربيّ إلى الفصحى على أنّها "الشكل الحقيقيّ الوحيد للغته"،[92] و3) مستقبل اللغة العربيّة، فيبدو أنّ معظم العرب يشعر أنّ اللغة العربيّة ستكون في المستقبل "موحّدة ومقيّسة ومستعملة في كلّ العالم العربيّ، وتُستخدم في التحدّث وفي الكتابة على حدٍّ سواء، كما أنّها مناسبة لجميع أنواع

[89] Ferguson, "Diglossia," 325-326.

[90] Charles A. Ferguson, "Myths about Arabic," *Readings in the Sociology of Language* 12 (1968): 375.

[91] لا يذكر الكاتب الفصحى بشكل مباشر ولكن يُفهم ذلك من كلامه عن جمال الشعر الكلاسيكيّ وعن النظام النحويّ وخاصّة نظام الأفعال وعن غنى وتنوّع المعجم العربيّ.

[92] Ferguson, "Myths about Arabic," 379.

الأدب".[93] وقد يعتقد قارئ Ferguson –وأظنّ أنّ Ferguson نفسه يعتقد ذلك– أنّ هذه الاعتقادات السائدة منبعها الازدواجيّة اللغويّة وأنّها قد لا تكون موجودة في سياق اللغات التي لا تعكس هذه الازدواجيّة. ويشرح لنا Ferguson باختصار كيف تختلف وضعيّة الازدواجيّة، التي تتميّز بشكل أساسيّ بوجود تنوعيْن للغة عالٍ ومتدنٍّ، عن وضعيّة المعيار–غير المعيار (أي اللهجة) التي تتّصف بها لغات أخرى مثل اللغة الانكليزيّة، قائلًا: تختلف الازدواجيّة عن الوضعيّة اللغويّة، الأكثر انتشارًا والتي تتمثّل بوجود معيار ولهجة، في أنّه في وضعيّة الازدواجيّة اللغويّة لا يتمّ استعمال أيّ من عناصر اللغة المعياريّة في المحادثة العاديّة، وأيّ محاولة للقيام بذلك تُشعر بالتحذلق والاصطناع.[94] بعبارة أخرى يقول Ferguson أنّه في وضعيّة اللغة الانكليزيّة على سبيل المثال، يستعمل المتكلّم في محادثاته اليوميّة مقاطع من اللغة الانكليزيّة المعياريّة ويتمّ تلقّي ذلك بشكل طبيعيّ جدًّا، أمّا في وضعيّات اللغات الازدواجيّة كالعربيّة فإنّ استعمال أيّ مقاطع فصيحة في المحادثات اليوميّة يُنظر إليه على أنّه اصطناعيّ. والسؤال الذي يُطرح هنا، هل تقتصر هذه الاعتقادات التي وصفها Ferguson على اللغات الازدواجيّة؟ إذا أخذنا في الاعتبار مفهوم Milroy لِـ "الأيديولوجيا اللغويّة" فإنّ الإجابة ستكون "لا"، حيث توجد لغات غير ازدواجيّة تبعًا لوصف Ferguson السابق ولكنّ أبناءها لديهم اعتقادات سائدة مشابهة جدًّا لتلك التي وصفها عن اللغة العربيّة. إذًا، فالمسألة قد لا تكون مسألة ازدواجيّة وإنّما نظرة للغة لا تُعنى بالتركيب الداخليّ لها بل بالنظرة الخارجيّة للمتكلّمين بها إليها، وهو ما يُطلق عليه أيديولوجيا اللغة المعياريّة أو أيديولوجيا التقييس.[95]

---

[93] المرجع نفسه، 381.

[94] المرجع نفسه، 336–337.

[95] التقييس هي الترجمة التي ارتأيتها لـ Standardization.

ولتوضيح ذلك أعرض بشكل موجز مفهوم Milroy للأيديولوجيا اللغويّة. يرى Milroy أنّ متكلّمي بعض اللغات المنتشرة على نطاق واسع كالانكليزيّة والفرنسيّة والاسبانيّة يؤمنون بأنّ لغاتهم تمتلك شكلًا معياريًّا، وهذه الطريقة في التفكير تؤثّر على طريقة تفكيرهم بلغتهم وعلى سلوكهم اللغويّ، ويصفهم بأنّهم يعيشون "ثقافة اللغة المعياريّة".[96] فما هي هذه الثقافة وكيف تؤثّر على سلوك الأفراد اللغويّ؟

تنطوي هذه الثقافة على فكرة التقييس، وفي محاولة منه لتعريف التقييس بطريقة لا تحمل أبعادًا أيديولوجيّة يقول Milroy إنّ التقييس هو "فرض التوحيد على فئة من الأشياء"،[97] وقد تكون هذه الأشياء مجردّة كاللغة. وبالتالي يفترض هذا التعريف أنّ الأشياء واللغات المقيَّسة أو المعياريّة ليست في طبيعتها موحّدة ولكنّها متغيّرة ويُفرض عليها التوحيد فرضًا، ويصبح بحدّ ذاته خاصّيّة مميّزة لها.[98] فيعتقد أبناء هذه اللغات، ومنها الانكليزيّة، أنّ لغتهم تمتلك شكلًا معياريًّا يتّصف بالتوحيد،[99] ويرى Milroy أنّ هذه اللغة المعياريّة هي فكرة في أذهان المتكلّمين بها، إنّها "تنوّع محدّد بشكل واضح

[96] James Milroy, "Language Ideologies and the Consequences of Standardization," *Journal of sociolinguistics* 5, no. 4 (2001): 530.

[97] Milroy, "Language Ideologies and the Consequences of Standardization," 531.

[98] المرجع نفسه.

[99] وقد يكون هذا مماثلًا لوصف بدوي للسليقة اللغويّة والتي كان يُنظر إليها على أنّها المستوى الأعلى من مستويات اللغة العربيّة، حيث يرى بدوي أنّ علماء العربيّة القدامى كانوا يردّدون فيما يردّدون من أصول ومسلّمات عامّة بأنّ العرب في مناطق معيّنة من الجزيرة العربيّة كانوا يتكلّمون حتّى عصر صدر الإسلام العربيّة المثاليّة والتي أُطلق عليها "السليقة". ويقول بدوي إنّه "على الرغم من أنّ هؤلاء العلماء لم يقدّموا لنا تحديدًا مباشرًا لما كانوا يقصدونه بـ'السليقة'، إلّا أنّنا نستطيع أن نستخلص من كلامهم أنّ سليقة العربيّ كانت ترغمه إرغامًا على أن يمضي في حديثه على سنّة لغويّة واحدة دون أن يستطيع الخروج عن مقتضياتها حتّى لو عمد إلى هذا الخروج عمدًا". بدوي، *مستويات العربيّة المعاصرة في مصر: بحث في علاقة اللغة بالحضارة*، 52–53.

ومتماثل تمامًا ومستقرّ تمامًا – تنوّع لا يتحقّق بشكل كامل ومُتَّسق على الإطلاق في الاستخدام المنطوق".[100]

ماذا يترتّب من نتائج على هذه النظرة إلى اللغة وامتلاكها هذا الشكل المعياريّ؟ شرح Milroy خصائص وتداعيات هذه الأيديولوجيا كالتالي:

- **الإجماع:** حيث يشترك الجميع في هذه الأيديولوجيا تقريبًا. فحيث توجد ثقافة اللغة المعياريّة يكاد الجميع يؤمن بها: "الشكل المعياريّ للغة هو ميراث ثمين تمّ إنشاؤه عبر الأجيال، ليس من قبل الملايين من المتحدّثين الأصليّين للغة، ولكن من قبل قلّة مختارة من الذين أغدقوا عليها الحبّ وصقلوها وأثروها حتّى أصبحت أداةً رفيعة للتعبير".[101] وبالتالي يجب على الجميع أن يدعم ويحمي هذا الشكل المعياريّ وإلّا ستنحدر اللغة حتمًا وتتلاشى. وبذلك تصبح اللغة المعياريّة ملكيّة ثقافيّة مماثلة للدين والأنظمة القانونيّة، وليست جزءًا من الكلِّيّات العقليّة والمعرفيّة للإنسان.
- **التفوّق:** تستدعي هذه الأيديولوجيا تطوير الوعي بين المتحدِّثين بصّحة أو قداسة اللغة المعياريّة. فعندما يكون هناك نوعان أو أكثر من المتغيّرات لبعض الكلمات أو التراكيب، فإنّ واحدًا منها فقط هو الصحيح. ويُصبح من المسلّم به أنّ بعض الأشكال صحيح والبعض الآخر خاطئ. ويكون هذا الاعتقاد صحيحًا حتّى عندما يكون هناك خلاف حول أيّ الشكلَين صحيح وأيّهما خاطئ. وتكون كلّ التفسيرات اللغويّة غير مجدية، لأنّ الإيمان الراسخ بالصحّة

[100] Milroy, "Language Ideologies and the Consequences of Standardization," 543.

[101] المرجع نفسه، 537.

لدى هؤلاء المتكلِّمين يتفوّق على التفسيرات اللغويّة. فالقول بأنّ شكلًا ما هو معياريّ هو حسّ عامّ: كلّ شخص يعرفه، هو بديهيّ بشكل يجعله جزءًا من الثقافة. وستكون أنت خارج الثقافة إذا كنت تعتقد خلاف ذلك.[102] وبالتالي فإنّ أيّ لغويّ يحاول تغيير اعتقادات هؤلاء المتكلِّمين حول شكلٍ لغويّ معيّن يكون بمثابة من يضع نفسه خارج الثقافة العامّة.

- **وجود سلطة لغويّة:** دائمًا ما يكون هناك سلطة لغويّة عليا أو ذات امتيازات "وغالبًا ما يكون عامّة الجمهور، بما في ذلك أولئك الذين يصدرون أحكامًا بشأن الصواب، على استعداد للاعتراف بأنّهم هم أنفسهم يرتكبون أخطاءً وأنّهم غير مؤهّلين في معرفتهم الخاصّة باللغة. إنّهم يحتاجون إلى إرشاد السلطات ذات الامتيازات".[103] فأيديولوجيّة اللغة المعياريّة تتطلّب عدم تملّك المتحدّثين الأصليّين للغتهم، هم يعتقدون أنّهم لا يملكون المَلَكَة التي تمكّنهم من تطوير كفاءة لغويّة، و"تتمتّع السلطات (غير المسمّاة عادةً) التي يعتمد عليها المتحدّثون (ومعلّموهم) بامتياز الوصول إلى أسرار اللغة".[104]
- **الشرعيّة:** تكتسب اللغة المعياريّة شرعيّة لا تكتسبها التنوُّعات اللغويّة الأخرى، وهذه الشرعيّة مصدرها "نشر المعرفة بهذا التنوُّع [أي اللغة المعياريّة]، وتدوينه في كتب القواعد والقواميس المستخدمة على نطاق واسع، والترويج له في مجموعة واسعة من الوظائف [...] كلّ ذلك يؤدّي إلى التقليل من قيمة الأصناف الأخرى. وبذلك يصبح الشكل المعياريّ هو الشكل

---

[102] المرجع نفسه، 536.

[103] المرجع نفسه.

[104] المرجع نفسه، 537.

الشرعيّ، وتصبح الأشكال الأخرى، في العقل الشعبيّ، غير شرعيّة".[105]ويلعب علماء اللغة الوصفيّون والنظريّون والتاريخيّون والاجتماعيّون دورًا مهمًّا في إضفاء وترسيخ الشرعيّة على اللغة المعياريّة لأنّهم يصيغون منهجيَّتهم على دراسة اللغات الرئيسة في ثقافات اللغة المعياريّة. ويرى Milroy أنّ "هولاء اللغويّين مستعبدين للأيديولوجية المعياريّة بطريقة لا شعوريّة"،[106] كما يعتبر أنّ "التنظير اللغويّ مخترق بالأيديولوجيا، والموضوعيّة التي يدّعيها اللغويّون هي موضوع شك".[107] ويعطي مثالًا على عدم شرعيّة الأشكال الحضريّة للغة الإنكليزيّة حتّى ستّينات القرن الماضي واصفًا النظرة إليها، رغم استعمالها من غالبيّة السكّان في ذلك الوقت، بأنّها "محاولات بذيئة وجاهلة لتبنّي المعيار أو تقليده، وبالتالي فهي غير شرعيّة، وليست ممثّلة للغة على الإطلاق وليست جزءًا من الدراسة المشروعة لأيّ لغة معيّنة. علاوةً على ذلك، كانت خطرة، إذ هدَّدت بابتذال وتلويث اللغة، لذلك، كان لا بدّ من حماية اللغة في شكلها المعياري من تأثير اللهجات".[108]

- **مستقبل اللغة المعياريّة:** مفهوم الصحّة ومفهموم الشرعيّة يستدعيان بدورهما مفهوم الصيانة أو الحماية، فاللغة المعيارية يجب أن تُصان وتُحمى بشكل دائم لأنّ الهدف الأسمى هو سيادة هذه اللغة المعياريّة في المستقبل. وتحصل مهمّة المحافظة على الشكل المعياريّ

[105] المرجع نفسه، 547.
[106] المرجع نفسه، 539.
[107] المرجع نفسه، 531.
[108] المرجع نفسه، 548.

بشكل غير رسمي من قبل أفراد المجتمع الذين يرفضون الانحراف، وبشكل رسميّ أيضًا من قبل مؤسّسات المجتمع.[109]

أخيرًا، يرى Milroy أنّ هدف تقييس اللغة ليس أدبيًّا "لإتاحة الأدب العظيم لجمهور واسع"،[110] وإنّما هدفه مماثل لكلّ ما تمّ تقييسه كالأنظمة النقديّة والمقاييس والسلع المصنّعة في المصانع وهو اقتصاديّ وتجاريّ وسياسيّ.[111] وبالتالي، وتبعاً لِـ Milroy، فإن التقييس ليس له أهداف لغويّة أو أدبيّة، وإنما يخدم بشكل أفضل صنّاع القرار، ويسهّل لهم تطبيق السياسات اللغويّة التي يفرضونها.

بالنظر إلى النقاط السابقة نجد أنّ ما يقوله Milroy عن اللغة المعياريّة لا يخرج عن ما وصفه Ferguson عن اللغة العربيّة. هناك دائمًا الفوقيّة الملازمة للغة المعياريّة، وعلى الجانب الآخر هناك دائمًا التصنيف المتدنّي لكلّ ما هو غير معياريّ، وهناك أيضًا مفهوم الحماية المتمثّل بالصيانة الدائمة للغة المعياريّة لأنّ الرجاء هو في مستقبل خالٍ من كلّ ما ليس معياريًّا. وبالتالي، وبالأخذ بمفهوم Milroy، نستطيع القول بأنّ الاعتقادات السائدة عن اللغة العربيّة التي وصفها Ferguson والتي أؤمن ويؤمن غيري بأنّها ما زلت قائمة حتّى اليوم لا تعود إلى الطبيعة الازدواجيّة للغة وإنّما تعود إلى أيديولوجيا مسيطرة، ساعد على تعزيز سيطرتها بعض العوامل التي سأتحدث عنها في القسم التالي.

---

[109] James Milroy, and Lesley Milroy, *Authority in Language: Investigating Standard English* (London: Routledge, 2012), 49.

[110] المرجع نفسه.

[111] Milroy, "Language Ideologies and the Consequences of Standardization," 534.

ت. الحالة العربيّة وتعزيز أيديولوجيا اللغة المعياريّة

لدى التمعّن بمفهوم Milroy للغة المعياريّة والذي يتمثّل بإيمان جماعي بوجود لغة معياريّة تقارب القداسة، يلتفّ حولها معظم أعضاء المجتمع ناظرًا إليها على أنّها الشكل الصحيح الوحيد للغة ومحاولًا حمايتها من أيّ تشوّهات قد تصيبها جرّاء معايشتها للتنوُّعات العامّيّة، ومؤمنًا بأنّها حصرًا الشكل الشرعيّ للغة، الشكل الذي يجب أن يدرَّس في المدارس وفي الوقت نفسه الشكل الصعب الوصول إلى إتقانه لأنّه من الرفاعة والعلو إلى الحدّ الذي يجعل من إتقانه مهمّة محصورة بنخبة مختارة فقط غير مسمّاة في الكثير من الأحيان. نلاحظ أنّ هذا المفهوم ينطبق بشكل كبير على سلوك أبناء اللغة العربيّة تجاه لغتهم.

ثقافة اللغة المعياريّة هذه في الوطن العربي، عزّزها على الصعيد النظريّ صراع احتلّ مساحة كبيرة من تفكير النقّاد والمفكّرين العرب من اللغويّين ومن غير اللغويّين خلال القرن العشرين. طرفا هذا الصراع هما مؤيدو العربيّة الفصحى ومناهضوها. ويبدو أنّ هناك عوامل داخليّة وأخرى خارجيّة عزّزت هذا الصراع وجعلته يتحرّك باتجاهات مختلفة ولكنّ نتيجته كانت واحدة وهي دعم وتعزيز ثقافة اللغة المعياريّة المتمثّلة بالفصحى في الحالة العربيّة.

سأعرض فيما يلي العوامل الخارجيّة والداخليّة التي أجّجت الصراع بين مؤيّدي الفصحى ومناهضيها، وكيف أدّى هذا الصراع إلى تعزيز مكانة الفصحى.

1- العوامل الخارجيّة:

تمثّلت العوامل الخارجيّة بالمفكّرين الغربيّين أو المستشرقين ممّن قاموا "بقيادة الهجوم على العربيّة من مواقعهم كمستعمرين أو مستشرقين يعملون في خدمة الهيمنة الأوروبّيّة على الأراضي

الناطقة بالعربيّة".[112] وقد يكون هؤلاء لغويّين أو غير لغويّين مهتمّين باللغة العربيّة فدعوا إلى ترقيّة العامّيّات وابتكار نظام كتابي لها، لأنّ الفصحى بالنسبة لهم لم تعد صالحة للحياة العصريّة. من هؤلاء William Willcocks وقد كان مهندسًا زراعيًّا عاملًا في مصر في بدايات القرن العشرين، وأنشأ مجلّة اسمها "الأزهر" خصّص فيها عامودًا أسبوعيًّا يتناول موضوع الفصحى والعامّيّة ويدعو إلى اعتماد العامّيّة كلغة للمصريّين. وكان يرى أنّ حقيقة وجود لغتين واحدة للكتابة وأخرى للمحادثة تحدّ من الحسّ الإبداعيّ لدى المصريّين وتقف عائقًا أمام إبداعهم العلميّ. ومن هؤلاء أيضًا Willmore الذي كتب كتابًا بعنوان *The Spoken Arabic of Egypt* (1901) ناقش فيه ضرورة تشريع العامّيّة المصريّة وجعلها اللغة الرسميّة للشعب المصريّ حتّى يتمكّن من النهوض ومن تخفيف نسبة الأمّيّة في مصر.[113] Willrocks و Willmore مجرّد مثالَين فقط عن مجموعة أوسع من المهتمّين بموضوع اللغة العربيّة من المستشرقين وغير المستشرقين الغربيّين ممّن دعَوا إلى تشريع العامّيّة واعتمادها كلغة رسميّة. قد تكون نيّة هؤلاء سليمة وهدفهم لغويّ بحت،[114] لكنّ كتاباتهم أدّت إلى تقوية أيديولوجيا اللغة المعياريّة، الفصحى. فقد وجد الكثير من العرب في دعوتهم تلك أهدافًا استعماريّة تروّج للقوميّات الإقليميّة على حساب القوميّة العربيّة الواحدة وتدعو إلى تقسيم العالم العربيّ، ناهيك عن أهداف أخرى مرتبطة بالدين وإضعاف الإسلام نظرًا لأنّ لغة القرآن هي الفصحى. كلّ ذلك أسهم في تعزيز مكانة الفصحى وفي الدعوة إلى الحفاظ عليها وحمايتها ورفض كتابة العامّيّة رفضًا تامًّا.

---

[112] Yasir Suleiman, *A War of Words: Language and Conflict in the Middle East* (Cambridge: Cambridge University Press, 2004), 63.

[113] انظر: المرجع السابق، 66–72

[114] يُثبت سليمان في كتابه أنّ ذلك ليس صحيحًا في الحالة المصريّة، ويبيّن الحجج التي تُظهر وجود أهداف استعماريّة وراء الترويج للعامّيّة المصريّة.

2- العوامل الداخليّة:

اتّخذت العوامل الداخليّة اتجاهَين: تمثّل الأوّل بالمفكّرين واللغويّين الشرقيّين الذين تأثّروا بطريقة أو بأخرى بأفكار المفكّرين الغربيّين عن أهمّيّة العامّيّة ودورها. وتمثّل الاتّجاه الثاني بحركة التنقيح التي ازدهرت في القرن العشرين. ومع أنّ هذين الاتّجاهين يتحرّكان بشكل عكسيّ، فإنّ نتيجة تحرُّكهما هي واحدة وهي دعم أيديولوجيا اللغة المعياريّة.

- **<u>المفكّرون واللغويّون المناهضون للفصحى:</u>**

ظهر في القرن العشرين بعض المفكّرين العرب الذين عملوا على ترويج العامّيّة في عدد من البلدان العربيّة مثل سعيد عقل وأنيس فريحة في لبنان، وسلامة موسى ولويس عوض في مصر. وقد كان لهم أسبابهم الخاصّة للترويج للعامّيّة، فعلى سبيل المثال، اعتقد موسى بأنّ الفصحى تشجّع المصريّين على أفعال مناقضة للحداثة كجرائم الشرف، في حين رأى عوض أنّ الفصحى غريبة عن المصريّين وتمثّل لغة الاحتلال الإسلاميّ العربيّ. وفي الجهة المقابلة، فقد رأى مؤيّدو الفصحى في هذه الدعوات هدفًا استعماريًّا معاديًا للعرب وللإسلام واعتقدوا أنّ مناهضي الفصحى هؤلاء يعملون جنبًا إلى جنب مع الاستعماريّين ويبغون إضعاف الهويّة والقوميّة العربيّتَين مقابل ترقية القوميّات الإقليميّة وكذلك إضعاف الإسلام وتقسيم العالم العربيّ. وكما كان الحال مع المفكّرين الغربيّين، وُوجه هؤلاء المفكّرون، وقد كانوا قلّة، بحملات مضادّة تدعو إلى تعزيز الفصحى وحمايتها وتستنكر بل وتقمع أيّ محاولة لتقعيد العامّيّة.[115] والنتيجة كانت تعزيز أيديولوجيا اللغة المعياريّة. ولم تقتصر العوامل الداخليّة

[115] انظر:

Suleiman, *A War of Words: Language and Conflict in the Middle East*, 72-82

لتعزيز ثقافة اللغة المعياريّة على حملات مناهضي الفصحى وما قابلها بل شملت أيضًا حملات تنقيح الكتب من العامّيّات.

- **حملات التنقيح:**

على صعيد آخر متزامن، قامت بعض المؤسّسات الرسميّة العربيّة خلال القرن العشرين بإنشاء الأكاديميّات العربيّة في محاولة منها لحماية اللغة العربيّة من الفساد والانحلال.[116] وتمثّلت هذه الحماية بشكل أساسيّ بتنقيح كثير من النصوص المكتوبة وتخليصها من شوائب العامّيّات. وعن ذلك تنقل Brustad عن Lentin قوله: "إنّ تصوّرنا لتاريخ اللغة العربيّة المكتوبة ملوّن ليس فقط من خلال المخطوطات القليلة المتبقّية، ولكن أيضًا من خلال حقيقة ممارسة تصحيح هذه المخطوطات إلى مستوى الفصحى منذ القرن التاسع عشر".[117]

ولكنّ عمليّات التنقيح أو التصحيح، كما أطلق عليها Lentin، لا يمكن أن تلغي حقيقة تاريخ العربيّة المكتوبة، لأنّ استعمال العامّيّات في الكتابة قديم وقد يعود إلى العصر الأمويّ. فيرى Khan أنّ أقدم أشكال اللغة العربيّة الوسيطة، والتي يعرّفها بأنّها مزيج من الفصحى والعاميّة، تعود إلى العصر الأمويّ وتتّخذ شكل نصوص وثائقيّة "نجت قبل نشاط النُّحاة".[118] هذا التنقيح لكلّ ما هو مكتوب بالعامّيّة خلال القرن العشرين يؤكّد بدوره أنّ "فكرة الازدواجيّة اللغويّة هي فكرة وليست ممارسة

[116] Kristen Brustad, "Diglossia as Ideology," in *The Politics of Written Language in the Arab World*, ed. Jacob Høigilt and Gunvor Mejdell (Leiden: Brill, 2017), 41-67.

[117] المرجع نفسه.

[118] Geoffrey Khan, "Middle Arabic," in *The Semitic Languages*, ed. Stefan Weninger (Berlin; Boston: De Gruyter Mouton, 2011), 817-835.

أو واقعًا".[119] واعتبار اللغة المعياريّة، التي تمّ الدأب على الحفاظ عليها، كأيديولوجيا يسمح لنا بتجاوز تحليل اللغة العربيّة كلغة ثنائيّة ذات تنوعَيْن: عالٍ ومتدنٍّ تبعًا لوصف Ferguson، ويساعدنا على فهم التركيبات الثقافيّة وراء المصطلحات الثنائيّة في سياق التاريخ والثقافة العربيّة.

إذا كانت اللغة المعياريّة، في أيّ ثقافة أيديولوجيّة، صحيحة بالمطلق كما هو الحال مع الإنكليزيّة، فإنّ اللغة المعياريّة العربيّة وبسبب الروابط القويّة بين القرآن والفصحى تقارب القداسة؛ "إنّ أيديولوجيا اللغة المعياريّة تجعل الفصحى مثاليّة بما يتجاوز صحّتها إلى مكانة أخلاقيّة تُمسي معها أيّ صيغة لغويّة غير الفصحى فشلًا أخلاقيًّا".[120] وفي المقابل يصبح أيّ دعم للعامّيّة هو فعل خيانة، وأيّ منع لاستعمالها أو اعتمادها أو تشريعها هو من باب "الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر"، وتصبح قضيّة مقاومتها قضيّة قيم مجتمعيّة.[121]

كيف ترتبط هذه الأيديولوجيا بسلوك الطلّاب، وخاصة من الناحية التربويّة البيداغوجيّة، تجاه اللغة العربيّة؟

تُنمّي هذه الأيديولوجيا مكانة الفصحى وتعزّزها، وتعمل بدعمٍ من أبناء المجتمع والمؤسّسات الرسميّة على جعل أيّ صيغة لغويّة أخرى فشلًا أخلاقيًّا. وفي الوقت نفسه توحي هذه الأيديولوجيا لأبناء المجتمع، وخاصة الطلاب، بأنّ الفصحى عصيّة على الإتقان التام إلّا لنخبة متميّزة. فالطالب يقضي معظم سنواته المدرسيّة يتعلّم الإعراب دون الوصول إلى قدرة حقيقيّة على توظيفه في إنتاجه

[119] Brustad, "Diglossia as Ideology," 44.

[120] المرجع نفسه، 47.

[121] Suleiman, *A War of Words: Language and Conflict in the Middle East*, 73.

اللغويّ. ويتمّ تدريسه قراءةً وكتابةً "لغة الأداء المقيّم"،[122] وفي الوقت عينه لا يتمكّن من الوصول إلى ذلك المستوى الأدائيّ، وفي حال وصل إليه، لا يكون ذلك مهمًّا لأنّه يحمل الاعتقاد بأنّه لن يتوصّل إلى مستوى اللغة المعياريّة مطلقًا. كلّ ما سبق يُدخل الطالب في حلقة مفرغة يجد نفسه عاجزًا عن الخروج منها. فهو ينظر إلى لغته على أنّها حصرًا اللغة المعياريّة، فيحبّها ويفتخر بها ويرغبها ويحاول إتقانها فلا يستطيع لأنّها تقارب القداسة في ذهنه ولأنّه ليس من أربابها الذين يمتلكون أسرارها، ولأنّ رصيده اللغويّ يكاد يكون خاليًا لأنّ العامّيّة بالنسبة له لا تشكّل لغةً فيرهبها ويبتعد عنها يأسًا ويكتفي بعامّيّته مع ملازمة شعور الذنب له، أو يستبدلها بلغة أجنبيّة مع نسبة الكره لها، مما يسبّب في الحالتين فجوة عاطفيّة تكاد تمنعه من الاتصال بلغته بشكل طبيعيّ.

إنّها حلقة معزّزة بطريقة التعليم التي تزرع النظرة الأيديولوجيّة وتقوّيها، حلقة تعمل المؤسّسات الحكوميّة بشكل واعٍ أو غير واع على منع مفاصلها من التفكّك.

كيف يمكننا تفكيك مفاصل هذه الحلقة، وإنْ كان على الصعيد النظريّ فقط؟ أرى أنّه بالإمكان القيام بذلك عن طريق اعتماد مقاربة مختلفة للغة تبتعد عن الثنائيّة المتمثِّلة بالازدواجيّة وتختلف عن النظرة إلى اللغة باعتبارها تدرّج لتنوّعات مختلفة. إنّها مقاربة جديدة ترى في العربيّة كيانًا متعدّد الأبعاد.

ث. مقاربة بديلة

[122] Brustad, "Diglossia as Ideology," 62.

بعد كلّ ما تقدّم بدءًا من وصف Ferguson ومرورًا بتوصيفات Milroy ومن ثمّ وصولًا إلى وصف واقع أيديولوجيا اللغة العربيّة في العالم العربي، يمكن تلخيص هذه الأيديولوجيا بالقول التالي لسليمان: "ينتمي الصراع بين الفصحى والعامّيّة في الغالب إلى خطاب "ما وراء لغويّ" يكون فيه تنوّعا اللغة موضوع خلاف بين أطراف لا يمكن التوفيق بينها على المستوى الأيديولوجيّ".[123] أمّا على مستوى الواقع فلا يوجد هذا التنافس بين الفصحى والعامّيّة. ويبدو أنّ بعض اللغويّين والمفكّرين قد انتبهوا إلى هذه الحقيقة. ومنهم يوسف كمال الحاج الذي ميّز في كتابه *في فلسفة اللغة* (1978) بين الإحساس والعقل. فالإحساس بطبيعته تلقائيّ وعفويّ وغير منضبط وفضفاض وبالتالي يتلاءم مع طبيعة العامّيّة، أمّا العقل فهو منهجيّ وقياسيّ وبالتالي يتلاءم مع طبيعة الفصحى. يعتقد الحاج أنّ لكلّ تنوّع وظيفة معيّنة في المجتمع، ويستجيب لمجموعة مختلفة من الاحتياجات لدى المتحدّثين باللغة، وبالتالي من غير المبرّر محاولة إقصاء اللهجات من خلال توسيع مجال الفصحى لتشمل الكلام، وكذلك من غير المبرّر إقصاء الفصحى وتوسيع مجال اللهجات لتشمل الكتابة.[124] واللافت في النظرة الفلسفيّة للحاج ليس تمييزه بين العقل والحسّ وملاءمة العقل للفصحى والحسّ للعامّيّة، فأنا لا أوافقه في ذلك، فخلال شرحه يقول إنّ الإنسان يستخدم الفصحى عند التفكير، وأنا أرى أنّ معظمنا حين يستخدم الفصحى ينشغل تفكيره في كيفيّة إنتاجها بشكل صحيح، وقد يكون لذلك أثر سلبيّ على موضوع التفكير الأساسيّ. الملفت هنا هو إيمانه بأنّ كلّ تنوّع يخدم حاجة معيّنة فلا يمكن الاستغناء عنه ولا تكتمل اللغة كوسيلة للتواصل بدونه. نخلص من خلال شرحه هذا إلى أنّه لا يؤمن بفوقيّة تنوّع

[123] Suleiman, *A War of Words: Language and Conflict in the Middle East*, 60.

[124] انظر: المرجع نفسه، 89.

على آخر، وهذا الإيمان يناقض فكرة اللغة المعياريّة سواءً في وضعيّات اللغة الازدواجيّة أو غير الازدواجيّة.

لم يكن الحاج الوحيد الذي رفض هذا الفصل الحادّ بين الفصحى والعامّيّة، بل إنّ تطوّر النظرة إلى اللغة العربيّة ونقد تصنيف Ferguson أصبح أكثر بروزًا في نهاية القرن العشرين وبداية القرن الواحد والعشرين، حتّى أنّ Ferguson نفسه عاد ونقد نفسه في مقال نشره في سنة 1996 تراجع فيه عن فكرة وجود قطبين في اللغة العربيّة واعترف بوجود تدرّج ولكنّه تدرّج ثلاثيّ فقط، يبدأ بالفصحى وينتهي بالعامّيّة ويتوسّطه مستوى متوسّط يجمع بين خصائص الفصحى والعامّيّة.[125] وبدأ هذا التطوّر في النظرة إلى اللغة العربيّة يؤسّس لرؤية جديدة تختلف عن الازدواجيّة وتختلف كذلك عن ثقافة اللغة المعياريّة. تقوم هذه الرؤية أوّلًا على عدم وجود مستويين وإنّما مستويات أو تنوّعات مختلفة، حيث يصف Meiseles النطاق اللغويّ للعربيّة بأنّه بحر من الظلال (أي التنوّعات). فنظام اللغة يحتوي نظريًّا عددًا محدَّدًا ولكن هائلًا من التنوّعات يترواح بين العامّيّة المحلّيّة والفصحى.[126] أمّا Holes فيصف سلوك معظم المتحدّثين الأصليّين باللغة العربيّة، سواءً أكانوا مثقّفين أو غير مثقّفين، على أنّه "أسلوب ثابت من الانتقال الدائم بين طرفي خطّ نقيضين هما الفصحى البحتة والعامّيّة البحتة".[127] والملفت في وصف Holes هو مساواته بين المثقّف وغير المثقّف، وأظنّ أنّ هذا التأكيد جاء بعد رواج مصطلح "عربيّة المثقّفين" الذي استفضتُ في الحديث عنه أعلاه. ويدعم منذر يونس ذلك حيث

[125] Younes, *The integrated approach to Arabic instruction*, 12.

[126] انظر: المرجع نفسه، 19.

[127] Clive Holes, *Modern Arabic: Structures, Functions, and Varieties* (Washington, D.C: Georgetown University Press, 2004), 49.

يعتبر أنّه قد "اختفى مفهوم العامّيّة البسيطة غير المثقّفة"،[128] ولم يعد موجودًا مع انتشار التعليم والانتشار الكبير للتلفزيون والمحطّات الفضائيّة وغيرها من وسائل الترفيه، ومع توسّع السياحة بين البلدان وانتقال العمّال من بلد إلى آخر.

أما السمة الثانية المميّزة لهذه الرؤية الجديدة فهي التفاعل والاشتباك بين هذه التنوّعات وعدم وجود جدار فاصل بينها أو كما يُطلق عليه Al-Batal "جدار الفصل الناري". ويدعم الباحثون فكرة التشابك بين هذه التنوّعات بعدد من الحجج، منها أنّ المتكلّم الأصليّ للغة العربيّة يتنقّل بينها بشكل طبيعيّ وبديهيّ وعفويّ. بل قد يتعذّر عليه، حين تخرج المحادثة عن نطاق المنزل الضيّق، أن يلتزم بتنوّع واحد. وعن ذلك ينقل يونس قول Blanc: "إنّ العثور على جزء مستدام من الخطاب في نمط واحد هو الاستثناء وليس القاعدة، حيث يميل المتحدّثون إلى الانتقال من نمط إلى آخر، أحيانًا ضمن الجملة الواحدة، بحيث يكون التوصيف الأسلوبيّ الشامل لجزء معيّن من الخطاب مسألة معقّدة وحسّاسة".[129] أمّا الحجّة الثانية التي تدعم هذا التشابك فهي الدراسات التي تثبت أنّ المشترك بين الفصحى والعامّيّات من جهة وبين العامّيّات نفسها من جهة أخرى أكثر بكثير من المتباين بينها، فقد توصّل Bishai بعد تحليل 20 عمودًا من سجلّ مناظرات الوحدة العربيّة التي أجرتها وفود من مصر وسوريا والعراق في سنة 1963، إضافة إلى تحليل خطاب قصير مسجّل للرئيس التونسيّ الحبيب بورقيبة في سنة 1960، إلى أنّ النصوص التي حلّلها "تتّبع عن كثب النظام الصرفيّ والنحويّ

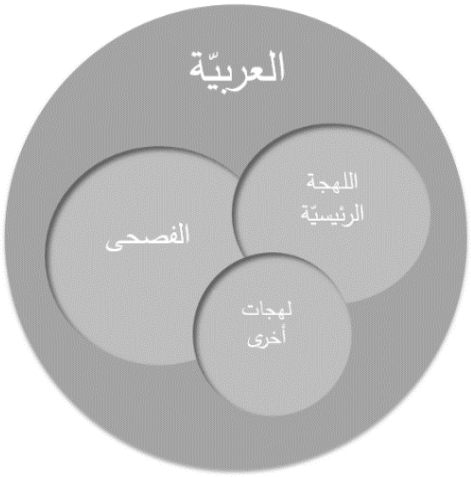
[128] Younes, *The Integrated Approach to Arabic Instruction*, 14.

[129] انظر: المرجع نفسه، 6.

للفصحى ولكن بدون إعراب".[130] أمّا عزّت الذي استخدم محادثة مسجّلة لمدّة ثلاث ساعات بين مصريّ وأردنيّ وفلسطينيّ وبحرينيّ وجزائريّ، إضافة إلى ملاحظته الخاصّة لكلام أستاذ مصريّ في جامعة لبنانيّة، فقد توصّل إلى أنّ تحليله "للنظام الصوتيّ والنحويّ والمفردات في العربيّة المتوسّطة (عربيّة المثقّفين) يُثبت أنّ العامّيّات العربيّة تتضمن سمات لغويّة مشتركة تضمن وضوحها المتبادل بين العرب".[131] أمّا الحجّة الثالثة فتتمثّل في قدرة العربيّ على التواصل الفعّال مع غيره من العرب الذين يتكلّمون لهجات مختلفة عن لهجته، نظرًا لما يتمتّع به من ذخيرة من الأدوات والاستراتيجيات المتوفّرة لديه والتي تمكّنه من التواصل بنجاح مع مثل هؤلاء المتحدّثين العرب. ومن بين هذه الأدوات والاستراتيجيّات تذكر S'hiri استراتيجيّات التكيّف التي يستخدمها العرب المغاربة أثناء التواصل مع العرب المشرقيّين.[132]ويلخّص Al-Batal هذه السمة الثانية لهذه الرؤية بأنّها رؤية "تستند إلى الاعتقاد بأنّ أصناف اللغة العربيّة لا تمثّل كيانات منفصلة ولكنّها جزء من نظام لغويّ واحد يسمّى 'العربيّة'".[133] فاللغة العربيّة كيان متعدّد الأبعاد يتكوّن من عدّة مكوّنات تشمل الفصحى والعامّيّة الخاصّة بالفرد إضافة إلى اللهجات العربيّة الأخرى كما يوضّح ذلك الرسم أدناه:[134]

[130] Wilson B. Bishai, "Modern Inter-Arabic," *Journal of the American oriental society* 86, no. 3 (1966): 323.
[131] Ali Ezzat, *Intelligibility Among Arabic Dialects: A Sample of Cultured Spoken Arabic* (Beirut: Beirut Arab University, 1974), 52.
[132] Sonia S'hiri, "Speak Arabic Please!: Tunisian Arabic Speakers' Linguistic Accommodation to Middle Easterners," in *Language Contact and Language Conflict in Arabic: Variations on a Sociolinguistic Theme*, ed. Aleya Rouchdy (London: Routledge, 2002), 149-176.
[133] Mahmoud Al-Batal, "Dialect Integration in the Arabic Foreign Language Curriculum," in *Arabic as one Language: Integrating Dialect in the Arabic Language Curriculum*, ed. Mahmoud Al-Batal (Washington, DC: Georgetown University Press, 2018), 7.
[134] المرجع نفسه.

الرسم 2: العربيّة كلغة واحدة



ولعلّ السمة المميّزة الأهمّ لهذه الرؤية هي الشرعيّة التي تُضفيها على كلّ مكوّنات النظام اللغويّ العربيّ دون تمييز، حيث يؤدّي كلّ مكوّن وظائف ومهام معيّنة ويتمتّع بنفس القدر من الأهمّيّة كبقيّة المكوّنات. فاللغة العربيّة لا تحتوي على هيكل هرميّ متأصّل يكون فيه أحد الأصناف أكثر أهمّيّة من الآخر أو تكون إحدى اللهجات أكثر "عربيّة" من الأخرى. ولا تفترض هذه الرؤية أيّ جدار فصل، ولا يشكّل فيها أيّ مكوّن تهديدًا للمكوِّنات الأخرى، وإنّما تتعايش هذه المكوّنات مع بعضها وتتفاعل باستمرار.[135] تُلغي هذه السمة وجود قطبَين، ولا يعود هناك خوف من أن يحلّ أحد القطبين مكان الآخر، فالفصحى لا تحلّ مكان العامّيّة والعكس صحيح،[136] إنّها تنوعات تكمل بعضها البعض

[135] المرجع نفسه.

[136] Younes, *The integrated approach to Arabic instruction*, 33.

وتتشابك. وأرى أنّ عدم وجود مركز تدور حوله أفلاك التنوّعات اللغويّة يُبعد صفة القداسة عن أيّ تنوّع من التنوّعات، فالتعدّدية منافية دومًا للتوحيد المقدّس.

تلغي هذه الرؤية أيّ خوف من انقسام العرب بين مؤيّد ومناهض لأحد التنوّعين، لأنّها تجعل من القاعدة العامّيّة، المشترَكة بين العامّيّات العربيّة المختلفة والمُطعَّمة بالكلمات والعبارات الفصيحة، تجعل من هذه القاعدة العامّيّة وليس الفصحى حصريًّا، العامل الموحِّد للعرب لغويًّا على المستوى العمليّ وعلى مستوى المحادثات.[137]

وأختم هذا القسم بالتركيز على النقاط التالية:

1- إدراج موضع الازدواجيّة اللغويّة في هذه الدراسة هدفه الوحيد الوصول إلى الخلاصة التي أوردتها أعلاه، والتي تعبّر عن رأيي في أن الازدواجيّة اللغويّة ما هي إلا نظرة أيديولوجيّة للغّة.

2- لهذه النظرة الأيديولوجيّة تداعيات كبيرة على المستوى التربوي/البيداغوجي بالنسبة للطلاب، فهي تعطي الأفضليّة لتنوّع معين، وهو التنوع المعياري، وتعزّز في أذهانهم صحّة هذا التنوّع دون غيره، كما أنها تدفعهم إلى النظر إلى لهجتهم على أن أنها تنوّع غير شرعي، وبالتالي يهابون الاعتراف بها. والأهم من ذلك أنها تعزّز لديهم الشعور باستحالة تمكّنهم من إتقان التنوّع المعياري.

[137] المرجع نفسه، 19.

3- هذه التداعيات على المستوى التربوي تنعكس في الممارسات اليوميّة في المدارس، وكذلك في مراكز البحوث القائمة على إعداد المناهج والسياسات التربويّة.

إذاً، للازدواجيّة اللغويّة تداعيات تربويّة، ولكن أسباب هذه التداعيات، المتمثّلة بالازدواجيّة، ليست موجودة بشكل واعٍ في أذهان الطلاب، هم يعيشون هذه التداعيات ولكنهم ليسوا مدركين لأسباب ما يعيشونه. وبناء على ذلك نريد من خلال هذه الدراسات البحث في تأثير هذه التداعيات التربويّة للازدواجيّة اللّغويّة على عمليّة تعلّم اللّغة العربيّة، ولكن، في الوقت عينه، لا نريد أن نستحضرها في وعي الطلاب، نظراً لأن هذا الاستحضار قد يعزّز مكانتها في أذهانهم، وبالتالي كان الانطلاق من استبيان لا يميّز بين الفصحى والعاميّة.

يبقى أن أضيف، أن الطلاب، رغم عدم وعيهم بأن سلوكاتهم تجاه لغتهم قد تكون متأثرة بدرجة كبيرة بالازدواجيّة اللغويّة، أو بمعنى أدق، بالنظرة الأيديولوجيّة للّغة، إلا أنهم واعون تمام الوعيّ، إلى وجود التنوعات اللغوية، كما أنهم واعون إلى وظائف هذه التنوعات، ولكن، وبطبيعة الحال يفضّلون تنوّعاً معيناً، وهو التنوّع المعياري، على غيره من التنوعات.

وكما أن لهذه النظرة الأيديولوجيّة تداعيات تربويّة جسيمة كذلك فإنّ للنظرة إلى اللغة العربيّة على أنها لغة واحدة تداعياتها الإيجابيّة على المستوى التربوي/البيداغوجي، إذ يمكن لهذه الرؤية أن تفكّك دائرة الفجوة العاطفيّة التي ذكرتها أعلاه. فمعها لا يكون هناك تنوّع أهمّ من الآخر، وهذا التفكير بحدّ ذاته يُزيل همًّا عظيمًا عن كاهل طالب اللغة العربيّة، فيُصبح التنوّع الشفهيّ الذي يتقنه أكثر من غيره ذا رصيد في ذهنه. وبذلك لا ينطلق الطالب من الصفر ولا يُجافي عاطفته بالاعتراف بالتنوّع

الشفهي، كما يُصبح التنوّع المكتوب قابلًا للتطوير. تلتغي عنه صفة القداسة ولا يكون حكرًا على فئة معيّنة، فتزيد الرغبّة في تعلّمه. ولا يتبع هذه الرغبة رهبة لأنّ هذا التنوع الشفهيّ مساوٍ لبقيّة التنوّعات، وبالتالي لا بدّ من التئام واختفاء الفجوة العاطفيّة التي تقف عائقًا بين الطالب ولغته. وتتلاشى مع هذه الرؤية الازدواجيّة اللغويّة، وتتكافل العامّيّة مع الفصحى من أجل 'عربيّة' أحسن. وعن ذلك تقول Brustad إنّ "أيديولوجيّة ازدواجيّة اللغة تحجب هذه العلاقة العميقة والدائمة [بين الفصحى والعامّيّة]. المزيد من العامّيّة والمزيد من الفصحى يسيران جنبًا إلى جنب ويعني ذلك المزيد من اللغة العربيّة المكتوبة للجميع".[138] وأنا أقول المزيد من العامّيّة والمزيد من الفصحى يسيران جنبًا إلى جنب باتجاه المزيد من "عربيّة" واحدة لا يعاني أبناؤها من أيّ خلل عاطفيّ تجاهها، ولا تعاني بدورها من أزمات الوجود. لقد انقضى أكثر من مئة عام على سياسات تعزيز الازدواجيّة اللغويّة، ويمكننا بسهولة أن نلاحظ الفجوة العاطفيّة الموجودة عند أفراد المجتمع وخاصّة الطلّاب تجاه اللغة العربيّة، ولا أظن أنّ محاولة مقاربة الموضوع من رؤية جديدة ستؤدّي إلى وضع أسوأ.

انطلاقًا من هذه الرؤية اعتمدتُ في دراستي على عدم الفصل بين العامّيّة والفصحى. وكان هدفي هو معرفة اعتقادات ومواقف الطلّاب تجاه لغتهم العربيّة فقط، ودراسة العلاقة السببيّة بين هذه الاعتقادات والمواقف. بعبارة أخرى، يمكنني القول، بأن الانطلاق من مقاربة اللغة العربيّة تربوياً كلغة واحدة هو في الوقت نفسه منطلق تحليلي وهدف تربوي.

[138] Brustad, "Diglossia as Ideology," 66.

القسم الرابع: أهمّيّة هذه الدراسة في مجال دراسة الاعتقادات والمواقف باللغة العربيّة

سأحاول أن أبيّن في هذا القسم كيف تختلف هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات التي تناولتْ موضوع المواقف والاعتقادات في سياق اللغة العربيّة. ولتوضيح ذلك أعرض أدناه بعض النقاط التي استنتجتُها من مراجعة أدبيّات البحث المعنيّة باللغة العربيّة في هذا المجال. كما سيتّضح في الفصل الثاني، من هذه المراجعة يتبيّن لنا أنّ:

1- دراسات الاعتقادات تجاه اللغة العربيّة تكاد تكون محصورة باللغة العربيّة كلغة ثانية، وقد تمّت دراسة هذه الاعتقادات في معظمها في المعاهد والجامعات الغربيّة، أمّا في مراكز البحوث والجامعات العربيّة فيُعدّ هذا النوع من الدراسات نادرًا. ولم أعثر إلّا على دراسة واحدة تتناول الاعتقادات تجاه العربيّة وتنوُّعاتها.

2- رغم كثرة دراسات المواقف في السياق العربيّ، إلّا أنّ جميعها يتناول مواقف الطلّاب تجاه التنوّعات اللغويّة العربيّة سواء أكانت لهجات أو مقارنات بين الفصحى والعامّيّة. أمّا دراسة المواقف تجاه اللغة العربيّة دون أيّ مقارنة أو تفضيل فهي أيضًا تكاد تكون معدومة.

3- رغم ما تقدّمه لنا دراسات المواقف عن اللغة العربيّة من معلومات قيّمة تساهم في فهم الواقع اللغويّ في العالم العربيّ إلّا أنّ معظمها لم يتناول دراسة العلاقة السببيّة بين الاعتقادات والمواقف، يُضاف إلى ذلك أنّ معظم الدراسات كان عبارة عن مسح للاعتقادات والمواقف بمعزل عن الأطر النظريّة.

4- اختصّت دراسات المواقف العربيّة، في معظم الأحيان، ببلد عربيّ واحد، واقتصر جانب المقارنة فيها على مقارنة اللهجات المستخدمة في البلد بشكل عام، أمّا الدراسات التي تتناول

المقارنة بين الواقع اللغويّ للبلدان العربيّة المختلفة في محاولة لفهم تأثير بيئة البلد على هذا الواقع، فهي أيضًا تكاد تكون غير موجودة.

من هنا يمكننا القول بأنّ هذه الدراسة رائدة كونها تتناول دراسة اعتقادات ومواقف الطلّاب الناطقين بالعربيّة تجاه اللغة العربيّة كلغة أولى وليس كلغة ثانية/أجنبيّة، إضافة إلى أنّها تستند إلى فلسفة ترى في العربيّة بكافّة مكوّناتها لغة واحدة وتركّز على دراسات المواقف والاعتقادات تجاه العربيّة كمنظومة واحدة وليس كعربيّة فصحى ولهجات. وما يميّز هذه الدراسة هو سعيها لتفسير مواقف الطلّاب تجاه اللغة العربيّة من خلال الكشف عن اعتقاداتهم انطلاقًا من مبدأ أنّه يمكننا تغيير الواقع اللغويّ من خلال العمل على تغيير هذه الاعتقادات. وهي، ولهذا الغرض، تتبنّى إطارًا نظريًّا هو "نظريّة السلوك المخطّط" كما سنرى في الفصل الثاني، الذي أثبت فعاليّته في دراسات تجريبيّة سابقة. وما يميّز هذه الدراسة أيضًا هو جانب المقارنة فيها، حيث ستتمّ مقارنة نتائجها بنتائج دراسة حديثة أُجريت مؤخَّرًا وتناولت المتغيّرات سابقة الذكر.

القسم الخامس: الأسئلة البحثيّة

بناءً على كلّ ما تمّ ذكره أعلاه من واقع اللغة العربيّة الذي يتَّصف بضعف أداء الطلّاب اللغويّ مرورًا بمفهومَي الاعتقادات والمواقف وتأثير هذَين المفهومين على إتقان اللغة، وبالنظر إلى اللغة العربيّة كلغة واحدة ذات تنوُّعات مختلفة، وبهدف الوصول إلى تفسيرات للواقع اللغويّ الذي نعيشه، تتبنّى هذه الدراسة الأسئلة البحثيّة التالية:

1- ما هي اعتقادات الطلّاب اللبنانيّين الجامعيّين تجاه اللغة العربيّة؟

2- ما هي مواقف الطلّاب اللبنانيّين الجامعيّين من اللغة العربيّة؟

3- ما طبيعة العلاقة بين هذه الاعتقادات والمواقف؟

4- ما مدى التماثل أو الاختلاف بين اعتقادات الطلّاب الجامعيّين في لبنان ومواقفهم من اللغة العربيّة واعتقادات الطلّاب ومواقفهم من اللغة العربيّة في بلدان عربيّة أخرى بناء على نتائج دراسات سابقة؟

خلاصة

عرضتُ في هذا الفصل الدوافع التي دفعتني إلى اختيار موضوع هذا البحث، وتتمثّل بضعف الأداء اللغويّ من قبل أبناء اللغة. وقد اخترتُ لفهم أسباب هذا الضعف التركيز على العوامل الشعوريّة التي تهتمّ بفهم اعتقادات ومواقف الطلّاب تجاه لغتهم، وبالتالي قدّمت تحديدًا لمفهومَي الاعتقادات والمواقف اللغويّة، كما قدّمت نظرة تاريخيّة لهذين المفهومين مع إبراز أهمّيّة هذا النوع من الدراسات في فهم سلوك الأفراد وخاصّة من الناحية اللغويّة. ولأنّ هذا الضعف يُعزى في العديد من الأحيان إلى الازدواجيّة اللغويّة في اللغة العربيّة، وهو تفسير يجانب الدقّة في تقديري، فقد قدّمتُ شرحًا لـ "أيديولوجيا اللغة المعياريّة" وهي أيديولوجيا تترتّب عليها نتائج كالتي تترتّب على الازدواجيّة اللغويّة. وخلصت إلى الاستنتاج بأنّ واقع اللغة العربيّة المأزوم لا يعود إلى الازدواجيّة اللغويّة، وإنّما إلى هذه الأيديولوجيا التي تنشر ثقافة اللغة المعياريّة. وفي محاولة منّي للانطلاق من أرضيّة غير أيديولوجيّة قدّمت رؤية جديدة للغة العربيّة تناقض رؤية اللغة المعياريّة.

الفصل الثاني

الإطار النظريّ وأدبيّات البحث

يشمل هذا الفصل عرضًا للدراسات السابقة التي أفاد منها البحث، وينقسم إلى قسمين؛ خُصّص الأوّل منهما لعرض نظريّة السلوك المخطَّط (Planed Behavior) وهي الإطار النظريّ للدراسة، في حين خُصّص القسم الثاني لمجموعة من الدراسات التي تتناول الاعتقادات والمواقف اللغويّة في السياقَين العالميّ والعربيّ.

القسم الأوّل: الإطار النظريّ للدراسة: نظرية السلوك المخطَّط

في حديثه عن السلوك البشريّ، يقول Ajzen "إنّ أفضل ما يمكن أن يُوصف به السلوك البشريّ هو أنّه يتبع مخطَّطًا مُعدًّا بشكل جيّد نوعًا ما. فهذا السلوك ليس اعتباطيًّا كما أنّه ليس متهوّرًا".[139] ولأنّ السلوك البشريّ ليس سلوكًا عشوائيًّا فقد حاول Ajzen و Fishbein فَهم العوامل المحدِّدة لهذا السلوك. وقد توصّلا إلى إطارٍ نظريٍّ أثبت فعاليّته من خلال العديد من التجارب العمليّة. يربط هذا الإطار النظريّ المسمّى "نظريّة الفعل المنطقيّ" (the theory of reasoned action) بين الاعتقادات والمواقف والنوايا والسلوكات.

ووفقًا لنظريّة الفعل المنطقيّ، فإنّ نيّة الشخص للقيام بسلوكٍ ما تأتي نتيجة محدِّدَين أساسيَّين؛ أحدهما ذو طبيعة شخصيّة متعلّقة بالفرد، والآخر يعكس تأثير المجتمع عليه. والمحدِّد الشخصيّ هو تقييم الفرد الإيجابيّ أو السلبيّ لأداء سلوك معيّن، ويسمّى هذا المحدِّد "الموقف" تجاه السلوك. أمّا

[139] Ajzen, "From Intentions to Actions: A Theory of Planned Behavior," 11.

المحدِّد الثاني للنيّة فهو إدراك الشخص للضغوط الاجتماعيّة المفروضة عليه للقيام أو عدم القيام بالسلوك المعنيّ. ولأنّ المحدِّد الثاني يتعامل مع ما يتلقّاه الفرد ويدركه من قواعد مجتمعيّة فإنّه يسمّى المعيار الذاتيّ (subjective norm).[140]

أمّا الموقف تجاه السلوك فتحدّده مجموعة من الاعتقادات عن السلوك تربط بين السلوك ونتائجه أو أو بينه وبين سمات أخرى. وتبعًا لذلك، فإنّ الشخص الذي يعتقد أنّ أداء سلوك معيّن سيؤدّي إلى نتائج إيجابيّة، سيتّخذ، في الغالب، موقفًا إيجابيًّا تجاه القيام بذلك السلوك. في حين أنّ الشخص الذي يعتقد أنّ القيام بالسلوك سيؤدّي إلى نتائج سلبيّة، سيتّخذ، في الغالب، موقفًا سلبيًّا منه. وتسمّى هذه الاعتقادات التي تكمن وراء موقف الشخص من السلوك الاعتقادات السلوكيّة (behavioral beliefs).[141]

أمّا المعيار الذاتيّ فتحدِّده أيضًا مجموعة من الاعتقادات، ولكنّها اعتقادات من نوع مختلف. فهي اعتقادات الشخص بأنّ أفرادًا معيَّنين، أو مجموعات معيّنة، يعتقدون أنّه ينبغي أو لا ينبغي عليه أداء السلوك. وتسمّى هذه الاعتقادات الكامنة وراء المعيار الذاتيّ الاعتقادات المعياريّة (normative beliefs).[142]

وبهذه الطريقة فإنّ نظريّة الفعل المنطقيّ تُتبِع سلوك الفرد باعتقاداته البارزة عن هذا السلوك. فاعتقادات الفرد حول سلوك معيّن ومعياره الذاتيّ، الذي هو بدوره مجموعة من الاعتقادات، هي عوامل

---

[140] المرجع نفسه، 12.

[141] المرجع نفسه، 14.

[142] المرجع نفسه.

تحدِّد موقفه من السلوك الذي يشكّل بدوره النيّة للقيام أو عدم القيام بالسلوك، وينتج عن هذه النيّة تصرّف ما.

وبشكل عامّ، يقوم الناس باتّباع سلوك معيّن عندما يكون تقييمهم له إيجابيًّا، وعندما يعتقدون أنّ الأشخاص المهمّين بالنسبة لهم من أهل وأصدقاء وأزواج وغيرهم يعتقدون أنّه ينبغي عليهم القيام به.[143]

وبالرغم من أنّ هذه النظريّة قد أثبتت فعاليّتها من خلال العديد من الأبحاث التجريبيّة في مجالات متنوّعة،[144] إلّا أنّها تبقى محدودة بالفعلَين الاختياريّ أو الإراديّ. ولكنّ أفعال المرء ليست كلّها اختياريّة ولا تخضع لسيطرته الكاملة. كما تخضع أفعال الفرد الاعتياديّة جدًّا، والتي يمكن القيام بها عادةً (أو عدم القيام بها) حسب الرغبة، في بعض الأحيان لتأثير عوامل خارجة عن إرادته.[145] وبالتالي فقد قسّم Ajzen هذه العوامل التي لا تخضع للسيطرة الكاملة لإرادة الفرد إلى عوامل داخليّة وعوامل خارجيّة. تتمثَّل العوامل الداخليّة في قدرات ومهارات ومعلومات الفرد المتعلّقة بالسلوك، وفي قوّة إرادته لأداء السلوك، وكذلك في حدّة مشاعره تجاهه. ومن الأمثلة البسيطة على ذلك هو أنْ ينوي الفرد إصلاح برّادٍ توقّف عن العمل في شقّته، تواجه هذه النيّة وتمنعها بعض العوامل كعدم امتلاك الفرد للمعلومات الكافية أو المهارات والقدرات المناسبة. وفي هذه الحالة، فإنّ اعتقاداته حول أهمّيّة

[143] المرجع نفسه.

[144] المرجع نفسه، 17. حيث عدّد Ajzen هذه الأبحاث في جدول ضمن المرجع السابق.

[145] المرجع نفسه، 24.

إصلاح البرّاد وموقفه الإيجابيّ من الإصلاح ونيّته القيام بذلك لن ينتج عنها جميعًا أيّ سلوك، بسبب تلك العوامل الداخليّة الخارجة عن إرادته.

أمّا العوامل الخارجيّة فتتمثّل بالفُرص المتاحة وبالاعتماديّة على الآخر، كأنْ ينوي الفرد مشاهدة فيلم سينمائيّ، وتكون هذه النيّة نتيجة اعتقادات معيّنة أدّت إلى اتّخاذه موقفًا إيجابيًّا من مشاهدة الفيلم. وقرّر الفرد مشاهدة الفليم في المساء، ولكن لدى وصوله إلى قاعة السينما تبيّن له أنّ التذاكر قد نفِدت وبالتالي ليس لديه فرصة لمشاهدة الفيلم. والأمر نفسه ينطبق على الاعتماديّة على الآخرين في الأمور التي تستوجب شريكًا، كنيّة تكبير الأسرة من خلال إنجاب طفل جديد، فلن تتحقّق هذه الخطوة في حال عدم موافقة الزوجة، ذلك على الرغم من اعتقادات الزوج التي أدّت إلى اتّخاذه موقفًا إيجابيًّا من الإنجاب مرّة أخرى، وعلى الرغم من نيّته القيام بذلك.

بناءً على ذلك، طوّر Ajzen في مقالته "من النوايا إلى الأفعال: نظريّة السلوك المخطَّط" نظريّة الفعل المنطقيّ، مضيفًا محدِّدًا ثالثًا لنوايا السلوك البشريّ، هو المؤشّر المباشر للسلوك الفعليّ، إضافةً إلى المحدِّد الأوّل وهو الموقف من السلوك المبنيّ على الاعتقادات السلوكيّة، والمحدّد الثاني وهو المعيار الذاتيّ المبنيّ على الاعتقادات المعياريّة. ويُعبّر Ajzen أنّ هذا "المحدّد الثالث للنوايا هو الشعور بالكفاءة الذاتيّة أو القدرة على أداء سلوك معيّن، وهو ما يُطلق عليه مُسمّى السيطرة السلوكيّة المدركَة (perceived behavioral control)".[146]

[146] Ajzen, *Attitudes, personality, and behavior*, 118.

هذا المحدِّد الثالث هو أيضًا محصّلة اعتقادات، والاعتقادات هذه المرّة هي حول وجود أو عدم وجود عوامل تُسهّل أو تعرقل أداء السلوك. هذه الاعتقادات تُسمّى "الاعتقادات حول القدرة على السيطرة" (control beliefs)، وتستند إلى الخبرة السابقة في السلوك، لكنّها تتأثّر أيضًا بالمعلومات المتداولة عن السلوك، من خلال مراقبة تجارب المعارف والأصدقاء، والعوامل الأخرى التي تزيد أو تقلِّل من الصعوبة المتوقّعة في أداء السلوك المعيّن.[147]

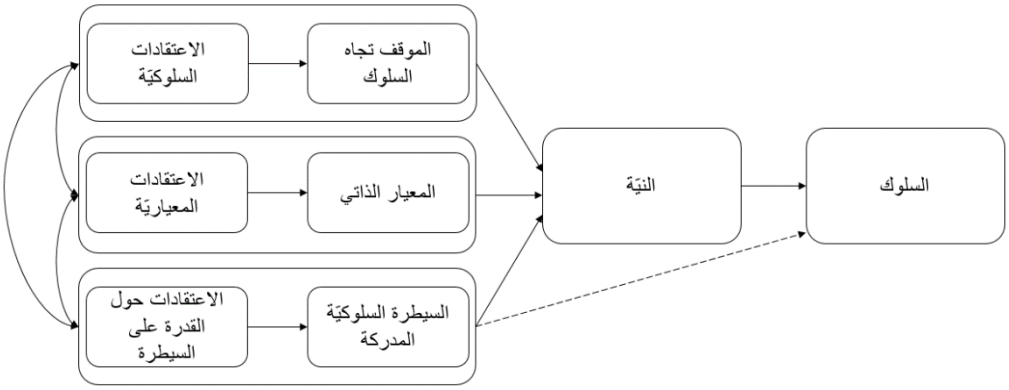
بشكل عامّ، ينوي الناس القيام بسلوك ما عندما يقومون بتقييمه بشكل إيجابيّ وعندما يواجهون ضغوطات اجتماعيّة للقيام به، وكذلك عندما يعتقدون أنّ لديهم الوسائل والفرص المناسبة لذلك. وهذه هي القاعدة العامّة التي حدّدها Ajzen في قوله: "كلّما كان الموقف السلوكيّ والمعيار الذاتيّ إيجابيّين تجاه سلوك معيّن، وكلّما زادت السيطرة السلوكيّة المُدرَكة، كلّما كانت نيّة الفرد أقوى تجاه أداء السلوك المعيّن".[148] ولا ننسى أنّ النيّة هي المؤشّر المباشر للسلوك نفسه. والرسم التالي يوضّح نظريّة السلوك المخطَّط:[149]

[147] المرجع نفسه، 125.

[148] Icek Ajzen, "The Theory of Planned Behavior," *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 50 no. 2 (December 1991), 188.

[149] Ajzen, *Attitudes, personality, and behavior*, 126.

الرسم 3: نظريّة السلوك المخطط[150]



أمّا عن سبب اختيار هذه النظريّة بالتحديد كإطار للدراسة الحاليّة، فالسبب المباشر هو كونها قد أثبتت فعاليّتها في توقّع السلوك البشريّ تبعًا للعديد من الأبحاث التجريبيّة في مجالات مختلفة كالمجالات الاجتماعيّة والصحّيّة والإعلاميّة والبيئيّة وغيرها.[151] أمّا فيما يخصّ تطبيقها في دراسة عن اعتقادات الطلّاب ومواقفهم من اللغة العربيّة، فهي ذات أهمّيّة كبيرة كونها تأخذ في الحسبان الأمور التالية: اعتقادات الفرد الخاصّة حول أمر ما، والضغط الاجتماعيّ تجاه هذا الأمر، وكذلك الاعتقادات حول القدرة الذاتيّة للقيام بهذا الأمر مع الأخذ في الحسبان تأثير التجارب السابقة على هذه الاعتقادات الأخيرة. فبالعودة إلى ما نسمعه، نحن معلّمي اللغة العربيّة، من تعليقات عن تعلّم العربيّة وما يُنقل إلينا من الأهل ومن المهتمّين بهذا المجال، نجد أنّ الكثير من هذه التعليقات تصبّ في واحدة

[150] تجدر الإشارة إلى أن الخط المتقطّع لا يعني تأثيراً غير مباشر، بل على العكس، الاعتقادات حول القدرة على السيطرة لها التأثير المباشرالوحيد على السلوك، وإنما يُشير الخط المتقطّع تبعاً لـ Ajzen إلى غرض السلوك، فهذا التأثير المباشر ينطبق على الأغراض المألوفة، أما مع الأغراض غير المألوفة، فلا تكون هذه العلاقة دقيقة.

[151] للاطّلاع على مراجعةٍ لهذه الأبحاث، انظر

Ajzen, *Attitudes, personality, and behavior*.

من الخانات الثلاث السالفة الذكر؛ ومنها مثلًا التعليقات عن صعوبة العربيّة، وعدم القدرة على إتقانها لتطلُّبها مهارات خاصّة كالبراعة في قواعدها، وكذلك التعليقات عن الصعوبات التي واجهها الطلّاب خلال دراستهم للعربيّة في المدرسة، وأخيرًا التعليقات عن عدم أهمّيّة العربيّة في البيئة الصغيرة المتمثّلة في الأسرة أو في البيئة الكبيرة المتمثّلة في المجتمع. إذاً، تصب هذه التعليقات في واحدة من الخانات الثلاث المذكوره أعلاه، وهي: الاعتقادات الذاتيّة للفرد حول أمر ما، والضغوط الاجتماعيّة تجاه هذا الأمر، والاعتقادات حول القدرة الذاتيّة لتنفيذ هذا الأمر مع ما للتجارب السابقة من تأثيرٍ على هذه الاعتقادات الأخيرة.

وبالنسبة لكيفيّة تطبيق هذه النظريّة فيما يخصّ اللغة العربيّة، فالهدف هو دراسة كيف تؤدّي اعتقادات معيّنة حول اللغة العربيّة، بما في ذلك طبيعتها وثقافة أهلها والتجارب السابقة في تعلّمها ونظرة المجتمع إليها، إلى تكوين موقف سلوكيّ معيّن إمّا سلبيّ أو إيجابيّ تجاهها. كما تهدف الدراسة إلى البحث في كيفيّة انتقال الفرد من ذلك الموقف إلى عقده نيّة معيّنة كخطوة أخيرة قبل القيام بسلوك معيّن يخصّ اللغة العربيّة. فالوالدة التي ترى أنّه لا أهمّيّة كبيرة للغة العربيّة في مجتمعها، والتي عانت خلال دراستها للعربيّة في المرحلة المدرسيّة من صعوبات جعلتها تعتقد بأنّها غير قادرة على إتقان هذه اللغة نظرًا لصعوبتها وبأنّها لا جدوى من دراستها لها، هذه الوالدة التي توقّفت عن متابعة دراسة العربيّة في المرحلة الجامعيّة بسبب الاعتقادات السابقة، قد تسعى في المستقبل لتجنيب أولادها دراسة العربيّة في المدرسة، وربّما تذهب أبعد من ذلك بأن تخاطبهم بلغة غيرها.

تهدف نظريّة السلوك المخطَّط في نهاية المطاف إلى التعريف بمحدِّدات أيّ سلوك في محاولةٍ لفهم الأسباب الكامنة وراء ما يقوم به الإنسان من أفعال. لماذا يقوم أحدُهم بهذا الفعل أو ذاك؟ ونحن، عندما نتكلّم عن اللغة العربيّة، يحيّرنا سلوك طلّابنا تجاهها. لماذا يتجنّبها الكثير من الطلّاب؟ ولماذا يُقبِل عليها قلّةٌ منهم؟ وبالتالي فإنّ الكشف عن محدِّدات سلوكات طلّابنا تجاه اللغة العربيّة–هذه المحدِّدات المتمثِّلة في اعتقاداتهم المتنوِّعة وما ينتج عن هذه الاعتقادات من مواقف وكيف ترتبط هذه المواقف بتلك الاعتقادات–قد يُسهم في فهمنا لتصرُّفاتهم اللغويّة والتي تشتمل على استعمال اللغة العربيّة وتعلّمها.

القسم الثاني: الدراسات التي تتناول الاعتقادات والمواقف اللغويّة

سأقوم في هذا القسم بمراجعة أدبيّات البحث المختصّة بدراسة اعتقادات ومواقف الطلّاب اللغويّة. وهنا لا بدّ من الإشارة إلى أنّ هذا المجال البحثيّ مازال في بداياته في العالم العربيّ، وبالتالي فإنّ الدراسات التي تتناول هذين العاملَين قليلة جدًّا. والجدير بالملاحظة هو أنّ دراسات المواقف هي أكثر عددًا من دراسات الاعتقادات، كما أنّ دراسات المواقف التي تتناول اللغة العربيّة كلغة ثانية أو أجنبيّة هي أكثر عددًا من دراسات المواقف التي تتناول اللغة العربيّة كلغة أمّ. كما أنّ هذا النوع الأخير من الدراسات يتناول في معظمه المواقف المقارَنة بين الفصحى والعامّيّة أو بين اللهجات المختلفة. ونظرًا لعدم وجود دراسات عن اعتقادات الطلّاب العرب تجاه لغتهم، باستثناء دراسة واحدة عثرتُ عليها،[152] فقد أوردت في هذا القسم بعض الدراسات التي تتناول الاعتقادات اللغويّة في غير سياق

[152] Hezi Brosh, "Arab Students' Perceptions of Diglossia," *Al-ʿArabiyya: Journal of the American Association of Teachers of Arabic* 48, no. 1 (2015): 23-41.

اللغة العربيّة إضافةً إلى دراسات الاعتقادات تجاه العربيّة كلغة ثانية. وذلك لأوضّح كيف يسهم هذا النوع من الدراسات في فهم سلوك أبناء اللغة تجاه لغتهم.

أ. دراسات الاعتقادات اللغويّة:

يمكن تقسيم دراسات الاعتقادات اللغويّة إلى أقسام مختلفة من حيث المقاربة ومن حيث الموضوع.

أمّا من حيث المقاربة فتعدّد Barcelos ثلاث مقاربات لدراسات اعتقادات اللغة:[153] المقاربة الأولى وتسمّى "المقاربة المعياريّة" (The Normative Approach). وما يميّز هذه المقاربة هو استعمال الاستبيانات المبنيّة على نظام Likert-scale. وينقسم هذا النوع من الدراسات إلى قسمين، يستخدم الأوّل الأداة التي ابتكرتها Horwitz أي الـ BALLI، ويستخدم القسم الآخر أدوات استبيانيّة أخرى.

وتقوم المقاربة الثانية، وهي المسمّاة بـ "ما وراء الإداركيّة" (The Metacognitive Approach)، على النظرة إلى الاعتقادات اللغويّة بأنّها معرفة ما وراء إدراكيّة، وتتميّز عن المقاربة الأولى باستعمال المقابلات والتقارير الذاتيّة بدل الاستبيانات.

أمّا المقاربة الثالثة وهي "المقاربة السياقيّة" (Contextual Approach) فترتكز على نظرة مختلفة للاعتقادات اللغويّة تقوم على أنّ الاعتقادات اللغويّة مضمَّنة في سُلوكات الطلّاب. بمعنى أنّه لا يمكن دراسة الاعتقادات اللغويّة بمعزل عن السياقات الواردة فيها. وتستخدم هذه المقاربة منهجيّات

[153] Barcelos, "Understanding Teachers' and Students' Language Learning Beliefs in Experience: A Deweyan Approach," 45-65.

مختلفة مثل اليوميّات والسرد والاستعارات والإثنوغرافيا. وتتمثّل الفكرة الأساسيّة وراءها في الجمع بين طرق مختلفة لتفسير اعتقادات الطلّاب في سياقاتها.

هذا من حيث المقاربات. أمّا من حيث السياقات، بما في ذلك تعلّم اللغة العربيّة كلغة أولى أو كلغة ثانية، والموضوعات التي قد تشمل الربط بين الاعتقادات والتحصيل اللغوي، والربط بين الاعتقادات واستراتيجيّات التعلُّم، والمقارنة بين اعتقادات الطلّاب واعتقادات الأساتذة، والاعتقادات تجاه مكوِّن من مكوِّنات اللغة، والاعتقادات تجاه مهارة من مهارات اللغة، فقد تعدّدت دراسات الاعتقادات اللغويّة بشكل كبير، ويمكن تقسيمها على الشكل التالي:

1- الدراسات التي تتناول الاعتقادات حول اللغة كلغة ثانية/أجنبيّة في غير السياق العربيّ:[154]

1-1 دراسات عامّة تهدف إلى الكشف عن اعتقادات الطلّاب اللغويّة:

من هذه الدراسات دراسة Horwitz الرائدة في هذا المجال تحت عنوان "الاعتقادات حول تعلّم اللغات لطلّاب اللغة الجامعيّين في المستوى الابتدائيّ".[155] وقد هدفت الدراسة إلى الكشف عن الاعتقادات اللغويّة لثلاث مجموعات من الطلّاب ممّن يدرسون لغات أجنبيّة في فصلهم الأوّل لدراسة اللغة في جامعة تكساس: المجموعة الأولى كانت تدرس اللغة الألمانيّة، والمجموعة الثانية كانت تدرس اللغة الفرنسيّة، بينما كانت المجموعة الثالثة تدرس اللغة الإسبانيّة. واستعملت الدراسة أداة الـ BALLI المبتكرة من قبل كاتبة البحث نفسها، وانقسمت أسئلة الأداة إلى خمسة مجالات هي: 1) صعوبة تعلّم

[154] وهي الدراسات التي تناولت الاعتقادات حول تعلّم لغة ثانية/أجنبيّة، غير اللغة العربيّة، في أدبيّات البحث الغربي.

[155] Elaine K. "The Beliefs about Language Learning of Beginning University Foreign Language Students," 283-294.

اللغة، 2) الموهبة لتعلّم اللغة، 3) طبيعة تعلّم اللغة 4) استراتيجيّات التعلّم والتواصل، 5) الدافعيّة والتوقُّعات.

ومن النتائج التي توصّلت إليها الدراسة فيما يخصّ المجال الأوّل أنّ الطلّاب في المجموعات الثلاث كانوا يعتقدون بوجود تراتبيّة لصعوبة اللغات وأنّ بعض اللغات، في نظرهم، أصعب من غيرها، كما أنّهم كانوا يعتقدون بأنّ لديهم قدرة على تعلّم اللغة–الهدف بشكل ممتاز. وفيما يخصّ المجال الثاني، فكان هناك نوع من الاتّفاق بين المجموعات الثلاث على أنّ تعلّم لغة ثانية يحتاج إلى موهبة خاصّة، كما أنّ الطلّاب المشاركين في الدراسة اتّفقوا على أنّ قدرة الأطفال على تعلّم اللغات أكبر من قدرة الراشدين. أمّا بالنسبة للمجال الثالث، فقد كان هناك اتّفاق أيضًا على أنّ تعلّم اللغات يختلف عن تعلّم المواد الأخرى. وفيما يتعلّق بالمجال الرابع فقد كان هناك شبه إجماع على أهمّيّة التكرار والتدرُّب وعلى أهمّيّة دراسة المفردات والقواعد. وبالنسبة للمجال الخامس، فقد كان هناك اتّفاق على أنّ تعلّم لغة جديدة لا يزيد فرص الحصول على عمل كما أنّ معظم المشتركين في الدراسة لم يُبدوا رغبة قويّة في التعرّف على ممثّلين عن اللغات التي يدرسونها.

هذه بعض النتائج التي كان هناك شبه إجماع عليها. ولكن تشير Horwitz في البحث إلى العديد من النتائج الأخرى. فتعلّق، مثلًا، على إجماع الطلّاب على أهمّيّة دراسة المفردات والقواعد قائلة: "الاعتقاد بأنّ تعلّم المفردات والقواعد النحويّة هو الجزء الأكثر أهمّيّة في تعلّم اللغة، سيؤدّي بشكل شبه مؤكّد بالطلّاب إلى استثمار معظم وقتهم في حفظ قوائم المفردات وقواعد النحو على حساب

تعلّم مهارات لغويّة أخرى".[156] وعن الموهبة الخاصّة بتعلّم اللغات تعلّق قائلةً: "يمكن أن يكون مفهوم الموهبة الخاصّة بتعلّم اللغة الأجنبيّة هو مصدر النظرة السلبيّة تجاه تعلّم اللغة، إذ يمكن أن يؤدّي اعتقاد الطالب بأنّ بعض الأشخاص في مجموعة معيّنة غير قادرين أو هم أقلّ قدرة من غيرهم على تعلّم لغة ثانية إلى توقعات سلبيّة بشأن قدراتهم الذاتيّة، خاصّةً عندما يكونون أعضاءً في هذه المجموعة المحدَّدة".[157] وتتوصّل Horwitz في نهاية الدراسة إلى الاستنتاج التالي: "يجيء الطلّاب إلى ميدان تعلّم اللغة بأفكار مسبقة ومحدَّدة حول كيفيّة تعلُّم اللغة، ولا يستطيع مدرّسو اللغات الأجنبيّة تجاهل هذه الأفكار المسبقة إذا كانوا يتوقّعون من طلّابهم أن يكونوا منفتحين على أساليب تدريس معيّنة وأن يحصلوا على أقصى استفادة منها. لذا فإنّ معرفة اعتقادات المتعلّمين حول تعلّم اللغة تعزّز من فهم المعلّمين لكيفيّة تعامل الطلّاب مع المهام المطلوبة منهم في مساقات اللغة. وتساعد المعلّمين كذلك على تعزيز استراتيجيّات تعلّم أكثر فعالية لطلّابهم".[158]

2-1 دراسات تهدف إلى الربط بين اعتقادات الطلّاب اللغويّة وتحصيلهم اللغويّ:

من هذه الدراسات دراسة لـ Mori بعنوان "الاعتقادات المعرفيّة والاعتقادات اللغويّة: ماذا يعتقد متعلّمو اللغة بشأن تعلّمهم"؟[159] تناولتْ الدراسة الاعتقادات اللغويّة تجاه اليابانيّة كلغة ثانية، وهدفت إلى دراسة بنية وتركيب الاعتقادات اللغويّة في محاولةٍ لاكتشاف ما إذا كانت هذه البنية جزءًا من بنية أكثر تعقيدًا للتعلّم بشكل عامّ. كما هدفت إلى دراسة مدى ارتباط الاعتقادات التعلّميّة عامّة والاعتقادات

[156] المرجع نفسه، 289.

[157] المرجع نفسه، 288.

[158] المرجع نفسه، 293.

[159] Yoshiko Mori, "Epistemological Beliefs and Language Learning Beliefs: What Do Language Learners Believe About Their Learning?," *Language Learning* 49, no.3, (1999): 377-415.

اللغويّة بالتحصيل اللغويّ أو القدرة على إتقان اللغة. واستندت الدراسة إلى أداة استبيانيّة مؤلّفة من 132 سؤالًا وتنقسم إلى قسمين: قسم يتناول الاعتقادات التعلّميّة العامّة أي الاعتقادات المعرفيّة، ويتكوّن من 40 سؤالًا، وقسم يتناول الاعتقادات اللغويّة، ويتكوّن من 92 سؤالًا. وقد أظهرت النتائج أنّ الاعتقادات التعلّميّة العامّة ذات تركيبة منفصلة عن تركيبة الاعتقادات اللغويّة. أمّا من حيث التحصيل العلميّ فقد وجدت الدراسة علاقة متبادلة بين الاعتقادات اللغويّة وتحصيل تعلّم اللغة–الهدف، وتوصّلت إلى الاستنتاج التالي: يمكن لاعتقادات المتعلّمين حول التعلّم وحول اللغة–الهدف أن تفسِّر جزئيًّا تحصيلهم في هذه اللغة. وعلى العكس من ذلك، فإنّ ما يتعلّمونه من المساق قد يؤثّر على طريقة فهمهم لتعلّم اللغة. لذلك يجب على معلّمي اللغة والباحثين في هذا المجال أن يضعوا في اعتبارهم أنّ طبيعة المُدخلات اللغويّة وأنشطة التعلّم قد تؤثّر بدورها على تنمية اعتقادات الطلّاب حول التعلّم بشكل عامّ وتعلّم اللغة بشكل خاصّ.

ومن هذا النوع من الدراسات أيضًا دراسة Khodadady في السياق الإيرانيّ تحت عنوان "رصد الاعتقادات حول تعلّم اللغة: مصداقيّة العوامل والتعليم الرسميّ والإنجاز الأكاديميّ للطلّاب الإيرانيّين المتخصّصين في اللغة الإنجليزيّة".[160] وقد هدفت الدراسة أوّلًا إلى إثبات فعاليّة الـ BALLI كأداة للاستبيان في السياق الإيرانيّ ثم إلى الكشف عن العلاقة بين التعليم الرسميّ وتغيُّر الاعتقادات، وكذلك إلى دراسة العلاقة بين الاعتقادات اللغويّة والتحصيل اللغويّ. وبالإضافة إلى إثبات فعاليّة الـ BALLI فقد أظهرت نتائج الدراسة أنّ 32% من الاعتقادات اللغويّة للطلّاب المتضمّنة في الأداة

[160] Khodadady, "The Beliefs about Language Learning Inventory: Factorial Validity, Formal Education and The Academic Achievement of Iranian Students Majoring in English," 115-165.

تتغيّر مع التقدّم في التعليم الرسميّ وتتناول هذه الاعتقادات: طبيعة تعلّم اللغة، والثقة بالنفس والوعي الذاتيّ، واستراتيجيّات التعلّم والتواصل، واتّساق تعلّم العلوم والرياضيّات مع تعلّم اللغات، والقابليّة لتعلّم اللغة. أمّا فيما يتعلّق بالعلاقة بين اعتقادات الطلّاب اللغويّة والتحصيل اللغويّ، فقد أظهرت النتائج وجود علاقة توافقيّة بين خمسة اعتقادات لغويّة للطلّاب والعلامات التي حصلوا عليها والتي تعكس نتيجة تحصيلهم اللغويّ. وهذه الاعتقادات الخمسة هي: الاعتقاد بوجود قابليّة لتعلّم اللغات، فالطلّاب الذين لم يوافقوا على أنّ هنالك موهبة خاصّة لتعلّم اللغات حصلوا على علامات أعلى من أولئك الذين وافقوا على هذا الطرح. أمّا الاعتقاد الثاني فيتناول الثقة بالنفس والوعي الذاتيّ، فالطلّاب الذين وافقوا على أنّ تعلّم اللغة الإنكليزيّة صعب جدًّا حصلوا على علامات أدنى ممّن لم يوافقوا على هذا الطرح. أمّا الاعتقادات الثلاثة الأخرى فتتناول طبيعة تعلّم اللغات، فالطلّاب الذين لم يوافقوا على أنّ تعلّم اللغة الإنكليزيّة يقوم بشكل أساسيّ على تعلّم قواعد اللغة الإنكليزيّة حصلوا على علامات أعلى بكثير من الطلّاب الذين وافقوا على هذا الطرح. كما أنّ الطلّاب الذين وافقوا على أنّ تعلّم اللغة الإنكليزيّة يختلف عن تعلّم المواد الأخرى حصلوا بدورهم على علامات أعلى من أولئك الذين لم يوافقوا على هذا الطرح. وأخيرًا، فقد حصل الطلّاب الذين وافقوا على أنّ تعلّم اللغة الإنكليزيّة هو بشكل أساسيّ مسألة ترجمة عن الإنكليزيّة إلى الإيرانيّة على علامات أدنى بكثير من الطلّاب الذين خالفوا هذا الطرح ولم يوافقوا عليه. لتقترح هذه الدراسة بالتالي أنّ الوضعيّة التعلّميّة، وهي في هذه الحالة التعليم الرسميّ، تؤثّر تأثيرًا مباشرًا على اعتقادات الطلّاب وقد تساهم في تغييرها، كما تقترح أنّ التحصيل العلميّ للطلّاب مرتبط باعتقاداتهم، فالاعتقادات الإيجابيّة تجاه تعلّم اللغة الإنكليزيّة أثمرت نتائج أكثر إيجابيّة للطلّاب الذين يحملونها مقارنةً مع الطلّاب الذين يحملون اعتقادات سلبيّة.

3-1 دراسات تربط بين الاعتقادات اللغويّة واستراتيجيّات التعلّم:

لمّا كان الهدف من دراسة الاعتقادات بشكل أساسيّ هو فهم السلوكات أو التنبُّؤ بها، فقد ركّز العديد من الدراسات على الربط بين الاعتقادات واختيار الطلّاب لاستراتيجيّات معيّنة باعتبار أنّ خيارهم هذا هو سلوك تحدِّده اعتقاداتهم.

من هذه الدراسات دراسة لـ Zhong بعنوان "الاعتقادات واستخدام الاستراتيجيّة للمتعلّمين الصينيّين من ذوي الكفاءة المنخفضة، وأثرهما على تعلّم اللغة الإنجليزيّة في سياق نيوزيلندا".[161] وقد حاولت Zhong الكشف عن تطوّر اعتقادات الطلّاب اللغويّة ودراسة التفاعل بين العناصر الثلاثة التالية: اعتقادات المتعلّم، واستخدام الاستراتيجيّة، ونتائج التعلّم. واستخدمتْ الباحثة بعض طرق جمع البيانات (مثل المقابلات واليوميّات والملاحظات الصفّيّة والتذكّر التحفيزيّ (stimulated recall)، ومجموعة من الاختبارات الأخرى) لجمع البيانات عن العناصر الثلاثة المذكورة أعلاه. وقد أظهرت النتائج وجود "علاقة خطّيّة (linear) بين اعتقادات الطلّاب واستراتيجيّات التعلّم ونتائجه، حيث تؤثّر اعتقادات المتعلّم على استخدام الاستراتيجيّة، الأمر الذي يؤثّر بدوره على مستوى التعلّم ومعدّله".[162] فعلى سبيل المثال، لحظتْ الدراسة أنّه عندما تغيّرت اعتقادات الطلّاب حول طبيعة تعلّم اللغة وتحوّلت من الاعتقاد بأنّها تقوم على "المقاربة التحليليّة" التي تركّز على دراسة القواعد إلى الاعتقاد بأنّها تقوم على "المقاربة التجريبيّة" التي تركّز على أهمّيّة استعمال اللغة في سياقات حقيقيّة، فإنّ استراتيجيّاتهم

[161] Zhong, "The Beliefs and Learner Strategy Use of Low-Proficiency Chinese Learners and their Impact on Learning English in a New Zealand Context."

[162] المرجع نفسه، 263.

تغيّرت أيضًا إذ بدأوا يبذلون جهودًا أكبر لتعريض أنفسهم للغة الإنكليزيّة خارج نطاق الصّفّ من خلال مشاهدة برامج التلفزيون الإنكليزيّة والاستماع إلى الراديو باللغة–الهدف.

ومن هذه الدراسات أيضًا دراسة Lee بعنوان "اختبار الاعتقادات اللغويّة واستخدام استراتيجيّة تعلّم اللغة لدى متعلّمي اللغة الإنجليزيّة كلغة ثانية للبالغين في إطار التعليم العالي".[163] وقد هدفت هذه الدراسة إلى استطلاع اعتقادات الطلّاب اللغويّة واستطلاع استخدامهم للاستراتيجيّات التعلّميّة ودراسة العلاقة بين الاعتقادات والاستراتيجيّات. وتألّفت عيّنة الدراسة من 84 طالبًا جامعيًّا من دول مختلفة يدرسون اللغة الإنكليزيّة كلغة ثانية. واستخدمت الدراسة أربع أدوات وهي: استبيان لاستطلاع استراتيجيّات التعلّم وهو مطوّر من قبل ريبيكا أكسفورد SILL، واستبيان الـ BALLI لاستطلاع الاعتقادات اللغويّة للطلّاب، واستبيان لجمع المعلومات الشخصيّة، بالإضافة إلى مقابلات شفهيّة مع ستّة من الطلّاب الذين شاركوا في الاستبيانات. وقد أظهرت نتائج تحليل الاستبيانات وجود علاقة توافقيّة بين ستّ استراتيجيّات كانت الباحثة قد عرّفتها في دراستها وهي الاستراتيجيّات المعرفيّة، وما وراء الإدراكيّة، والانفعاليّة، والاجتماعيّة، واستراتيجيّة الذاكرة، واستراتيجيّة المكافأة، وبين أربع اعتقادات تخصّ التحفيز وأفضليّة التعلّم والتعليم الرسميّ والثقة بالنفس. وقد توصّلت الدراسة إلى أنّ الطلّاب، الذين كان لديهم اعتقاد بأهمّيّة التحفيز في التعلّم واعتقاد بأهمّيّة استعمال إرشادات تعليميّة مختلفة، ساعدوا أنفسهم على تطوير لغتهم الإنكليزيّة من خلال استعمال الاستراتيجيّة "ما وراء الإدراكيّة" التي تركّز على السيطرة على العمليّة المعرفيّة في تعلّم اللغة، أو على تنظيم تعلّم اللغة من خلال مراقبة

[163] Seungheui Lee, "An Examination of Language Learning Beliefs and Language Learning Strategy Use in Adult ESL Learners in a Higher Educational Setting" (PhD diss., Auburn University, 2014).

تعلّمهم الخاصّ. في حين اختار الطلّاب الذين اعتقدوا بأهمّيّة الثقة بالنفس استراتيجيّة الذاكرة. وفي تفسيرها لنتائج الدراسة، رأت الباحثة أنّ "أحد التفسيرات المحتملة لذلك هو أنّ الطلّاب الذين يستخدمون المزيد من مهارات الذاكرة يتمتّعون بثقة أكبر لأنّهم قضَوا وقتًا أطول في حفظ الكلمات والقواعد النحويّة الجديدة للتحضير للاختبارات".[164]

4-1 دراسات تقارن بين اعتقادات الطلّاب واعتقادات أساتذتهم:

بما أنّ أحد أهداف الكشف عن اعتقادات الطلّاب اللغويّة هو الوصول إلى ممارسات صفّيّة أكثر فعاليّة، كان لا بدّ من الكشف عن اعتقادات الأساتذة أيضًا. لأنّ عدم وجود اتّساق بين اعتقادات الطلّاب واعتقادات أساتذتهم سوف يصعِّب التوصُّل إلى ممارسات صفّيّة يتّفق عليها الجانبان ويعتبرانها أكثر فعاليّة في عمليّة تعلّم اللغات، من هنا برز هذا النوع من دراسات الاعتقادات.

ومن هذه الدراسات دراسة Brown بعنوان "تصوّرات الطلّاب والمعلّمين للتدريس الفعّال للغة الثانية: مقارنة بين الطرق الأمثل".[165] وقد هدفت هذه الدراسة بشكل أساسيّ إلى مقارنة اعتقادات الطلّاب والأساتذة بالنسبة لأفضل الممارسات لتعلّم اللغة الأجنبيّة. وتكوّنت عيّنة الدراسة من 49 أستاذًا يدرّسون المستويَين الأوّل والثاني من لغات أجنبيّة مختلفة، ومن 1600 طالبًا من جامعات مختلفة هم في الحقيقة طلّاب الأساتذة المشاركين. أمّا أداة الدراسة فكانت استبيانًا من نسختَين: واحدة للطلّاب وأخرى للأساتذة وتكوّن الاستبيان من 24 سؤالًا تستهدف الاعتقادات. وأهمّ ما خرجت به الدراسة هو أنّ الأساتذة كانوا أكثر تقديرًا للمقاربة التواصليّة في تعليم اللغات الأجنبيّة من طلّابهم الذين

[164] المرجع نفسه، 158.

[165] Alan V. Brown, "Students' and Teachers' Perceptions of Effective Foreign Language Teaching: A Comparison of Ideals," *The Modern Language Journal* 93, no. 1 (2009): 46-60.

يعتقدون بأهمّيّة تعلّم القواعد. وقد بيّنت نتائج تحليل بنود الاستبيان أنّ "الاختلاف بين اعتقادات كلٍّ من الطلّاب والأساتذة حول الممارسات التعليميّة المثاليّة كان النمط السائد، أمّا الاتّفاق بين الاعتقادات الخاصّة بكلٍّ منهم فقد كان الاستثناء".[166] خلصت الدراسة، بمعنًى آخر، إلى أنّ الاختلاف بين اعتقادات الطلّاب وأساتذتهم يفوق التماثل بينها بشكل واضح. فما يراه الأساتذة بأنّه الممارسة الأمثل في الصفّ، والذي يشتمل على "مناقشة مواضيع ذات معنًى وإكمال مهمّات لغويّة في سياقات حقيقيّة، واستعمال التكنولوجيا، والتعامل مع اللغة خارج الصفّ، والتعرّض للثقافة، والعمل في مجموعات"،[167] لا يوازي تصوّرات الطلّاب عن الممارسة الأمثل لتعلّم اللغات الأجنبيّة. وبالإضافة إلى هذه النتيجة، فقد أظهرت الدراسة نتائج أخرى تتعلّق بالمقارنة بين اللغات المتعلَّمة الأكثر شيوعًا واللغات المتعلَّمة الأقلّ شيوعًا كونها شملت النوعَين.

5-1 دراسات تتناول الاعتقادات تجاه مكوّنات ومهارات اللغة:

أظهر المسح الذي قمتُ به لدراسات الاعتقادات اللغويّة أنّه في حين تكثر الدراسات التي تركّز على استطلاع الاعتقادات العامّة تجاه لغة ما، فإنّ هناك القليل من الدراسات التي تتناول الاعتقادات تجاه مكوّن من مكوّنات اللغة، وبين هذا القليل يبدو أنّ الدراسات التي تتناول الاعتقادات تجاه قواعد اللغة هي الأكثر في حين أنّ الدراسات التي تتناول الاعتقادات تجاه المفردات والنطق هي الأقلّ.

من الدراسات التي ركّزت على اعتقادات الطلّاب تجاه مكوّنات اللغة دراسة Simon وTaverniers تحت عنوان "اعتقادات متعلّمي اللغة الإنجليزيّة كلغة أجنبيّة في المستوى المتقدّم حول

[166] المرجع نفسه، 54.

[167] المرجع نفسه.

تعلّم وتعليم اللغة: مقارنة بين قواعد اللغة والنطق والمفردات".[168] وقد هدفت الدراسة إلى استطلاع اعتقادات الطلّاب تجاه المكوّنات الثلاثة للغة: القواعد والنطق والمفردات والدور الذي تلعبه هذه الاعتقادات في ترسيخ واحدة من المقاربتَين المعروفتَين لتدريس اللغات ألا وهما المقاربة التواصليّة والمقاربة المبنيّة على تعليم القواعد في أذهان المتعلّمين. تكوّنت عيّنة الدراسة من 117 طالبًا لغتهم الأمّ هي الألمانيّة، ويدرسون الإنكليزيّة كلغة ثانية، ويسكنون في فلاندرز (Flanders, Belgium). أمّا أداة الدراسة فكانت استبيانًا مقسّمًا إلى ثلاثة أقسام، يقيس القسم الأوّل الاعتقادات حول أهمّيّة كلّ مكوّن في الوصول إلى إتقان اللغة الإنكليزيّة، ويقيس القسم الثاني اعتقادات الطلّاب حول كفاءاتهم اللغويّة والمستوى الذي يريدون الوصول إليه، أمّا القسم الثالث فيقيس اعتقادات الطلّاب حول استراتيجيّات التعلّم. وجاءت النتائج على الشكل التالي: يعتقد المشتركون في هذه الدراسة أنّ مكوّنات اللغة الثلاثة مهمّة لمستقبلهم المهنيّ مع تركيز أكثر على أهمّيّة المفردات، فالمفردات بالنسبة لهم هي العامل الذي يؤدّي إلى تعطُّل التواصل أكثر من غيره من المكوّنات. وعن مهارات اللغة الأربع، يعتقد المشتركون أنّ مهارة المحادثة هي الأكثر فائدة لمستقبلهم المهنيّ. ويعتقد المشتركون أنّ بإمكانهم الوصول إلى مستوًى قريب من مستوى الناطق باللغة الإنكليزيّة كلغة أمّ، فيما يخصّ المكوّنات الثلاثة، وهم يعطون أهمّيّة للجهد المبذول معتقدين أنّ الناطق بغير الإنكليزيّة سيصل إلى مستوى الناطق بها على صعيد القواعد والنطق والمفردات إذا بذل الجهد المطلوب، وهذا ما يجعلهم يفضّلون الاستراتيجيّات القائمة على بذل المجهود.

[168] Ellen Simon and Miriam Taverniers, "Advanced EFL Learners' Beliefs about Language Learning and Teaching: a Comparison Between Grammar, Pronunciation, and Vocabulary." *English Studies* 92, no. 8 (2011): 896-922.

بما أنّ دراسة الاعتقادات تهدف إلى التنبُّؤ بالسلوك الذي يقوم به الطالب خلال عمليّة التعلّم، ومن سلوكات الطلّاب التركيز على مهارة معيّنة من مهارات اللغة لاعتقادهم بأنّها تؤدّي إلى إتقانٍ أفضل للغة الهدف، برزت الدراسات التي تربط بين اعتقادات الطلّاب اللغويّة وإتقانهم لمهارة من مهارات اللغة. ولكن كما هو الحال بالنسبة للدراسات التي تناولت الاعتقادات تجاه مكوّن أو أكثر من مكوّنات اللغة كذلك هو حال الدراسات التي ربطت بين اعتقادات الطلّاب اللغويّة ومهارات اللغة، أي القراءة والكتابة والمحادثة والاستماع، فهي ما زالت قليلة من حيث العدد. من هذا النوع من الدراسات دراسة Javadi وJahandar وKhodabandehlou تحت عنوان "دراسة عن العلاقة بين اعتقادات المتعلّمين الإيرانيّين للغة الإنجليزيّة كلغة أجنبيّة وقدرتهم على الكتابة".[169] وقد هدفت الدراسة بشكل أساسيّ إلى دراسة العلاقة بين اعتقادات الطلّاب اللغويّة ومهاراتهم الكتابيّة. وتكوّنت عيّنة الدراسة من 80 طالبًا إيرانيًّا بالغًا يدرسون اللغة الإنكليزيّة في معاهد مختلفة في إيران. وحرصًا على إيجاد تماثل وانسجام بين مستويات الطلّاب فقد تمّ اختيار كلّ أفراد العيّنة من المستوى المتوسّط الأعلى، وخضعوا جميعًا لامتحان أوكسفورد للكفاءة OPT. وبعد التأكُّد من تماثل مستوياتهم، قام الطلّاب بالإجابة عن أسئلة الـ BALLI، وتمّ تقسيمهم إلى مجموعتين تبعًا لإجابتهم: المجموعة المرجعيّة وتكوّنت من الطلّاب الذين أعربوا عن اعتقادات لغويّة سلبيّة وغير واقعيّة، والمجموعة التجريبيّة وتكوّنت من الطلّاب الذين أعربوا عن اعتقادات لغويّة إيجابيّة وواقعيّة. وطُلب من المجموعتين، بعد فصل دراسيّ واحد، كتابة نصٍّ حرٍّ. وتمّ تصحيح كلّ نصّ بشكلٍ كلّيّ (holistically) وبشكلٍ تحليليّ (analytically).

[169] Javad Javadi, Shahrokh Jahandar, and Morteza Khodabandehlou, "A Study on The Relationship Between Iranian EFL Learners' Beliefs and Their Writing Ability," *International Journal of Applied Linguistics and English Literature* 1, no. 4 (2012): 161-172.

وقد أظهرت نتائج الدراسة بشكل عامّ أنّه لدى المتعلّمين الإيرانيّين اعتقادات مختلفة تجاه تعلّم اللغة الإنجليزيّة كلغة أجنبيّة. وكذلك كشفت أنّ هناك علاقة مهمّة بين اعتقادات متعلّمي اللغة الإنجليزيّة كلغة أجنبيّة في إيران وقدرتهم على الكتابة. فالمشاركون الذين كانت لديهم اعتقادات أكثر إيجابيّة وواقعيّة حول تعلّم اللغة الأجنبيّة، حصلوا على درجات جيّدة إلى ممتازة في اختبار القدرة على الكتابة. وحصل الطلّاب الذين كانت لديهم اعتقادات سلبيّة وغير واقعيّة حول تعلّم اللغات الأجنبيّة، في الغالب، على علامات متدنّية إلى متوسّطة في اختبار القدرة على الكتابة. وبالتالي اقترح الباحثون على معلّمي اللغة الإنكليزيّة في السياق الإيرانيّ "تعزيز اعتقادات طلّابهم اللغويّة الإيجابيّة والواقعيّة التي تؤدّي إلى التعلّم الفعّال لمهارة الكتابة وتقليل الاعتقادات السلبيّة التي تحول دون تعلّم الكتابة".[170]

ما أرجوه هو أن يكون هذا الجزء من أدبيات البحث قد ساهم في تقديم فكرة عن أهميّة دراسات الاعتقادات اللغويّة، وكان لا بدّ للدراسة من تضمينه رغم أنه يتناول السياق الغربي، نظراً لندرة الدراسات المشابهة في السياق العربي.

2- دراسات الاعتقادات اللغويّة في السياق العربيّ:

2-1 دراسات الاعتقادات اللغويّة تجاه اللغات الثانية في العالم العربيّ:

رغم أنّ السياق العربيّ لا يخلو من دراسات الاعتقادات اللغويّة إلّا أنّ دراسات الاعتقادات اللغويّة تجاه اللغة العربيّة تكاد تنحصر بكونها تتناول اللغة العربيّة كلغة ثانية، وهذا شأن معظم دراسات الاعتقادات اللغويّة. وممّا يفسّر ندرة وجود دراسات للاعتقادات تجاه اللغة العربيّة كلغة أمّ، هو أنّ الهدف من هذه الدراسات عادةً ما يكون الكشف عن الصعوبات أو العراقيل التي تمنع الطالب من

[170] المرجع نفسه، 171.

التقدّم في تحصيل اللغات والعمل على إزالتها. وهذا ما لا نجده كثيرًا في حال اللغة الأمّ التي ربّما يُنظر إلى إتقانها على أنّه عمليّة تلقائيّة.

ومن دراسات الاعتقادات اللغويّة في السياق العربيّ دراسة السلاحي[171] التي بحث فيها عن الأسباب التي تجعل من المقاربة المبنيّة على تعليم القواعد والترجمة هي المقاربة السائدة بين أساتذة اللغة الإنكليزيّة في المدارس الحكوميّة السعوديّة. وتوصّلت الدراسة إلى أنّ السبب وراء استمرار هذه المقاربة هو اعتقادات الأساتذة عن تعليم القواعد، حيث تسود الاعتقادات بينهم بأنّ تعليم القواعد من خلال تمارين القواعد المستقلّة والخارجة عن أيّ سياق تفاعليّ هو الطريقة الأفضل لإتقان اللغة. وبالتالي هناك توافق بين اعتقادات الأساتذة وممارساتهم الصفّيّة.[172] ومن دراسات الاعتقادات اللغويّة في العالم العربيّ أيضًا دراسة قاسم[173] التي درست اعتقادات ومواقف الطلّاب تجاه اللغة الإنكليزيّة كلغة ثانية في جامعة شقراء السعوديّة. وتميّزت هذه الدراسة، بالنسبة لي، بكونها تناولت الاعتقادات والمواقف معًا، مع تمييز واضح بينهما يظهر من الأداة الاستبيانيّة التي تمّ استخدامها. وقد درست أيضًا العلاقة السببيّة بين اعتقادات الطلّاب ومواقفهم. تناولت الدراسة اعتقادات ومواقف طلّاب جامعيّين في سنتهم الأولى في قسم إدارة الأعمال وقارنتها مع اعتقادات ومواقف طلّاب في السنة الأولى أيضًا، ولكن يتخصّصون في اللغة الإنكليزيّة. ومن أبرز نتائج الدراسة كشفها عن وجود علاقة قويّة بين اعتقادات الطلّاب غير المتخصّصين باللغة الإنكليزيّة ومواقفهم. فالاعتقادات الإيجابيّة تجاه

[171] Hussein M Assalahi, "Why Is the Grammar-Translation Method Still Alive in the Arab World? Teachers' Beliefs and Its Implications for EFL Teacher Education," *Theory & Practice in Language Studies* 3, no. 4 (2013).

[172] المرجع نفسه، 597.

[173] Hassan M. Kassem, "English as a Foreign Language Learning Beliefs and Attitudes of Saudi College English and Non-English Majors," *Arab World English Journal* 4, no. 4 (2013).

اللغة الإنكليزيّة ترافقت أيضًا مع مواقف إيجابيّة تجاهها. ومن نتائج الدراسة أيضًا أنّ لدى الطلّاب المتخصّصين باللغة الإنكليزيّة اعتقادات ومواقف أكثر إيجابيّة من زملائهم غير المتخصّصين بها.

2-2 دراسات الاعتقادات اللغويّة تجاه اللغة العربيّة كلغة ثانية/أجنبيّة:

تكاد تنحصر دراسات الاعتقادات تجاه اللغة العربيّة بدراسات الاعتقادات تجاه اللغة العربيّة كلغة ثانية. وإنّ الدراسات من هذا النوع عديدة، منها دراسة Kuntz (1996) تحت عنوان "طلّاب اللغة العربيّة: الاعتقادات حول تعلّم اللغة الأجنبيّة".[174] فقد تناولت الدراسة اعتقادات 81 طالبًا يدرسون اللغة العربيّة كلغة ثانية في أربع مراكز للدراسات الإفريقيّة في الولايات المتّحدة الأميركيّة. وشكّل هؤلاء الطلّاب المجموعة التجريبيّة، مقابل 113 طالبًا يدرسون اللغتَين الفرنسيّة والإسبانيّة في جامعة Wisconsin-Madison، شكّلوا المجموعة المرجعيّة. وكان الهدف من الدراسة مقارنة اعتقادات طلّاب اللغة العربيّة مع اعتقادات طلّاب الفرنسيّة والإسبانيّة كونهما من اللغات الأكثر شيوعًا بين متعلّمي اللغات في الولايات المتّحدة في محاولةٍ لمعرفة ما إذا كانت هناك اعتقادات مميّزة تجاه العربيّة. وقد جاءت النتائج مؤيّدة لهذا الطرح الأخير إذ أكّدت الدراسة على أنّ "طلّاب العربيّة يختلفون في معظم الأحيان عن طلّاب اللغات الأخرى من حيث الاعتقادات".[175] واللافت أنّ أهمّ هذه الاختلافات كانت متّصلة بـ 1) طبيعة اللغة، حيث كان هناك إجماع بين الطلّاب على أنّ اللغة العربيّة لغة صعبة جدًّا، وتحتاج إلى مهارة خاصّة لتعلّمها، و2) الجانب الثقافيّ، فقد اتّفق الطلّاب على أنّهم يدرسون

[174] Patricia Kuntz, "Students of Arabic: Beliefs about Foreign Language Learning," *al-'Arabiyya* 29 (1996): 153-176.

[175] المرجع نفسه، 169.

العربيّة بهدف التعرّف بشكل أكبر إلى ثقافة بلدان شمال أفريقيا وآسيا الوسطى والنُّظُم السياسيّة والاقتصاديّة فيها.[176]

ومن الدراسات التي تناولت الاعتقادات اللغويّة تجاه اللغة العربيّة كلغة ثانية أيضًا، دراسة Kuntz و Belnap (2001) تحت عنوان "الاعتقادات حول تعلّم اللغة التي يحملها المعلّمون وطلّابهم في برنامجين لتعليم اللغة العربيّة في الخارج".[177] وكما هو واضح من عنوانها، هدفت الدراسة إلى مقارنة الاعتقادات اللغويّة لمجموعة من الأساتذة في المغرب واليمن وطلّابهم ممّن يدرسون اللغة العربيّة. وتكوّنت عيّنة الدراسة من 17 أستاذًا و71 طالبًا واستُعمل فيها الـ BALLI معدَّلًا من خلال إضافة 13 سؤالًا. وأظهرت النتائج وجود توافق وتعارض في الوقت نفسه بين اعتقادات الأساتذة والطلّاب. فقد توافقوا على 21 بندًا واختلفوا على 17 بندًا. وتعلّقت معظم البنود المختلَف عليها بالتحفيز والتوقّعات. ومن المثير للدهشة أنّه من بين الاختلافات بين الطلّاب والأساتذة الاعتقاد بصعوبة اللغة العربيّة حيث أنّ الأساتذة (وهم ناطقون بالعربيّة) كانوا أكثر موافقة من الطلّاب على الطرح الذي يقول بأنّ اللغة العربيّة لغة صعبة التعلّم جدًّا. ويعزو الباحثان السبب في ذلك إلى عوامل ثقافيّة حيث أنّ "الكثير من العرب مقتنعون بأنّ لغتهم هي أصعب لغة في العالم".[178]

---

[176] المرجع نفسه، 167-168.

[177] Patricia Kuntz, and R. Kirk Belnap, "Beliefs about Language Learning Held by Teachers and Their Students at Two Arabic Programs Abroad," *al-'Arabiyya* 34 (2001): 91-113.

[178] المرجع نفسه، 100.

3-2 الاعتقادات تجاه اللغة العربيّة كلغة أمّ

تعدّ الدراسات التي تتناول اعتقادات الطلّاب العرب، من متكلّمين أصليّين باللغة العربيّة، تجاه لغتهم نادرة. وكانت الدراسة الوحيدة التي نجحتُ في العثور عليها، وقد درستْ اعتقادات الطلّاب العرب، محصورةً بالاعتقادات تجاه الازدواجيّة اللغويّة. وهدفت هذه الدراسة، تحت عنوان "اعتقادات الطلّاب العرب حول الازدواجيّة اللغوية"،[179] إلى الكشف عن اعتقادات الطلّاب عن مفهوم الازدواجيّة اللغويّة من خلال الكشف عن اعتقاداتهم تجاه أهمّيّة العربيّة الفصحى مقارنة بالعامّيّة، والكشف كذلك عن اعتقاداتهم حول صورة من يستخدم الفصحى في التواصل الشفهيّ، وعن الاعتقادات حول أهمّيّة تعلّم الفصحى ومدى تأثير العامّيّة على تعلّمها بشكل عامّ ومدى تأثير استخدام العامّيّة في صفوف الفصحى على تعلّمها، وهدفت أخيرًا إلى الكشف عن اعتقادات الطلّاب حول صعوبة ودرجة إمتاع تعلّم الفصحى. تكوّنت عيّنة الدراسة من ثلاثين طالبًا/طالبةً من الصف الثانويّ الثالث من مدرسة رسميّة في بلدة عربيّة في وسط اسرائيل. تتراوح أعمار الطلّاب بين 17،2 و18،3. واللغة العربيّة هي اللغة الأمّ لجميع الطلّاب، وهم يستخدمون العامّيّة الفلسطينيّة في حياتهم اليوميّة وجميعهم درسوا الفصحى لاثنتَي عشرة سنة على الأقلّ، من الصفّ الأوّل الابتدائي وحتّى الصفّ الثاني عشر. وتكوّنت أداة الدراسة من استبانة للطلّاب فقط ومن مقابلات نصف منظّمة مع الطلّاب والأساتذة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أنّ غالبيّة الطلّاب، بنسبة 60%، تعتبر أنّ الفصحى أكثر أهمّيّة من العامّيّة، مع 28% من الطلّاب ممّن يعتبرون أنّ الفصحى والعامّيّة متساويتان من حيث الأهمّيّة. وقد تبيّن من خلال المقابلات في خصوص هذا الجانب أنّ المشاركين يؤمنون بأهمّيّة الفصحى للتواصل مع العرب خارج فلسطين كما

[179] Brosh, "Arab Students' Perceptions of Diglossia," 23-41.

يؤمنون بأنّها قوّة موحِّدة توحّد العرب وهي السمة الأساسيّة للهويّة العربيّة التي تميّزهم عن باقي المجموعات. كما أظهرت نتائج الدراسة أنّ أكثر من نصف الطلّاب يعتقد بأنّ من يستعمل الفصحى في التواصل الشفهيّ هو شخص مثقّف وجدير بالثقة. وفي مقابل هذه النسبة، يعتقد 31% من الطلّاب أنّ من يستعمل الفصحى في التواصل الشفهيّ هو إنسان مصطنع ويحبّ المظاهر. وفيما يخصّ أهمّيّة تعلّم الفصحى فإنّ 63% من الطلّاب يعتبرون أنّ تعلّم الفصحى مهمّ بسبب القوميّة والهويّة العربيّة، فيما يعتقد 40% منهم أنّ تعلّم الفصحى مهمّ لأنّها لغة القرآن. على الرغم من ذلك، يعتقد 93% من الطلّاب بأنّ الفصحى ليست مهمّة في إسرائيل. وفيما يخصّ تأثير العامّيّة على تعلّم الفصحى فإنّ غالبيّة الطلّاب بنسبة 63% يعتقدون بأنّ للعامّيّة تأثيرًا سلبيًّا على الفصحى وخاصّة على تعلّم القواعد والكتابة. ولكن في الوقت نفسه يعتقد 60% منهم بأنّ استخدام لغة مختلطة بين الفصحى والعامّيّة خلال صفوف الفصحى يسهّل تعلّمها. وأخيرًا، يعتقد 63% من الطلّاب بأنّ الفصحى صعبة التعلّم، ويعتقد 37% منهم بأنّ تجربة تعلّم الفصحى مضجرة وغير ممتعة.

أرجو أن يكون هذا الجزء من أدبيات البحث في تسليط الضوء على ندرة دراسات الاعتقادات في السياق العربيّ، وخاصّة تجاه اللغة العربيّة، رغم وجود بعض الدراسات الاعتقاديّة التي تتناول اللغات الأجنبيّة.

ب. دراسة المواقف من اللغة العربيّة:

تعدّ الدراسات التي تتناول مواقف الطلّاب العرب من لغتهم أو من جانب من جوانبها قليلة مقارنةً بالعدد الهائل الموجود من هذه الدراسات في أدبيّات البحث الغربيّة. ولكنّ مقارنة عدد هذه الدراسات بدراسات اعتقادات الطلّاب العرب تجاه لغتهم ستظهر أنّ الحال مع المواقف أفضل.

1- دراسات المواقف القائمة على المقارنة

من الدراسات المبكّرة جدًّا التي تناولت موضوع المواقف من اللغة العربيّة دراسة مصغّرة قامت بها Laura Nader، الأستاذة في جامعة كاليفورنيا، بعنوان "مذكّرة حول المواقف واستخدام اللغة".[180] تبدأ Nader مقالتها بوصف الواقع البحثيّ لدراسات المواقف تجاه اللغة الأمّ في تلك الحقبة، أي ستّينات القرن الماضي، مشيرةً إلى أنّ دراسة المواقف نادرة وإلى أنّ معظم التقارير حول المواقف من اللغة جرت في سياق تعلّم اللغة الثانية.[181] ورغم الفترة الزمنيّة التي تُباعدنا عن ملاحظات Nader (1962) إلّا أنّ الواقع لم يتغيّر كثيرًا. فالأبحاث التي تتناول دراسة المواقف تجاه تعلّم اللغات الثانية أو اللغات الأجنبيّة وكذلك الثنائيّة اللغويّة تعدّ غزيرة مقارنةً بتلك التي تتناول اللغة الأمّ. أمّا فيما يخصّ اللغة العربيّة فقد "ظهر في السنوات الأخيرة عدد متزايد من الأدبيّات حول المواقف اللغوية في الدول العربيّة"،[182] غير أنّ دراسة المواقف تجاه اللغة العربيّة في العالم العربيّ تكاد تكون محصورة في دراسة المواقف تجاه اللهجات والتفضيل بين الفصحى والعامّيّة، أي الازدواجيّة اللغويّة. وفي هذا السياق، يقول محمد مراد في بحثه عن مواقف العراقيّين تجاه العربيّة: "في البلدان الناطقة بالعربيّة، يُعتبر الموقف اللغويّ موضوعًا متشابكًا نظرًا لحجم التنوّع اللغويّ الذي تستند إليه مجموعة كبيرة من الأفكار

[180] Laura Nader, "A Note on Attitudes and the Use of Language," *Anthropological linguistics* (1962): 24-29.

[181] المرجع نفسه، 24.

[182] Niloofar Haeri, "The Sociolinguistic Market of Cairo: Gender," in *Class, and Education* (London: Kegan Paul International, 1997), 194.

والأيديولوجيّات. إنّ الظاهرة اللغويّة التي تميّز الوضع اللغويّ في العالم العربيّ هي تعايش العربيّة الفصحى مع العديد من اللهجات الوطنيّة".[183] وممّا يؤكّد هذه الرؤية لدراسة المواقف أنّنا نكاد لا نعثر على دراسة واحدة تعالج الموقف من اللغة العربيّة كلغة أمّ، في حين نجد العديد من الأبحاث التي تناولت المواقف تجاه اللهجات في البلد الواحد. أذكر منها في لبنان دراسة Nader المذكورة أعلاه، والتي تناولت مواقف أهالي مدينتَي بيروت وزحلة من المسيحيّين تجاه لهجة أهالي بعض القرى جنوب سهل البقاع من الشيعة. وكذلك في الأردن دراسة Sawaie[184] التي تناولت مواقف طلّاب جامعة اليرموك تجاه أربع لهجات محلّيّة تختلف فيما بينها في لفظ حرف القاف بالتحديد. وكذلك نجد الأبحاث التي تناولت دراسة المواقف تجاه اللهجات على مساحة الوطن العربيّ. وأذكر من هذا النوع من الدراسات دراسة Herbolich[185] التي تناولت مواقف المصريّين من فئات عمريّة مختلفة تجاه عدد من اللهجات العربيّة هي بالتحديد المصريّة والسعوديّة والليبيّة والسوريّة؛ كما نجد العديد من الأبحاث التي عالجت المواقف تجاه الفصحى والعامّيّات، ومنها دراسة القحطانيّ[186] التي تناولت مواقف طلّاب عرب، يدرسون في الولايات المتّحدة، تجاه الفصحى والعامّيّات الشاميّة واليمنيّة والمغربيّة والمصريّة والسعوديّة والسودانيّة. وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أنّ الطلّاب لم يعتبروا الازدواجيّة اللغويّة مشكلة. ونجد أيضًا تلك الأبحاث التي تناولت المواقف تجاه اللغات المستخدمة في بلد عربيّ معيّن، ومن هذا

[183] Mohammed Kamil Murad, "Language Attitudes of Iraqi Native Speakers of Arabic: A Sociolinguistic Investigation" PhD diss., 2014, 17.
[184] Mohammed Sawaie, "Speakers' Attitudes Toward Linguistic Variation: A Case Study of Some Arabic Dialects," *Lingusitische Berichte* 107 (1987).
[185] James B Herbolich, "Attitudes of Egyptians Toward Various Arabic Vernaculars," *Lingua* 47, no. 4 (1979): 301-321.
[186] Abdallah Hady Al-Kahtany, "The 'problem' of Diglossia in The Arab World: An Attitudinal Study of Modern Standard Arabic and the Arabic Dialects," *al-'Arabiyya* 30 (1997): 1-30.

النوع أذكر دراسة El-Dash وTucker[187] التي تناولت مواقف مصريّين، من فئات عمريّة وتعليميّة مختلفة، تجاه اللغات واللهجات المستخدمة في مصر وهي العربيّة الفصحى والعامّيّة المصريّة والإنكليزيّة المصريّة والإنكليزيّة البريطانيّة والإنكليزية الأمريكيّة. ومن هذا النوع من الدراسات دراسة غيث وشعبان[188] التي تناولت مواقف طلّاب الجامعة الأميركيّة في بيروت تجاه اللغات الثلاث المستخدمة في لبنان وهي العربية والفرنسيّة والإنكليزيّة.

يبقى أن أشير إلى نوع آخر من دراسات المواقف ألا وهو المواقف تجاه لغة تعليم المواد العلميّة. ومن هذه الدراسات أذكر دراسة زعرور وناصيف[189] التي تناولت مواقف طلّاب وأساتذة من مدارس ثانويّة في عمّان وإربد تجاه لغة تعليم المواد العلميّة. وقد أظهرت نتائج الدراسة، بشكل عامّ، أنّ طلّاب المدارس الرسميّة، ذكورًا وإناثًا، يمتلكون مواقف أكثر إيجابيّة تجاه تعليم العلوم باللغة العربيّة من طلّاب المدارس الخاصّة. بينما يتلاشى هذا الاختلاف في السنة الجامعيّة الأولى ويتساوى طلّاب المدارس الرسميّة والخاصّة في مواقفهم المؤيّدة لتعليم العلوم باللغة الأجنبيّة. أمّا فيما يخصّ الأساتذة فقد لعب عاملا العمر والخلفيّة اللغويّة دورًا مهمًّا، ليكون للأساتذة ممّن تخطَّوا سنّ الواحدة والثلاثين مواقف أكثر إيجابيّة تجاه تعليم العلوم باللغة العربيّة من الأساتذة الذين هم دون هذا السّن. ويشاركهم في هذه المواقف الإيجابيّة الأساتذة الذين تعلّموا في معاهد كانت لغتها الأساسيّة اللغة العربيّة. واللافت

[187] Linda El-Dash, and G. Richard Tucker, "Subjective Reactions to Various Speech Styles in Egypt," *International Journal of the Sociology of Language* 1975, no. 6 (1975): 33-54.

[188] غازي غيث، وقاسم شعبان، "التوجُّهات اللغويّة لطلبة الجامعة الأميركيّة في بيروت،" في *اللغة والتعليم*، تحرير قاسم شعبان (بيروت: الهيئة اللبنانيّة للعلوم التربويّة، 2000). 309-334.

[189] GEORGE IZA'ROUR, and Rwadah Z. Nashif "Attitudes Towards The Language of Science Teaching at The Secondary Level in Jordan," *International Journal of the Sociology of Language* 1977, no. 14 (1977): 109-118.

في الدراسة أنّ جميع الذكور، سواءً أكانوا طلّاب مدرسة أو جامعة أو أساتذة، هم أكثر إيجابيّة تجاه التعليم بالعربيّة من الإناث.

2- دراسات المواقف غير المقارنة

من الدراسات القليلة جدًّا التي تناولت الموقف تجاه العامّيّة دون أيّ مقارنة مع الفصحى دراسة الأحمدي تحت عنوان "نظرة متعمّقة في مواقف المتحدّثين باللهجة الحضريّة المكّيّة الحجازيّة تجاه لهجتهم".[190] وقد هدفت هذه الدراسة كما يبيّن عنوانها إلى اسكتشاف مواقف المتحدّثين بالحضريّة المكّيّة الحجازيّة باعتبارها لغتهم الأمّ دون الفصحى. كما هدفت إلى التحقيق في تأثير ثلاثة متغيّرات على هذه المواقف، وهي العمر والجنس والمستوى التعليميّ. وقد تكوّنت عيّنة الدراسة من 80 متحدّثًا/متحدّثة بالحضريّة المكّيّة الحجازيّة. وتمّ اختيار هذه العيّنة من مجموعة أفراد بشكل عشوائيّ ولكن بطريقة تعكس المتغيّرات الثلاثة. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ لدى الغالبيّة العظمى من المشاركين مواقف إيجابيّة جدًّا تجاه الحضريّة المكّيّة الحجازيّة مع بعض الاختلافات بين المجموعات التي تمثّل المتغيّرات الثلاثة. فأظهر المتحدّثون الأكبر سنًّا، على سبيل المثال، مواقف أكثر إيجابيّة من المتحدّثين الأصغر سنًّا، وإن كانت المجموعتان قد عبّرتا عن مواقف إيجابيّة جدًّا. وكذلك تبيّن أنّ الذكور يتمتّعون بمواقف أكثر إيجابيّة من الإناث، ولكنّ الاختلاف بين المجموعتين ضئيل جدًّا. وترى الباحثة أنّ معظم المشاركين قد عبّروا عن مواقف إيجابيّة جدًّا تجاه لهجتهم لأنّهم أرادوا أن يظهروا مدى فخرهم بها، خاصّة وأنّها لهجة مكّة المدينة المقدّسة، ولسبب آخر هو الخجل والقلق من أن يظنّهم الآخرون

[190] Sameeha D. Alahmadi, "Insight into The Attitudes of Speakers of Urban Meccan Hijazi Arabic Towards Their Dialect," *Advances in Language and Literary Studies* 7, no. 2 (2016): 249-256.

غير مهتمّين بلهجتهم. وهذا السبب الأخير قد ينطبق بشكل أكبر، بالنسبة للباحثة، على النساء، اللواتي يواجهن عادةً ضغوطاتٍ أكبر من الرجال للالتزام بقواعد أو ثوابت المجتمع العامّة، ومنها في هذه الحالة الفخر بالحضريّة المكّيّة الحجازيّة.

خلاصة

قدّمتُ في هذا الفصل الإطار النظريّ الذي تقوم عليه الدراسة، ألا وهو "نظريّة السلوك المخطّط". إضافةً إلى أهمّيّة هذه النظريّة في تنبُّؤ سلوك الأفراد ومنها السلوكات اللغويّة، فهي مهمّة لأنّها تأخذ في الاعتبار اعتقادات الفرد الخاصّة حول أمرٍ ما، والضغط الاجتماعيّ تجاه هذا الأمر، وكذلك الاعتقادات حول القدرة الذاتيّة للقيام بهذا الأمر مع الأخذ في الحسبان تأثير التجارب السابقة على هذه الاعتقادات الأخيرة. وكلُّها عوامل أعتقد أنّ لها تأثيرًا كبيرًا على سلوك أبناء اللغة العربيّة تجاه لغتهم. أمّا في القسم الثاني من هذا الفصل، فقد عرضتُ لمجموعة من الدراسات التي تناولت الاعتقادات والمواقف اللغويّة. وحاولتُ أن أركّز على الدراسات التي تناولت المواقف والاعتقادات تجاه اللغة العربيّة من أبناء اللغة. ولكن، نظرًا لنُدرة الدراسات التي تنظر في اعتقادات العرب تجاه العربيّة، فقد عرضتُ بعض الدراسات التي تناولت الاعتقادات تجاه لغات أخرى لأوضّح كيف يسهم هذا النوع من الدراسات في فهم سلوك الأفراد تجاه اللغة.

تُبيّن لنا المراجعة السابقة لأدبيّات البحث أهمّيّة الاعتقادات كمتغيّر يساهم مساهمةً كبيرة في تحديد مواقف الطلّاب من اللغة المدروسة. الأمر الذي يؤثّر بدوره على تحصيلهم اللغويّ، هذا بشكلٍ أعمّ. أمّا على نطاقٍ أضيق، فهي تبيّن لنا كذلك أنّ الاعتقادات تلعب دورًا مهمًّا في تشكيل سلوكات

الطلّاب فيما يخصّ اختيارهم لعوامل تُسهم في العمليّة التعلّميّة كاختيارهم لاستراتيجيّات التعلّم أو اختيارهم التركيز على مهارة لغويّة معيّنة أو مكوّن محدَّد من مكوّنات اللغة.

كما تُظهر هذه المراجعة أنّ البحوث المهتمّة بدراسة اعتقادات الطلّاب تجاه اللغة العربيّة تكاد تكون مفقودة. أمّا دراسات المواقف فهي عديدة، ولكنّها إمّا أنْ تتناول المقارَنة بين اللهجات، أو التفضيل بين اللغة العربيّة واللغات الأخرى المستخدمة في بعض المناطق من العالم العربيّ. فعلى الرغم من أهمّيّة هذه الدراسات الأخيرة وما تقدّمه لنا من معرفة حول الواقع اللغويّ في الوطن العربيّ، إلّا أنّها لا تقدِّم لنا إجابات عن الأسئلة البحثيّة التي تسعى الدراسة الحاليّة للإجابة عنها، ولا تشرح لنا أسباب وجود تلك الثغرة القائمة بين أبناء الجيل الجديد من الطلّاب العرب ولغتهم الأمّ. فأنا أرى أنّ محاولة استكشاف تلك الأسباب تحتاج إلى دراسة موقفيّة تتبنّى النظر إلى اللغة العربيّة كلغة واحدة، وهي المنهجيّة التي ستحذوها الدراسة الراهنة.

الفصل الثالث

المنهجيّة التي تم اتباعها في إجراء الدراسة

سأشرح في هذا الفصل المنهجيّة التي اعتمدتها في إجراء الدراسة الإحصائيّة. ويتضمن الفصل خمسة أقسام يتناول القسم الأوّل منها مقدمة عامة عن عينة الدراسة وأهدافها وأدواتها، ويتناول القسم الثاني تصميم البحث، في حين يتناول القسم الثالث شرحاً لبنية الاستبيانات المستعملة، أمّا القسم الرابع فيتناول إجراءات البحث وطريقة جمع المعلومات، ويفسّر القسم الخامس طريقة تحليل البيانات.

القسم الأول: مقدّمة عامة

تكوّنت عيّنة الدراسة من 760 طالبًا/طالبة غالبيّتهم من الفئة العمريّة الشابّة التي تتراوح بين 18 و22 عامًا (77،5%). وقد بلغت نسبة المشاركات الإناث (60،7%) بينما بلغت نسبة المشاركين الذكور (38،3%). وجميع المشاركين هم طلبة جامعيون، 63% منهم طلّاب في الجامعة الأميركيّة في بيروت، و37% منهم طلّاب في الجامعة اللبنانيّة الدوليّة. وقد هدفت الدراسة إلى فحص اعتقادات ومواقف هؤلاء الطلّاب الجامعيين تجاه اللغة العربيّة. كما هدفت إلى كشف طبيعة العلاقة بين هذه الاعتقادات والمواقف، ومدى التماثل أو الاختلاف بين اعتقادات ومواقف الطلّاب الجامعيين في لبنان ونظرائهم في بلدان عربية أخرى.

تتميّز الدراسة بكونها تنطلق من مفهوم جديد للغة العربيّة، يتمثّل في اعتبارها لغة واحدة ذات تنوُّعات مختلفة لا تفصل بينها أيّ جدران، وإنّما تتفاعل فيما بينها بشكل طبيعيّ غير مصطنع،

وانطلاقاً من هذه الرؤية استخدمت الدراسة أداة قياس كميّة هي عبارة عن استبيان لا يفصل بين الفصحى والعاميّة للكشف عن اعتقادات ومواقف الطلاب تجاه العربيّة. ولكن لا ينحصر هدف الدراسة باستكشاف اعتقادات ومواقف الطلّاب، وإنّما يقصد أيضاً إلى فحص العلاقة بين هذه الاعتقادات والمواقف ومحاولة فهمها ضمن إطار نظريّة السلوك المخطّط، هذه النظريّة التي ساعدت في تجارب سابقة، في مجالات مختلفة اجتماعيّة، وصحيّة، وإعلاميّة، وبيئيّة[191]، على فهم سلوكات معيّنة في موضوع معيّن انطلاقًا من استكشاف الاعتقادات تجاه هذا الموضوع المعيّن. ولأن الدراسة تهدف إلى فحص بعض جوانب واقع اللغة العربيّة في لبنان ومدى مماثلة أو اختلاف هذه الجوانب في بلدان عربيّة أخرى، فستتم مقارنة نتائجها بنتائج دراسة سابقة مشابهة لها تحت عنوان "مواقف الطلّاب الجامعيين العرب واعتقاداتهم حول اللغة العربيّة".[192] وقد تناولتْ هذه الدراسة الأخيرة الكشفَ عن اعتقادات ومواقف الطلّاب الجامعيّين العرب تجاه اللغة العربيّة، وقد شارك فيها 5286 طالباً وطالبةً من ستّ عشرة دولة عربيّة هي: الإمارات، ومصر، والسعوديّة، والمغرب، والأردن، والبحرين، والكويت، ولبنان، وسورية، وعمان، وتونس، والجزائر، والسودان، والعراق، وليبيا، و فلسطين.

القسم االثاني: تصميم البحث

تهدف الدراسة، كما ذكرتُ أعلاه، إلى الكشف عن اعتقادات الطلّاب الجامعيّين ومواقفهم تجاه اللغة العربيّة في لبنان، وبالتالي فهي تقيس هذه الاعتقادات والمواقف. أمّا عن سبب قياس الاعتقادات بالرغم من أنّ قياس المواقف يؤشّر على الاعتقادات فهو محاولة فهم كيفيّة تكوّن هذه المواقف من

[191] انظر الفصل الثاني، ص 58.
[192] تقرير حالة اللغة العربيّة ومستقبلها، الفصل الثامن.

خلال الكشف عن الاعتقادات الأكثر فعاليّة في تشكليها، مما قد يساعد مستقبلاً على جعل هذه الاعتقادات العاملة في المواقف أكثر واقعيّة أو أكثر إيجابيّة، مما قد يؤدي، بدوره، إلى تكوين مواقف أكثر إيجابيّة كذلك، الأمر الذي قد يُعين على تحسين واقع اللّغة العربيّة، وهو الهدف النهائي لهذا النوع من الدراسات.

والدراسة هي دراسة بحثيّة مختلطة تستخدم المقاربتين الكميّة والنوعيّة. وتُعَدّ المقاربة الكميّة فعّالة جدًّا نظرًا لأنّها تسمح للباحثين "بالقضاء على تحيُّزاتهم الخاصّة، والبقاء عاطفيًّا منفصلين وغير متورِّطين بأغراض الدراسة. كما تسمح لهم باختبار فرضيّاتهم المعلنة".[193] في حين تساعد المقاربة النوعيّة المتمثّلة في حلقات النقاش على التعمّق في فهم اعتقادات ومواقف الطلّاب تجاه اللغة العربيّة. وبذلك تجمع الدراسة الحالية-- من خلال المقاربة المختلطة-- بين ما تتميّز به المقاربتان الكمّيّة والنوعيّة من نقاط قوة.[194]

وقد تمّ ملءالاستبيان والذي يمثّل الجانب الكمّيّ من الدراسة عبر الإنترنت من خلال أداة Lime Survey من قبل 760 طالبًا/ةً من الجامعة الأميركيّة في بيروت والجامعة اللبنانيّة الدوليّة. وتألّف الاستبيان من جزء ديموغرافيّ طلب من المشاركين معلومات عن العمر، والجنس، والجامعة التي يدرسون فيها، وميدان اختصاصهم العام، ونوع المدرسة التي تلقوا فيها تعليمهم في المراحل المدرسيّة الثلاثة، إضافة إلى جزء اشتمل على أسئلة تفصيليّة حول اعتقادات ومواقف المشاركين تجاه اللغة العربيّة.

---

[193] R. Burke Johnson, and Anthony J. Onwuegbuzie, "Mixed methods research: A research paradigm whose time has come," *Educational researcher* 33, no. 7 (2004), 14.

[194] المرجع نفسه، 14-15.

بعد مرحلة جمع البيانات الكمّيّة باستخدام Lime Survey، شاركت مجموعة فرعيّة مُكوّنة من 37 طالبًا/ةً (من أصل 760 طالبًا/ةً قاموا بملء الاستبيان) في اثنتي عشرة حلقة نقاش مثّلت الجانب النوعيّ من الدراسة، وساعدت على إجراء تقييم مُعمَّق لاعتقادات ومواقف الطلّاب فيما يتعلّق باللغة العربية. وتمّ تحليل البيانات الكمّيّة التي حصلنا عليها من الاستبيان باستخدام برنامج الحزمة الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّة (SPSS) إصدار 24. وتمّ تحليل البيانات النوعيّة التي تمّ الحصول عليها من حلقات النقاش باستخدام التحليل الموضوعي thematic analysis.

القسم الثالث: بنية الاستبيانات

أ. بنية الاستبيان الكمّيّ

تمّ تصميم الاستبيان الكمّيّ بناءً على ثلاث أدوات قياس منشورة سابقًا، وهي مقياس Gardner المعروف باسم The Attitude/Motivation Test Battery،[195] ومقياس Baker[196] لقياس مواقف الطلّاب تجاه اللغات الأجنبيّة، ومقياس Horwitz المعروف باسم BALLI[197] والمخصَّص لقياس اعتقادات الطلّاب تجاه اللغات الأجنبيّة. ولفحص الاستبيان الكميّ والتأكّد من فعاليته فقد تمّت تجربته خلال مرحلة تطوير أولى في دراسة بحثيّة أُجريت في دولة الإمارات العربيّة المتّحدة، حيث تمّ الاطلاع عليه من قبل لجنة من الباحثين المختصّين، وقد تم تعديله بناءً على

[195] Robert C Gardner, *The attitude/motivation test battery: Technical report*, University of Western Ontario, 1985.
[196] Colin Baker, *Attitudes and Language*. Clevedon [England]; Philadelphia: Multilingual Matters, 1992.
[197] Elaine K. Horwitz, "The Beliefs about Language Learning of Beginning University Foreign Language Students," The Modern Language Journal 72, no. 3 (1988), 283-294; Elaine K. Horwitz, "Surveying Student Beliefs about Language Learning," in *Learner Strategies in Language Learning*, ed. Anita Wenden, and Joan Rubin (New York: Englewood Cliffs, 1987). 119-129.

توصيات اللجنة. ويتكوّن المقياس الكمّيّ (ملحق أ) من ستّة وثمانين سؤالاً موزَّعة على 15 مجموعة رئيسيّة هي كالتالي:

- المجموعة الأولى: الورقة الديمغرافيّة والتي تشتمل على معلومات أساسيّة عن المشاركين.
- المجموعة الثانية: الخلفيّة اللغويّة وتتضمّن معلومات عن اللّغة الأم، واللّغة المستخدمة في الكلام مع الأهل والإخوة والزملاء في الدراسة والأصدقاء خارج نطاق الدراسة والجيران والأصدقاء على مواقع التواصل الاجتماعي. كما تشمل معلومات عن اللغة المستخدمة أثناء القيام بعدد من النشاطات الحياتيّة اليوميّة كمشاهدة التلفاز وقراءة الأخبار، وتشمل أيضاً معلومات عن اللغة التي تمّ تلقي المواد التعليميّة بها خلال المراحل المدرسيّة المختلفة، وكذلك معلومات عن عدد سنوات وساعات تعلّم العربيّة خلال مراحل المدرسة المختلفة.
- المجموعة الثالثة: وشملت 19 سؤالًا تتناول الموقف من اللغة العربيّة.
- المجموعة الرابعة: وشملت 10 أسئلة تتناول الاعتقادات حول اللغة العربيّة وأهمّيّتها.
- المجموعة الخامسة: وشملت 4 أسئلة تتناول الاعتقادات حول تعلّم اللغة العربيّة.
- المجموعة السادسة: وشملت 5 أسئلة تتناول الاعتقادات حول طريقة تدريس اللغة العربيّة.
- المجموعة السابعة: وشملت أيضًا 5 أسئلة تتناول الاعتقادات حول القدرة على إتقان اللغة العربيّة.
- المجموعة الثامنة: وشملت 7 أسئلة تتناول الاعتقادات حول اللغة العربيّة والهويّة.
- المجموعة التاسعة: وشملت سؤالين يتناولان الاعتقادات حول اللغة العربيّة والسياسات الحكوميّة.

- المجموعة العاشرة: وشملت أيضًا سؤالين يتناولان الاعتقادات حول وجود اللغة العربيّة في الفضاء المكانيّ العامّ.
- المجموعة الحادية عشرة: وشملت 3 أسئلة تتناول الاعتقادات حول وجود اللغة العربيّة في الدراسة الجامعيّة.
- المجموعة الثانية عشرة: وشملت أيضًا 3 أسئلة تتناول الاعتقادات حول واقع اللغة العربيّة ومستقبلها.
- المجموعة الثالثة عشرة: وشملت 5 أسئلة تتناول الاعتقادات حول التجربة السابقة، في المدرسة قبل الجامعة، في تعلّم اللغة العربيّة.
- المجموعة الرابعة عشرة: وشملت 8 أسئلة تتناول الاعتقادات حول مقاربات التدريس في التجربة السابقة في المدرسة قبل الجامعة وتأثيراتها.
- المجموعة الخامسة عشرة: وشملت سؤالاً واحداً يتناول الاعتقادات حول مفهوم اللغة العربيّة.

ب. ثمانية مقاييس فرعية ضمن المقياس الكمي:

وقد تمّ، بناءً على هذا المقياس الكمّيّ، استخراج ثمانية مقاييس فرعيّة: سبعة منها تقيس مفاهيم متعلّقة بالاعتقادات وواحد يقيس مفاهيم متعلّقة بالمواقف. وفي ما يلي عرض لهذه المقاييس الثمانية:

1- مقياس لمفهوم أهمّيّة اللغة العربيّة:

وقد تكوّن من الأسئلة التالية:

إلى أيّ مدى تعتقد/ين أنّ اللغة العربيّة مهمّة/غير مهمّة لتحقيق الأهداف التالية؟

1- للحصول على شهادة علميّة

2- لتكون/ي شخصًا مثقّفًا

3- للحصول على عمل

4- لتكوين صداقات

5- لتكون/ي شخصًا مقبولًا في أسرتك الصغيرة والكبيرة

6- لتكون/ي شخصًا مقبولًا في مجتمعك المحلّيّ بكلّ طبقاته وتنوّعاته

7- للتواصل مع الأصدقاء في الجامعة

8- للتواصل مع الناس خارج الجامعة

2- مقياس لمفهوم طبيعة اللغة العربيّة:

وقد تكوّن من الأسئلة التالية:

إلى أيّ مدى توافق/ين أو لا توافق/ين على التالي؟

1- أنّ اللغة العربيّة قادرة على مواكبة التطوّرات التكنولوجيّة والعلميّة.

2- أنّ اللغة العربيّة قابلة لأن تكون لغة التدريس لموادّ أخرى كالعلوم والرياضيات.

3- بالنسبة لك، اللغة العربيّة لغة مقدّسة.

4- بالنسبة لك، اللغة العربيّة هي أجمل اللغات في العالم.

3- مقياس لمفهوم الاهتمام المعطى للغة العربيّة:

وقد تكوّن من الأسئلة التالية:

إلى أيّ مدى توافق/ين أو لا توافق/ين على التالي؟

1- أنّ اللغة العربيّة أُعطِيَت أهمّيّةً خلال سنوات دراستك في المدرسة.

2- أنّ اللغة العربيّة تُعطى أهمّيّة في بيتك وفي محيطك العائليّ.

3- أنّ اللغة العربيّة تُعطى أهمّيّة في المجتمع الذي تعيش/ين فيه.

4- مقياس لمفهوم تعلّم اللغة العربيّة وإتقانها:

وقد تكوّن من الأسئلة التالية:

إلى أيّ مدى توافق/ين أو لا توافق/ين على التالي؟

1- تعلّم اللغة العربيّة صعب.

2- تعلّم اللغة العربيّة ممتع.

3- تعلّم قواعد اللغة العربيّة صعب.

4- تعلّم اللغة العربيّة مضيعة للوقت.

5- أنا قادر/ة على إتقان اللغة العربيّة.

6- أشعر بالثّقة في قدراتي في اللغة العربيّة.

7- أشعر بالقلق عند استخدام اللغة العربيّة الفصحى.

8- مستوى كفاءتي باللغة العربيّة أقلّ من مستوى كفاءة الجيل السابق في عائلتي.

9- مستوى كفاءتي باللغة العربيّة أقلّ من مستوى كفاءتي بلغة أجنبيّة أخرى.

5- مقياس لمفهوم طريقة تعليم اللغة العربيّة:

وقد تكوّن من الأسئلة التالية:

إلى أيّ مدى توافق/ين أو لا توافق/ين على التالي؟

1- دراسة قواعد اللغة العربيّة مهمّة لتعلّم اللغة العربيّة.

2- استخدام طريقة الحوار والمناقشة وتبادل الآراء عند دراسة اللغة العربيّة يساعد على تعلّمها.

3- استخدام موادّ ونصوص معاصرة وذات علاقة بحياة الطلّاب يساعد على تعلّم اللغة العربيّة.

4- استعمال التكنولوجيا (التطبيقات اللغويّة والمواقع التعليميّة) يساعد على تعلّم اللغة العربيّة.

5- تعلّم الموادّ الدينيّة مهمّ لتعلّم اللغة العربيّة.

6- مقياس لمفهوم التجربة السابقة في تعلّم اللغة العربيّة:

وقد تكوّن من الأسئلة التالية:

صِف/ي تجربتك السابقة في تعلّم العربيّة (في المدرسة قبل الجامعة) باختيار درجة من الدرجات السبع المعطاة لك هنا. الأوصاف تتراوح بين وصف سلبيّ (رقم 1) ووصف إيجابيّ (رقم 7).

اختر/اختاري بين (1) و(7) الدرجة التي تصف بأفضل شكل تجربتك السابقة في تعلّم العربيّة في المدرسة.

1- من ناحية الإفادة، أنظر إلى تجربتي السابقة (في المدرسة قبل الجامعة) في تعلّم العربيّة على أنّها كانت:

○ 1 غير مفيدة ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○ 6 ○ 7 مفيدة

2- من ناحية المتعة، أنظر إلى تجربتي السابقة (في المدرسة قبل الجامعة) في تعلم اللغة العربيّة على أنّها كانت:

○ 1 مملّة ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○ 6 ○ 7 ممتعة

3- من ناحية إثارة الاهتمام، أنظر إلى تجربتي السابقة (في المدرسة قبل الجامعة) في تعلّم العربيّة على أنّها كانت:

1 ○	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○	6 ○	7 ○
غير مثيرة للاهتمام						مثيرة للاهتمام

4- من ناحية السهولة، أنظر إلى تجربتي السابقة (في المدرسة قبل الجامعة) في تعلّم العربيّة على أنّها كانت:

1 ○	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○	6 ○	7 ○
صعبة						سهلة

5- من ناحية الفرح، أنظر إلى تجربتي السابقة (في المدرسة قبل الجامعة) في تعلّم العربيّة على أنهّا كانت:

1 ○	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○	6 ○	7 ○
مؤلمة						مفرحة

7- مقياس لمفهوم مقاربات التدريس في التجربة السابقة لتعلم العربية:

وقد تكوّن من الأسئلة التالية:

إلى أيّ مدى توافق/ين أو لا توافق/ين على التالي:

1- تجربتي السابقة في دراسة العربيّة في المدرسة أثارت اهتمامي باللغة العربيّة.

2- تجربتي السابقة في صفوف العربيّة في المدرسة ساهمت في تطوير قدراتي على التفكير والتحليل والسؤال.

3- في صفوف العربيّة في المدرسة كانت طريقة التدريس تهتمّ بتطوير قدرتنا على الكتابة الأكاديميّة (تقارير، أبحاث، عرض مواقف).

8- مقياس لمفهوم الموقف من اللغة العربيّة:

وتكوّن من الأسئلة التالية:

إلى أيّ درجة تعتقد/ين أنك:

1- تحبّ/ين اللغة العربيّة.

2- تحبّ/ين الكلام باللغة العربيّة.

3- تستمتع/ين بالاستماع إلى اللغة العربيّة (أغانٍ، أخبار، برامج، مسلسلات..).

4- تحبّ/ين القراءة باللغة العربية.

5- تودّ/ين أن تستخدم/ي اللغة العربيّة بشكل أكبر في حياتك.

6- في المستقبل، تريد/ين أن تعلّم/ي أولادك اللغة العربيّة.

ت. تحليل موثوقيّة المقاييس الثمانية الفرعية

تمّ التحقُّق من موثوقيّة المقاييس الثمانية الفرعيّة، أي ثباتها، باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (α). وقد أظهر تحليل الموثوقيّة أنّ جميع المقاييس الثمانية (أهمّيّة اللغة العربيّة، وطبيعة اللغة العربيّة، والاهتمام المعطى للغة العربيّة، وتعلّم وإتقان اللغة العربيّة، وطريقة تعليم اللغة العربيّة،

والتجربة السابقة في تعلّم اللغة العربيّة، ومقاربات التدريس في التجربة السابقة، والمواقف تجاه اللغة العربيّة) كانت موثوقة بواقع (60. <α)[198]، كما يظهر في الجدول (1) أدناه.

الجدول 1: تحليل موثوقيّة المقاييس الفرعيّة

تحليل موثوقيّة المقاييس الفرعيّة

المقياس	عدد البنود	معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا
الموقف من اللغة العربيّة	6	.87
أهميّة اللغة العربيّة	8	.79
طبيعة اللغة العربيّة	4	.76
الاهتمام المعطى للغة العربيّة	3	.67
تعلّم وإتقان اللغة العربيّة	9	.86
طريقة تعليم اللغة العربيّة	5	.62
التجربة السابقة في تعلّم اللغة العربيّة	5	.86
مقاربات التدريس في التجربة السابقة	3	.87

[198] حصل كل مقياس فرعي، تبعاً لمعادلة كرونباخ، على معاملة ثبات تفوق نسبة الستين، وهذه نسبة تفي بالغرض لإجراء الدراسة حسب قواعد البحث العلمي.

ث. بنية حلقات النقاش

تمّ وضع أسئلة الحلقات النقاشيّة بناءً على مراجعة الأدبيّات حول المواقف والاعتقادات تجاه اللغات عامّة واللغة العربيّة بشكل خاصّ (انظر الملحق ب). وقد تضمّنت لائحة الأسئلة 20 سؤالًا قيّمت بعمق اعتقادات الطلّاب ومواقفهم تجاه اللغة العربيّة.

القسم الرابع: إجراءات البحث وجمع المعلومات

بعد الانتهاء من إعداد مقترح البحث بما في ذلك الاستبيان الكمّيّ وأسئلة الحلقات النقاشيّة، تمّ تقديم المقترح إلى مجلس المراجعة المؤسّسيّة IRB في الجامعة الأميركيّة في بيروت، وكذلك إلى مجلس المراجعة المؤسّسيّة في الجامعة اللبنانيّة الدوليّة. وتمّ الحصول على الموافقة على إجراء الدراسة من مجلس المراجعة المؤسّسيّة في الجامعة الأميركيّة في بيروت في 14 أيلول 2020، وتلا ذلك الحصول على موافقة مجلس المراجعة المؤسّسيّة في الجامعة اللبنانيّة الأميركيّة في 23 أيلول 2020.

بعد ذلك تمّ إرسال دعوة بالبريد الإلكتروني، في 20 تشرين الأول 2020، إلى طلاب الجامعتين: الجامعة الأميركيّة في بيروت، والجامعة اللبنانيّة الدوليّة (تم الحصول على عيّنة عشوائيّة من عناوين البريد الإلكتروني للطلّاب الجامعيّين من الجامعتين). وتضمّنت الدعوة عبر البريد الإلكتروني (انظر الملحق ت) معلومات عامّة حول أهداف الدراسة، وشروط المشاركة، والخصوصيّة، والسرّيّة، ورابط الدراسة على Lime Survey. وتمّ توجيه الطلّاب المهتمّين الذين ضغطوا على رابط الاستبيان إلى استمارة الموافقة المسبقة للدراسة.

وتضمّنت استمارة الموافقة المسبقة (انظر الملحق ث) معلومات مفصّلة عن الأهداف العامّة للدراسة، وشروط المشاركة، والغرض من الدراسة، وإجراءات الدراسة بما في ذلك إجراءات المشاركة في

الاستبيان، وحقّ المشاركين في الانسحاب من الدراسة، والسرّيّة والخصوصيّة، وكذلك فوائد الدراسة ومخاطرها. وتضمّنت شروط المشاركة في الدراسة أن يكون المشارك/ة بالغًا/ةً (18 عامًا وما فوق) ومسجّلًا/ةً في وقت الدراسة في الجامعة الأميركيّة في بيروت أو في الجامعة اللبنانيّة الدوليّة.

وقد تمّ توجيه المشاركين الذين وافقوا طوعًا على أن يكونوا جزءًا من الدراسة إلى الاستبيان الذي يمثّل الجانب الكمّيّ من الدراسة. وكما ذكرتُ سابقًا، تضمّن الاستبيان 86 سؤالاً موزعة على 15 قسمًا. وقد استغرق إكماله من قبل المشاركين بين 15 و20 دقيقة. كما تمّ إرسال رسالة تذكير أولى لاستكمال الاستبيان للطلّاب الذين لم يشاركوا في الاستبيان بعد إرسال الدعوة في 28 تشرين الثاني 2020، ثم تمّ إرسال رسالة تذكير ثانية لاستكمال الاستبيان للطلّاب الذين لم يشاركوا فيه بعد الدعوة وبعد رسالة التذكير الأولى في 28 كانون الأول 2020. وتمّ جمع بيانات الاستبيان بين تشرين الأول 2020 وكانون الثاني 2021. وقد جاءت البيانات على الشكل التالي: 1224 طالبًا/ة حاولوا إكمال الاستبيان، ولكن عدد الذين أكملوه بشكل تامّ بينهم كان 760 طالبًا/ةً.

وقد تلقّى الطلّاب الذين أكملوا الاستبيان رسالة إلكترونيّة تلقائيّة (انظر الملحق ج)، مرسلة من قبل Lime Survey، أكّدت على إتمام مشاركتهم كما دعتهم إلى المشاركة في الحلقات النقاشيّة. وطُلب من الطلّاب المهتمّين بالمشاركة في الحلقات النقاشيّة الردّ على تلك الرسالة الإلكترونيّة. وبعد ذلك تمّ الاتّصال بجميع الطلّاب المهتمّين بالمشاركة في الحلقات النقاشيّة من خلال إرسال رسالة إلكترونيّة جديدة تتضمّن استمارة الموافقة المسبقة للمشاركة في الحلقات النقاشيّة، وكان مجمل عددهم 72 طالبًا/ةً، وقد شملت الموافقة المسبقة لحلقات النقاش (انظر الملحق ح) كما سبقتها أيضًا معلومات حول الأهداف العامّة لحلقات النقاش، والغرض من الدراسة، وإجراءات الدراسة، وحقّ المشاركين في

الانسحاب من الدراسة، والسرّيّة والخصوصيّة، وكذلك مخاطر الدراسة وفوائدها. من بين 72 طالبًا/ةً تمّ الاتصال بهم، شارك 37 طالبًا في ما مجموعه 12 حلقة نقاشيّة. وتمّ إجراء حلقات النقاش عبر تطبيق Zoom، كما تمّ تسجيل كلّ الحلقات صوتًا وصورةً (بعد أخذ موافقات المشاركين على ذلك)، وقد استغرقت كلّ حلقة ما بين نصف الساعة والساعة. وجرت هذه الحلقات على مرحلتين، استمرّت المرحلة الأولى من 26 تشرين الثاني إلى 2 كانون الأول 2020، في حين استمرّت المرحلة الثانية من 7 إلى 19 كانون الثاني 2021 .

القسم الخامس: طريقة تحليل البيانات

تمّ إدخال البيانات الكمّيّة التي تمّ الحصول عليها من الاستبيان وتحليلها باستخدام الحزمة الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّة (SPSS) إصدار 24. وتمّ تحليل الأسئلة الستّة والثمانين جميعًا، بما في ذلك المعلومات الديمغرافيّة، وقد تمّ ذلك باستخدام التكرارات frequencies، كما تمّ تمثيل النتائج بيانيًّا باستخدام المخطَّطات الدائريّة pie charts والمخطَّطات الشريطيّة bar charts. وتمّ حساب درجات المقاييس الفرعيّة الثمانية (أهمّيّة اللغة العربيّة، وطبيعة اللغة العربيّة، والاهتمام المعطى للغة العربيّة، وتعلّم اللغة العربيّة وإتقانها، وطريقة تعليم اللغة العربيّة، والتجربة السابقة في تعلّم اللغة العربيّة، ومقاربات التدريس في التجربة السابقة، والمواقف تجاه اللغة العربيّة) عن طريق حساب متوسِّط العناصر المحدَّدة لكلّ مقياس، كما تمّ تمثيل أوصاف المقاييس الفرعيّة باستخدام المدى والمتوسّط والانحراف المعياريّ. وأخيرًا تمّ تحليل موثوقيّة المقاييس الفرعيّة باستخدام معامل كرونباخ ألفا.

وقد تمّت دراسة معامل الترابط الصفريّ Pearson Zero Order Correlation للتحقق في الترابط بين المفاهيم الاعتقاديّة السبعة (أهمّيّة اللغة العربيّة، وطبيعة اللغة العربيّة، والاهتمام المعطى

للغة العربيّة، وتعلّم اللغة العربيّة وإتقانها، وطريقة تعليم اللغة العربيّة، والتجربة السابقة في تعلّم اللغة العربيّة، ومقاربات التدريس في التجربة السابقة)، والموقف من اللغة العربيّة. كما تمّ إجراء تحليل الانحدار المتعدّدMultiple regression analysis لدراسة دلالة المفاهيم الاعتقاديّة السبعة في التنبُّؤ بالموقف تجاه اللغة العربيّة. علاوةً على ذلك، تمّت دراسة الفروقات والاختلافات بين طلّاب الجامعة الأميركيّة في بيروت وطلّاب الجامعة اللبنانيّة الدوليّة من ناحية، واختلافات الجندر من ناحية ثانية، والمدارس الثانويّة الرسميّة والخاصّة من ناحية ثالثة عبر كلّ المتغيّرات باستخدام اختبارات t للعيّنات المستقلّة Independent sample t-tests. وأخيرًا، تمّت دراسة العلاقة بين عدد ساعات تعليم اللغة العربيّة خلال المرحلة الثانويّة والاعتقادات والموقف تجاه اللغة باستخدام تحليل التباين البسيط one-way analysis of variance.[199]

وتمّ تفريغ حلقات النقاش كلمة بكلمة، ثمّ تمّ استخدام تقنيّة التحليل الموضوعيّ لتحليل البيانات النوعيّة بالاعتماد على الاستنتاج الاستقرائي. وجُمعَت إجابات الطلّاب بناءً على الأنماط المشتركة، في مجموعات من الرموز، ثمّ تمّ جمع الرموز لتُشكّل محاور فرعيّة، وأخيرًا تمّ جمع المحاور الفرعية لتشكّل محاور رئيسيّة[200] اعتمدنا عليها خلال تحليل نتائج الدراسة.

[199] Andy Field, *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*, (London: Sage Publications, 2013).

[200] Matthew B Miles, Huberman, A. M. Huberman, and Johnny Saldaña, *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*, (London: Sage Publications, 2018).

الفصل الرابع

النتائج

أعرض في هذا الفصل النتائج التي حصلتُ عليها من جانب الدراسة الكميّ المتمثّل في الاستبيان، وهو ما يشكّل القسم الأول لهذا الفصل. والنتائج التي حصلتُ عليها من جانب الدراسة النوعيّ المتمثّل في المقابلات الشخصيّة، وهو ما يشكّل القسم الثاني من الفصل.

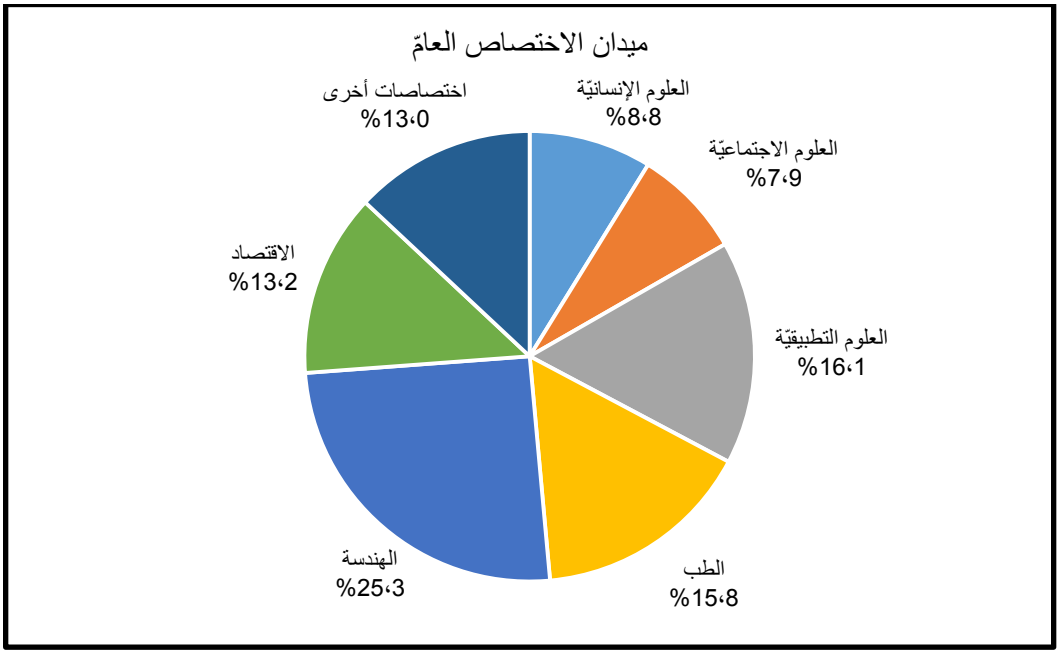
القسم الأوّل: نتائج الدراسة الكمّيّة

أ. المحور الأوّل: معلومات أساسيّة

تألّفت عيّنة الدراسة من 760 طالبًا/ةً، غالبيّتهم من الفئة العمريّة الشابّة التي تتروح بين 18 و22 عامًا بنسبة (77،5%)، مع سيطرة العنصر الأنثويّ حيث بلغت نسبة مشاركة الإناث (60،7%). جميع المشاركين طلبة جامعيّين: 63% منهم من طلّاب الجامعة الأميركيّة في بيروت، مقابل 37% من طلاب الجامعة اللبنانيّة الدوليّة.

وقد تنوّعت اختصاصات المشاركين بين العلوم الإنسانيّة (8،8%)، والعلوم الاجتماعيّة (7،9%)، والعلوم التطبيقيّة (16،1%)، والطب (15،8%)، والهندسة (25،3%)، والاقتصاد (13،2%)، واختصاصات أخرى (13%). كما يبيّن الرسم (4)

الرسم 4: اختصاصات المشاركين في الدراسة



أمّا فيما يخصّ نوع المدرسة التي التحق بها المشاركون خلال مراحل التعلّم الثلاثة: الابتدائيّة والمتوسّطة والثانويّة، فنلاحظ أنّ غالبيّتهم قد درسوا في مدارس خاصّة، ولكنّ نسب الالتحاق بالمدرسة الخاصّة تنخفض تدريجيًّا مع الارتفاع من مرحلة إلى أخرى. ففي المرحلة الابتدائيّة تبلغ نسبة المشاركين الملتحقين بمدرسة خاصّة 86،8%، لتتراجع هذه النسبة في المرحلة المتوسّطة إلى 80،8%، مع تراجع أكبر في المرحلة الثانويّة لتصل إلى 68،8%. أمّا اللغة الأمّ للغالبيّة العظمى من المشاركين فهي اللغة العربيّة بنسبة 96،8%.

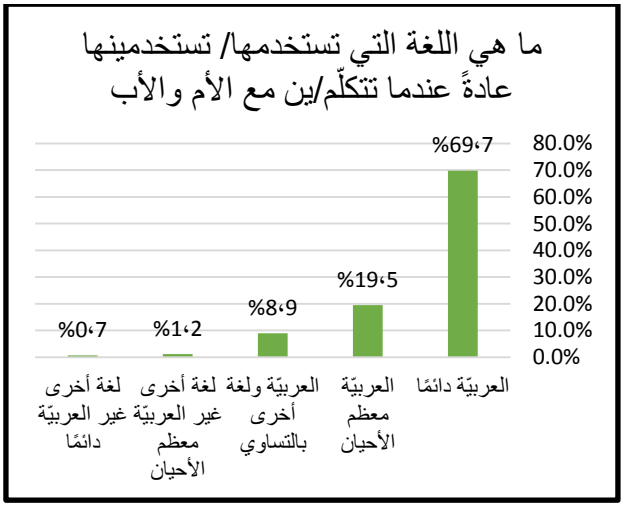
ب. المحور الثاني: اللغة المستخدمة في مجالات الحياة اليوميّة

بالنسبة للخلفيّة اللغويّة للمشاركين والمشاركات في الدراسة، نلاحظ غلبة استعمال اللغة العربيّة في المحيط الصغير والذي يشمل العائلة والإخوة. حيث أنّ نسبة المشاركين الذين صرّحوا بأنّهم يستخدمون اللغة العربيّة بشكل دائم أو معظم الأحيان بلغت 89،2% مع الأهل، و77،9% مع

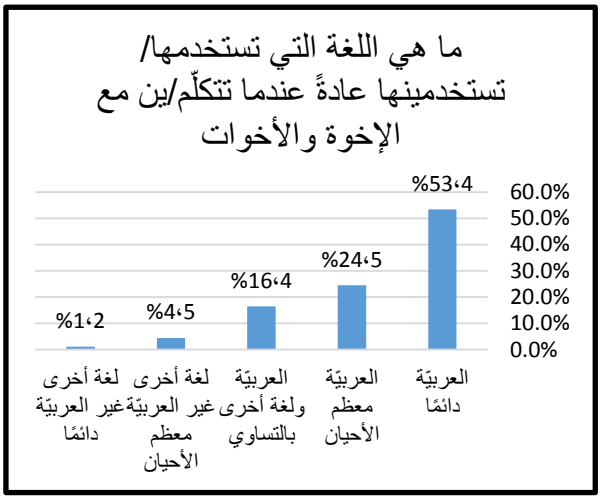
الإخوة. ولكنّ هذه النسبة تنخفض بشكل ملحوظ مع الأصدقاء والزملاء، لتصبح نسبة المشاركين الذين يستعملون اللغة العربيّة بشكل دائم أو معظم الأحيان 67،7% مع الأصدقاء خارج الجامعة، و50،1% مع الزملاء في الدراسة. وتزول هذه الغلبة مع الأصدقاء على شبكات التواصل الاجتماعيّ فتصبح نسبة المشاركين الذين يستعملون اللغة العربيّة بشكل دائم أو مستمر 36،6 % مقابل 35،7% من المشاركين الذين يستخدمون اللغة العربيّة ولغة أخرى بالتساوي، و27،7% من المستعملين للغة أخرى غير العربيّة بشكل دائم أو معظم الأحيان.

وتتناسب هذه الممارسات مع اعتقادات الطلّاب حول أهميّة اللغة العربيّة للتواصل مع الناس خارج وداخل الجامعة، حيث يعتقد 88،9% من المشاركين أنّ اللغة العربيّة مهمّة للتواصل مع الناس خارج الجامعة، فيما يعتقد 49،3% فقط منهم أنّها مهمّة للتواصل مع الأصدقاء داخل الجامعة. كما توضّح الرسوم التالية :

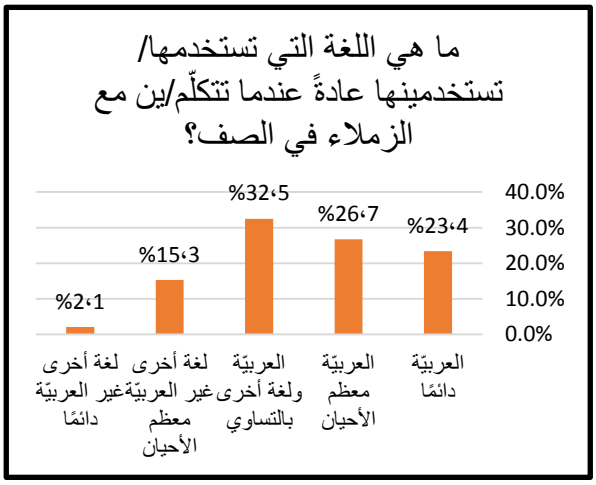
الرسم 5: اللغة المستخدمة في الكلام مع الأم والأب



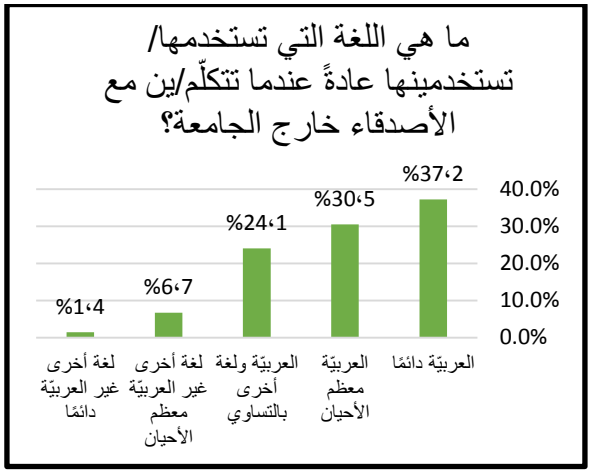
الرسم 6: اللغة المستخدمة في الكلام مع الإخوة والأخوات



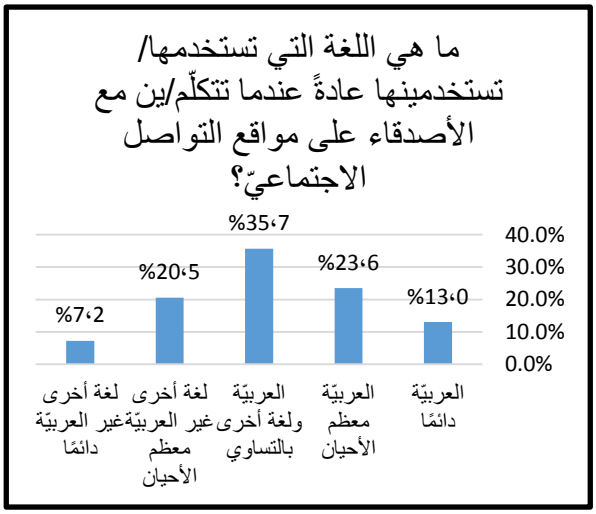
الرسم 7: اللغة المستخدمة في الكلام مع الزملاء في الصف



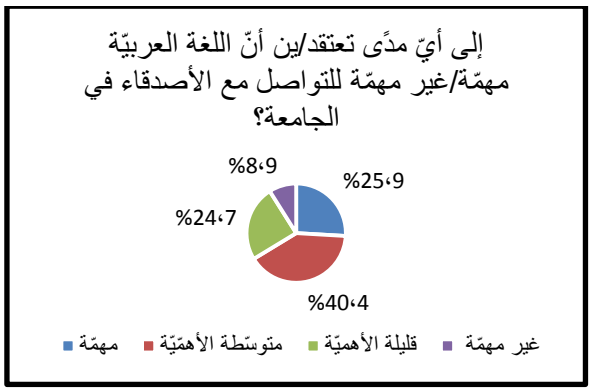
الرسم 8: اللغة المستخدمة في الكلام مع الأصدقاء خارج الجامعة



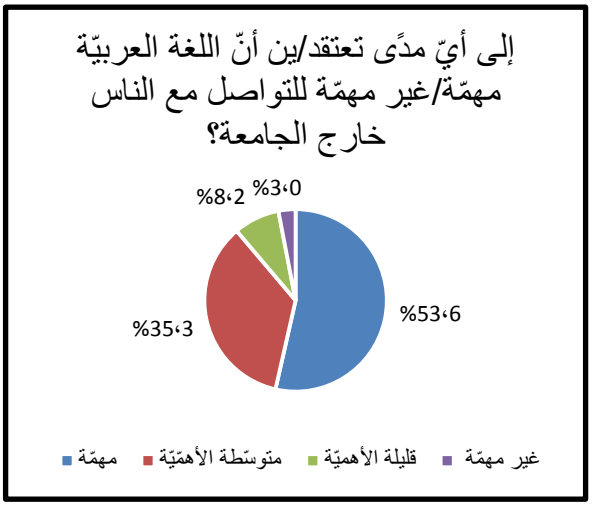
الرسم 9: اللغة المستخدمة في الكلام مع الأصدقاء على مواقع التواصل الاجتماعي



الرسم 10: أهمية اللغة العربيّة للتواصل مع الأصدقاء في الجامعة



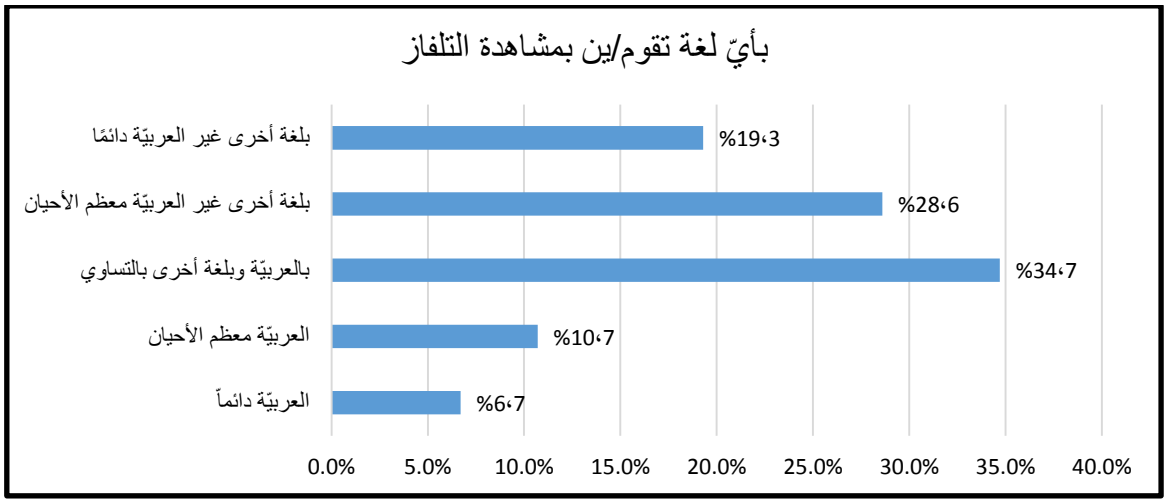
الرسم 11: أهمية اللغة العربيّة للتواصل مع الناس خارج الجامعة



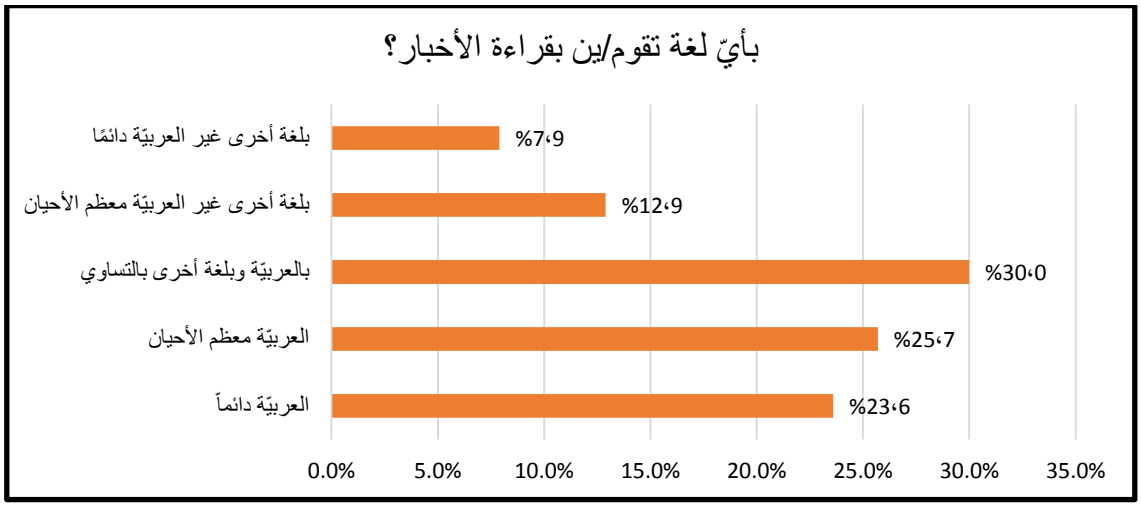
وكما كانت اللغة العربيّة هي الغالبة من حيث الكلام، فإنّها تغلب أيضًا حين يتعلّق الأمر بقراءة المواد الإخباريّة بنسبة 49،3% من المشاركين الذين يقرأون الأخبار باللغة العربيّة بشكل دائم أو معظم الأحيان. ولكن يتغيّر الأمر حين يتعلّق بقراءة الكتب خارج نطاق الجامعة لتنافس اللغات الأجنبيّة اللغة العربيّة، مع نسبة 43،3% من المشاركين الذين يقرأون الكتب غير الجامعيّة بشكل دائم أو معظم الأحيان بلغة أخرى غير العربيّة، تليها نسبة 27،4% من الذين يقرأون باللغة العربيّة ولغة أخرى بالتساوي، مقابل 29،3% فقط ممّن يقرأون باللغة العربيّة بشكل دائم أو معظم الأحيان. وترتفع غلبة اللغات الأجنبيّة حين يتعلّق الأمر بالمشاهدة، مع نسبة 47،9% من المشاركين الذين يشاهدون موادّ أجنبيّة على التلفاز بشكل دائم أو معظم الأحيان، تليها نسبة 34،7% من المشاركين الذين يشاهدون موادّ عربيّة وأجنبيّة بالتساوي. وحين يتعلّق الأمر باستعمال وسائل التواصل الاجتماعيّ تنخفض نسبة استعمال اللغة العربيّة بشكل كبير وتغلب اللغات الأخرى بشكل بارز مع نسبة 63،8%

من المشاركين الذين يستعملون وسائل التواصل الاجتماعيّ بلغة أجنبية بشكل دائم أو معظم الأحيان، مقابل 10،4% فقط ممّن يستعملون اللغة العربيّة بشكل دائم أو مستمرّ.

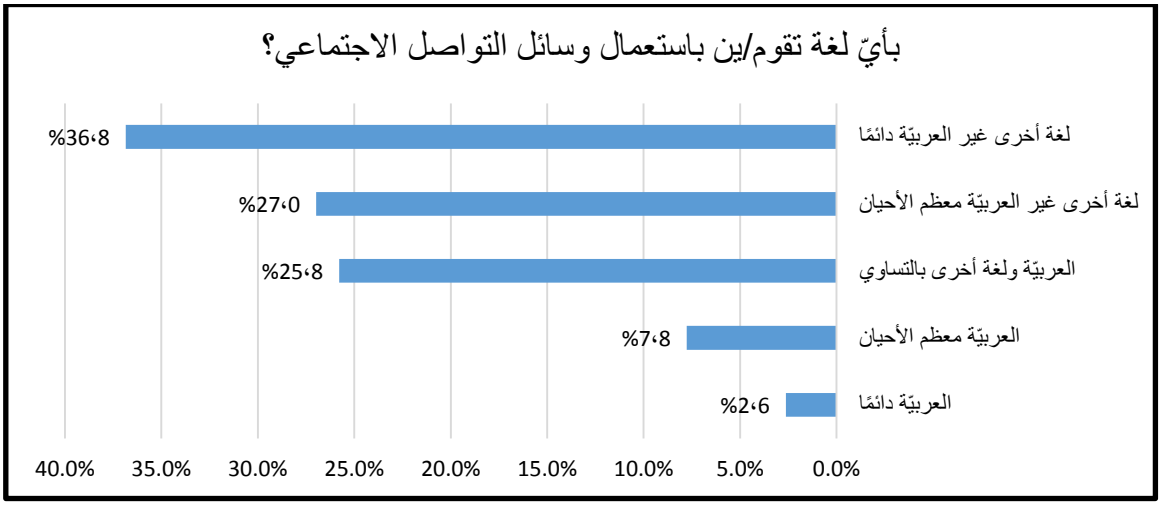
الرسم 12: لغة مشاهدة التلفاز



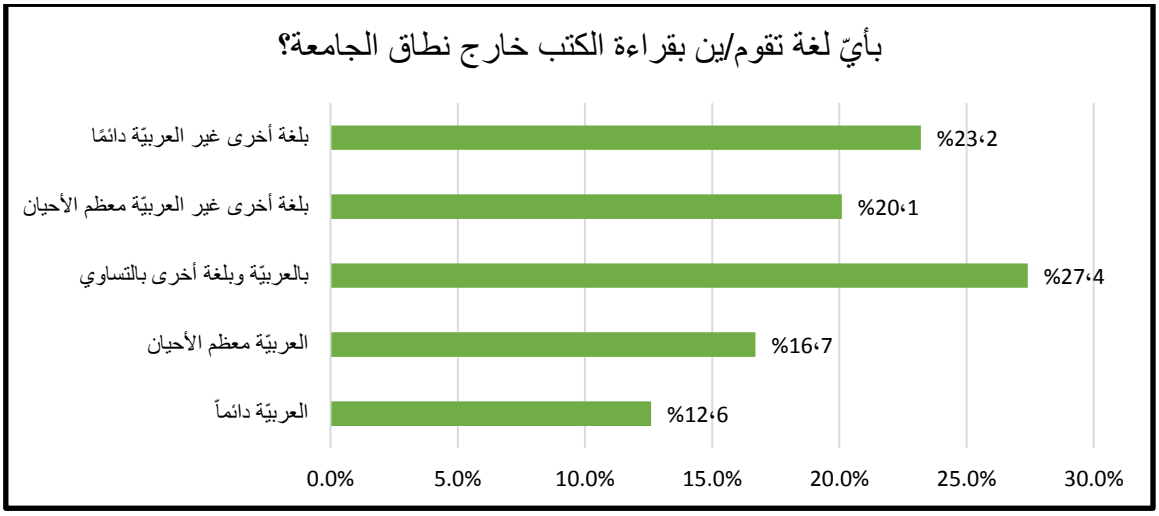
الرسم 13: لغة قراءة الأخبار



الرسم 14: لغة استعمال وسائل التواصل الاجتماعي

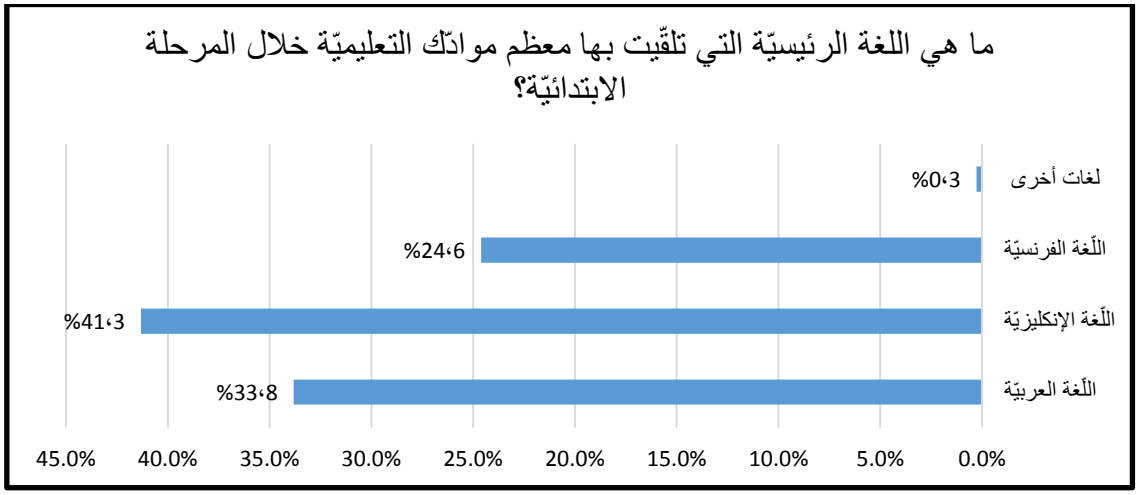


الرسم 15: لغة قراءة الكتب خارج نطاق الجامعة

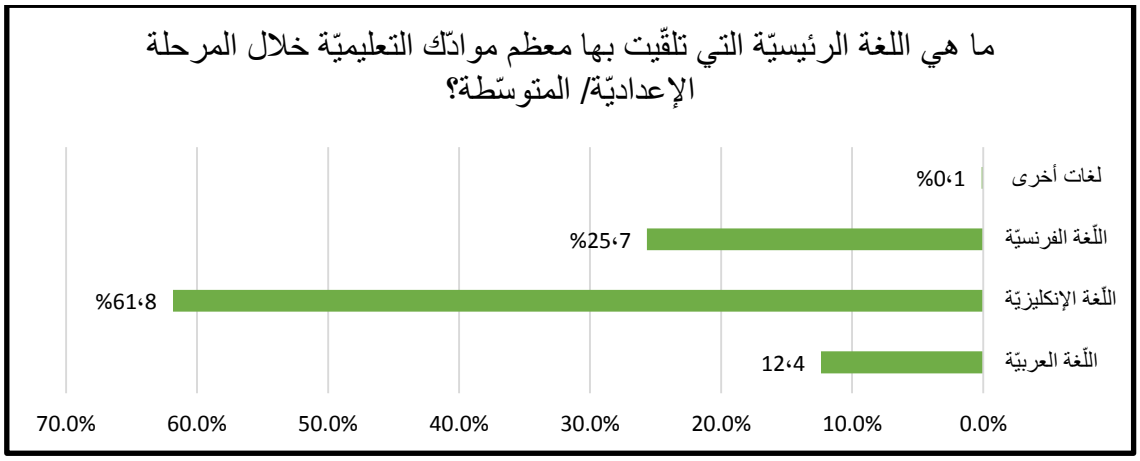


أمّا بالنسبة للغة الرئيسيّة التي تلقّى بها المشاركون معظم موادّهم التعليميّة فقد كانت الغلبة للغة الأجنبيّة مع تفوّق للغة الإنكليزيّة على اللغة الفرنسيّة، حيث أنّها كانت لغة التعلّم الرئيسيّة لـ 41،3% من المشاركين في المرحلة الابتدائيّة، و61،8% منهم في المرحلة المتوسّطة، و64،1% منهم في المرحلة الثانويّة.

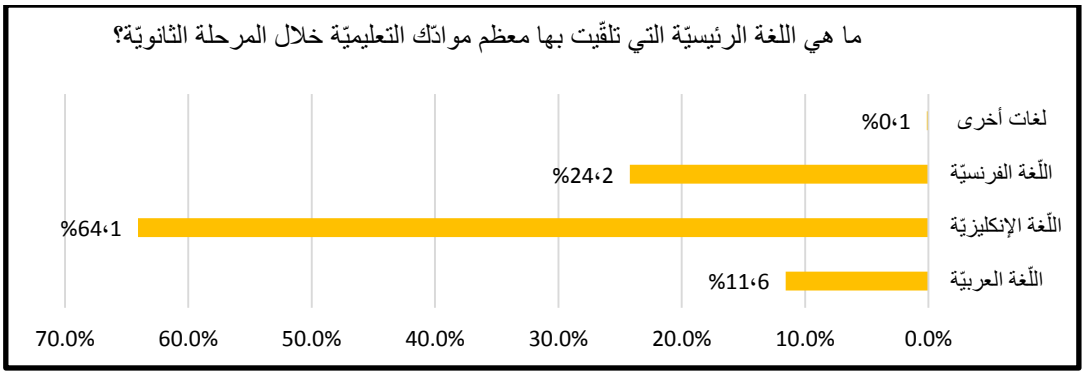
الرسم 16: لغة التعليم خلال المرحلة الابتدائيّة



الرسم 17: لغة التعليم خلال المرحلة المتوسطة

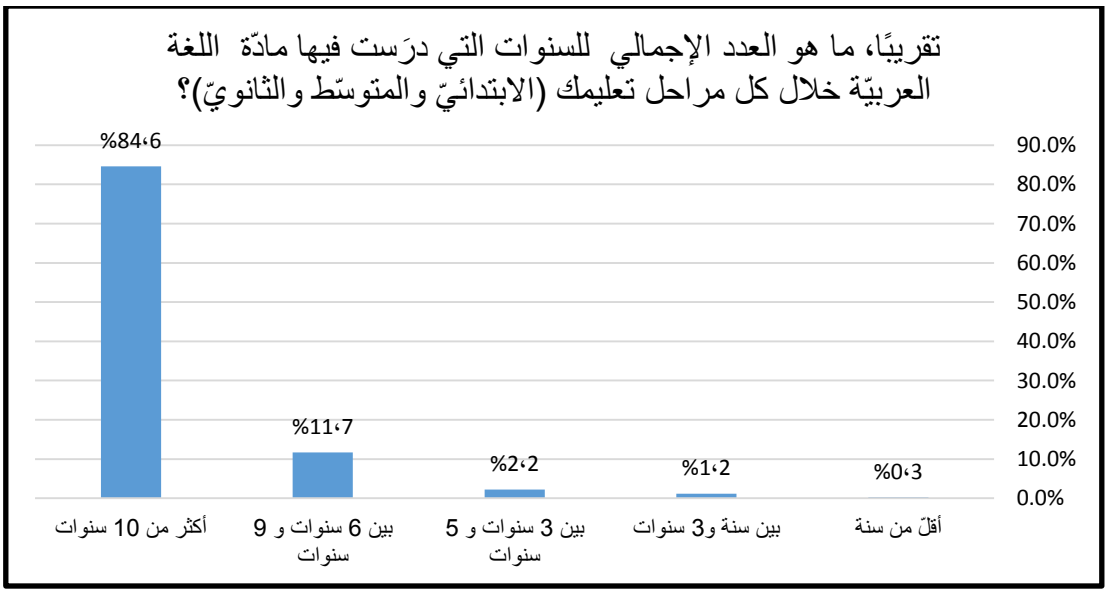


الرسم 18: لغة التعليم خلال المرحلة الثانويّة

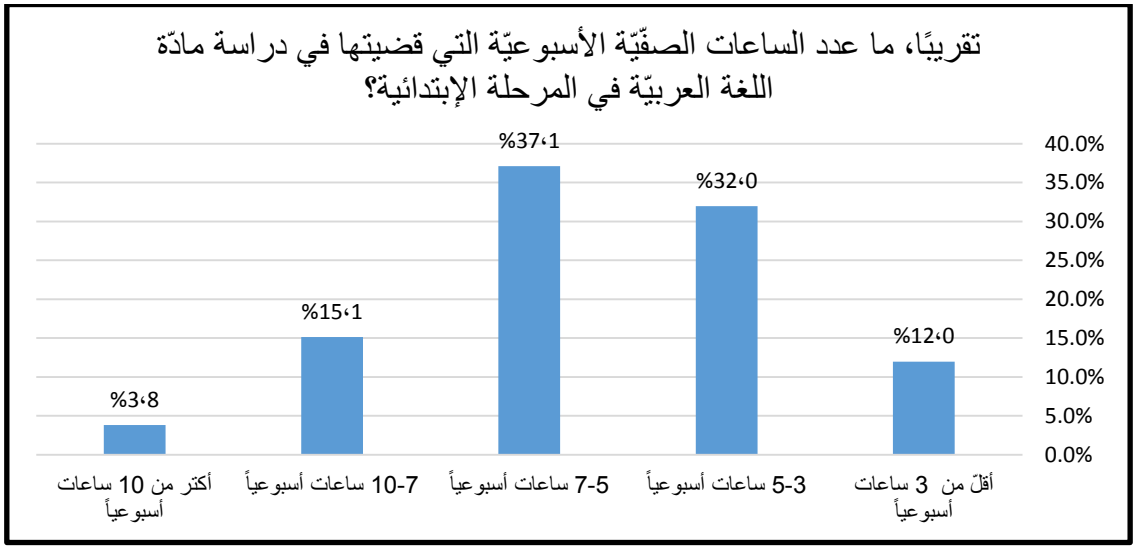


وفيما يخصّ الوقت الذي قضاه المشاركون في دراسة اللغة العربيّة فإن غالبيتهم قد درسوا اللغة العربيّة لأكثر من عشر سنوات مع نسبة 84،6%. وقد اختلف عدد ساعات تعلّم العربيّة الأسبوعيّة تبعًا للمراحل مع انخفاض عند الارتقاء من مرحلة إلى أخرى، ويبرز هذا الانخفاض بشكل واضح في المرحلة الثانويّة، ففي حين كان معظم الطلّاب يتلقون أكثر من 5 ساعات من تعلّم اللغة العربيّة أسبوعيًّا في المرحلة الابتدائيّة بنسبة 56%، نجد أن هذه النسبة تنخفض في المرحلة المتوسطة بشكل طفيف لتصبح 50،1%، بينما تنخفض بشكل كبير في المرحلة الثانوية لتصبح 24،7% فقط، مع 36،7% من الطلّاب الذين درسوا اللغة العربيّة لأقل من 3 ساعات أسبوعيًّا في هذه المرحلة.

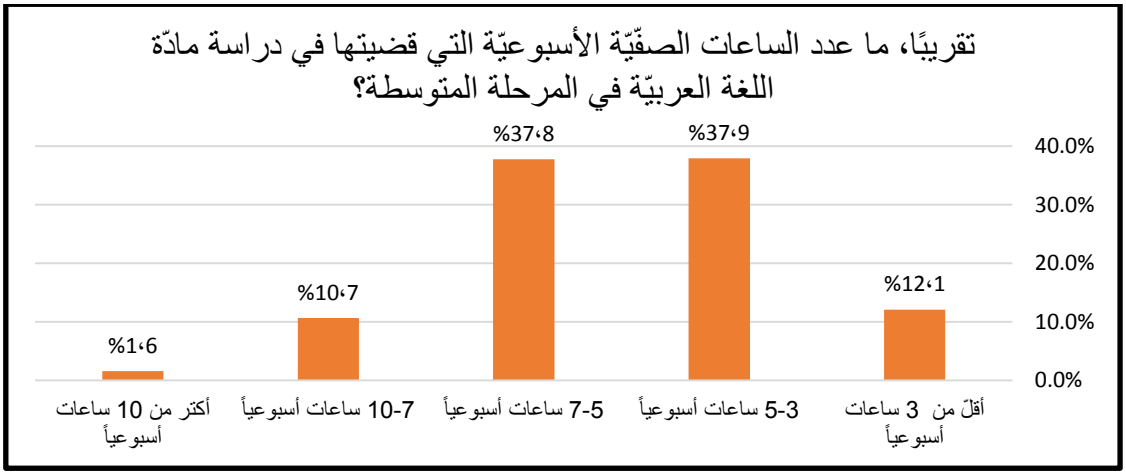
الرسم 19: سنوات دراسة العربيّة في مختلف المراحل المدرسيّة



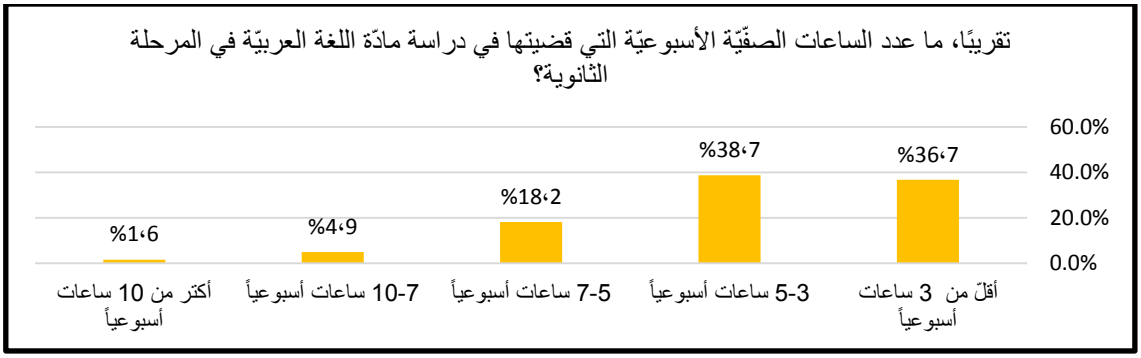
الرسم 20: ساعات تعلّم العربيّة في المرحلة الابتدائيّة



الرسم 21: ساعات تعلّم العربيّة في المرحلة المتوسّطة



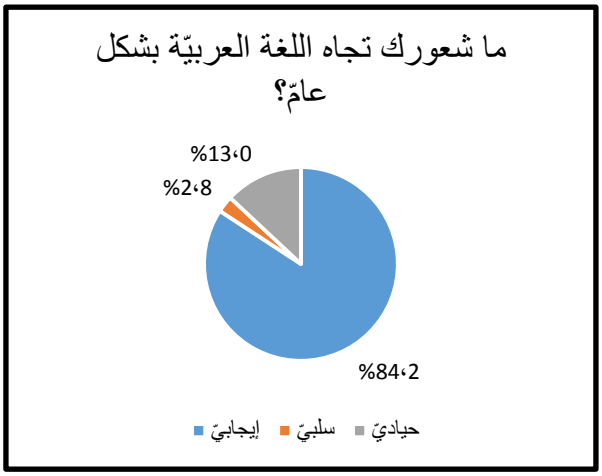
الرسم 22: ساعات تعلّم العربيّة في المرحلة الثانويّة



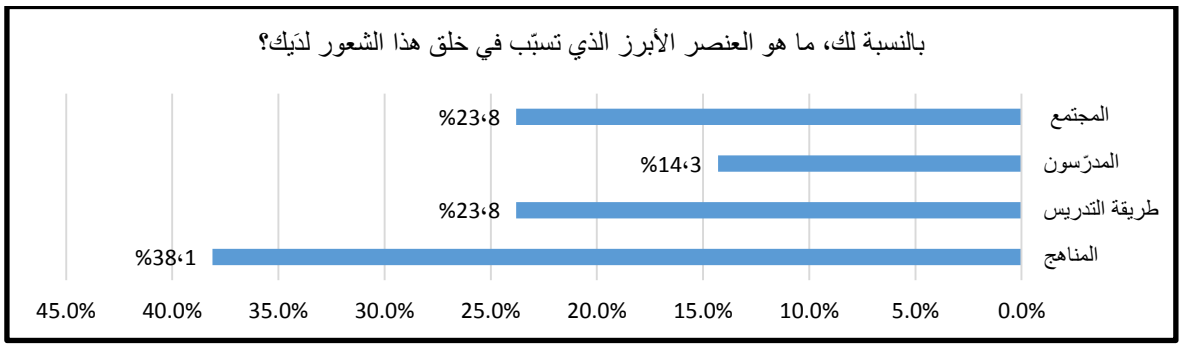
ت. المحور الثالث: الموقف من اللغة العربيّة

فيما يخصّ الموقف من اللغة العربيّة، أظهر 84،2% من المشاركين مشاعر إيجابيّة تجاه اللغة العربيّة، أما الذين أظهروا مشاعر سلبيّة أو حياديّة فقد أرجعوا ذلك بنسبة عاليّة إلى المناهج 38،1%، وبنسب أقل إلى كل من طرائق التدريس 23،8%، والمجتمع 23،8% والأساتذة 14،3%، علمًا أنّ أحدًا منهم لم يرجع ذلك إلى الأهل وهذا يتناسب مع تقييم المشاركين لمواقف أهلهم تجاه اللغة العربيّة حيث أن 93،7% منهم يعتقدون أن مواقف أهلهم تجاه اللغة العربيّة إيجابيّة.

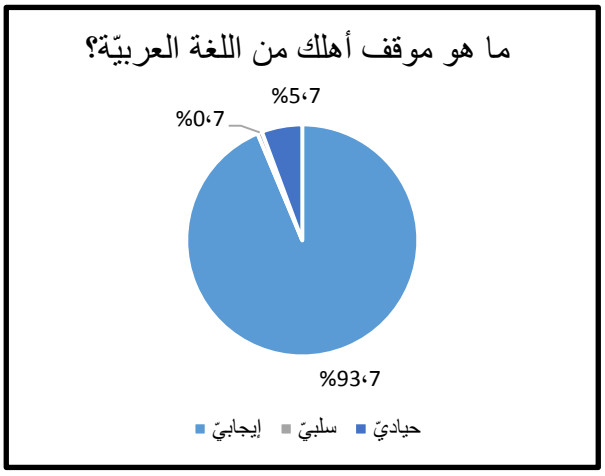
الرسم 23: الشعور العام تجاه اللغة العربيّة



الرسم 24: مسبّب موقف الشعور تجاه اللغة العربيّة

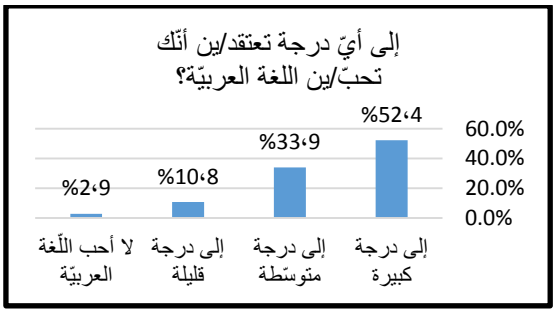


الرسم 25: موقف الأهل من اللغة العربيّة

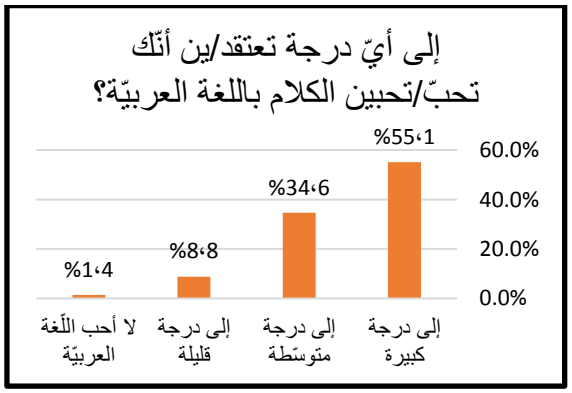


وتتجلّى مواقف الطلّاب الإيجابيّة من اللغة في حبّهم لها بشكل عامّ، حيث أنّ 52،4% منهم يحبّون اللغة العربيّة إلى درجة كبيرة وإن كان ذلك يختلف من مهمّة إلى أخرى، حيث أنّ 55،1% منهم يحبّون الكلام باللغة العربيّة إلى درجة كبيرة، بينما 49،1% منهم يحبّون الاستماع إلى أغانٍ باللغة العربيّة إلى درجة كبيرة، وتنخفض هذه النسبة قليلًا مع القراءة فـ 46،3% من المشاركين يحبّون القراءة باللغة العربيّة إلى درجة كبيرة. رغم هذا الاختلاف إلّا أنّ غالبيّة المشاركين يودّون استعمال اللغة العربيّة بشكل أكبر في حياتهم مع نسبة 38،7% ممّن يودون فعل ذلك إلى درجة كبيرة و37،6% إلى درجة متوسّطة. وأجمع المشاركون على أنّهم يرغبون تعليم أولادهم اللغة العربيّة بنسبة 77،5% إلى درجة كبيرة ونسبة 17،8% إلى درجة متوسّطة.

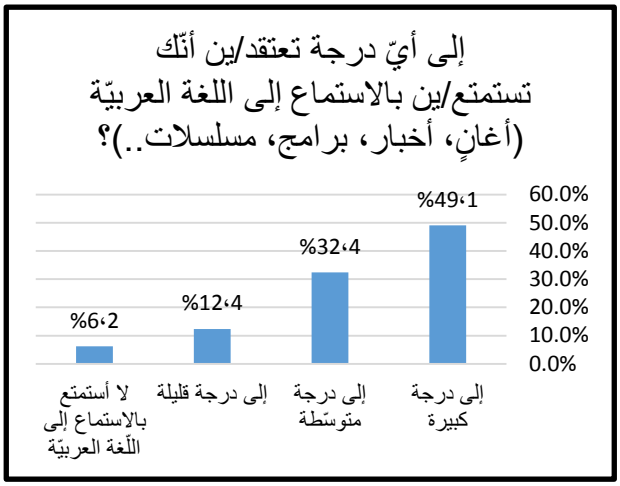
الرسم 26: درجة حب اللغة العربيّة



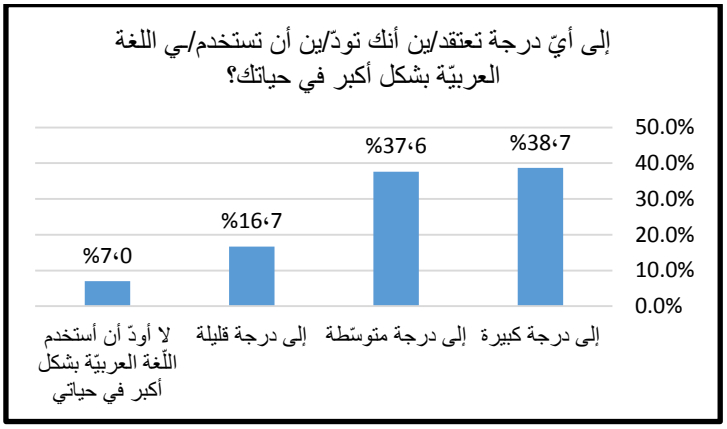
الرسم 27: درجة حب الكلام باللغة العربيّة



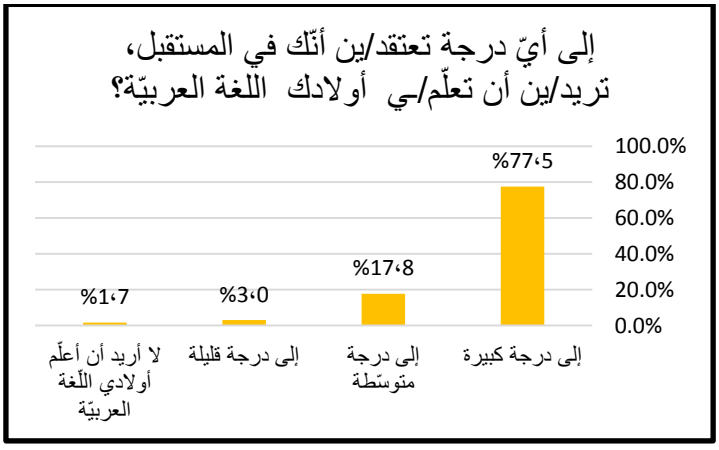
الرسم 28: درجة الاستمتاع بالاستماع إلى اللغة العربيّة



الرسم 29: الرغبة في استخدام اللغة العربيّة بشكل أكبر



الرسم 30: الرغبة في تعليم الأولاد اللغة العربيّة

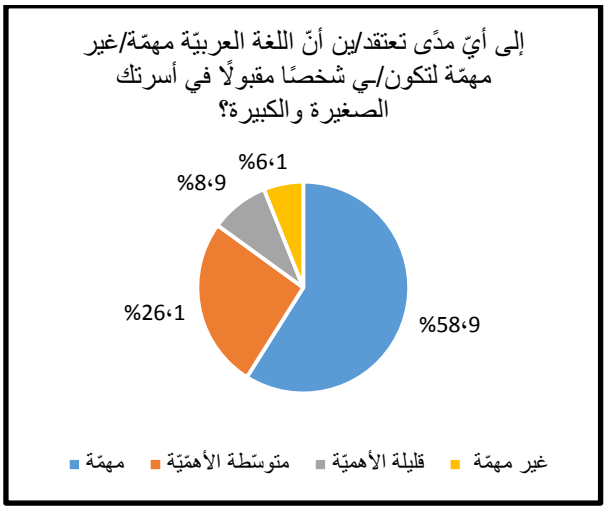


ث. المحور الرابع: الاعتقادات حول اللغة العربيّة

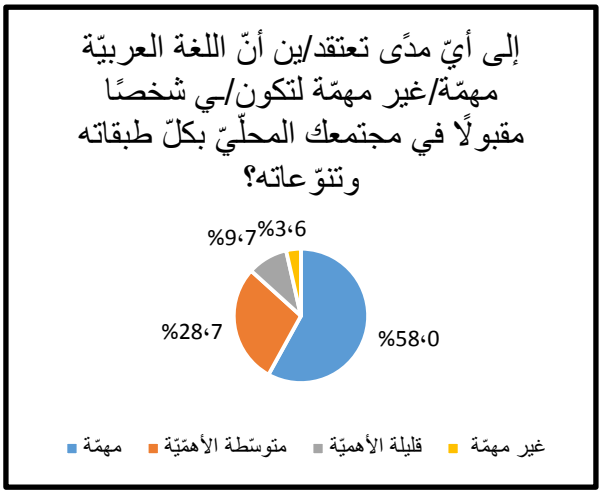
1- أهمّيّة اللغة العربيّة في المجال الشخصيّ

يبدو أنّ اللغة العربيّة تحتلّ مكانة كبيرة في نفوس الطلّاب عندما يتعلّق الأمر بالمحيط الشخصيّ لهم، كما يبدو أنّ هذه الأهمّيّة تنخفض بشكل طفيف كلّما ابتعدنا عن مركز المحيط، حيث أنّ 58،9% و26،1% من المشاركين يعتقدون بأنّ اللغة العربيّة مهمّة ومتوسّطة الأهمّيّة ليكون الشخص مقبولًا في أسرته الصغيرة والكبيرة، و58% و28،7% منهم يعتقدون بأنّها مهمّة ومتوسّطة الأهمّيّة ليكون الشخص مقبولًا في مجتمعه، بينما يعتقد 45،4% و35% منهم أنّها مهمّة ومتوسّطة الأهمّيّة لتكوين صداقات.

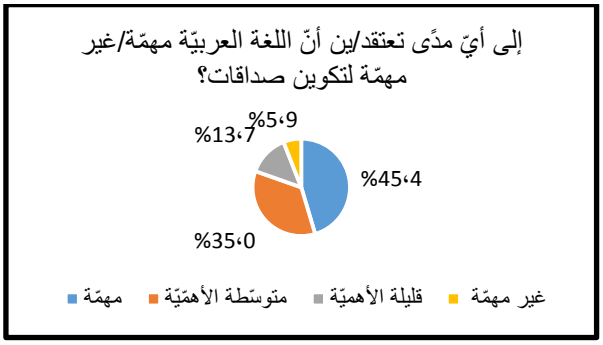
الرسم 31: أهمّيّة اللغة العربيّة للقبول في الأسرة



الرسم 32: أهمية اللغة العربية للقبول في المجتمع المحلّي



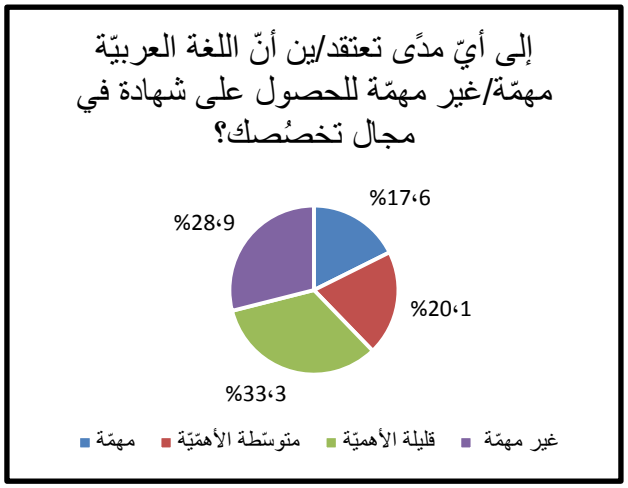
الرسم 33: أهمية اللغة العربية لتكوين صداقات



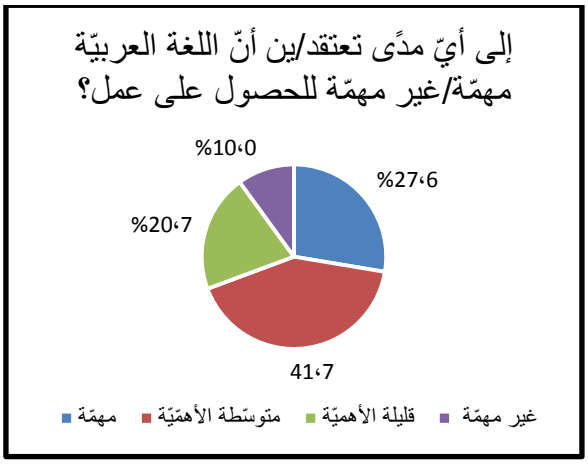
2- أهمّيّة اللغة العربيّة في المجال المهنيّ

لكنّ الوضع يختلف عندما يتعلّق بالمجال المهنيّ حيث أنّ 28،9% و33،3% من المشاركين يعتقدون بأنّ اللغة العربيّة غير مهمّة وقليلة الأهمّيّة للحصول على شهادة في التخصّص، و10% و20،7% يعتقدون بأنّها غير مهمّة وقليلة الأهمّيّة للحصول على عمل.

الرسم 34: أهمية اللغة العربية للحصول على شهادة في مجال التخصص



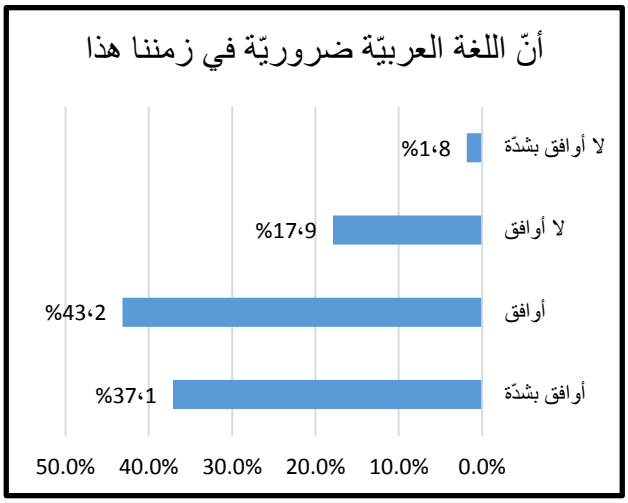
الرسم 35: أهمية اللغة العربية للحصول على عمل



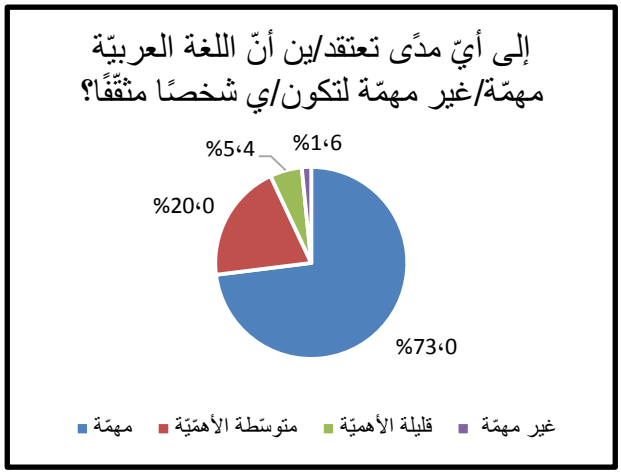
3- قدرة اللغة العربيّة

وهذا التفاوت في الاعتقادات حول أهمّيّة اللغة العربيّة في المجالين الشخصيّ والمهنيّ ينعكس أيضًا على اعتقادات المشاركين حول قدرة أو الطاقة الكامنة في اللغة العربيّة، حيث أن غالبيّتهم يعتبرونها ضروريّة في زمننا هذا بنسبة 80،3%، كما أنّ 93% منهم يعتقدون أنّها مهمّة ليكون الشخص مثقّفًا، ويعتقد 67،9% منهم أنّها قادرة على مواكبة التطوّرات التكنولوجيّة والعلميّة، ولكن في الوقت نفسه يعتقد أكثر المشاركين بنسبة 56،8% أنّ اللغة العربيّة غير قابلة لتكون لغة التدريس لموادّ أخرى كالرياضيّات والعلوم، وأكثر من ذلك يوافق بشدّة أو يوافق 52،6% من المشاركين على أنّ اللغة العربيّة بوضعها الحالي لا تساعد على تقدّم المجتمعات العربيّة.

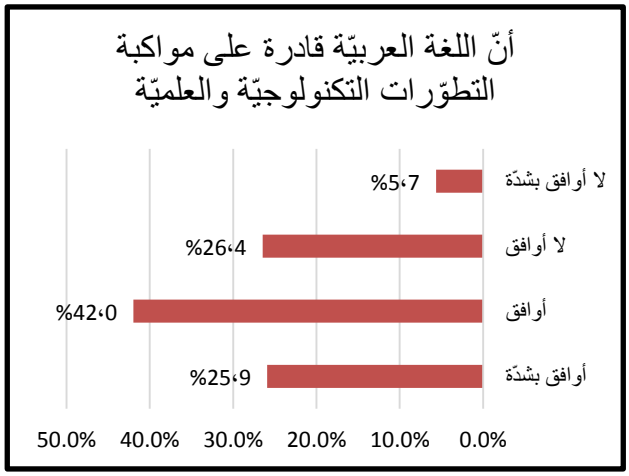
الرسم 36: ضرورة اللغة العربيّة



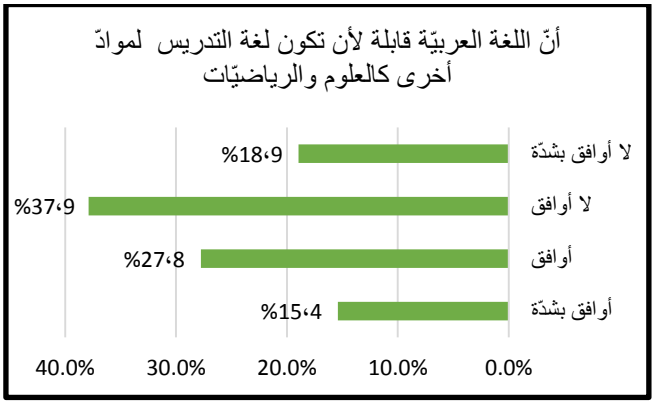
الرسم 37: أهميّة اللغة العربيّة ليكون الشخص مثقفاً



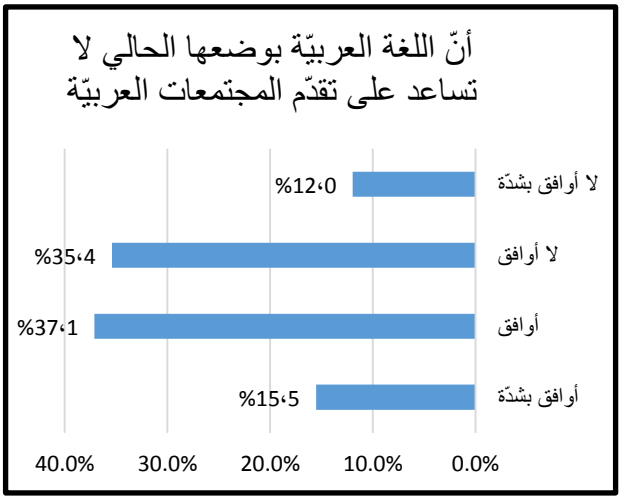
الرسم 38: قدرة اللغة العربيّة على مواكبة التطورات التكنولوجيّة



الرسم 39: قابليّة اللغة العربيّة لأن تكون لغة تدريس المواد العلميّة



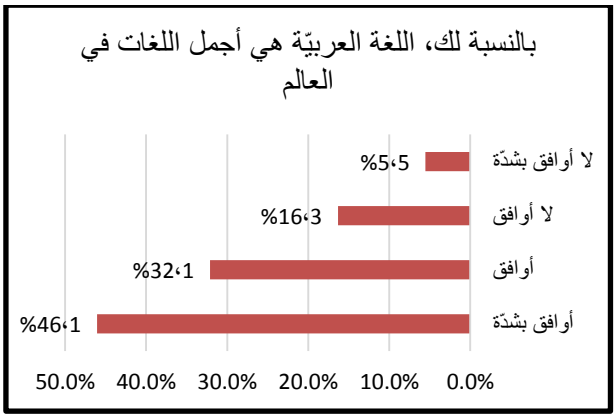
الرسم 40: قدرة اللغة العربيّة على إحداث تقدّم في المجتمعات العربيّة



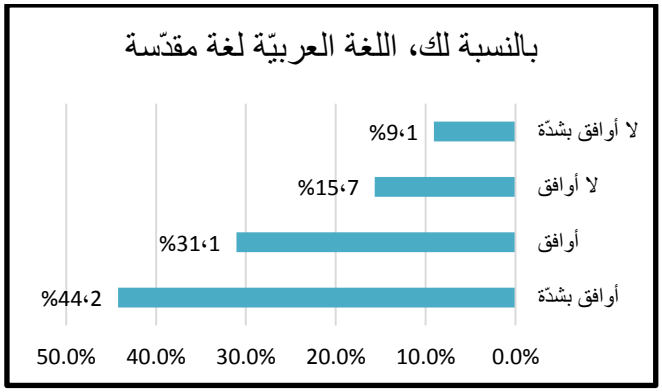
4- السِّمات المقترنة باللغة العربيّة

يبدو أنّ معظم المشاركين ينظرون إلى اللغة العربيّة نظرة إعجاب وفخر حيث أنّ غالبيّتهم بنسبة 78،2% ترى أنّ اللغة العربيّة هي أجمل اللغات في العالم، و75،3% منهم يعتقدون أنّها لغة مقدّسة، و88،5% منهم يشعرون بالفخر لأنّ اللغة العربيّة هي لغتهم الأمّ، كما أنّ 86،8% منهم لا يشعرون بأنّهم أقلّ مكانة من غيرهم لأنّ العربيّة هي لغتهم الأمّ. ولكن، في الوقت عينه ترى الغالبيّة العظمى من المشاركين بنسبة 84،9% أنّ اللغة العربيّة صعبة مقارنةً بغيرها من اللغات التي يعرفونها.

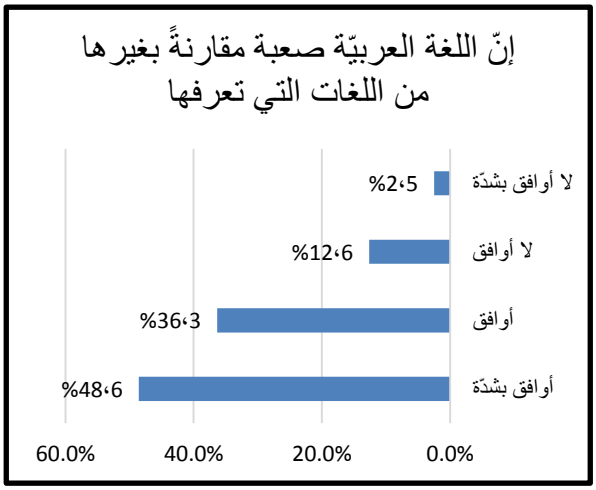
الرسم 41: جمال اللغة العربيّة



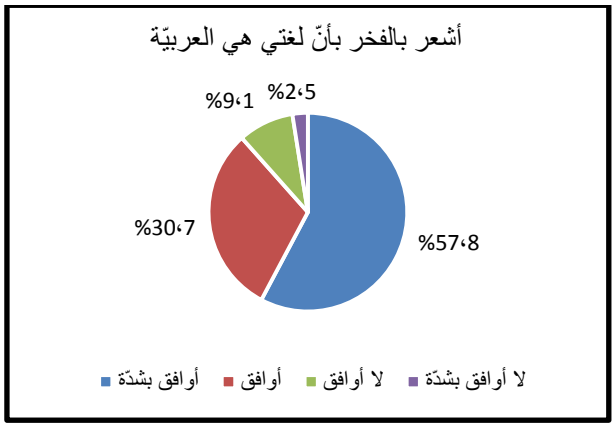
الرسم 42: قدسيّة اللغة العربيّة



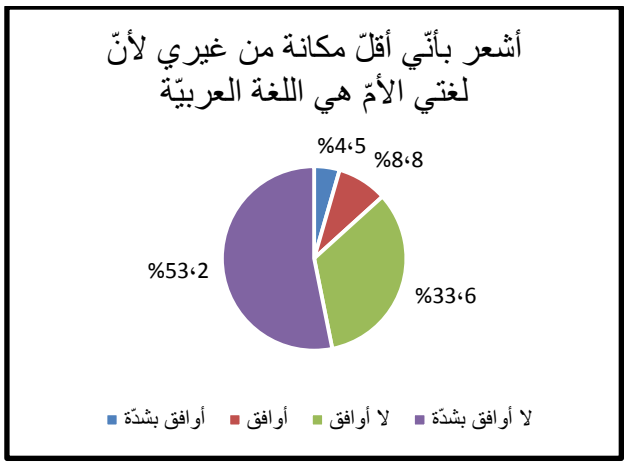
الرسم 43: صعوبة اللغة العربيّة



الرسم 44: مدى الافتخار باللغة العربيّة

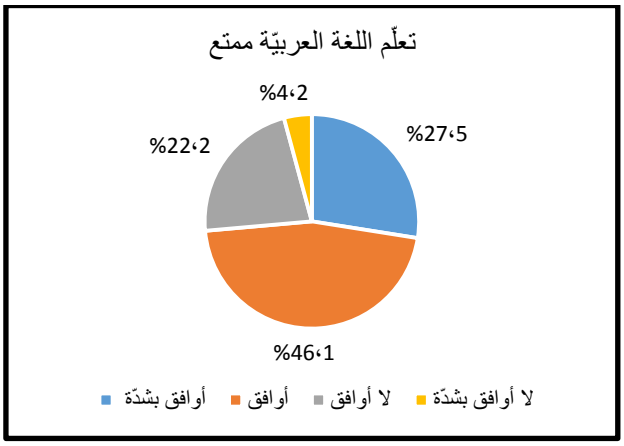


الرسم 45: مدى الشعور بقلّة المكانة بسبب اللغة العربيّة

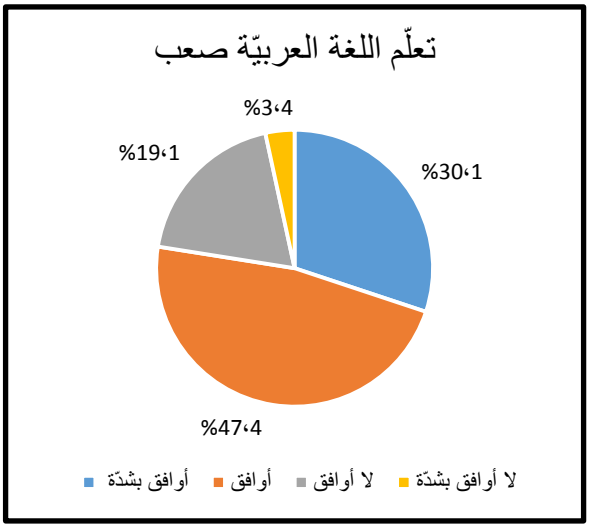


وقد انعكست اعتقادات المشاركين هذه حول طبيعة اللغة العربيّة بشكل واضح على اعتقاداتهم حول تعلّمها، وبرز هنا نوع من التناقض. ففي حين أنّ الغالبيّة بنسبة 73،6% تعتقد أنّ تعلّم اللغة العربيّة ممتع، يعتقد أكثر المشاركين بنسبة 77،5% أنّ تعلّم اللغة العربيّة صعب وأنّ تعلّم قواعدها صعب أيضًا بنسبة 81،7%.

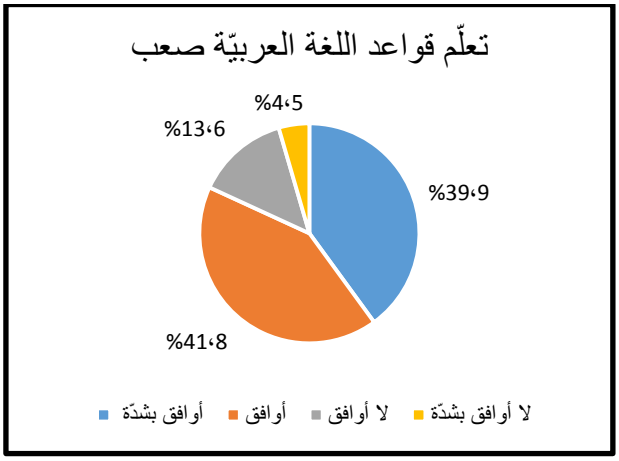
الرسم 46: المتعة في تعلّم اللغة العربيّة



الرسم 47: صعوبة تعلّم اللغة العربيّة



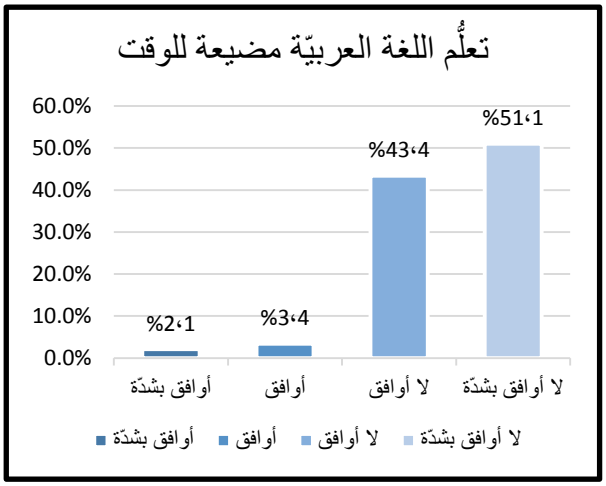
الرسم 48: صعوبة تعلّم قواعد اللغة العربيّة



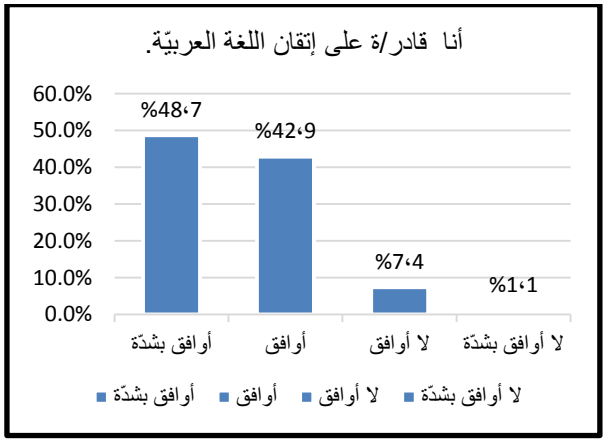
5- إتقان اللغة العربيّة

تعتقد الغالبيّة العظمى من المشاركين بنسبة 94،5% أنّ تعلّم اللغة العربيّة ليس مضيعة للوقت، كما أنّ غالبيّتهم بنسبة 91،6% تقرّ بالقدرة على إتقان اللغة العربيّة، وهم يشعرون بالثقة بقدرتهم هذه حيث أنّ 78،9% من المشاركين يشعرون بالثقة في قدراتهم باللغة العربيّة بشكل عام. و81،5% منهم يشعرون بالثقة في قدرتهم على الكلام باللغة العربيّة الفصحى في المواقف الرسميّة. و69،9% منهم يشعرون بالثقة في قدرتهم على كتابة رسائل أو تقارير أو مقالات قصيرة باللغة العربيّة الفصحى. كما أنّ 59،4% منهم لا يشعرون بالقلق عند استخدام اللغة العربيّة الفصحى بشكل عامّ. ولكنّ الملفت للنظر هو أنّه ورغم هذه الاعتقادات الإيجابيّة حول القدرة على إتقان اللغة العربيّة والثقة بهذه القدرة، إلّا أنّ المشاركين يشعرون بطريقة أو بأخرى بأنّ مستوى العربيّة عامّةً يتراجع، حيث أنّ 52،4% منهم يعتقدون أنّ مستوى كفاءتهم باللغة العربيّة أقلّ من مستوى كفاءة الجيل السابق من عائلتهم، كما أنّ 43،8% منهم يعتقدون أنّ مستوى كفاءتهم باللغات الأجنبيّة أكبر من مستوى كفاءتهم باللغة العربيّة.

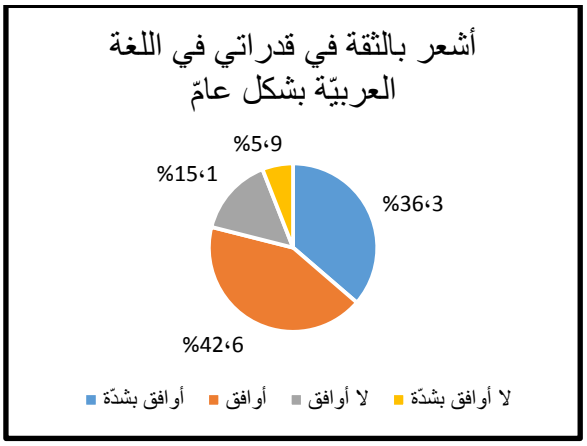
الرسم 49: تعلّم العربيّة ليس مضيعة للوقت



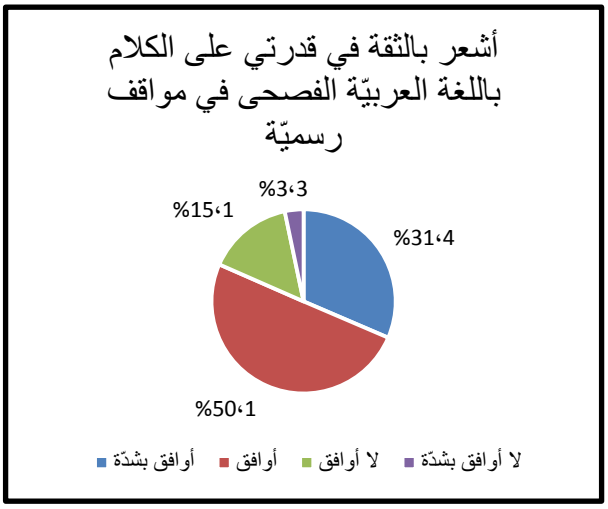
الرسم 50: القدرة على تعلّم اللغة العربيّة



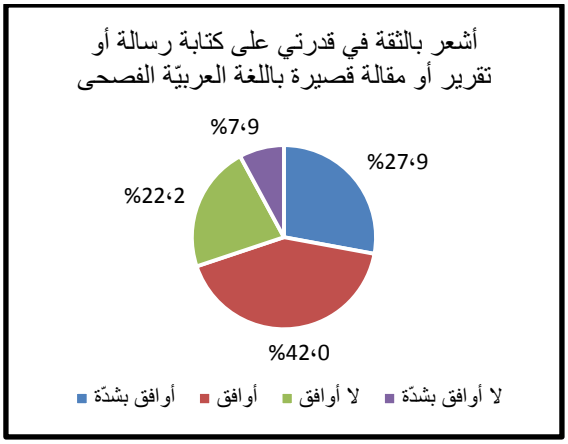
الرسم 51: الثقة بالقدرات في اللغة العربيّة



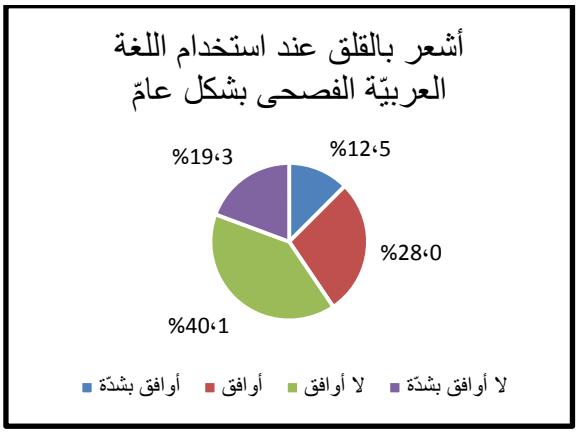
الرسم 52: الثقة بالقدرة على الكلام بالفصحى



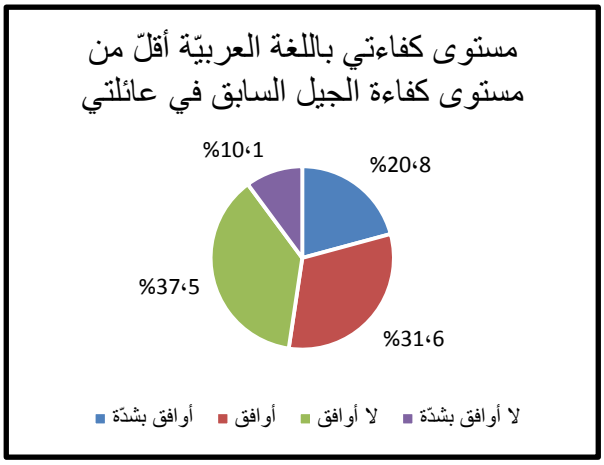
الرسم 53: الثقة بالقدرة على الكتابة بالفصحى



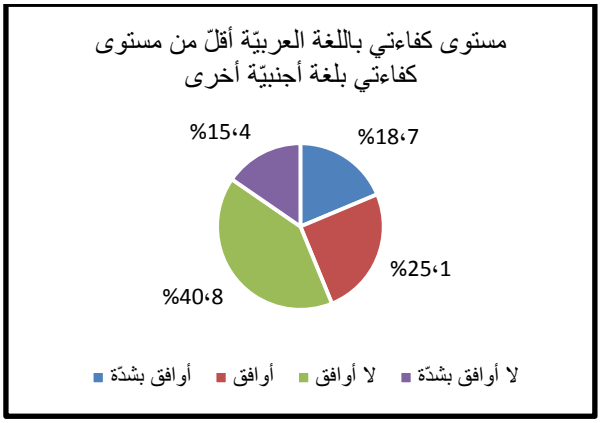
الرسم 54: مستوى القلق لدى استخدام العربيّة



الرسم 55: مستوى الكفاءة باللغة العربيّة مقارنة بالجيل السابق



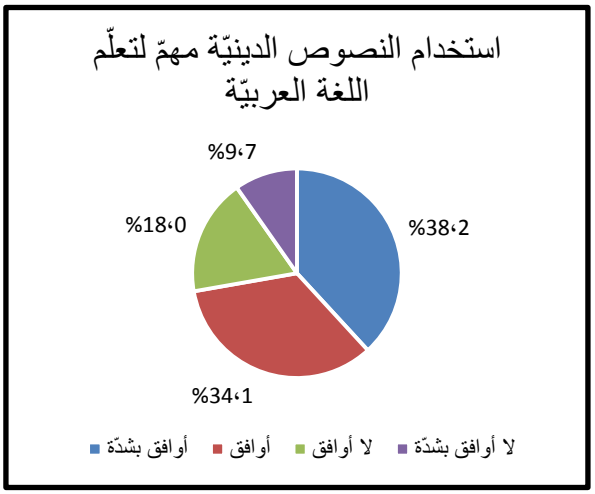
الرسم 56: مستوى الكفاءة باللغة العربيّة مقارنة بالكفاءة باللغة الأجنبيّة



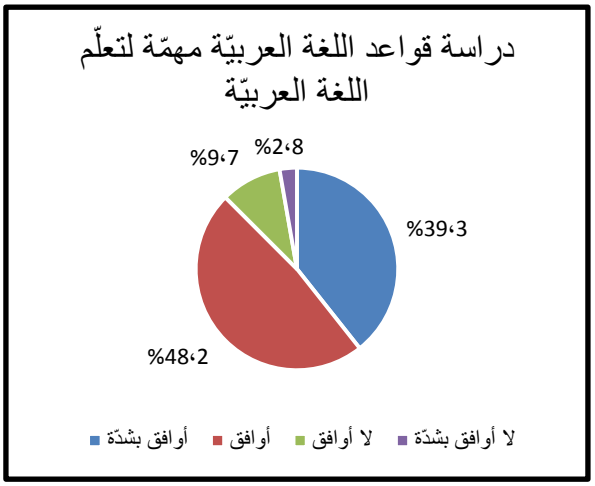
6- طريقة تعليم اللغة العربيّة

يبدو أنّ اللغة العربيّة ترتبط في أذهان المشاركين بدراسة القواعد وبالنصوص الدينيّة، حيث أنّ 87،5% منهم يوافقون بشدّة أو يوافقون على أنّ دراسة القواعد مهمّة لتعلّم اللغة العربيّة، كما أنّ 72،3% يوافقون بشدّة أو يوافقون على أنّ استخدام النصوص الدينيّة مهمّ لتعلّم اللغة العربيّة. ويتّفق المشاركون على بعض الأسس التي يعتقدون أنّها تساعد على تعلّم اللغة، فغالبيّتهم العظمى بنسبة 98،3% توافق أو توافق بشدّة على أنّ استخدام طريقة الحوار والمناقشة وتبادل الآراء يساعد على تعلّم العربيّة، و96،4% منهم يوافقون بشدّة ويوافقون على أنّ استخدام نصوص معاصرة وذات علاقة بحياة الطلّاب يساعد على تعلّم العربيّة، كما أنّ 87،4% منهم يوافقون بشدّة ويوافقون على أن استخدام التكنولوجيا يساعد على تعلّم العربيّة.

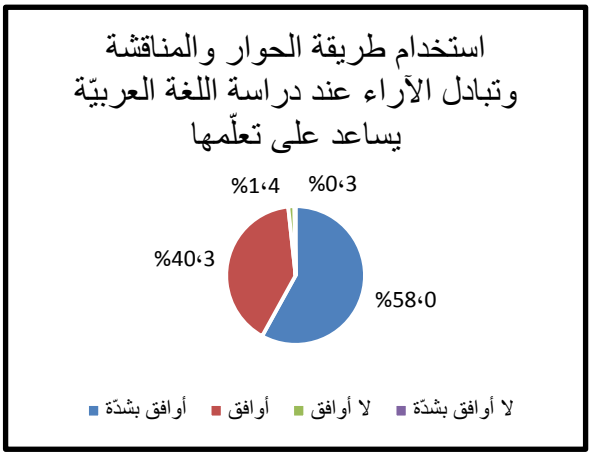
الرسم 57: أهميّة النصوص الدينيّة لتعلّم اللغة العربيّة



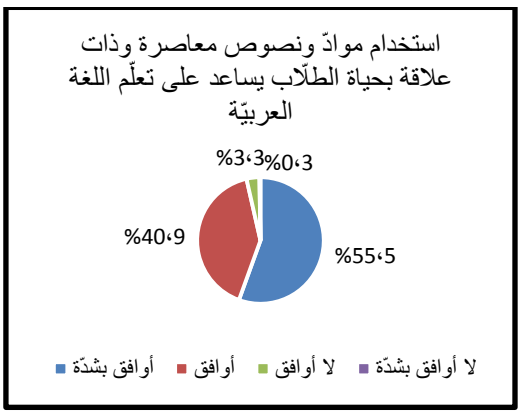
الرسم 58: أهميّة القواعد لتعلّم اللغة العربيّة



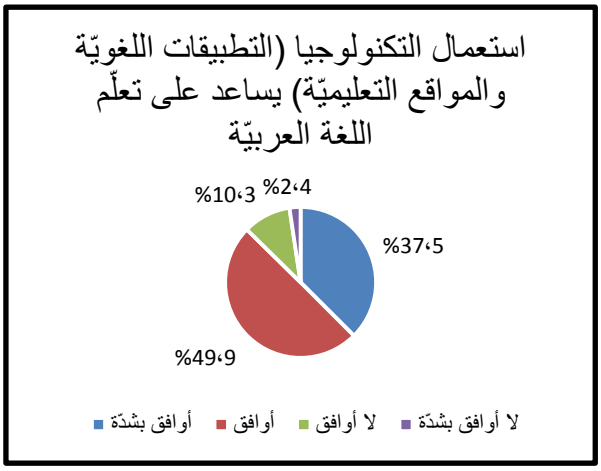
الرسم 59: أهميّة التناقش لتعلّم اللغة العربيّة



الرسم 60: أهميّة المواد المعاصرة لتعلّم اللغة العربيّة



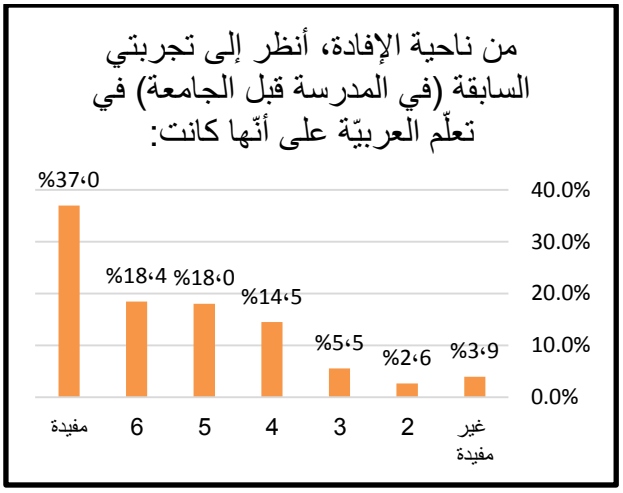
الرسم 61: أهمّيّة التكنولوجيا لتعلّم اللغة العربيّة



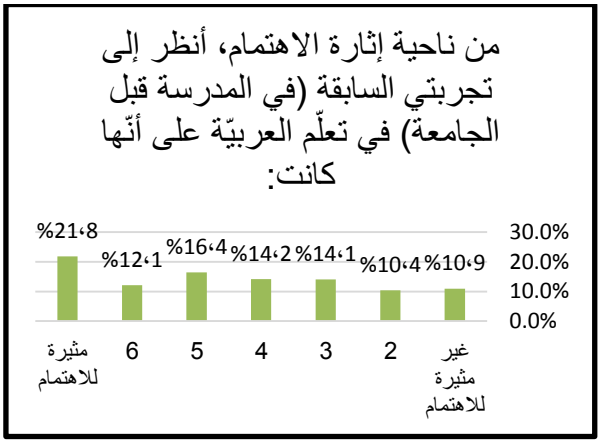
7- التجربة السابقة في تعلّم اللغة العربيّة في المدرسة

يبدو أنّ غالبيّة المشاركين راضون عن التجربة السابقة لتعلّم اللغة العربيّة في المدرسة، رغم أنّ هذه التجربة لا تتوافق في العديد من مظاهرها مع اعتقاداتهم حول أفضل الطرق لتعلّم اللغة العربيّة. حيث أنّ 73،4% يعتقدون أنّ هذه التجربة كانت مفيدة، و50،3% منهم يعتقدون أنّها كانت مثيرة للاهتمام بشكل عامّ، و62،3% يعتقدون أنّها أثارت اهتمامهم باللغة العربيّة بشكل خاصّ، كما أنّ 74،2% منهم يعتقدون أنّ هذه التجربة خلقت لديهم ثقة بقدراتهم باللغة العربيّة، و73،2% منهم يعتقدون أنّها ساهمت في تطوير تفكيرهم النقديّ وقدرتهم على السؤال والتحليل، و56،4% يعتقدون أنّها ساهمت في تطوير قدرتهم على الكتابة الأكاديميّة.

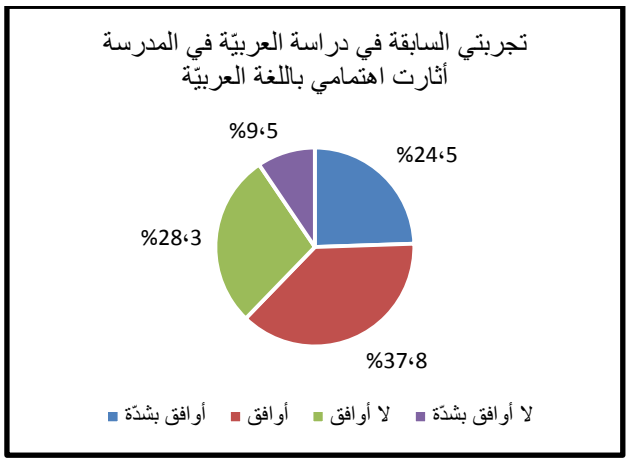
الرسم 62: الإفادة من التجربة السابقة في تعلّم العربيّة



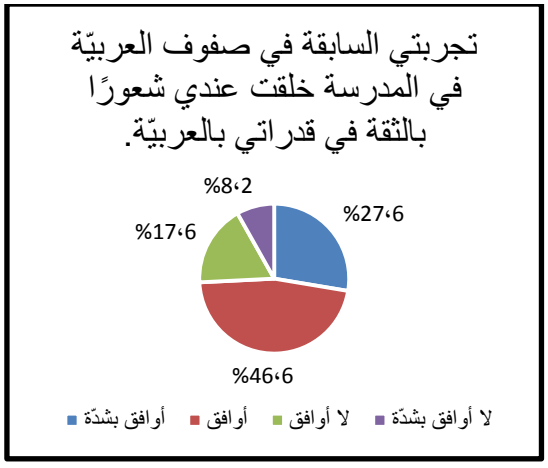
الرسم 63: مدى إثارة التجربة السابقة في تعلّم العربيّة للاهتمام بشكل عام



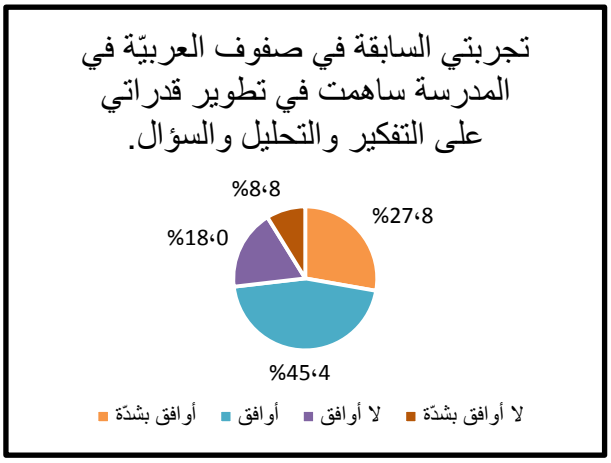
الرسم 64: مدى إثارة التجربة السابقة في تعلّم العربيّة للاهتمام باللغة العربيّة بشكل خاص



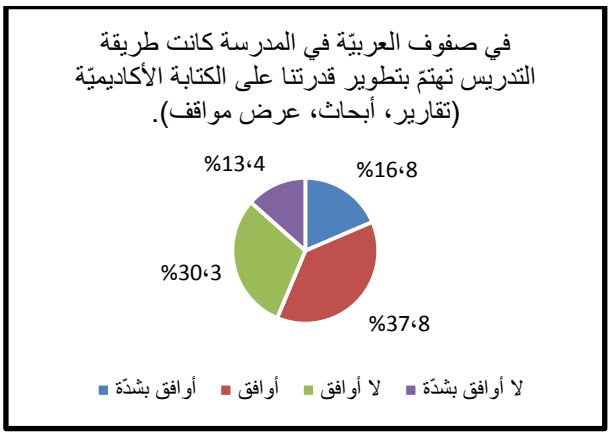
الرسم 65: توليد التجربة السابقة في تعلّم العربيّة للشعور بالثقة في اللغة العربيّة



الرسم 66: مساهمة التجربة السابقة في تعلّم العربيّة في تطوير التفكير النقدي

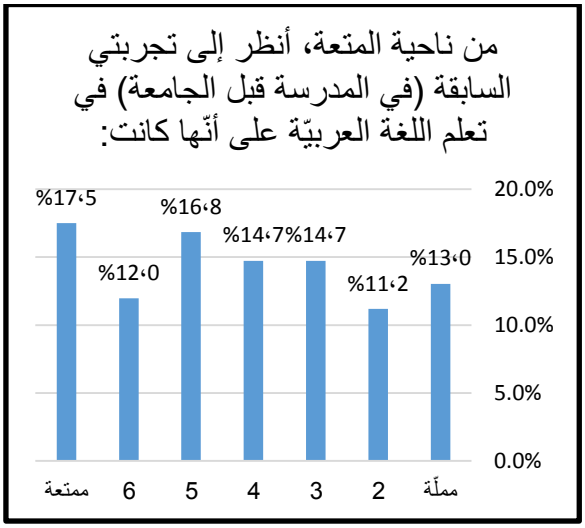


الرسم 67: مساهمة التجربة السابقة في تعلّم العربيّة في تطوير القدرة على الكتابة الأكاديميّة

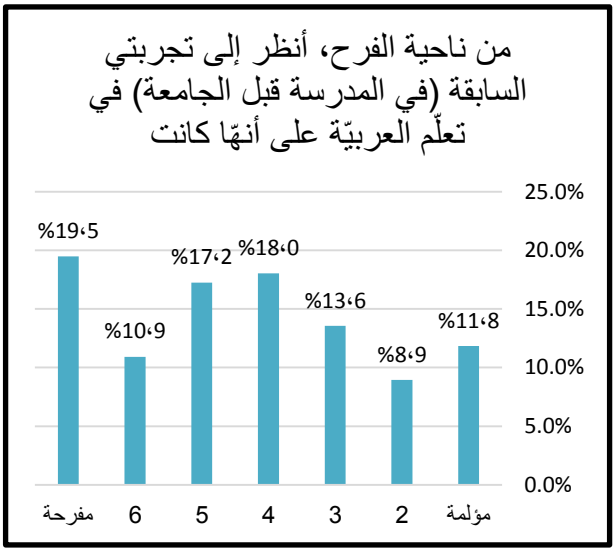


رغم هذه الإيجابيّة في عرض الطلّاب لتجاربهم السابقة في تعلّم العربيّة إلّا أنّها لم تكن على درجة عالية من الإمتاع والشعور بالراحة، حيث أنّ 47،6% فقط من المشاركين يعتبرون أنّها كانت مُفرحة، و46،3% فقط منهم يعتبرون أنّها كانت ممتعة، و36،9% فقط يعتبرون أنّها كانت سهلة.

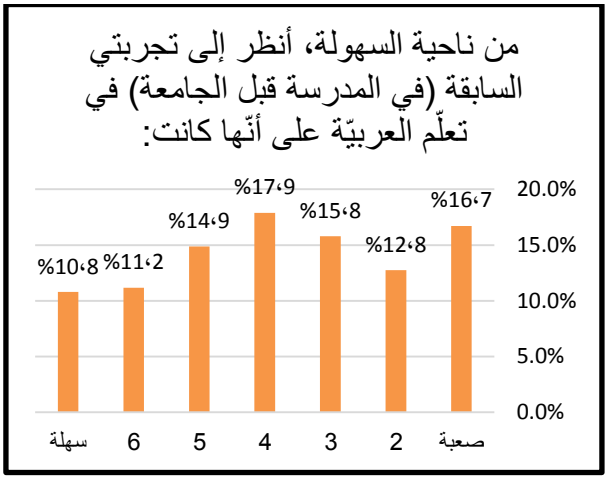
الرسم 68: المتعة خلال التجربة السابقة في تعلّم اللغة العربيّة



الرسم 69: الفرح خلال التجربة السابقة في تعلّم اللغة العربيّة

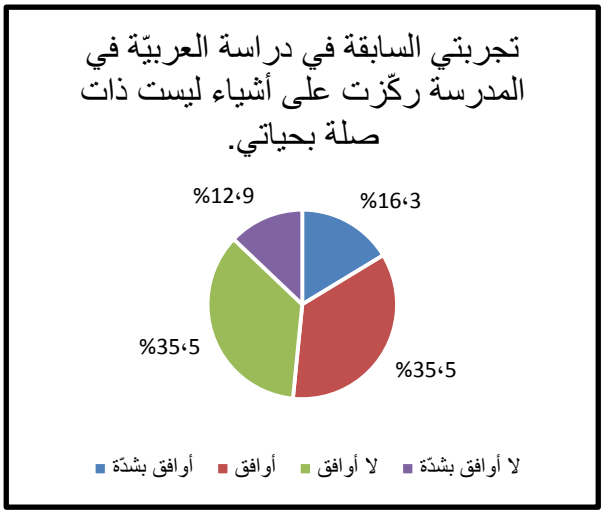


الرسم 70: الفرح خلال التجربة السابقة في تعلّم اللغة العربيّة

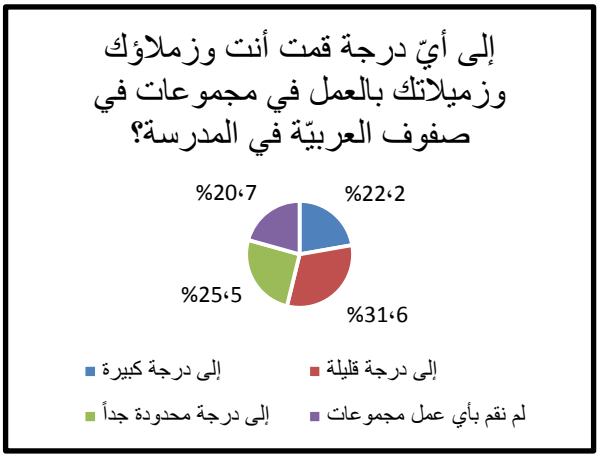


وربّما يرجع السبب في ذلك إلى أنّ هذه التجربة تتعارض في بعض جوانبها مع اعتقادات المشاركين حول أفضل الطرق لتعلّم اللغة العربيّة، ففي حين يعتقد غالبيّة المشاركين بأهمّيّة أن تكون موادّ الدراسة على صلة وثيقة بحياتهم، أعرب 51،6% منهم عن أنّ تجربتهم في تعلّم اللغة العربيّة لم تركّز على أشياء ذات صلة بحياتهم. وفي حين يعتقد أكثر المشاركين بأهمّيّة استخدام التكنولوجيا في صفوف العربيّة، أعرب 73% منهم عن أنّهم لم يستخدموا الوسائل التعليميّة التي توفّرها التكنولوجيا الحديثة، وفي حين يعتقد المشاركين بأهمّيّة تبادل الآراء والمناقشة أعرب 77،8% منهم أنّهم إمّا لم يقوموا بالعمل في مجموعات أبدًا أو أنّ ذلك كان قليلًا جدًّا، رغم أنّ 71،6% ممّن عملوا في مجموعات وافقوا على أنّ هذا النوع من العمل يجعلهم يتعلّمون أكثر.

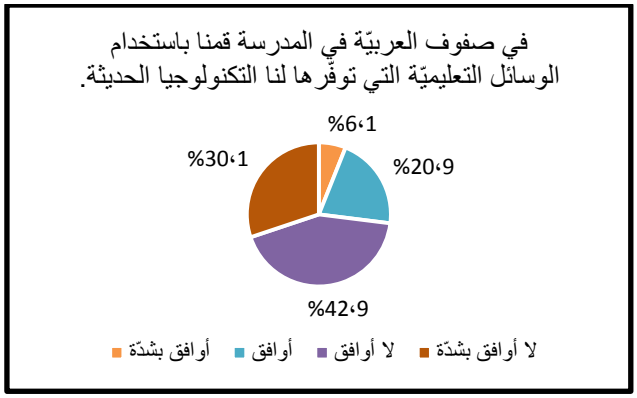
الرسم 71: تركيز التجربة السابقة في تعلّم العربيّة على أشياء ليست ذات صلة بالحياة



الرسم 72: العمل في مجموعات خلال التجربة السابقة في تعلّم اللغة العربيّة



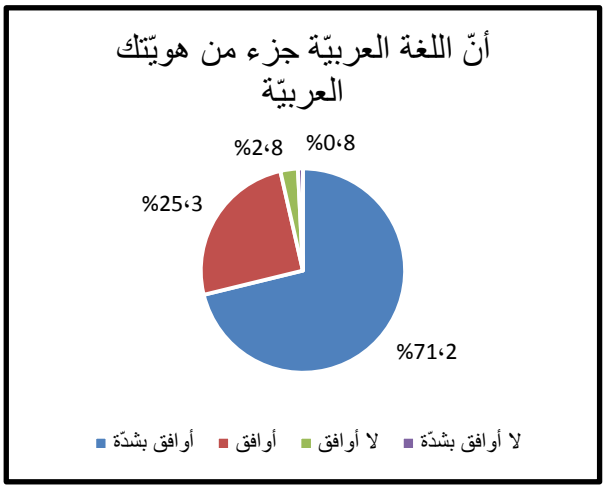
الرسم 73: استخدام التكنولوجيا خلال التجربة السابقة في تعلّم اللغة العربيّة



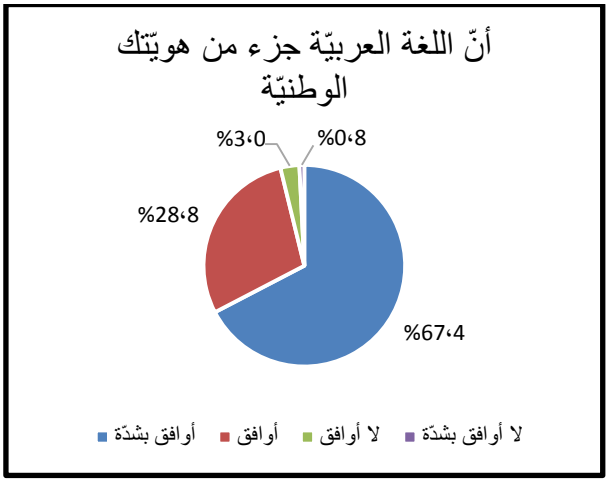
8- اللغة والهويّة

ترتبط اللغة العربيّة بشكل وثيق بالهويّات الوطنيّة والعربيّة والدينيّة، حيث أنّ 96،2% من المشاركين يعتقدون أنّها جزء من الهويّة الوطنيّة، و96،5% منهم يعتقدون أنّها جزء من الهويّة العربيّة، و78،6% منهم يعتقدون أنّها جزء من الهويّة الدينيّة. وكون معظم المشاركين يعتقد بأنّ العربيّة جزء من الهويّة العربيّة، تعتقد الأغلبيّة أيضًا، بنسبة 95،9% من المشاركين، بأنّ اللغة العربيّة مهمّة للحفاظ على الهويّة العربيّة، وفي المقابل يعتقد 92% من المشاركين أنّ ضياع اللغة العربيّة سيؤدّي حتمًا إلى ضياع الهويّة العربيّة.

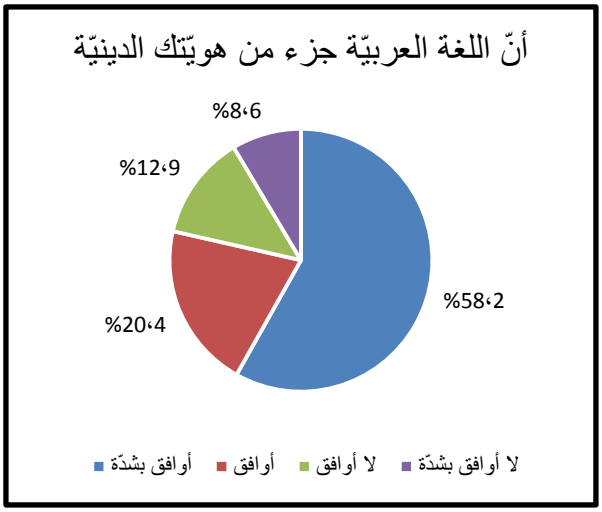
الرسم 74: اللغة العربيّة جزء من الهوية العربيّة



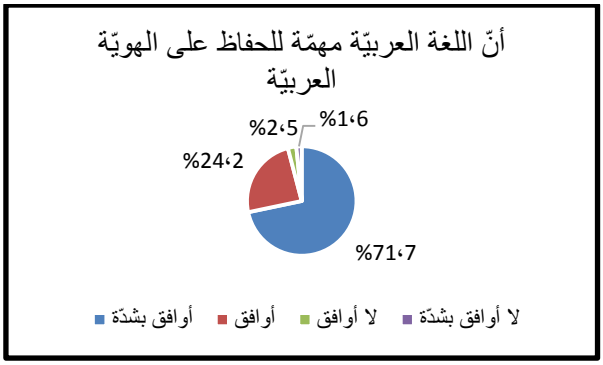
الرسم 75: اللغة العربيّة جزء من الهوية العربيّة الوطنية



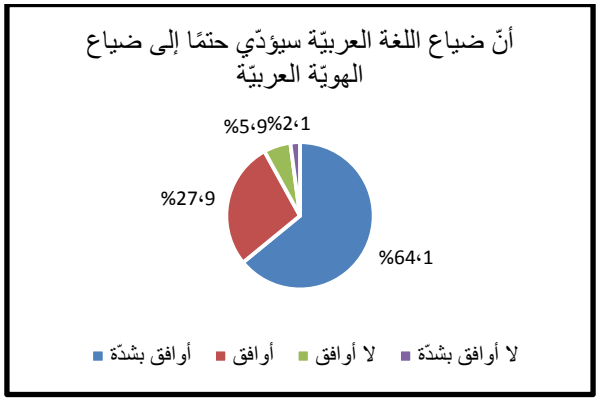
الرسم 76: اللغة العربيّة جزء من الهوية العربيّة الدينيّة



الرسم 77: اللغة العربيّة مهمة للحفاظ على الهويّة العربيّة



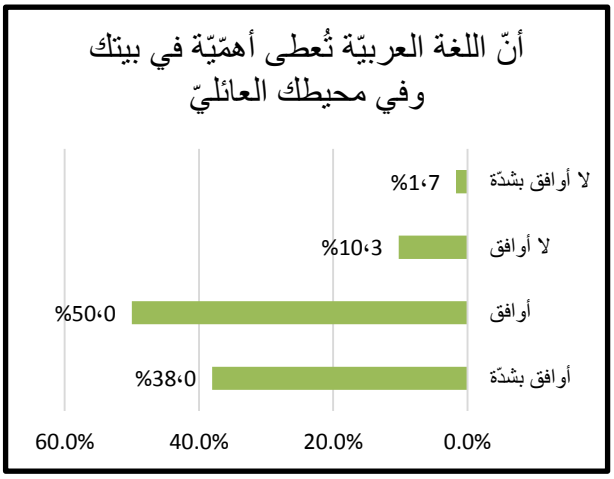
الرسم 78: ارتباط اللغة العربيّة بالهوية العربيّة



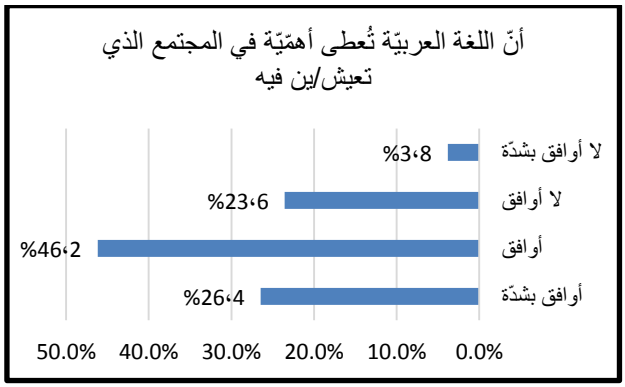
9- الاهتمام المعطى للغة العربيّة

يبدو أنّ المشاركين راضون عن الاهتمام المعطى للغة العربيّة على صعيد الأفراد ولكن ليس على صعيد الحكومات. حيث أنّ 72،6% منهم يعتقدون أنّ اللغة العربيّة تُعطى أهمّيّة في مجتمعهم، و88% منهم يعتقدون أنّها تُعطى أهمّيّة في البيت وفي المحيط العائليّ، و72،5% منهم يعتقدون أنّها أُعطيت أهمّيّة خلال سنوات الدراسة في المدرسة. ولكن يشعر هؤلاء المشاركون أنّ الحكومات مقصّرة في حقّ اللغة، حيث أنّ 93،3% منهم يعتقدون أنّ الحكومات العربيّة يجب أن تعمل أكثر لتعزيز مكانة اللغة العربيّة في الدول العربيّة.

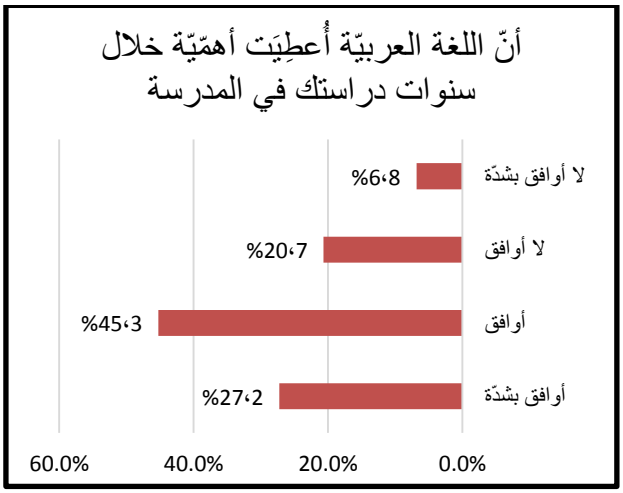
الرسم 79: الاهتمام المعطى للعربيّة في المحيط العائلي



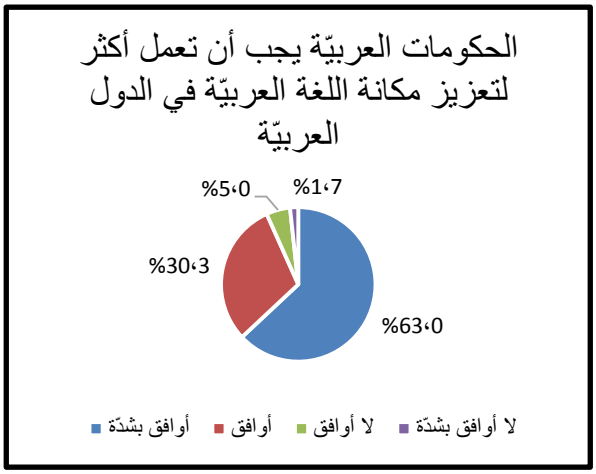
الرسم 80: الاهتمام المعطى للعربيّة في المجتمع



الرسم 81: الاهتمام المعطى للعربيّة في المدرسة



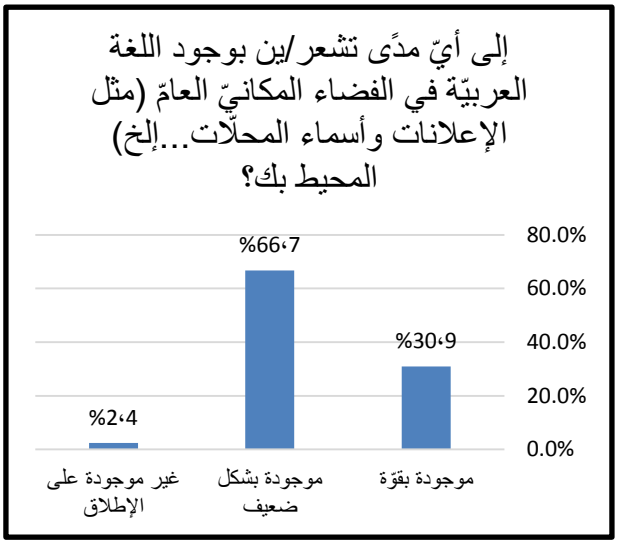
الرسم 82: الاهتمام المعطى للعربيّة من قبل الحكومات



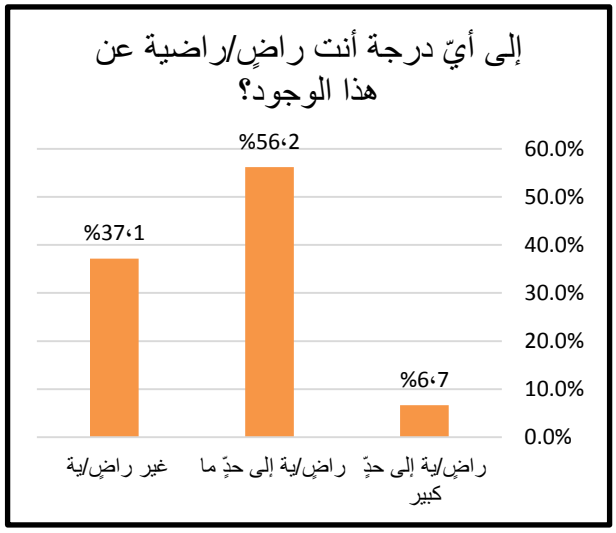
10- وجود اللغة العربيّة في الفضاءات وفي المقرّرات الدراسيّة

يبدو أنّ اعتقاد الطلّاب بتقصير الحكومات بحق اللغة العربيّة ينسحب على اعتقاداتهم بمدى وجودها في الفضاءات وفي المقرّرات الدراسيّة، فغالبيّة المشاركين بنسبة 69،1% يشعرون بأنّها موجودة بشكل ضعيف في الفضاء المكانيّ العامّ أو غير موجودة، ولكنّهم في الوقت نفسه ليسوا منزعجين من ذلك، فنسبة 62،9% منهم راضون إلى حدٍّ ما أو إلى حدٍّ كبير عن هذا الوجود. أمّا فيما يخصّ المقرّرات الدراسيّة، فقد أعرب 40،1% من المشاركين أنّ اللغة العربيّة غير موجودة على الإطلاق في برامجهم الجامعيّة، لكن لا يبدو أنّهم منزعجون من هذا الواقع حيث أنّ 75،5% منهم إمّا راضون عن ذلك إلى حدٍّ ما أو إلى حدٍّ كبير، رغم أنّ 83،5% منهم يعتقدون بأنّ وجود مقرّرات متخصّصة باللغة العربيّة في الجامعة أمرٌ مهمّ.

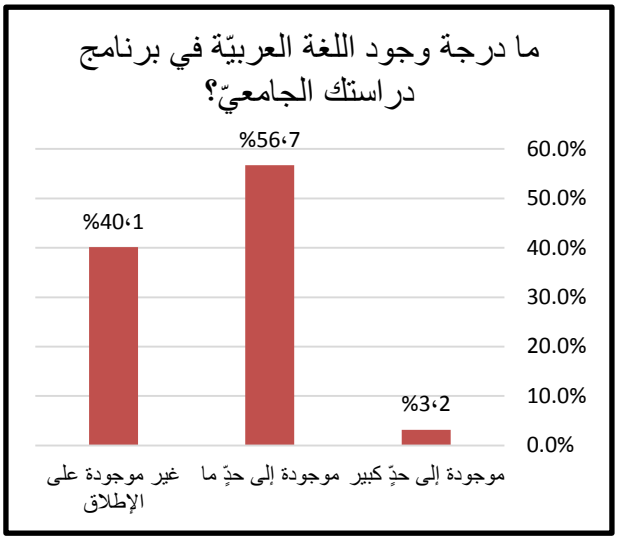
الرسم 83: وجود اللغة العربيّة في الفضاء المكاني العام



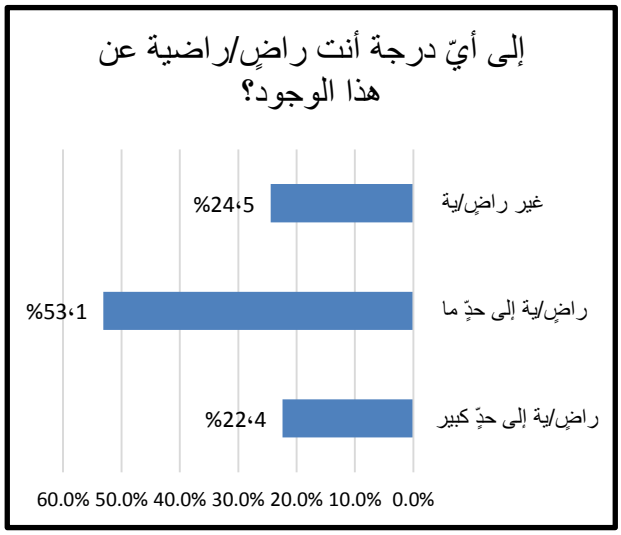
الرسم 84: درجة الرضى عن وجود اللغة العربيّة في الفضاء المكاني العام



الرسم 85: وجود اللغة العربيّة في برامج الدراسة الجامعيّة



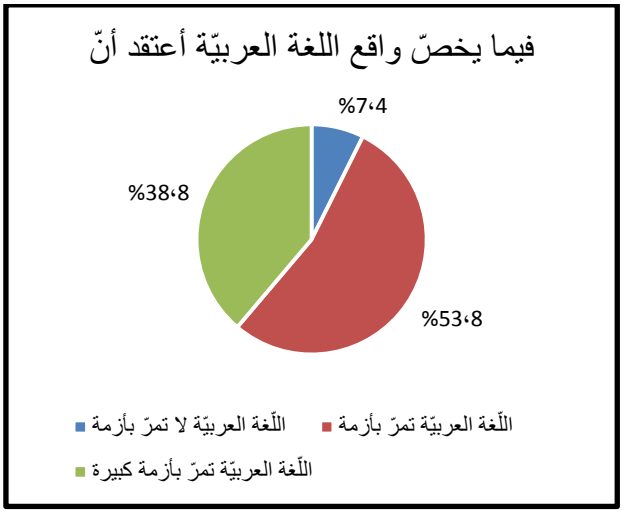
الرسم 86: درجة الرضى عن وجود اللغة العربيّة في برامج الدراسة الجامعيّة



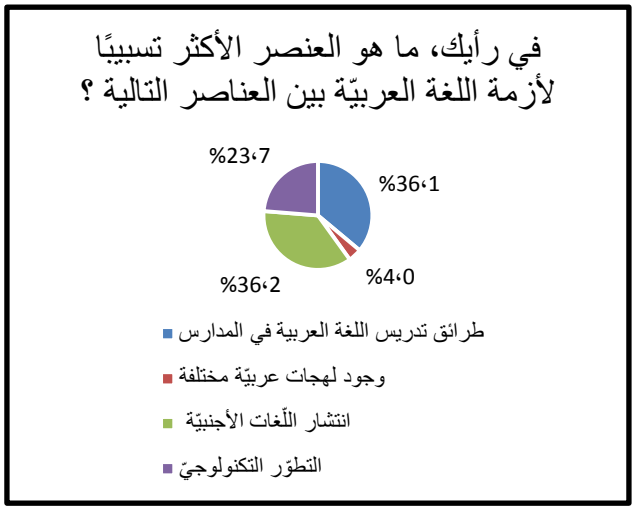
11- مفهوم اللغة العربيّة وواقعها

يعتقد 92،6% من المشاركين أنّ اللغة العربيّة تمرّ بأزمة، وتختلف آراؤهم بالنسبة للعامل الأكثر أهمّيّة في تسبّب هذه الأزمة، فنسبة 36،2% منهم يعتقدون أنّ وجود اللغات الأجنبيّة هو العامل الأبرز في هذه الأزمة، و36،1% منهم يعتقدون أنّ السبب الرئيسيّ للأزمة هو طرائق تدريس اللغة العربيّة في المدارس، فيما يعتقد 23،7% أنّ السبب هو التطوّر التكنولوجيّ، بينما يعتقد 4% فقط أنّ السبب هو وجود لهجات عربيّة مختلفة، وتتناسب هذه النسبة القليلة مع اعتقادت المشاركين حول مفهوم اللغة العربيّة حيث أنّ 45،8% منهم يعتقدون أنّ العربيّة هي الفصحى والعامّيّة معًا. ورغم اعتقاد الغالبيّة من المشاركين بأنّ العربيّة تعاني أزمة، إلّا أنّهم متفائلون بمستقبلها حيث يعتقد 62،2% منهم أنّها ليست في طريقها إلى الزوال.

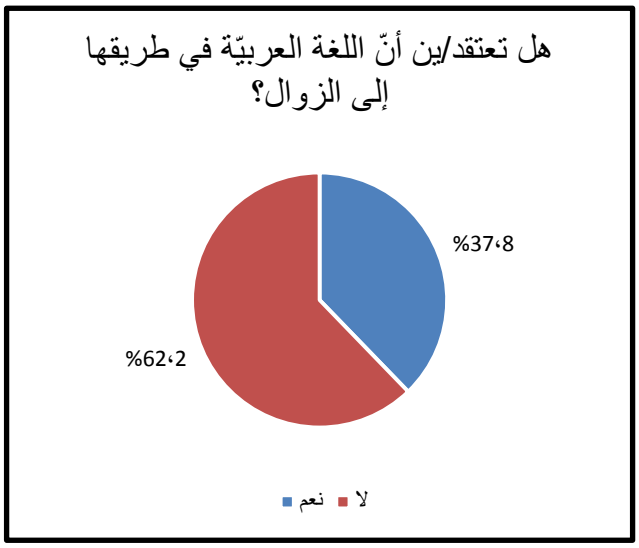
الرسم 87: أزمة اللغة العربيّة



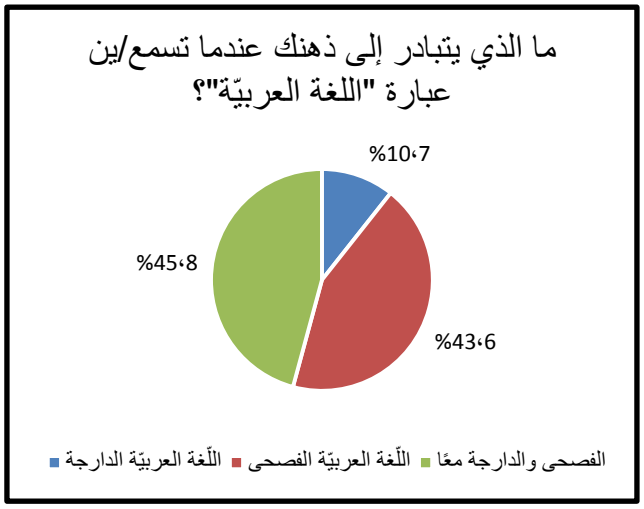
الرسم 88: مسبّب أزمة اللغة العربيّة



الرسم 89: زوال اللغة العربيّة



الرسم 90: مفهوم اللغة العربيّة



ج. المحور الخامس: نتائج مقارنة

1- أوصاف المقياس

بالنظر إلى أوصاف المقياس، يتمتّع المشاركون في المتوسّط، بمستويات عالية[201] من الاعتقادات الإيجابيّة لأهمّيّة اللغة العربيّة ($M = 3.12, SD = 0.55$)، وطبيعة اللغة العربيّة ($M = 2.89, SD = 0.71$)، والاهتمام المعطى للغة العربيّة ($M = 3.04, SD = 0.61$)، وتعلّم وإتقان اللغة العربيّة ($M = 2.75, SD = 0.54$)، وطريقة تعليم اللغة العربيّة ($M = 4.41, SD = 1.54$)، ومقاربات التدريس في التجربة السابقة ($M = 2.88, SD = 0.80$) والمواقف تجاه اللغة العربيّة ($M = 3.32, SD = 0.63$; Table 1).

الجدول 2: أوصاف القياس

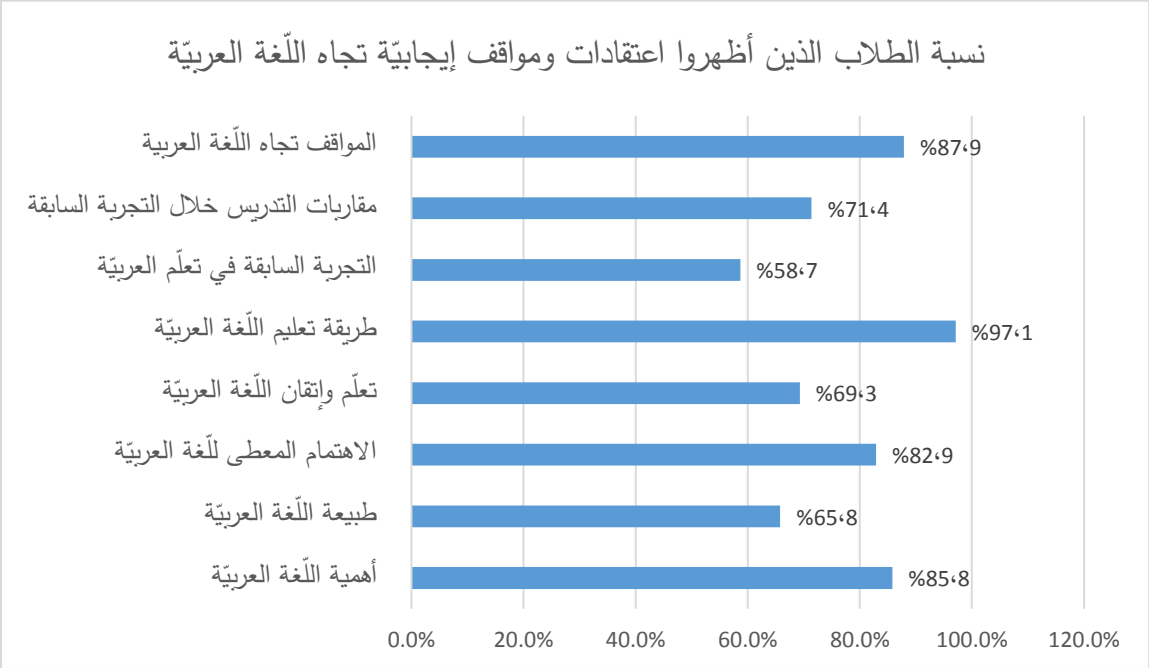
أوصاف المقياس

	العدد	أقل قيمة	أكبر قيمة	المتوسِّط	الانحراف المعياريّ
أهمّيّة اللغة العربيّة	760	1.00	4.00	3.12	.55
طبيعة اللغة العربيّة	760	1.00	4.00	2.89	.71
الاهتمام المعطى للغة العربيّة	760	1.00	4.00	3.04	.61
تعلّم وإتقان اللغة العربيّة	760	1.09	4.00	2.75	.54
طريقة تعليم اللغة العربيّة	760	1.80	4.00	3.31	.44
التجربة السابقة في تعلّم اللغة العربيّة	760	1.00	7.00	4.41	1.54
مقاربات التدريس في التجربة السابقة	760	1.00	4.00	2.88	.80
المواقف تجاه اللغة العربيّة	760	1.00	4.00	3.32	.63

[201] النقطة المتوسطة لكل من: أهمّيّة اللغة العربيّة، وطبيعة اللغة العربيّة، ومدى الاهتمام باللغة العربيّة، وتعلّم وإتقان اللغة العربيّة، وطريقة تعليم اللغة العربيّة، ومقاربات تعليم اللغة العربيّة خلال التجربة السابقة، والموقف من اللغة العربيّة هي = (1+4)/2= 2.5 أما بالنسبة للنقطة المتوسطة للتجربة السابقة في تعلّم اللغة العربيّة فهي = (1+7)/2= 4.

كما أنّ نسب المشاركين الذين يتمتّعون بمستويات عالية من الاعتقادات الإيجابيّة كانت عالية فيما يخصّ أهمّيّة اللغة العربيّة (85،8%)، وطبيعة اللغة العربيّة (65،8%)، والاهتمام المعطى للغة العربيّة (82،9%)، وتعلّم وإتقان اللغة العربيّة (69،3%)، وطريقة تعليم اللغة العربيّة (97،1%)، والتجربة السابقة في تعلّم اللغة العربيّة (58،7%)، ومقاربات التدريس خلال التجربة السابقة (71،4%)، وأخيرًا المواقف تجاه اللغة العربيّة (87،9%) كما يوضّح الرسم أدناه:

الرسم 91: نسبة الطلاب الذين يتمتّعون بمستويات عاليّة من الإيجابيّة لكل مفهوم



2- الترابط بين متغيّرات المتنبّئ والمتغيّرِ الناتج "الموقف"

تمّت دراسة معامل الترابط من الرتبة صفر Pearson Zero Order Correlation للتحقيق في الترابط بين متغيّرات المتنبّئ (أهمّيّة اللغة العربيّة، وطبيعة اللغة العربيّة، والاهتمام المعطى للغة

العربيّة، وتعلّم وإتقان اللغة العربيّة، وطريقة تعليم اللغة العربيّة، والتجربة السابقة في تعلّم اللغة العربيّة، ومقاربات التدريس في التجربة السابقة)، والمتغيّر الناتج (الموقف تجاه اللغة العربيّة).

وقد أظهر اختبار الترابط وجود ترابط كبير وإيجابيّ وذي دلالة بين أهمّيّة اللغة العربيّة والموقف منها؛ $r = .58, p < .001$؛ الأمر الذي يُشير إلى أنّ المشاركين الذي يتمتّعون بمستويات عالية من الاعتقادات الإيجابيّة تجاه أهمّيّة اللغة العربيّة يميلون إلى أن يكون لديهم مواقف أكثر تفضيلًا تجاه اللغة العربيّة. كما أظهر هذا الاختبار وجود ترابط كبير وإيجابيّ وذي دلالة بين الاعتقادات الإيجابيّة حول طبيعة اللغة العربيّة والموقف منها؛$r = .66, p < .001$؛ ممّا يُشير إلى أنّ الطلّاب الذي يتمتّعون بمستويات عالية من الاعتقادات الإيجابيّة تجاه طبيعة اللغة العربيّة يميلون إلى أن يكون لديهم مواقف أكثر تفضيلًا تجاه اللغة العربيّة. أظهر اختبار الترابط أنّ هناك ترابطًا متوسّطًا وإيجابيًّا وذا دلالة بين الاهتمام المعطى للغة العربيّة والموقف منها؛$r = .37, p < .001$؛ ممّا يُشير إلى أنّ المشاركين الذي يتمتّعون بمستويات عالية من الاعتقادات الإيجابيّة تجاه الاهتمام المعطى للغة العربيّة يميلون إلى أن يكون لديهم مواقف أكثر تفضيلًا تجاه اللغة العربيّة. إضافة إلى ذلك أظهر اختبار الترابط وجود ترابط كبير وإيجابيّ وذي دلالة بين الاعتقادات الإيجابيّة عن تعلّم وإتقان اللغة العربيّة والموقف منها؛ $r = .57, p < .001$؛ مشيرًا إلى أنّ المشاركين الذي يتمتّعون بمستويات عالية من الاعتقادات الإيجابيّة تجاه تعلّم وإتقان اللغة العربيّة يميلون إلى أن يكون لديهم مواقف أكثر تفضيلًا تجاهها. كذلك أظهر اختبار الترابط وجود ترابط متوسّط إلى كبير، وإيجابيّ وذي دلالة بين الاعتقادات حول طريقة تعليم اللغة العربيّة والموقف منها؛ $r = .37, p < .001$؛ مما يُشير إلى أنّ الطلّاب الذي يتمتّعون بمستويات عالية من الاعتقادات الإيجابيّة حول طريقة تعليم اللغة العربيّة يميلون إلى أن يكون لديهم مواقف أكثر

تفضيلًا تجاهها. أيضًا بيّن اختبار الترابط وجود ترابط كبير وإيجابيّ وذي دلالة بين التجربة السابقة في تعلّم العربيّة والموقف منها؛ $r = .57, p < .001$؛ الأمر الذي يُشير إلى أنّ المشاركين الذين يحملون اعتقادات إيجابيّة تجاه التجربة السابقة في تعلّم العربيّة يميلون إلى أن يكون لديهم مواقف أكثر تفضيلًا تجاه اللغة. وأخيرًا، أظهر هذا الاختبار وجود ترابط كبير وإيجابيّ وذو دلالة بين مقاربات التدريس خلال التجربة السابقة في تعلّم اللغة العربيّة والموقف منها؛ $r = .50, p < .001$، مشيرًا إلى أنّ الطلّاب الذين لديهم اعتقادات إيجابيّة تجاه مقاربات التدريس خلال التجربة السابقة يميلون إلى أن يكون لديهم مواقف أكثر تفضيلًا تجاه اللغة العربيّة. (انظر إلى الجدول (3) أدناه).

الجدول 3: مصفوفة معامل ترابط بيرسون من الرتبة صفر

مصفوفة معامل ترابط بيرسون من الرتبة صفر

	الموقف
أهمّيّة اللغة العربيّة	.58***
طبيعة اللغة العربيّة	.66***
الاهتمام المعطى للغة العربيّة	.37***
تعلّم وإتقان اللغة العربيّة	.57***
طريقة تعليم اللغة العربيّة	.37***
التجربة السابقة في تعلّم اللغة العربيّة	.57***

مقاربات التدريس خلال التجربة السابقة	.50***

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

3- تحليل الانحدار المتعدّد: عوامل تنبّؤ المواقف تجاه اللغة العربيّة

أُجري تحليل الانحدار المتعدّد multiple regression analysis لدراسة تأثير متغيّرات المتنبّئ (أهمّيّة اللغة العربيّة، وطبيعة اللغة العربيّة، والاهتمام المعطى للغة العربيّة، وتعلّم وإتقان اللغة العربيّة، وطريقة تعليم اللغة العربيّة، والتجربة السابقة في تعلّم اللغة العربيّة، ومقاربات التدريس في التجربة السابقة) على المتغيّر الناتج (الموقف تجاه اللغة العربيّة).

وأظهر تحليل الانحدار المتعدّد أنّ نموذج الانحدار هو نموذج ذو دلالة في توقّع المتغيّر الناتج (الموقف)؛ $F\ (7, 752) = 164.29, p < .001$. شرح هذا النوع من التحليل ($R^2 = .605$) 60،5% من تباين المتغيّر الناتج ألا وهو الموقف تجاه اللغة العربيّة، كما يبيّن الجدول (4) أدناه.

بالنظر إلى جدول المعامِلات، نلاحظ أنّه من أصل سبعة متغيّرات متنبّئ، أربعة فقط؛ وهي أهمّيّة اللغة العربيّة، وطبيعة اللغة العربيّة، وتعلّم وإتقان اللغة العربيّة، والتجربة السابقة في تعلّم اللغة العربيّة، كانت ذات دلالة في تنبّؤ الموقف تجاه اللغة العربيّة. أظهر اختبار t أنّ طبيعة اللغة العربيّة كان المتغير المتنبّئ الأعلى في تنبّؤ المواقف تجاه اللغة العربيّة؛ $b = .32, B = .35, t\ (752) = 11.74,$ $p < .001$، يليه متغيّر أهمّيّة اللغة العربيّة؛ $b = .31, B = .27, t\ (752) = 9.48, p < .001$، يليه متغيّر تعلّم وإتقان اللغة العربيّة؛ $b = .27, B = .23, t\ (752) = 6.76, p < .001$ كذلك أظهر اختبار t أنّ متغيّر التجربة السابقة في تعلّم اللغة العربيّة كان الأدنى في تنبّؤ المواقف تجاه اللغة العربيّة؛ $b = .07, B =$

17, t (752) = 4.74, p < .001.. ممّا يُشير إلى أنّ المشاركين الذين يتمتّعون بمستويات أعلى من الاعتقادات الإيجابيّة تجاه طبيعة اللغة العربيّة، وأهمّيّة اللغة العربيّة، وتعلّم وإتقان اللغة العربيّة، والتجربة السابقة في تعلّم اللغة العربيّة يتمتّعون بمواقف أكثر تفضيلًا تجاه اللغة العربيّة. انظر الجدول (5). أخيرًا، أظهر اختبار t أنّ متغيّرات الاهتمام المعطى للغة العربيّة، وطريقة التعليم، ومقاربات التدريس خلال التجربة السابقة لم تكن ذات دلالة في تنبّؤ المواقف تجاه اللغة العربيّة. انظر الجدول (5).

الجدول 4: معالم الانحدار: ر،ر^2، ر^2 المعدّل

معالم الانحدار: ر،ر^2، ر^2 المعدّل

نموذج	ر	ر^2	ر^2 المعدّل	الخطأ المعياري للتقدير
1	.78	.605	.601	.40

الجدول 5: معالم الانحدار

معالم الانحدار

نموذج		معاملات غير معياريّة	الخطأ المعياري	معاملات معياريّة
		b	SE	β
1	(المتغيرات المتنبئة)	.41	.13	
	أهمّيّة اللغة العربيّة	.31	.03	.27***
	طبيعة اللغة العربيّة	.32	.03	.35***

الاهتمام المعطى للغة العربيّة	-.00	.03	-.00
تعلّم وإتقان اللغة العربيّة	.27	.04	.23***
طريقة تعليم اللغة العربيّة	.02	.04	.01
التجربة السابقة في تعلّم العربيّة	.07	.02	.17***
مقاربات التدريس خلال التجربة السابقة	-.02	.03	-.02

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

4- الاختلافات الجندريّة عبر كلّ المتغيّرات

أُجريت ثمانية اختبارات t لدراسة الاختلافات الجندريّة عبر كلّ المتغيّرات (أهمّيّة اللغة العربيّة، وطبيعة اللغة العربيّة، والاهتمام المعطى للغة العربيّة، وتعلّم وإتقان اللغة العربيّة، وطريقة تعليم اللغة العربيّة، والتجربة السابقة في تعلّم اللغة العربيّة، ومقاربات التدريس في التجربة السابقة، والموقف تجاه اللغة العربيّة). أظهر اختبار t أنّ الإناث ($M = 3.15, SD = .56$) يتمتّعن بمستويات أعلى بشكل دالٍّ من الاعتقادات الإيجابيّة حول أهمّيّة اللغة العربيّة مقارنةً بالذكور ($M = 3.08, SD = .53$); $t\ (758) = 1.80, p = .036$ (*one-tailed*). بينما أظهرت بقيّة اختبارات t أنّه ليس هناك اختلافات جندريّة دالّة من حيث طبيعة اللغة العربيّة، والاهتمام المعطى للغة العربيّة، وتعلّم وإتقان اللغة العربيّة، وطريقة تعليم اللغة العربيّة، والتجربة السابقة في تعلّم اللغة العربيّة، ومقاربات التدريس خلال التجربة السابقة، والمواقف تجاه اللغة العربيّة؛

t (758) = 0.76, *p* = .224 (*one-tailed*), *t* (758) = -0.35, *p* = .364 (*one-tailed*), *t* (758) = -1.52, *p* = .064 (*one-tailed*), *t* (758) = 1.13, *p* = .131 (*one-tailed*), *t* (758) = 0.31, *p* = .377 (*one-tailed*), *t* (758) = 0.97, *p* = .166 (*one-tailed*), and *t* (758) = -0.91, *p* = .181 (*one-tailed*)

بالتوالي، كما يبيّن الجدول (6) أدناه.

الجدول 6: اختبار ت للعينات المستقلة: الاختلافات الجندريّة

اختبار ت للعينات المستقلّة:الاختلافات الجندريّة

	الذكور		الإناث		إحصاء الاختبار		
	المتوسّط	الانحراف المعياري	المتوسّط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحريّة	مستوى الدلالة
أهمّيّة اللغة العربيّة	3.08	0.53	3.15	0.56	1.80	758	0.036
طبيعة اللغة العربيّة	2.87	0.73	2.91	0.69	0.76	758	0.224
الاهتمام المعطى للغة العربيّة	3.05	0.55	3.04	0.65	-0.35	758	0.364
تعلّم وإتقان اللغة العربيّة	2.79	0.49	2.72	0.57	-1.52	758	0.064
طريقة تعليم اللغة العربيّة	3.29	0.41	3.32	0.46	1.13	758	0.131
التجربة السابقة في تعلّم اللغة العربيّة	4.39	1.41	4.43	1.61	0.31	758	0.377
المقاربات السابقة في تدريس اللغة العربيّة	2.84	0.75	2.9	0.83	0.97	758	0.166
الموقف تجاه اللغة العربيّة	3.35	0.6	3.31	0.65	-0.91	758	0.181

5- الاختلافات بين طلّاب المدارس الثانويّة الرسميّة وطلّاب المدارس الثانويّة الخاصّة عبر كلّ المتغيّرات

أُجريت ثمانية اختبارات t لدراسة الاختلافات بين الطلّاب القادمين من المدارس الثانويّة الرسميّة والمدارس الثانويّة الخاصّة على كلّ المتغيّرات (أهمّيّة اللغة العربيّة، وطبيعة اللغة العربيّة،

والاهتمام المعطى للغة العربيّة، وتعلّم وإتقان اللغة العربيّة، وطريقة تعليم اللغة العربيّة، والتجربة السابقة في تعلّم اللغة العربيّة، ومقاربات التدريس في التجربة السابقة، والموقف تجاه اللغة العربيّة). أظهر اختبار t أنّ الطلّاب القادمين من مدارس ثانويّة رسميّة (*M* = 3.14, *SD* = .54) يتمتّعون بمستويات أعلى بشكل دالّ من الاعتقادات تجاه تعلّم وإتقان اللغة العربيّة مقارنةً بالطلّاب القادمين من مدارس ثانويّة خاصّة (*M* = 3.12, *SD* = .55); *t* (538.85) = 2.94, *p* = .002 (*one-tailed*). أظهر اختبار t أيضًا، أنّ طلّاب المدارس الثانويّة الرسميّة (*M* = 3.35, *SD* = .56) يتمتّعون بمستويات أعلى بشكل دالّ من الاعتقادات الإيجابيّة تجاه طريقة تعليم اللغة العربيّة مقارنةً بطلّاب المدارس الثانويّة الخاصّة (*M* = 3.29, *SD* = .53); *t* (758) = 1.97, *p* = .031 (*one-tailed*). إضافةً إلى ذلك، أظهر اختبار t أنّ طلّاب المدارس الثانويّة الرسميّة (*M* = 4.59, *SD* = 1.51) يتمتّعون بمستويات أعلى بشكل دالّ من الاعتقادات الإيجابيّة حول التجربة السابقة في تعلّم العربيّة مقارنة بطلاب المدارس الثانويّة الخاصّة (*M* = 4.33, *SD* = 1.54); *t* (758) = 2.20, *p* = .014 (*one-tailed*). كما أظهر اختبار t أنّ طلّاب المدارس الثانويّة الرسميّة (*M* = 3.00, *SD* = .72) يتمتّعون بمستويات أعلى بشكل دالّ من الاعتقادات الإيجابيّة حول مقاربات التدريس خلال التجربة السابقة. كذلك أظهر اختبار t أنّ طلّاب المدارس الثانويّة الرسميّة (*M* = 3.39, *SD* = .72) يتمتّعون بمستويات أعلى بشكل دالّ من المواقف الإيجابيّة تجاه اللغة العربيّة مقارنةً بطلّاب المدارس الثانويّة الخاصّة (*M* = 3.29, *SD* = .83); *t* (758) = 2.06, *p* = .020 (*one-tailed*). أخيرًا، أظهر اختبار t من ناحية أخرى، أنّه ليس هناك اختلافات ذات دلالة بالنسبة لمتغيّرات أهمّيّة اللغة العربيّة، وطبيعة اللغة العربيّة، والاهتمام المعطى للغة العربيّة؛

t (758) = .68, *p* = .249 (*one-tailed*), *t* (758) = 1.34, *p* = .091 (*one-tailed*), and *t* (758) = 1.51, *p* = .066 (*one-tailed*),

على التوالي كما يُظهر الجدول (7) أدناه.

الجدول 7: اختبار ت للعيّنات المستقلّة: الاختلافات بين المدارس الثانويّة الرسميّة والمدارس الثانويّة الخاصّة

اختبار ت للعيّنات المستقلّة: الاختلافات بين المدارس الثانويّة الرسميّة والمدارس الثانويّة الخاصّة

	المدارس الرسميّة		المدارس الخاصّة		إحصاء الاختبار		
	المتوسّط	الانحراف المعياري	المتوسّط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحريّة	مستوى الدلالة
أهمّيّة اللغة العربيّة	3.14	.54	3.12	.55	.68	758	.249
طبيعة اللغة العربيّة	2.94	.70	2.87	.71	1.34	758	.091
الاهتمام المعطى للغة العربيّة	3.09	.63	3.02	.61	1.51	758	0.066
تعلّم وإتقان اللغة العربيّة	2.83	.48	2.71	.56	2.78	758	.003
طريقة تعليم اللغة العربيّة	3.35	.44	3.29	.44	1.87	758	.031
التجربة السابقة في تعلّم اللغة العربيّة	4.59	1.51	4.33	1.54	2.20	758	.014
المقاربات السابقة في تدريس اللغة العربيّة	3.00	.72	2.82	.83	2.95	758	.002
الموقف تجاه اللغة العربيّة	3.39	.63	3.29	.63	2.06	758	.020

6- الاختلافات التي يسبّبها عدد ساعات تعلّم اللغة العربيّة خلال المرحلة الثانويّة عبر كلّ المتغيّرات

أُجري اختبار f لتحليل التباين (ANOVA F) لدراسة الاختلافات على كلّ المتغيّرات (أهمّيّة اللغة العربيّة، وطبيعة اللغة العربيّة، والاهتمام المعطى للغة العربيّة، وتعلّم وإتقان اللغة العربيّة، وطريقة تعليم اللغة العربيّة، والتجربة السابقة في تعلّم اللغة العربيّة، ومقاربات التدريس في التجربة السابقة،

والموقف تجاه اللغة العربيّة) التي قد يسبّبها اختلاف عدد ساعات تعلّم اللغة العربيّة في المرحلة الثانوية.

أظهر اختبار f لتحليل التباين (ANOVA F) وجود اختلافات ذات دلالة على متغيّر أهمّيّة اللغة العربيّة بين الأعداد المختلفة لساعات تدريس اللغة العربيّة خلال المرحلة الثانويّة؛ $F\ (3, 756) = 4.70, p = .003$. وقد أظهر الاختبار البعدي أنّ الطلّاب الذين تلقّوا أقلّ من 3 ساعات تدريس عندهم مستوى أقلّ بشكل دالّ من الاعتقادات الإيجابيّة تجاه أهميّة اللغة العربيّة من أولئك الذين تلّقوا 3 إلى 5 ساعات تدريس والذين تلقّوا 5 إلى 7 ساعات تدريس. كذلك أظهر اختبار f لتحليل التباين أنّ هناك اختلافات على متغيّر طبيعة اللغة بين الأعداد المختلفة لساعات تدريس اللغة العربيّة في المرحلة الثانويّة $F\ (3, 756) = 3.12, p = .025$. وأظهر الاختبار البعديّ أنّ المشاركين الذين تلقّوا أقلّ من 3 ساعات تدريس عندهم مستويات أدنى بشكل دالّ من الاعتقادات الإيجابيّة حول طبيعة اللغة من أولئك الذين تلقّوا 3 إلى 5 ساعات تدريس. علاوةً على ذلك، فإنّ الطلّاب الذين تلقّوا 3 إلى 5 ساعات تدريس لديهم مستويات أقلّ من الاعتقادات الإيجابيّة حول طبيعة اللغة العربيّة من أولئك الذين تلقّوا أكثر من 7 ساعات تدريس. كما أظهر اختبار f لتحليل التباين وجود اختلافات ذات دلالة على متغيّر الاهتمام المعطى للغة العربيّة بين الأعداد المختلفة لساعات تدريس اللغة العربيّة خلال المرحلة الثانويّة؛ $F\ (3, 756) = 12.58, p < .001$. وأظهر الاختبار البعدي أنّ الطلّاب الذين تلقّوا أقلّ من 3 ساعات تدريس عندهم مستويات أقلّ بشكل دالّ من الاعتقادات الإيجابيّة حول الاهتمام المعطى للغة العربيّة من أولئك الذين تلقّوا 3 إلى 5 ساعات تدريس، والذين تلقّوا 5 إلى 7 ساعات تدريس. علاوةً على ذلك، الطلّاب الذين تلقّوا 3 إلى 5 ساعات تدريس لديهم مستويات أقلّ من الاعتقادات الإيجابيّة

حول الاهتمام المعطى اللغة العربيّة من أولئك الذين تلقّوا أكثر من 7 ساعات تدريس. كذلك أظهر اختبار f لتحليل التباين وجود اختلافات ذات دلالة على متغيّر تعلّم وإتقان اللغة العربيّة بين الأعداد المختلفة لساعات تدريس اللغة العربيّة خلال المرحلة الثانويّة؛ $F\ (3, 756) = 6.97, p < 001$. أظهر الاختبار البعدي أنّ الطلّاب الذين تلقّوا أقل من 3 ساعات تدريس عندهم مستويات أقلّ بشكل دالّ من الاعتقادات الإيجابيّة حول تعلّم وإتقان اللغة العربيّة من أولئك الذين تلقّوا 3 إلى 5 ساعات تدريس، والذين تلقّوا 5 إلى 7 ساعات تدريس، وكذلك الذين تلقّوا أكثر من 7 ساعات تدريس. إضافةً إلى ذلك، أظهر اختبار f لتحليل التباين وجود اختلافات ذات دلالة على متغيّر طريقة تعليم اللغة العربيّة بين الأعداد المختلفة لساعات تدريس اللغة العربيّة خلال المرحلة الثانويّة؛ $F\ (3, 756) = 3.82, p = .010$. وأظهر الاختبار البعديّ أنّ المشاركين الذين تلّقوا أقلّ من 3 ساعات تدريس عندهم مستويات أدنى بشكل دالّ من الاعتقادات الإيجابيّة حول طريقة تعليم اللغة العربيّة من أولئك الذين تلقّوا 5 إلى 7 ساعات تدريس. علاوةً على ذلك، إنّ الطلّاب الذين تلقّوا 3 إلى 5 ساعات تدريس لديهم مستويات أقلّ من الاعتقادات الإيجابيّة حول طريقة تعليم اللغة العربيّة مقارنة بأولئك الذين تلقّوا أكثر من 7 ساعات تدريس. أظهر اختبار f لتحليل التباين وجود اختلافات ذات دلالة على متغيّر مقاربات التدريس خلال التجربة السابقة بين الأعداد المختلفة لساعات تدريس اللغة العربيّة خلال المرحلة الثانويّة؛ $F\ (3, 756) = 5.55, p = .001$. أظهر الاختبار البعديّ أنّ الطلّاب الذين تلقّوا أقل من 3 ساعات تدريس عندهم مستويات أقلّ بشكل دالّ من الاعتقادات الإيجابيّة حول مقاربات التدريس خلال التجربة السابقة من أولئك الذين تلقّوا 3 إلى 5 ساعات تدريس، والذين تلقّوا 5 إلى 7 ساعات تدريس، وكذلك الذين تلقّوا أكثر من 7 ساعات تدريس. أظهر اختبار f لتحليل التباين وجود اختلافات ذات دلالة على متغيّر

المواقف بين الأعداد المختلفة لساعات تدريس اللغة العربيّة خلال المرحلة الثانويّة؛ F (3, 194.28) = 5.28, p = .002. أظهر الاختبار البعديّ أنّ الطلّاب الذين تلقّوا أقلّ من 3 ساعات تدريس عندهم مستويات أقلّ بشكل دالّ من المواقف الإيجابيّة تجاه اللغة العربيّة من أولئك الذين تلقّوا 3 إلى 5 ساعات تدريس، والذين تلقّوا 5 إلى 7 ساعات تدريس. أخيرًا، أظهر اختبار f لتحليل التباين عدم وجود اختلافات ذات دلالة إحصائيّة على متغيّر التجربة السابقة في تعلّم اللغة العربيّة بين الأعداد المختلفة لساعات تدريس اللغة العربيّة خلال المرحلة الثانويّة؛ F (3, 756) = 2.27, p = .079. انظر الجدول (8) أدناه.

الجدول 8: تحليل التباين الأحادي

تحليل التباين الأحادي

	أقل من 3 ساعات		بين 3 و5 ساعات		بين 5 و7 ساعات		أكثر من 7 ساعات		تحليل التباين			
	المتوسّط	الانحراف المعياري	المتوسّط	الانحراف المعياري	المتوسّط	الانحراف المعياري	المتوسّط	الانحراف المعياري	قيمة ف	درجة الحريّة 1	درجة الحريّة 2	الدلالة
أهمّيّة اللغة العربيّة	3.03	0.57	3.17	0.52	3.21	0.52	3.14	0.57	4.7	3	756	0.003
طبيعة اللغة العربيّة	2.79	0.74	2.97	0.66	2.91	0.69	2.95	0.75	3.12	3	756	0.025
الاهتمام المعطى للغة العربيّة	2.89	0.63	3.07	0.57	3.19	0.56	3.32	0.68	12.58	3	756	<.001
تعلّم وإتقان اللغة العربيّة	2.64	0.53	2.77	0.55	2.85	0.53	2.92	0.49	6.97	3	756	<.001

طريقة تعليم اللغة العربيّة	3.24	0.47	3.34	0.42	3.37	0.43	3.36	0.46	3.82	3	756	0.01
التجربة السابقة في تعلّم اللغة العربيّة	4.23	1.51	4.49	1.49	4.56	1.69	4.6	1.45	2.27	3	756	0.079
مقاربات التدريس خلال التجربة السابقة	2.74	0.82	2.92	0.78	3	0.78	3.1	0.78	3.5	3	756	0.001
الموقف تجاه اللغة العربيّة	3.2	0.67	3.38	0.61	3.42	0.56	3.4	0.65	5.28	3	194.28	0.002

7- الاختلافات بين طلّاب الجامعة الأميركيّة في بيروت والجامعة اللبنانيّة الدوليّة عبر كلّ المتغيّرات:

أُجريت ثمانية اختبارات t لدراسة الاختلافات بين طلاب الجامعة الأميركيّة في بيروت والجامعة اللبنانيّة الدوليّة عبر كل المتغيرات (أهميّة اللّغة العربيّة، وطبيعة اللّغة العربيّة، والاهتمام المعطى للّغة العربيّة، وتعلّم وإتقان اللّغة العربيّة، وطريقة تعليم اللّغة العربيّة، والتجربة السابقة في تعلّم اللّغة العربيّة، ومقاربات التدريس في التجربة السابقة، والموقف تجاه اللّغة العربيّة). أظهر اختبار t أن طلاب الجامعة اللبنانيّة الدوليّة (M = 3.17, SD = .55) يتمتّعون بمستويات أعلى بشكل دالّ من الاعتقادات تجاه أهميّة اللّغة العربيّة مقارنة بنظرائهم من طلاب الجامعة الأميركيّة في بيروت (M = 3.10, SD = .54); t (758) = -1.65, p = .049 (*one-tailed*). كما أظهر اختبار t أن طلاب الجامعة

اللبنانيّة الدوليّة (*M* = 3.11, *SD* = .59) يتمتّعون بمستويات أعلى بشكل دالّ من الاعتقادات تجاه الاهتمام المعطى للّغة العربيّة مقارنة بطلاب الجامعة الأميركيّة في بيروت (*M* = 3.00, *SD* = .63); *t* (758) = -2.29, *p* = .011 (*one-tailed*). من جهة أخرى، أظهر اختبار t أن طلاب الجامعة الأميركيّة في بيروت (*M* = 3.36, *SD* = .63) يتمتّعون بمستويات أعلى بشكل دالّ من المواقف الإيجابيّة تجاه اللّغة العربيّة مقارنة بنظرائهم من طلاب الجامعة اللبنانيّة الدوليّة (*M* = 3.27, *SD* = .64); *t* (758) = 1.95, *p* = .026 (*one-tailed*) كما أظهر اختبار t أنّه ليس هناك اختلافات دالّة بين طلاب الجامعة الأميركيّة في بيروت وطلاب الجامعة اللبنانيّة الدوليّة من حيث طبيعة اللّغة العربيّة، وتعلّم وإتقان اللّغة العربيّة، وطريقة تعليم اللّغة العربيّة، والتجربة السابقة في تعلّم اللّغة العربيّة، ومقاربات التدريس في التجربة السابقة؛ *t* (758) = -1.34, *p* = .091 (*one-tailed*), *t* (758) = 0.45, *p* = .328 (*one-tailed*), *t* (758) = -1.38, *p* = .085 (*one-tailed*), *t* (758) = 0.51, *p* = .306 (*one-tailed*), *t* (758) = -1.41, *p* = .080, على التوالي. أنظر الجدول (9) أدناه.

الجدول 9: اختبار ت للعينات المستقّلة: الاختلافات بين الجامعتين

اختبار ت للعينات المستقّلة: الاختلافات بين الجامعتين

	AUB		LIU		إحصاء الاختبار		
	المتوسّط	الانحراف المعياري	المتوسّط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحريّة	مستوى الدلالة
أهميّة اللّغة العربيّة	3.10	.54	3.17	.55	-1.65	758	.049
طبيعة اللّغة العربيّة	2.87	.71	2.94	.69	-1.34	758	.091
الاهتمام المعطى للّغة العربيّة	3.00	.63	3.11	.59	-2.29	758	.011
تعلّم وإتقان اللّغة العربيّة	2.76	.55	2.74	.51	.45	758	.328
طريقة تعليم اللّغة العربيّة	3.29	.43	3.34	.45	-1.38	758	.085

التجربة السابقة في تعلّم اللّغة العربيّة	4.44	1.51	4.38	1.59	.51	758	.306
مقاربات التدريس خلال التجربة السابقة	2.85	.83	2.93	.74	-1.41	758	.080
الموقف تجاه اللّغة العربيّة	3.36	.63	3.27	.64	1.95	758	.026

القسم الثاني: نتائج الدراسة النوعيّة

أ. تحليل البيانات النوعيّة:

تمّ إجراء 12 حلقة نقاشيّة مع 37 طالبًا/طالبةً من الجامعتين؛ توزّعوا على الشكل التالي: 24 طالبًا/طالبةً من الجامعة الأمريكيّة في بيروت و13 طالبًا/طالبةً من الجامعة اللبنانيّة الدوليّة، وتراوحت أوقات الحلقات النقاشيّة بين 30 و60 دقيقة بحسب حجم المجموعات، حيث أنّ المجموعات الكبيرة التي شملت أكثر من 4 طلّاب استغرقت ما يقارب الساعة في معظم الأحيان. أمّا المجموعات الصغيرة التي شملت أقلّ من 4 طلّاب فقد استغرقت 30 دقيقة تقريبًا في الغالب. وقد جرت كلّ الحلقات النقاشيّة عبر استخدام تقنيّة زووم وجميعها مسجّلة صوتًا وصورةً.

انبثقت عن هذه الحلقات النقاشيّة 5 محاور أساسيّة هي التالية:

المحور الأوّل: اعتقادات حول مفهوم اللغة العربيّة

المحور الثاني: اعتقادات حول تنوّعات اللغة العربيّة

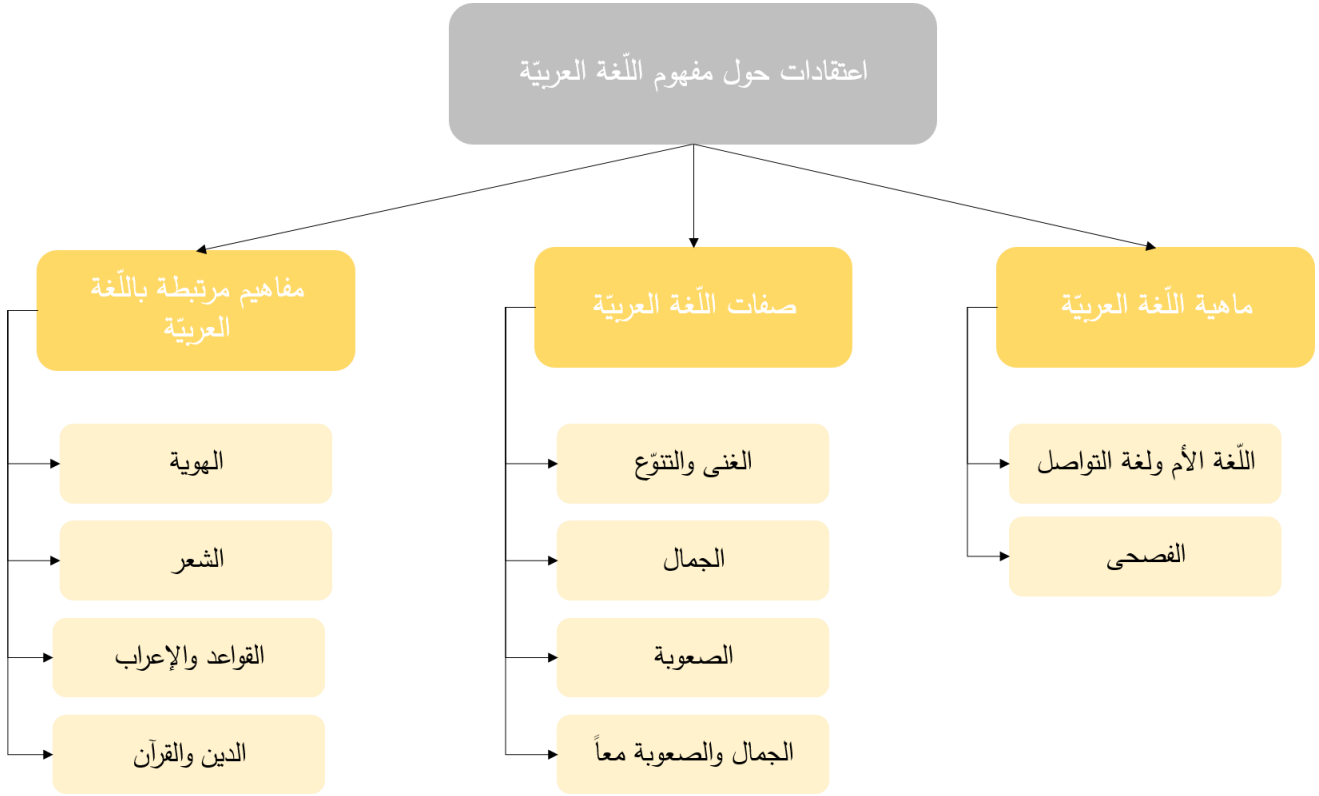
المحور الثالث: اعتقادات حول التجربة السابقة في تعلّم العربيّة

المحور الرابع: اعتقادات حول مصير اللغة العربيّة

ب. المحور الأوّل: اعتقادات حول مفهوم اللغة العربيّة

أظهرت النقاشات أنّ الطلّاب يختلفون حول ماهيّة اللغة العربيّة، فمنهم من يعتقد بأنّها الفصحى ومنهم من يعتقد بأنّها اللغة الأمّ التي نحتاجها للتواصل دون التمييز بين الفصحى والعامّيّة. وكذلك أظهرت النقاشات أنّ اللغة العربيّة مرتبطة ارتباطًا وثيقًا ببعض الصفات أهمّها: الجمال والصعوبة والغنى والتنوّع. واللافت أنّ الطلّاب يعتقدون بأنّ جمال العربيّة سببه، أو أنّه مرتبط بشكل وثيق، بصعوبتها، كما أنّها مرتبطة بمفاهيم أخرى كالهويّة والشعر والمجاز والقواعد والإعراب والدين والقرآن.

الرسم 92: اعتقادات حول مفهوم اللغة العربيّة



الجدول 10: اعتقادات حول مفهوم اللغة العربيّة

محور	محور فرعي	رمز	اقتباس
اعتقادات حول مفهوم اللغة العربيّة	ماهيّة اللغة العربيّة	اللغة الأمّ ولغة التواصل	هي اللغة التي نستخدمها للتواصل مع بعضنا البعض، أي اللغة التي أتواصل بها مع الناس من حولي مثل أهلي وأصدقائي، معكم الآن أيضًا. لغتنا الأم هي لغة التواصل بيننا، وهي التي نتكلّم بها. إنّ أوّل ما أفكّر به هو أنها اللغة الأمّ. لغة عربية مباشرة، أوّل ما أتذكّره هو أنّها لغتي الأمّ بالتأكيد، هي لغة مهمّة جدًّا، وهي اللغة التي من خلالها نفهم بعضنا ونتواصل فيما بيننا. اللغة العربيّة هي اللغة الأمّ وهي لغة القرآن، هي اللغة الأساس. يخطر لي أنّ لغتي الأمّ هي هويّتي أيضًا.
		الفصحى	بالنسبة لي، أنا أرتاح أكثر مع الفصحى. أوّل ما يتبادر إلى ذهني هي العربيّة الفصحى التي تبدو دائمًا في رؤوسنا أو في رأسي أنا شخصيًّا. إذا سألني أحدهم إذا ما كنت أحبّ اللغة العربيّة، ما سأفكِّر به هو الفصحى. أوّل ما يتبادر إلى ذهني هو العربيّة الفصحى. أُفكِّر بالفصحى.

			نعم نعم نعم، طبعًا طبعًا يتبادر إلى ذهني الفصحى. نعم صراحة تتبادر الفصحى إلى ذهني أكثر.
	صفات اللغة العربيّة	الغنى والتنوّع	هي لغة واسعة، ويمكن أن تجدي خمس مرادفات لكلّ كلمة، ما أريد قوله هو أنّها لغة متشعِّبة. عندما نتكلّم عن الفصحى، نحن نتكلّم عن عمق تاريخيّ متجذِّر بين تاريخ اللغات الأخرى. تكمن قدرة الفصحى في تنوّعها وقدرتها البلاغيّة والإعجازيّة. وإذا أردنا الحديث أيضًا عن الأدبيّات الشعريّة وقدرتها على نقل الواقع وسياقه في كلمات، ونثرها وتوصيلها إلى خيال القارئ، نرى أنّ لها قدرة وأنّ لديها أدوات قويّة لإيصال معانٍ عدّة. نعم، اللغة العربيّة لغة واسعة جدًّا جدًّا وكلّ ما تعمّقتَ فيها أكثر أحببتها أكثر. قد تكون اللغة صعبة قليلًا من ناحية الشعر والنحو، وذلك لأنّها لغة ضخمة ومعجمها واسع كثيرًا. والجميل فيها أنّ فيها معانٍ كثيرة لكلّ شيء، يمكن أيضًا أن تشتقّي من مفرداتها مفرداتٍ ثانية، إلى هذا الحدّ يمكنك التعامل مع اللغة العربيّة والتوسُّع بها، إنّها لغة واسعة جدًّا.
		الجمال	أنا أرى أيضًا أنّها لغة جميلة وعميقة ومعجمها مليء بالمفردات، يمكن للكلمة أن يكون لها معانٍ كثيرة، ويمكن لنا أن نعبّر من خلالها عن الكثير من الأشياء لأنها لغة عميقة جدًّا وفيها مفردات متعدِّدة. هي الروعة والجمال.

			وهي لغة جميلة جدًّا، وإنْ لم تكن مهمّة لما كانت لغة القرآن الكريم.
		الصعوبة	إنّها لغة صعبة. أنا أشعر أنّها لغة صعبة، سيرى من أراد دراستها والتعمّق بها أنّ فيها تعقيدات. نعم، هي لغة تُعتبر صعبة نوعًا ما. الفصحى، وبصراحة أقول، معقدة قليلًا. نعم، بكلّ صراحة، أوّل ما يتبادر إلى ذهني أنّها لغة صعبة، وأنا لست ماهرةً فيها. اللغة صعبة جدًّا بصراحة. طبعًا، يوجد صعوبة في اللغة العربيّة لا يستطيع أيّ أحد تأليف الشعر مثلًا. نعم، وهي من أصعب اللغات في العالم أيضًا. هي لغة تُعتبر صعبة بالتأكيد، أعتقد أنّها قدرة تُعطى للإنسان. هي لغة فصيحة ولغة بيان، ولغة رصينة وصعبة.
		الجمال والصعوبة معًا	صراحةً، أشياء كثيرة تتبادر إلى ذهني، منها مثلًا أنّ اللغة العربيّة جميلة وفيها تفاصيل كثيرة، نعم، من الصعب فهمها، ومن الصعب أيضًا تعلّمها إذا لم تكن هي لغتك الأمّ، تحتاجين وقتًا لتعلّمها.

			يمكننا القول إنّها صعبة، لكنّ صعوبتها حلوة، تشعرين بالفخر إذا تعلّمتها. هي معروفة أنّها واحدة من أصعب اللغات في العالم، فحين تتعلمينها تكونين قد تعلمتي هذه اللغة الصعبة والحلوة. بالإضافة مثلًا أنا أعرف أنّه في اللغة العربيّة عندنا –كما قرأت منذ فترة– سبع كلمات لدرجات الحب والعشق، فيها تفاصيل كثيرة، ومن ذلك أيضًا الحركة والسكون والهمزة، لا أعتقد أنّ في اللغات الأخرى يوجد هذا التفصيل، الإنكليزيّة على سبيل المثال بسيطة جدًّا بالنسبة لهذه اللغة. اللغة العربية لغة واسعة جدًّا جدًّا وكلّما تعمّقت فيها أكثر كلّما أحببتها أكثر، وذلك من ناحية الشعر والنحو. صحيح، اللغة صعبة قليلًا لأنّها واسعة ومعجمها واسع كثيرًا. والحلو فيها هو ما تتضمّنه من معانٍ كثيرة، معانٍ لكلّ شيء، ذلك إلى درجة أنّه يمكنك تفصيل كلمات وإخراج كلمات أخرى، إلى ذلك الحدّ، يمكنك التوسُّع في اللغة العربيّة فهي لغة واسعة جدًّا جدًّا. أنا أشعر أنّها صعبة، من أراد دراستها جيّدًا والتعمُّق بها سيرى فيها تعقيدات، وهي لغة حلوة في الوقت نفسه بالتأكيد. أشير إلى أمر آخر، يتفكّر الإنسان في جمال هذه اللغة ومدى صعوبتها وتعقيدها، هي ليست باللغة السهلة ولها قيمتها ذلك إلى حدّ أنّ كلّ دول العالم عندما يتعرَّفون على اللغة العربيّة يُعجبون بها.

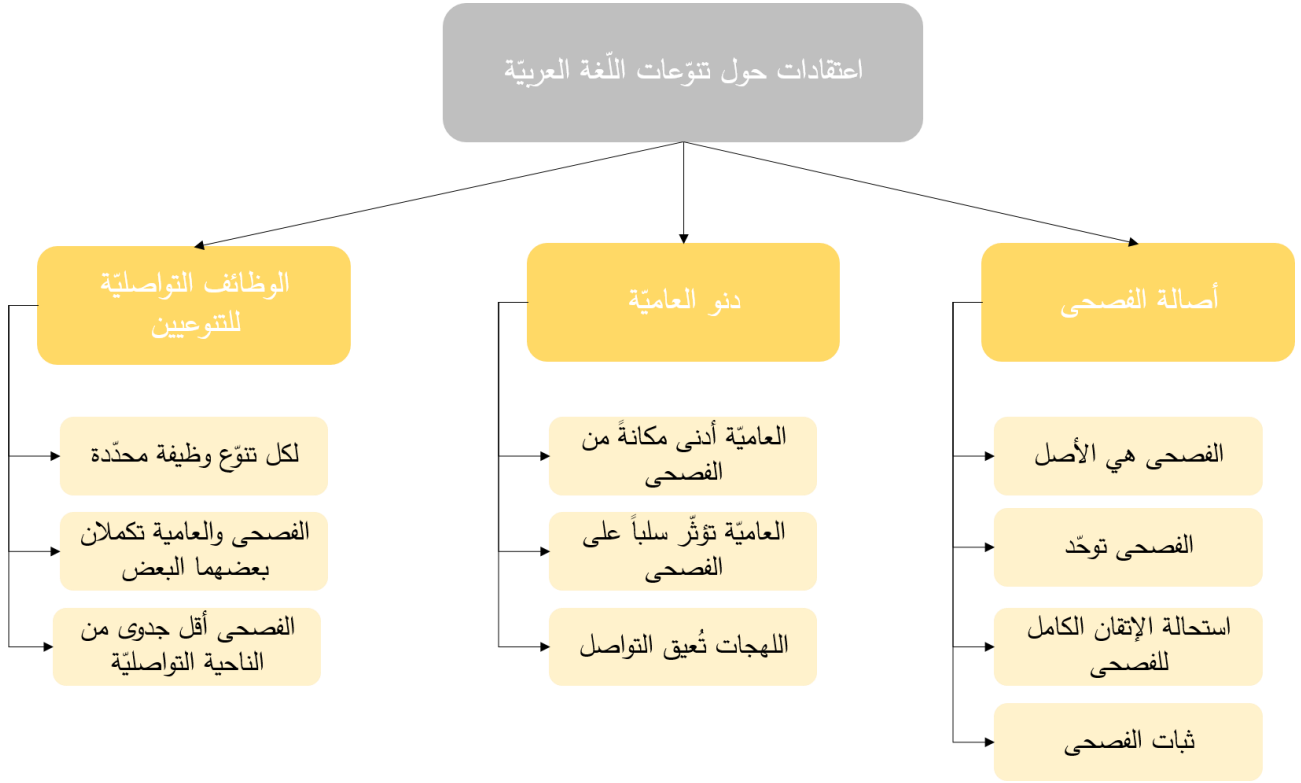
	مفاهيم مرتبطة باللغة العربيّة	الهويّة	هذه اللغة هي التي تجمع كلّ هؤلاء العالم مع بعضهم، وهي التي تشكّل هذه الهويّة الكبرى. تمامًا، نعم أعتقد أنّه عندما نقول لغة عربيّة تتبادر إلى ذهننا مباشرة الهوية العربية. هي تمثِّل شريحة واسعة، أوّل ما يتبادر إلى ذهننا أنّ اللغة العربيّة تمثّل هويّتنا.
		الشعر	أنا يتبادر إلى ذهني الشعر بالتأكيد. أنا يتبادر إلى ذهني الأدب والشعر. نعم، أتذكّر العرب أجمعين كعرب أجمعين، وأتذكّر كتاب القرآن الكريم والشعر، أتذكّرهم مباشرةً عندما أقول لغة عربيّة. بالتأكيد الفصحى، اللغة الفصحى طبعًا. الشعر، تشعرين أنّ اللغة العربية أصبحت مشهورة بسبب الشعر القديم، الشعر القديم هو الذي جعل اللغة العربيّة حلوة كثيرًا، ذلك بسبب الشعر، صحيح.
		القواعد والإعراب	الإعراب، يتبادر إلى ذهني الإعراب مباشرةً، لأنّنا لا نستطيع تكلّم اللغة دون الإعراب، لا يمكننا أنْ نتكلّم لغة عربيّة فصحى بالشكل الصحيح. أوّل ما يتبادر إلى ذهني القراءة والقواعد التي كنّا ندرسها في المدرسة.

		الدين والقرآن	أنا عندما أسمع "اللغة العربيّة" أفكّر بالتاريخ والعراقة والقرآن الكريم. نعم، أتذكّر العرب أجمعين كعرب أجمعين وأتذكّر كتاب القرآن الكريم والشعر، هذه أُولى الأشياء التي أتذكّرها عندما أسمع "لغة عربيّة"، بالتأكيد الفصحى، اللغة الفصحى طبعًا. هي اللغة الأمّ، لغة القرآن، هي الأساس. أوّل ما يتبادر إلى ذهني هو القرآن الكريم. نعم، صراحةً يتبادر إلى ذهني أنّها لغة القرآن.

ت. المحور الثاني: اعتقادات حول تنوّعات اللغة العربيّة

أظهرت النقاشات أنّ الطلّاب جميعًا يعتقدون بأنّ الفصحى والعامّيّة ينتميان إلى لغة واحدة، ولكنّ الأغلبيّة تعتقد بأنّ الفصحى هي الأصل والعامّيّة هي فرع. كما يعتقدون بأنّ الفصحى أعلى مرتبة من العامّيّة وقد يستحيل إتقانها؛ فالطلّاب في معظم الأحيان كانوا يصفون أنفسهم بأنّهم قادرون من حيث اللغة العربيّة وأنّ غالبيّتهم كانت من الطلاب المتميّزين في اللغة خلال سنوات المدرسة، ولكن حين التقييم كانوا يهابون إعطاء أنفسهم درجات عالية. أمّا العامّيّة فتؤثّر سلبًا على الفصحى. بالنسبة لوظائف هذه التنوّعات، تعتقد أغلبيّة الطلّاب بأنّ لكلّ تنوّع وظيفة محدّدة وأنّ التنوّعين يُكمّلان بعضهما، ولكنّهم يعتقدون أيضًا بأنّ الوظيفة التواصليّة للفصحى هي أقلّ جدوى في أيّامنا هذه ولكنّها في الوقت نفسه توحّد العالم العربيّ في حين تُعيق اللهجات التواصل.

الرسم 93: اعتقادات حول تنوعات اللغة العربيّة



الجدول 11: اعتقادات حول تنوعات اللغة العربيّة

محور	محور فرعي	رمز	اقتباس
اعتقادات حول تنوُّعات اللغة العربيّة	أصالة الفصحى	الفصحى هي الأصل	نعم، لأنّ اللغة الفصحى هي الأصل، والعامّيّة كأنّها متشعّبة عنها. أُفضِّل الفصحى، لماذا أفضّل الفصحى؟ لأنّها أصل اللغة. وتشعرين أنّ لها كلاسيكيّتها ولها قيمتها. الفصحى هي المرجع للعامّيّة. يعني الفصحى هي متل.. ليس قوانين بس كأنها مبادىء معينة لهذه اللغة العربية المعتمدة بالبلدان العربية والثقافة العربية والدين وإلخ. العامّيّة انبثقت عن الفصحى لتكون أكثر سهولة للكلام، كلّنا نعرف أن الفصحى هي لغة الضاد وهي ثقيلة في الكلام وخاصّة بين الناس، ودائمًا يبحث الإنسان عمّا هو أسهل عليه، وبالتالي أنا أرى أنّ العامّيّة قد انبثقت عن الفصحى. نعم، أنا أرى أننّا أخذنا اللغة العامّيّة من اللغة الفصحى، ما أعنيه أنّها تعتبر فرعًا من اللغة العربيّة الفصحى، الفصحى هي الأصل.
		الفصحى توحّد	الفصحى تجمعنا كعرب.

			نعم، الفصحى تُستخدم حتّى توحِّد بين هذه الدول العربيّة، لدينا واحد وعشرين دولة تحتاج لإيجاد طريقة تستطيع من خلالها التعامل سويّة مثل الاتحاد بين هذه الدول، فوجدت هذه الدول أنّ الطريقة الوحيدة هي الفصحى، وأعني تلك التي نستعملها اليوم لا الفصحى القديمة. العرب يختلفون في أشياء كثيرة، تبقى اللغة العربيّة هي الوحيدة الموحّدة. اللغة الفصحى توحّد الجميع، بينما تبقى اللغة العامّيّة خاصّة بكلّ بلد، ولكنّ اللغة الفصحى توحّد الكلّ.
		استحالة الإتقان الكامل للفصحى	حسنًا، إذا وضعنا مقياس من 1 إلى 10، أشعر أنّني أستطيع استخدام اللغة بحدود 8، أنا ضليع لغويًّا، عندي تردّد وبعض الأخطاء في الإعراب والحركات على سبيل المثال. يمكنك التوسُّع بها، لكنّك لن تنتهي من ذلك لأنّها لغة متنوّعة ومتشعِّبة وغنيّة جدًّا جدًّا، وكنت أقول لك للتو أنّها ثاني أو ثالث أصعب لغة في العالم، ليست لغة سهلة لدرجة أنْ نتوقّف فيها عند حدّ معيّن، فمهما تعمّقنا فيها سنجد أنّه يمكن التعلّم أكثر. أنا الصراحة أعطي نفسي ٥ كمعدل، نعم قد أكون قويّاً بجانب معيّن من اللغة، لكنّي قد أكون ضعيفاً بجانب آخر، لا يستطيع أيّ أحد الوصول إلى معدّل ١٠ باللغة العربيّة لأنّها صعبة جدًّا. وهذا ينطبق على أساتذة العربيّة أيضًا، هل يكتفي أستاذ

			اللغة العربية إذا حصل على شهادة دكتوراه؟ هذا مستحيل، يوجد دائمًا شيء صعب، يوجد دائمًا لغز. أعطي نفسي ثمانية، حتّى الضليعين باللغة العربيّة لا يعطون أنفسهم علامة عشرة. هنالك أشياء لن أصل لها، هنالك قواعد معيَّنة عليَّ أن أدرسها وأحتاج إلى المزيد من الممارسة. أعطي نفسي ٧، أنا جيّدة وأتقن اللغة العربيّة، كنت في المدرسة مثلًا جيّدة بالعربية بالمجمل، وكان الأساتذة دائمًا يخبرونني أنّ لغتي صحيحة، إذا أحضرت لي مقالة أستطيع قراءتها وأنا جيّدة بالإعراب والقواعد. لكن يبقى موضوع الكلمات، هنالك كلمات صعبة، انظري مثلًا إلى العربيّة التي درسها الجيل السابق، هم يستعملون كلمات لا نعرفها إطلاقًا. إذا أردتُ تقييم نفسي على أساس معرفتي بالقواعد، لا أعطي نفسي أيّ علامة، متدنّي جدًّا، ذلك لأنّ قواعد العربيّة مجال واسع جدًّا وهنالك الإعراب مجال واسع أيضًا. لم يتجاوز ما درسناه في المدرسة قطرة في بحر قواعد اللغة العربيّة. بكلّ صراحة، أُقدِّر مستواي بدرجة ٥ على ١٠، ذلك لأنّني أشعر أنّ اللغة العربيّة، لا أقول ليس لها حدّ، ولكن تحتاجين جهدًا كبيرًا لتكوني قادرة على إتقانها، أعتقد أنّني محتاجة الكثير لأكون متقنة للغة.
		ثبات الفصحى	صحيح، ذلك لأنّ اللغة ثابتة.

			لكلّ شيء قاعدة ثابتة لا يمكن تغييرها ويجب الالتزام بها. اللغة مقدّسة عندنا، ومن المستحيل أن نغيّر بها، نحن نخاف ضياع اللغة العربيّة. نعم، الرغبة باستمراريّة اللغة بشكلها القديم وإبقائها على ما هي عليه، وتقديسها من ناحية عدم جواز المسّ بها أو تغييرها أو الإضافة إليها، أعتقد أنّ هذه الأمور تقتل اللغة، نحن ما نفعله الآن هو أنّنا نرفض هذه النظرة الثابتة للغة العربيّة ونحاول تحديثها من أجل المحافظة عليها. [أي أمور، نرفض تغيير اللغة أم نرفض الشكل القديم].
	دنو العاميّة	العاميّة أدنى من الفصحى مكانةً	قدرة الفصحى أعلى من قدرة العاميّة. في الحقيقة، لا يوجد شيء اسمه لغة عاميّة، لأنّ العاميّة تختلف بين اللهجات والحضارات. هم وضعوها كما يحلو لهم، ولكن إذا أردنا الحديث عن قواعد اللغة بشكلها الصحيح فيجب أن نتحدّث عن اللغة الفصحى. أرى أنّ العاميّة أقلّ قيمة من الفصحى، وذلك لعدّة أسباب، أحدها بالنسبة لنا أنّنا نعتبر اللغة العربيّة لغة أهل الجنّة على سبيل المثال. نحن نتكلّم العاميّة، وهي جزء من اللغة العربيّة بطبيعة الحال، ولكنّها الجزء غير الجميل منها. أشعر أنّ العاميّة هي تبسيط عن الفصحى، لكنّ أعتبرهما لغة واحدة، نعم، وإن كانت هناك فروع مختلفة للغة ولكنّ المنبع واحد في النهاية. الفصحى جميلة، أمّا العاميّة أعتبرها مستوًى أدنى بقليل.

			العامّيّة هي تطوُّر للغة نتيجة كلّ ما حدث في التاريخ، عمليّة طويلة أوصلتنا إلى ما نطلق عليه اليوم اسم "العامّيّة" التي نتكلّم، هذه ليست لغة عربيّة تمامًا، ولكنّها شبيهتها أو لنقُل أنّها قريبتها بالنسب. أنا هكذا أراها وأُسمّيها، لأنّ فيها كلمات كثيرة ليست عربيّة تمامًا.
		العامّيّة تؤثّر سلبًا على الفصحى	علاقة الفصحى بالعامّيّة مضطربة، نحن نخسر اللغة العربيّة حاليًّا عندما نتوجّه نحو العامّيّة، نستخدم قواعد وتعابير في اللغة العامّيّة، وأنا أأسف أنّنا نعلّم الأطفال تلك التعابير فهم لا يستطيعون أنْ يتعلّموا الفصحى من الكلام المحكيّ. لماذا لا نعتمد نظامًا في الكلام مع أطفالنا على سبيل المثال. أنا، إذا أردت الكتابة باللغة العربيّة، سأستخدم الفصحى. أشعر أنّني أُشوِّه اللغة إذا كتبت بالعامّيّة، من ذلك اختلاف كتابة "الواو" التي تُكتب في غير أماكنها في العامّيّة، وأحرف أخرى كثيرة ستُكتب في غير أماكنها، وتصبح الكلمات بالتالي مكتوبة بشكل غير صحيح.
		اللهجات تُعيق التواصل	إذا ذهبنا، نحن اللبنانيّين، إلى المغرب فلن نفهم لهجة المغاربة كما لن يفهم المغاربة لهجتنا. اللهجة المغربيّة صعبة وهذا صحيح، لكنّنا يمكننا التواصل معهم إذا تحدّث كلانا اللغة الفصحى. توجد أماكن [في العالم العربي] لا يمكننا فهم لهجة سكّانها ولا يمكن لسكّانها فهم لهجتنا وذلك يعود لمدى اختلاف اللهجات العامّيّة، في حين

			أنّ الفصحى موحّدة وليس فيها لهجات، تُلفظ الكلمات بالطريقة نفسها وذلك يساعد على توحيد هذا الخطاب. تعرّفت ذات مرّة، قبل الأحداث الأخيرة في لبنان، على بعض الكويتيّين، حاولت التكلّم معهم لكنّهم لم يفهموا لهجتي، وأنا أيضًا لم أفهم لهجتهم، فتحدّثنا بالفصحى. على سبيل المثال، أستطيع ان أفهم تونسيّ يتكلّم الفصحى، لكنّي قد لا أفهم حديثه إذا استخدم لهجته العامّيّة. نعم بالتأكيد، إذا أنا سافرتُ الآن إلى بلد عربيّ، تونس أو المغرب مثلًا، هل سأفهم لهجة أهل البلد؟؟ بالتأكيد لن أفهم!! لكنّي سأفهم على أهل البلد إذا تحدّثوا بالفصحى.
	الوظائف التواصليّة	لكلّ تنوّع وظيفة محدّدة	أنا أرى أنّ اللغة العامّيّة، وكذلك جميع اللهجات العربيّة، تشكّل جزءًا من اللغة العربيّة. لكلٍّ من العامّيّة والفصحى وظيفتها؛ اللغة الفصحى أسهل للمعاملات الرسميّة واللغة العامّيّة هي الأكثر استعمالًا في المحادثات اليوميّة. الأمر نفسه ينطبق على الملابس، فأنا أرتدي [تيشيرت وجينز] إذا كنت خارجًا مع زملائي، لكنّي أرتدي قميصًا إذا كنت خارجًا لتناول العشاء. نعم كلاهما، العامّيّة والفصحى، لغة عربيّة. للغة العربيّة فرعان، فرعٌ أُفكِّر به وهو العامّيّة وآخر أكتب به وهو الفصحى.

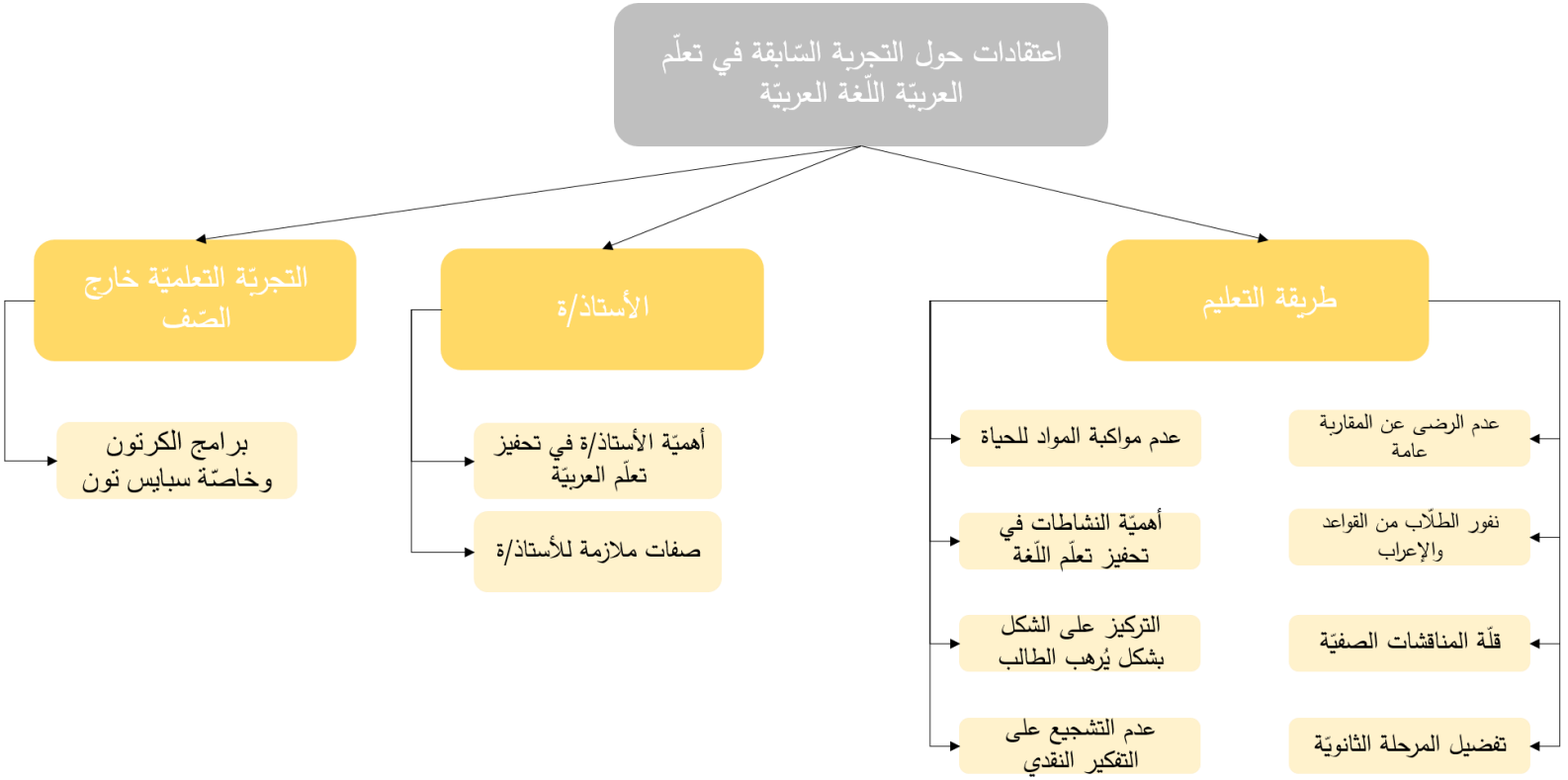
			أوّلًا، الفصحى تجمعنا كعرب جميعًا، ثمّ تأتي العامّيّة بالدرجة الثانية. لكلّ مقام مقال، كما يُقال.
		الفصحى والعامّيّة يكمّلان بعضهما البعض	أنا أعتقد أنّ الفصحى والعامّيّة يُفيدان من بعضهما، أعتقد أنّه حين يتحدّث الأشخاص بالعربيّة (العامّيّة) بتلقائيّة، سيتكلّمون بالفصحى بطلاقة أكثر. قد أُفكِّر بالموضوع على النحو التالي: قد تكون العامّيّة هي الباب الأوّل، ذلك لأنّها تساعد على إتقان الفصحى. أشعر أنّ العامّيّة مستوى أوّل، إذا تكلّمتِ عامّيّة جيّدًا، يمكن الانتقال إلى المستوى الثاني وتصبح لغتك العربيّة الفصحى أحسن.
		الفصحى أقل جدوى من الناحيّة التواصليّة	نعم، أين يستخدم العربيّ الآن الفصحى؟ يَندُر استخدامه لها، ربّما خلال مشاهدة التلفاز مثل قناة سبايس تون، هل تعرفونها؟ للأسف، صارت اللغة العربيّة الفصحى، كما يُقال، "صفر على الشمال"، لم يعد لها قيمة كبيرة. نحن ندرسها فقط في المرحلة الثانويّة ولا نحتاجها بعد ذلك أبدًا في حياتنا، ربّما في الاختصاصات فقط [اختصاص اللغة العربيّة]. صراحةً، اللغة العربيّة الفصحى كانت شيئًا مهمًّا في السابق أكثر ممّا هي عليه الآن. يمكنك النظر إلى طلّاب الجامعة ممّن يأخذون صفّ اللغة العربيّة ليرفعوا معدّلاتهم فقط. لكن من الجهة الثانية، بصراحة أيضًا، هي

			بالفعل صعبة جدًّا، والطلّاب يسجّلون مادّة اللغة العربيّة كمادّة إضافيّة، لا يعتبرونها مادّةً أساسيّة.

ث. المحور الثالث: اعتقادات حول التجربة السابقة في تعلّم العربيّة

أظهرت النقاشات ثلاثة محاور فرعيّة لمحور التجربة السابقة في تعلّم اللغة العربيّة. فالطلّاب في غالبيّتهم يعتقدون أنّ الطريقة التي درسوا بها اللغة العربيّة لم تكن هي الأفضل للعديد من الأسباب منها: غلبة دروس القواعد والإعراب على بقيّة النشاطات وخاصّة على المناقشات الصفّيّة التي وصفوها بأنّها كانت قليلة أو غير موجودة. وهذا ما جعل معظمهم يفضّل المرحلة الثانويّة نظرًا لقلّة دروس القواعد والإعراب فيها. إضافة إلى المقاربة التي تفتقد إلى النشاطات التي اعتبرها الطلّاب عاملاً مهمّاً لتحفيز تعلّم العربيّة، فقد كانت المقاربة في معظم الأحيان تركّز على الأسلوب والشكل الظاهريّ كالعبارات المجازيّة أكثر من تركيزها على المضمون كالتشجيع على التفكير النقديّ، هذه المقاربة باعتقادعهم تجعل من اللغة العربيّة لغة أسلوبيّة بالدرجة الأولى يهابها الطلّاب نظرًا لخوفهم من عدم قدرتهم على الإبداع في إخراجها. كما أعرب أغلبيّة الطلّاب عن أنّ الموادّ المُدرّسة ليست على علاقة وثيقة بحياتهم اليوميّة. أمّا المحور الفرعيّ الثاني المتعلّق بالتجربة السابقة في تعلّم العربيّة، والذي أطال الطلّاب في الحديث عنه، فهو الأستاذ/ة. وقد تركّزت النقاشات حول الأستاذ/ة على أهمّيّته/ها في تشجيع الطلّاب على تعلّم اللغة العربيّة، إضافة إلى صفات عامّة اعتبرها الطلاب غالبة على أساتذة اللغة العربيّة. وقد انبثق أيضًا عن هذا المحور محور فرعيّ يتناول تجربة تعلّم اللغة خارج الصف، والملفت أنّه في حين كانت التجربة الصفّيّة بائسة، فقد اتّسمت تجربة التعلّم خارج الصف بالتفاؤل وبالفرح وتمثّلت هذه التجربة بشكل أساسيّ بمسلسلات وبرامج الكرتون التلفزيونيّة.

الرسم 94: اعتقادات حول التجربة السابقة في تعلّم العربيّة



الجدول 12: اعتقادات حول التجربة السابقة في تعلّم العربيّة

محور	محور فرعي	رمز	اقتباس
	طريقة التعليم	عدم الرضى عن المقاربة عامّةً	لم تكن التجربة مشجِّعة، بشكل عامّ، لم تكن محفِّزة على الإبداع أو حبّ اللغة. أنا سجّلت، مثلًا، مساق القواعد في الجامعة لأنّني كنت مضطرًّا فقط. لم أستطع حضور أكثر من حصّة واحدة، شعرت أنّني أعود إلى أيّام المدرسة، هذ الطريقة ذاتها، "اجلُس، الأستاذ على صواب وأنا على خطأ ولا يريد السماع لي، عليك تعلّم ما يقوله لك الأستاذ وعليك أن تكتبه وانتهى". أنا، على سبيل المثال، أدرس الشعر الآن، ويجب عليّ أن أحفظ الشعر وأن ألقيه غيبًا وأن أكتبه، لماذا كلّ ذلك؟ يمكننا شرح الشعر في الصفّ كمجموعة، ويمكننا فتح النقاش حوله، لماذا أنا محتاج لحفظه وإلقائه. وكُنّا نخطئ وذلك يضعنا بين النجاح والرسوب، ما الهدف من كلّ ذلك؟ يمكن للأستاذ أن يعلّمنا أشياء لها صلة بالاستعمال اليوميّ، مثل كيفيّة العمل على محاضرة أو عرض [بريزانتيشين] وتقديمها بالعربيّة، وكيفيّة كتابة مقالة بالعربيّة بشكل جيّد. هنالك أشياء أشعر أنّني أحتاج لها في حياتي اليوميّة ولم أتعلّمها في المدرسة.

			من الممكن أن يقدِّم الأستاذ مادّة العربيّة بشكل أجمل، لماذا يتّبع هذه الطريقة بأنْ يُجلسنا لنقرأ نصًّا وهو يجلس ويتكلّم عنه، ولا يسمح لنا بمناقشة النصّ معه. عوضًا عن إعطاء الطلّاب المواضيع القديمة ذاتها، وعوضًا عن شغل مساحة من دماغهم في تعليمهم الإعراب والقواعد الأمر الذي سيعقِّد تعلُّمهم للعربيّة وربّما يسبِّب موقفًا سلبيًّا منها، من الممكن استعمال هذا الوقت في تعليمهم كيفيّة التواصل وإجراء الحوار. نعم، بالنسبة لي، تجربتي مع اللغة العربيّة في المدرسة كانت إلى حدٍّ ما جيّدة ولكنّها كانت صعبة قليلًا، ودعيني أخبرك لماذا، لأنّ المدرسة تُخيفك من اللغة العربيّة الفصحى. هنالك طريقة واحدة لتدريس اللغة العربيّة، طريقة تقليدية واحدة: ندخل الصفّ لنقرأ نصًّا على سبيل المثال ثمّ نجيب عن الأسئلة، لم يكن هنالك مجال للتفكير أو النقاش أو تبادل الأفكار. أكثر ما هنالك أنْ يُعلِّق أحدنا بخصوص معلومة معيّنة، وكان الأعمّ الغالب أن يقول لنا الأستاذ: "احفظوا نصًّا واكتبوا مثله". أعرف أنّ اللغة العربيّة كانت صعبة جدًّا في المراحل جميعها، لأنّهم حقيقةً يخيفونك منها ويحاسبونك محاسبة شديدة. خذي مثلًا باللغة الإنكليزيّة، يمكنك أن تأخذي في التعبير الكتابيّ ١٦ أو ١٧ من أصل

			٢٠، أمّا في اللغة العربيّة فهم يزيدون من شدّة التصحيح إلى أنْ تنخفض درجتك إلى ١٠ و١٢. لن يكون التلميذ متحمّسًا بعد ذلك لتعلّم العربيّة، قارني كيف تعلّمنا الإنكليزيّة والفرنسيّة، كانت الطريقة مختلفة، تعلّمنا من خلال الأغاني واللعب، يتعلّم التلميذ بالتكرار، وبواسطة الطرق الممتعة ومن خلال العمل في فريق. لا يوجد عمل في مجموعات في تعلّم اللغة العربيّة، للأسف نحتاج دائمًا لأن نحفظ شعر المتنبّي وأن نُلقيه أمام الصفّ ونحن نرتجف خوفًا من أن نخطئ بحركة [الإعراب] أمام الصف. كان الأساتذة يقرأون النصوص ويطلبون منّا إعراب صعب لمفردات وقواعد، كانوا يضغطوننا كثيرًا بدروس هذه اللغة. لا أعرف، أشعر أنّ كلّ هذا [موقفي من اللغة] هو بسبب المدرسة، لم يُعطوني اللغة بالطريقة الصحيحة.
اعتقادات حول التجربة السابقة في تعلّم العربيّة		نفور الطلّاب من القواعد والإعراب	كُنّا دائمًا نركّز على القواعد التي كانت دائمًا موجودة في صفوف اللغة العربيّة. كنّا ندرس الإعراب منذ كُنّا أطفالًا، منذ الصف الثالث. لم أرَ شخصًا في حياتي يقول إنّه يحبّ الإعراب. كان الطلّاب يصابون بالهلع حين يرَون أسئلة الإعراب في الامتحانات بسبب عدم معرفتهم بالإعراب، قد يكون هذا هو السبب. صحيح، كلّ ما كُنّا ندرسه هو القواعد والإعراب، ذلك على الرغم من أنّني لم أستعملهما في حياتي كلّها. يمكن تدريس الإعراب للمختصّين باللغة

			العربيّة، أو يمكن تدريسه لمرحلة دراسيّة معيّنة، ذلك لأنّي لا أراه ضروريًّا، من الممكن أن يكون هذا الشيء هو السبب وراء نفور الطلّاب من اللغة العربيّة، عوضًا عن الإعراب، يمكنهم التركيز على ضبط الكلمات وهو أمر مفيد أكثر.
		قلّة المناقشات الصفّيّة	لم يكن هنالك نقاش حول موضوعات معيّنة كما يكون الحال في معاهد اللغات، لا يأتي الأستاذ مثلًا ويقترح حوارًا حول موضوع ما لنتكلّم به بالفصحى أو شيء من هذا القبيل. كان التركيز في البكالوريا على النصوص فقط، حلِّل هذا النصّ واشرح نصًّا آخر وأعرب تلك الكلمة. كان النقاش موجودًا، ولكن لم يكن موجودًا بكثافة كما هو في مساقات اللغة الإنكليزيّة. كان هنالك نقاشات صحيح، ولكنّها كانت حول موضوعات من قَبيل: "كيف ستقضون يومكم، وأين تنوون السفر؟" حوارات من هذا القبيل، كان ذلك بسبب وجود وقت فارغ فقط.
		تفضيل المرحلة الثانويّة	كانت المرحلة الثانويّة المرحلة الأجمل، السنوات الثلاث الأخيرة من المدرسة، قلّ الاهتمام بموضوع القواعد وصار التركيز على موضوعات أدبيّة، كُنّا نتكلّم أكثر عن الشعر، ونجلس للنقاش في قصيدة معيّنة مثلًا. فعليًّا، لم نعُد نركّز على القواعد.

			نعم، كان لسنوات الابتدائي أثرها السلبيّ أكثر من سنوات الثانوي، فامتحانات الثانوي لم يكن فيها إعراب، بل كان الامتحان يتضمّن تحليلًا لنصوص. كُنّا ندرس في المرحلة الثانويّة موضوعات لها فائدتها بالفعل، من ذلك مثلًا أنّنا بتنا نتعلّم في السنة الأخيرة كيف نكتب نصًّا تعبيريًّا وكيف نقرأ نصًّا ونفهمه ونُحلّله. زاد اهتمامي في المرحلة الثانوية لأنّنا بدأنا ندرس الأدب، صرتُ أجدُ متعة أكثر، لم يعد هنالك قواعد وإعراب، صار التركيز على تاريخ اللغة وآدابها. خُصِّصت فترة طويلة من سنوات الدراسة المدرسيّة لدراسة القواعد، بعد ذلك ركّز المنهج في السنوات الثلاث الأخيرة على الأدب، وأنا أجدُ الأدب العربيّ مهمّاً جدًّا، التثقُّف به أمر مهمّ، كما أنّ الأدب يقرّبنا ممّا سنحتاج إليه في المجتمع وفي حياتنا اليوميّة.
		أهمّيّة النشاطات في تحفيز تعلّم العربيّة	مثلما قلتُ سابقًا، لا يجب أن يكون الصفّ مملًّا، كأنْ يلقي الأستاذ محاضرته وفقط، لأنّ الطالب لا يستفيد من هذه الطرق أبدًا، بل يصرف الطالب وقته بأشياء لا علاقة لها بالصف. يجب أن يكون هنالك تواصل أكبر بين الأستاذ والطالب من خلال النشاطات الصفّيّة، من ذلك مثلًا أنّنا كُنّا نعمل على تقديم عرض على الشاشة [باور بوينت] من فترة لأخرى.

			الحوار والنقاش في الصفّ حول موضوع معيّن، كأنْ يأخذ كلّ طالب موقفًا من ذلك الموضوع ويشرح موقفه. نبحث عن أدلّة داعمة لموقفنا ونناقش الموضوع، أعتقد أنّ هذه التمرينات ستخلق جوًّا تفاعليًّا في الصف. والأهمّ أن نعتاد الحديث باللغة العربيّة، تمامًا مثلما نتكلّم الآن بالإنكليزيّة ذلك أنّنا نقدّم في مساقات الإنكليزيّة الكثير من العروض ولأنّنا نقرأ كثيرًا في سياق العمل على أبحاثنا، كلّ ذلك أدّى إلى مقدرتنا على الحديث بطلاقة بالإنكليزيّة. أهمّ ما يجب التركيز عليه هو النشاطات الصفّيّة لأنّها الشيء الوحيد الذي سيُحبّب [سيقرِّب] الطالب من مادّة معيّنة في النشاطات التي تُقدّم المادّة من خلالها. لا أعرف لماذا يعظّمون موضوع دراسة اللغة وتعلّمها ولا ينظرون إلى تعلّمها كتعلُّم الإنكليزيّة الذي تدخل فيه الألعاب والأغاني. في المدرسة، يُدرِّسون الفصحى على الرّغم من أنّك لا تتعلّمين شيئًا جدّيًّا بل يعلّمونك أشياء مثل الإعراب وإذا أخطأتِ بشيء لا يبحثون عن طرق وأساليب للتعليم. يحتاج تعليم الأطفال لتفعيل طُرق مرحة، لا يجب تخويف الطفل أو إخباره أنّه فاشل بالعربيّة وأنّه لا يمكن أن يتطوّر بها. يأخذ معظم الأستاذة هذا الاتّجاه مع الأسف.

		عدم مواكبة المواد للحياة اليوميّة	لا يُحبِّب المنهج المدرسيّ الطلّاب باللغة، بل يركّز على أشياء لن يستفيد الطالب منها فيما بعد. يجب البدء بتغيير المنهج، لأنّ منهج اللغة العربيّة هو دائمًا ذاته يُعاد ويُكرّر لأكثر من سنة لدرجة أنّنا نُعيد المعلومة ذاتها والموضوع ذاته أكثر من مرّة، من جهة ثانية فنحن ندرس موضوعات [وفي كتب] سابقة على سنة ٢٠٠٠، بينما تكون كتبنا باللغة الإنكليزيّة جديدة وتهتمّ بمواضيع علميّة وأحداث حديثة بل ومعاصرة. نحن بذلك نتماشى مع كلّ ما هو عصريّ بواسطة اللغة الإنكليزيّة. بينما لم نقرأ مرّةً بالعربيّة عن موضوع جديد أو من خارج كتب المنهج، في العربيّة نحن دائمًا محدّدون بالمنهج. كيف سوف يتحمّس الطالب لتعلّم اللغة العربيّة إذا كانت المناهج تتحدّث عن أشياء قديمة لن يستفيد منها بالمبدأ. لا يجب أن يكون تدريس اللغة العربيّة من خلال القواعد مباشرةً، أرى أنّنا سنُحكم فهمنا لقواعد اللغة عندما نُكثِّف قراءاتنا بها، وليس بالضرورة أنْ يدرسها الطالب بالورقة والقلم، عندما يملك عُمقًا في قراءاته ستصبح دراسته للنحو والقواعد أسهل، وسيكون الطالب حينها قد دخل إلى اللغة من موقع الشغف. عُذرًا على المقاطعة، ما تقولوه مهمّ جدًّا، من الممكن أن يكون سبب ربط اللغة العربيّة بالقدم أشياء من هذا القَبيل، نحن لا نراها لغةً عصريّة بسبب

			الموضوعات التي تُدرّس في مساق اللغة العربيّة، دائمًا ما يكون التركيز على العصور القديمة، يمكن للأستاذ إعطاء مقالات وقراءات حديثة، دعونا نُبعد حصّة اللغة العربيّة عن أجواء حصّة التاريخ. أُحاول أنْ أُضمِّن فيها قراءات عصريّة، كنّا مثلًا ندرس الأدب الجاهلي وذلك جيّد ولكن بشرط ألّا يشغل كامل السنة الدراسيّة. جميل أنْ ندرس عن الموضوعات التي نتكلّم بها في الشارع أيضًا والموضوعات التي نتكلّم بها مع أصدقائنا باللغة الإنكليزيّة، كأن نتكلّم عن الاستعمار والسياسة والاقتصاد، إذا قرأنا عن هذه الموضوعات باللغة العربيّة سنصبح قادرين على القراءة والكتابة والتكلّم بالعربيّة عن موضوعات عصريّة، القراءة في الأدب القديم مهمّة لكن علينا أيضًا أن نقرأ عن حياتنا الحاليّة والعمليّة أيضًا.
		التركيز على الشكل الأسلوبيّ للغة وبخاصّة المجاز بطريقة تُرهب الطالب	نقطة أخرى، أنا لا أستطيع استعمال تعابير مجازيّة أو أساليب أدبيّة معيّنة في النصوص التي أكتبها وذلك يعود إلى طبعي الذي يميل إلى الأشياء العلميّة. ولكن معلّمات اللغة العربيّة كانوا يطلبون منّا دائمًا استخدام التعابير المجازيّة في مواضيع التعبير الكتابيّ. بخصوص التعابير المجازيّة واللغة العربيّة الجميلة، أظنّ أنّه على الأقل في المدرسة كانوا يركّزون على هذه الأشياء، وكانوا يعرضون علينا هذه التعابير المجازيّة الجميلة ويشجّعوننا على استخدامها في كتاباتنا، ممّا

			أدّى إلى أن يكون مفهومنا عن اللّغة العربيّة هو أنّها لغة جميلة وفيها عبارات جميلة ومعبّرة، الأمر الذي أبعدها عنّا. أصبحت اللّغة شيئًا بغاية الجمال لا نستطيع الاقتراب منه. وصلنا إلى مرحلة الاعتقاد بأنّ اللّغة العربيّة جميلة جدًّا ولكنّنا لا نستطيع أن نصل في استخدامنا لها إلى هذا الجمال، لا نستطيع مهما حاولنا أن نصل إلى مستوى الأداء الذي كان يُعرض علينا، فأحسسنا بأنّه من الأفضل لنا ألَّا نتكلّم وألَّا نكتب باللّغة العربيّة كي لا نكتب بطريقة خاطئة أو نعبّر بطريقة غير جميلة. نعم أوافق زميلتي بأنّ الطلّاب يخافون من اللّغة العربيّة لأنّها لغة في غاية الجمال وبالتالي يشعرون بأنَّهم لن يتمكنوا أبداً من الوصول إلى القدرة على إتقانها والإبداع في استعمالها.

		عدم التشجيع على التفكير النقديّ	لم يهتمّ الأساتذة كثيرًا بهذه الناحية، كنا نتّبع المنهج وكأنّه "الصراط المستقيم"، هو المنهج ذاته منذ سنوات الابتدائيّة وحتّى الثانويّة، لم نطوِّر بالمنهج أيّ تفصيلة في السنوات الثلاث الماضية. لازلتُ أدرس الشيء نفسه، لم أتطوَّر، ولا زلت أقرأ النصّ وأستخرج منه الأسئلة وبعض المفردات ومن ثمّ الإنشاء، ونعمل أحيانًا على مشاريع في الصفّ، لا شيء سِوى ذلك، لم يكن هنالك نقد ولم يُعلّمونا طريقة النقد أو ما شابه. أبدًا، لم يساعدني ولو قليلًا على التفكير النقديّ، كان كلّ شيء محدودًا في سياق الإعراب والأمور الأساسيّة المتعلِّقة بالقواعد، لم نكتب مقالًا نقديًّا على سبيل المثال. لم يكن ذلك متوفِّرًا مع الأسف، لم تساعدني [مساقات اللغة العربيّة] على تطوير التفكير النقديّ.
	الأستاذ/ة	أهمّيّة الأستاذ/ة في تحفيز تعلّم العربيّة	أنا أوافق زميلي في الرأي وأضع الأستاذ في المرتبة الأولى لأنّني كما أخبرتك مرارًا خلال هذا الحوار، الأستاذ هو الذي حبَّبنا أو كرَّهنا في اللغة خلال سنوات الدراسة. كُنّا نحبّ اللغة العربيّة لأنّنا نحبّ المعلِّمة. الأستاذ مهمّ جدًّا لأنّني أسمع كثيرًا من الطلّاب يقولون: "هذا الأستاذ حبَّبني باللغة العربيّة"، و"ذلك الأستاذ كرَّهني باللغة العربيّة"، ولكن مع الأسف لم تحصل معي أن حبّبني أستاذ باللغة العربيّة.

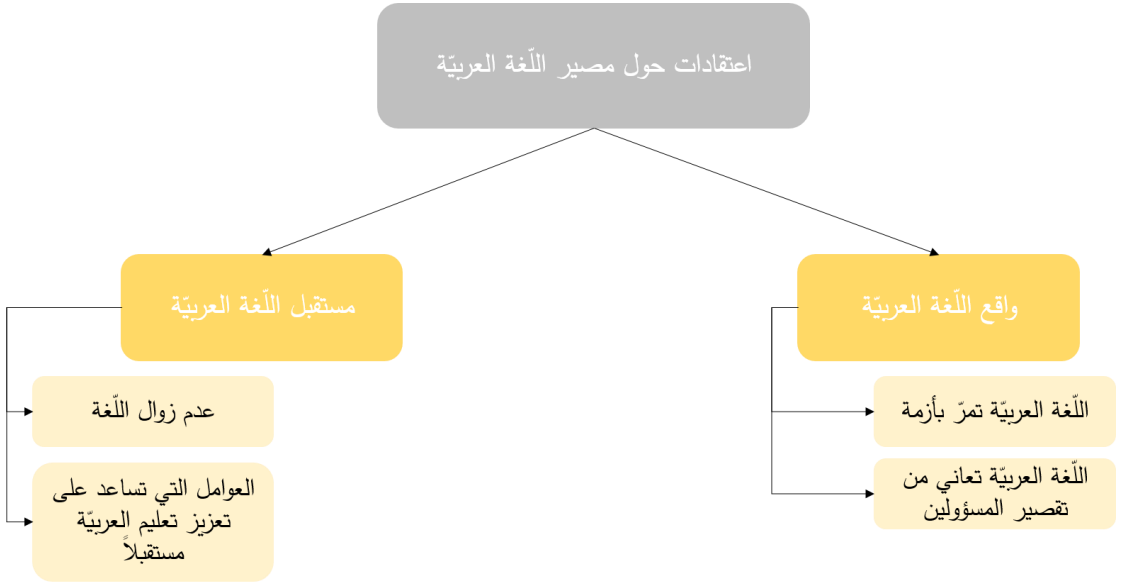
			نعم بالتأكيد، وأنطلق هنا من تجربة شخصيّة، وكما قُلتُ لكِ سابقًا، فقد وُفِّقتُ بأستاذ العربيّة الذي كان رائعًا ومعاونًا. للأساتذة دور مهمّ جدًّا، فقد حبَّبَني أساتذتي باللغة العربية بالتأكيد.
		صفات ملازمة لأستاذ/ة العربيّة	كان لدينا مشكلة مع المعلّمات والأساتذة معظم الأحيان وهي أنّهم قُساة جدًّا ونشعر أنّهم يركّزون على أشياء لا علاقة لها بحياتنا اليوميّة، يعلّموننا أشياء لا نستفيد منها فعليًّا، وكان الأساتذة متعجرفين [نفسيّات] وعندهم غضب وحقد، وكأنّهم يشعرون أنّهم غير مقتنعين بعملهم، لا أعرف ما هي مشكلتهم، ٨٠٪ أو ٩٠٪ من التلاميذ كانوا لا يحبّون صفوف اللغة العربيّة، وأعتقد أنّ سبب ذلك يعود في نسبة كبيرة منه لمعلّمة الصفّ. أحيانًا، ما يحقد الطلّاب على اللغة العربيّة بسبب الأساتذة. كان عندي النظرة أنَّ جميع أساتذة اللغة العربيّة يشعرون الطلّاب بالملل في صفوفهم. أساتذة العربيّة يسبّبون الملل. مثلما قالت زميلتي: أساتذة ومعلّمو اللغة العربيّة في المدارس غير كفؤ في تدريس الأولاد هذه اللغة وتقريبهم منها. أسلوب أستاذ العربيّة مع بنطالٍ يعلو خصره والمسطرة في يده، يُخيفنا، وتمارين "أَعرب ما تحته خطّ"، وبحور الشعر العربيّ "فعولن مفاعيلن". عزيزي الأستاذ، نحن بحاجة لنكون أقرب إلى العربيّة على أيدي أساتذة محترفين.

	التجربة التعلّميّة خارج الصّف	برامج الكرتون وخاصّة سبايس تون	نعم، أعتقد أنّ كلّ ما كُنّا نشاهده على سبايس تون لعب دورًا كبيرًا في طفولتنا، لست متأكّدة إنْ كنت تعرفين سبايس تون، هي محطّة تلفزيونيّة تعرض الكرتون وبرامج الأطفال باللغة العربيّة الفصحى. أحبّ أنْ أدفع الطلّاب لحضور تلك المسلسلات الكرتونيّة المُقدَّمة بالفصحى، نعم وهكذا ما أريد تطبيقه مع أولادي في المستقبل، أريد أن أعلّمهم مشاهدة المسلسلات نفسها على سبايس تون، تلك التي عزّزت لغتي العربيّة. لقد فوَّتِ عليك الكثير الكثير، سبايس تون هي اللغة العربيّة كما أحبّ أن أراها. أنا الآن أستطيع أن أعرف تلقائيًّا من الصوت أنّ هنالك خطأً في حركات الإعراب، لا أرفع المفعول به ولا أنصب المبتدأ، ذلك لأنّني أفهمها مباشرةً من مجرّد سماعها، أشعر أنّني اكتسبتُ هذه المقدرة من مشاهدتي لسبايس تون، ذلك أنّي تعوّدت سماع اللغة العربيّة الصحيحة. ولديك الأغاني أيضًا، سبايس تون تُصدر أغانٍ بالفصحى مثل شارات المسلسلات. هذه الأشياء تُقرّبك من اللغة العربيّة، فأنا لي الآن ذكريات مع هذه الأغاني. نعم، أين نستخدم العربيّة الآن؟ كُنّا نادرًا ما نستخدم الفصحى، ربّما فقط أثناء مشاهدتنا لبرامج سبايس تون، هل تعرفينها؟

ج. *المحور الرابع: اعتقادات حول مصير اللغة العربيّة*

انبثق عن النقاش حول مصير اللغة العربيّة محوران فرعيّان هما واقع اللغة العربيّة ومستقبلها. وقد أظهرت النقاشات اعتقاد غالبيّة الطلّاب بأنّ اللغة العربيّة تمرّ بأزمة حقيقيّة، كما أظهرت أنّ واحدًا من الأسباب الرئيسيّة لهذه الأزمة هو التقصير الذي تعاني منه اللغة على كافة المستويات بدءًا من وزارات التربية ومرورًا بمراكز الإرشاد والمسؤولين عن المدارس ووصولًا إلى الأهل. ولكنّهم في الوقت نفسه، يعتقدون في أغلبيّتهم بأنّ هذه اللغة لن تزول لوجود متكلّمين يستخدمونها ومهتمّين بها ولارتباطها بالدين الإسلاميّ. كما كان للطلّاب وجهات نظر حول العوامل التي تساهم في تعزيز تعليم اللغة العربيّة مستقبلًا.

الرسم 95: اعتقادات حول مصير اللغة العربيّة



الجدول 13: اعتقادات حول مصير اللغة العربيّة

محور	محور فرعي	رمز	اقتباس
اعتقادات حول مصير اللغة العربيّة	واقع اللغة العربيّة	اللغة العربيّة تمرّ بأزمة	أشعر أنّ اللغة العربيّة ستتحوّل لتصبح لغة للدين، مثل اللغة اللاتينيّة اليوم هي لغة للطائفة الكاثوليكيّة. لا أشعر أنّ العربيّة بخير. نعم، أشعر بتراجع اللغة العربيّة، ولكن لا أعتقد أنّها ستزول يومًا ما، لا أعتقد ذلك. أنا أشعر أنّنا متّجهون نحو ضعف اللغة، لا انهيارها. مستقبل اللغة العربيّة مظلم إذا لم يتمّ إصلاح حالها بصراحة.
		اللغة العربيّة تعاني من تقصير المسؤولين	لا أحد يبذل مجهودًا للنشر باللغة العربيّة في سبيل تطويرها. المسؤول عن هذا التقصير المدارس بالدرجة الأولى ثمّ صعودًا بالتدريج حتّى الوصول لوزارة التربية. أُخبركُ عن المدارس مثلًا وعدم تقديمها قَدرًا كافيًا من الاهتمام بالعربيّة. أنتقل بعد ذلك للحديث عن مديريّة الإرشاد والتوجيه في وزارة التربيّة التي تتابع عمل المدارس. الإدارة التربوية كلُّها مسؤولة عن هذا التقصير، تهتمّ الوزارة باللغة الفرنسيّة أكثر من اهتمامها بالعربيّة، وهذا من واقع تجربتي الشخصيّة، أنا كنت طالبة ثانوي في مدرسة رسميّة حيث كان يأتي إلى المدرسة إرشاد فرنسي، وإرشاد

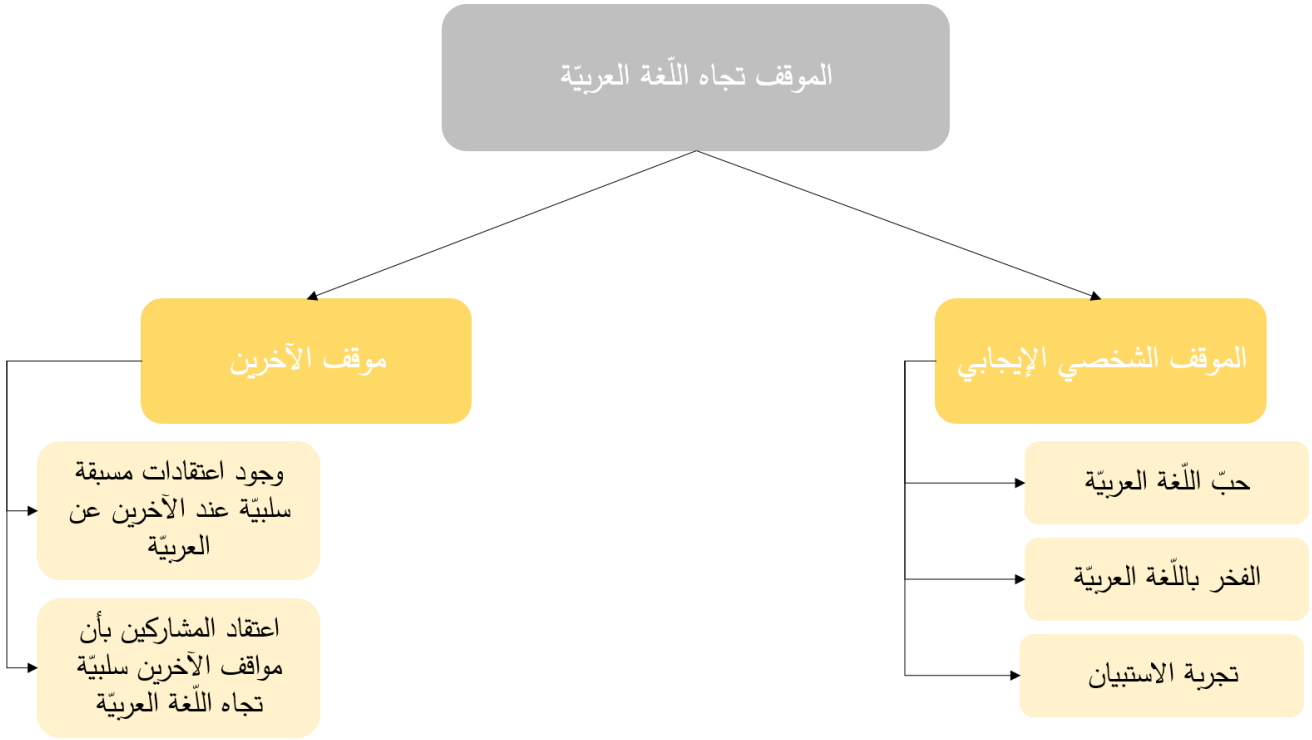
			رياضيّات، وإرشاد مواد علميّة، لكنْ لم يأتِ إلى المدرسة إرشاد عربي مرّة واحدة. هنالك تقصير كبير تجاه اللغة العربيّة، والمقصِّر الأوّل هي الدولة، وأخصّ الدولة لأنها المسؤولة عن المناهج المعطاة ضمن المدارس.
	مستقبل اللغة العربيّة	عدم زوال اللغة	اللغة في ضعف مستمرّ، ولكن اللغة في الوقت ذاته هي لغة التواصل فيما بيننا، وستبقى موجودة، لا نستطيع استبدالها بلغة ثانية. قد تمرض اللغة وقد تضعف، لكنّها لا تموت. نعم، هنالك تراجع، لكنّي لا أشعر أنّها ستزول أبدًا، أشعر أنّ هنالك دائمًا أناس يتعلّمون العربيّة من الخارج. لا، لا أشعر أنّها ستختفي إطلاقًا، لأنّها في النهاية لغة الدين الإسلاميّ، فلن تختفي، ستبقى موجودة عندنا وسنتعلّمها كي نستعملها في قراءة القرآن والأحاديث النبويّة على أقل تقدير. لا تفنى اللغة، ستبقى، هي في أقلّ تقدير لغة القرآن، والقرآن موجود وهنالك أناس مسلمون يقرأون القرآن باستمرار. لا خوف على اللغة العربيّة بما أنّ هنالك أناس يفتخرون بدينهم الإسلاميّ ويمارسون طقوسه.

			اللغة العربيّة مرتبطة بالدين، أقلّ ما يكون أن يضمن هذا الشيء استمراريّتها وتعلّم الناس لها، ذلك أنّ قراءة القرآن والأحاديث النبويّة، وتاريخنا بشكل عامّ، تحتاج للغة العربيّة.
		العوامل التي تساعد على تعزيز تعليم العربيّة مستقبلًا	أنا أرى أنّه من المفترض التقليل من نسبة القواعد المُعطاة للصفوف الابتدائيّة. نعم، إذا كان عندنا في المنهج ساعات لغة عربيّة أكثر بكثير خلال الأسبوع ومخصّصة للعربيّة، أعتقد أنّ ذلك سوف يساعد، لكن أيضًا الموضوعات التي سنتعلّمها في هذه الساعات لها تأثير كبير. الأمر الأوّل، وكما أخبرتك سابقًا، أن نتوقّف عن ربط اللغة العربيّة بالماضي. أن تكون النصوص ممتعة وأكثر صعوبة، ذلك كي يتعلّم الطلّاب ويصبحوا قادرين، حتّى خارج المدرسة والمساق، على القراءة وفهْم المعنى المباشر وغير المباشر من النصوص. أبدأ مع الأهل، أقدّم لهم ورش عمل ودورات توعويّة عن أهمّيّة اللغة العربيّة. أجعل مناهج اللغة العربيّة أكثر إمتاعًا. وأعمل على ترسيخ اللغة أكثر في عقل الطالب عبر سماع الأغاني باللغة العربيّة الفصحى، وعبر مشاهدة أفلام الكرتون، بالتأكيد الكرتون الهادف.

ح. المحور الخامس: المواقف تجاه اللغة العربيّة

أظهرت الحلقات النقاشيّة أنّ الغالبيّة الكبرى من الطلّاب الذين شاركوا فيها يحملون مواقف إيجابيّة جدًّا تجاه اللغة العربيّة، ظهر ذلك من خلال تعبيرهم عن حبّهم للغة العربيّة، وشعورهم بالفخر الكبير لأنّ اللغة العربيّة هي لغتهم الأمّ وعدم خجلهم من استعمالها في أغلب المواقف، كما ظهر من خلال ما أبدوه من حماس وفرح لمشاركتهم في مشروع يتعلّق باللغة العربيّة. ولكنّ الغالبيّة أيضًا تعتقد بأنّ الآخرين ممّن يعرفونهم من أقارب وزملاء وأفراد في محيطهم يحملون مواقف سلبيّة تجاه اللغة العربيّة.

الرسم 96: المواقف من اللغة العربية



الجدول 14: الموقف من اللغة العربية

محور	محور فرعي	رمز	اقتباس
الموقف تجاه اللغة العربيّة	الموقف الشخصيّ الإيجابيّ	حبّ اللغة العربيّة	أنا شخصيًّا أحبّها، أستعمل أكثر من لغة، لكنّي أستعملها أكثر من اللغات الأخرى وأفضّلها على البقيّة. أنا عاطفيًّا أحبّ اللغة العربيّة جدًّا، وكنت أعمل على تطوير نفسي بالعربيّة كثيرًا. عندما تتحدّثين عن اللغة العربيّة فأنت تتحدّثين عن شيء أنا أحبّه كثيرًا، عندي تعلّق عاطفيّ باللغة العربيّة، عندما تتحدّثين عن اللغة العربيّة فأنت تتحدّثين عن جزء من هويّتي. اللغة العربيّة مهمّة جدًّا، وأنا أحبّها كثيرًا. نعم، صراحةً أنا شخصيًّا أحبّ اللغة العربيّة، أعتبرها بحقّ أعظم لغة، لأنّنا درسنا اللغتين الفرنسيّة والإنكليزيّة، ورأينا ما تحويه اللغات الأخرى، وكان للغة العربيّة ثقلها بحقّ، إنّ لها مركز الثقل بين جميع اللغات. جرّبنا، على سبيل المثال، سماع قصيدة بالفرنسيّة أو الإنكليزيّة، ولكن لن يصل ذلك الشعر إلى ثِقل الشعر المكتوب باللغة العربيّة. الإنسان العربيّ الذي يمتلك لغة كالعربيّة برصانتها وعظمتها، فهي لغة القرآن في النهاية، لا أعرف كيف يمكن لهذا العربيّ أن يتركها بسهولة أو

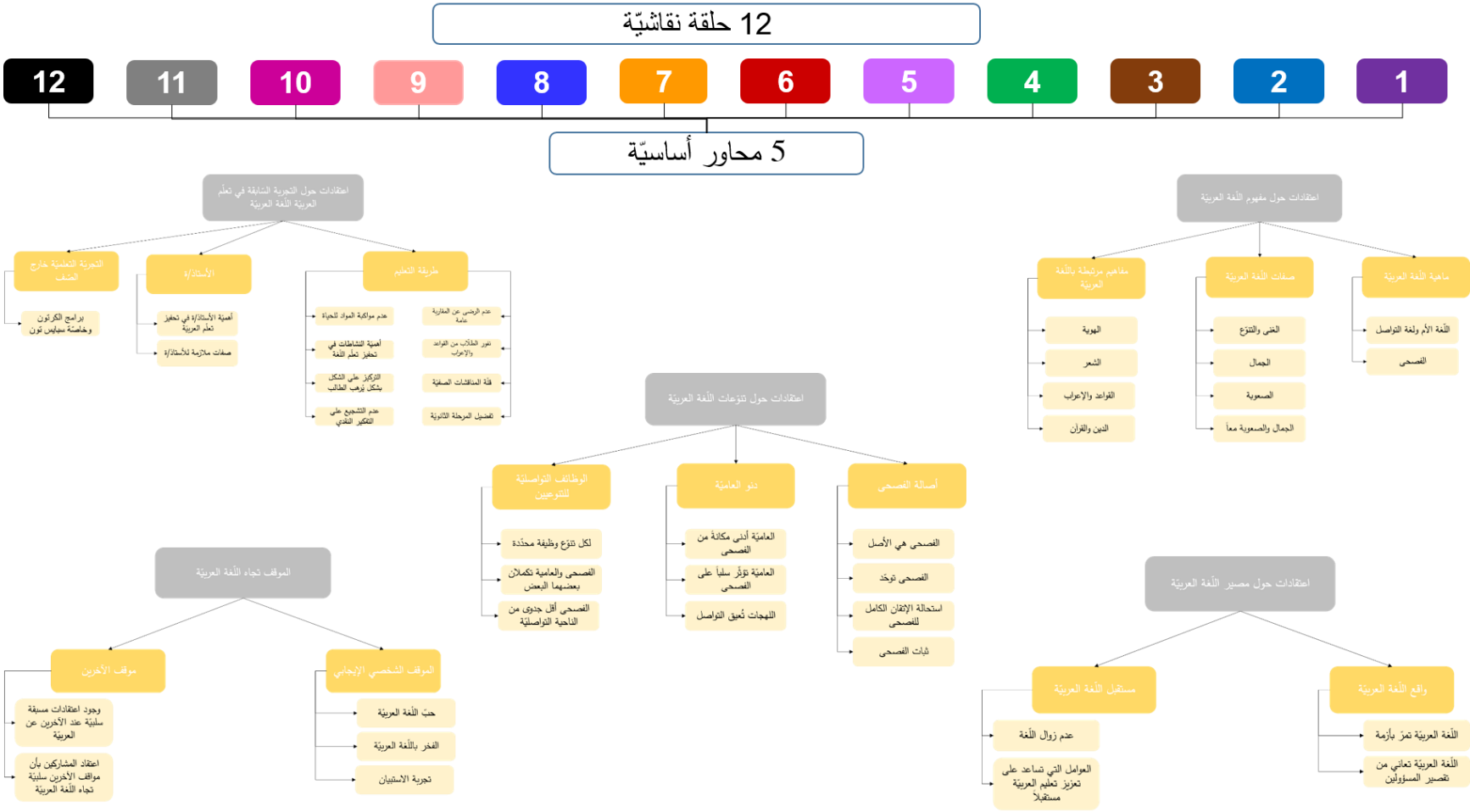
			أن يتوقّف عن الكلام بها أو عن دراستها. صراحةً، أنا أحبّ العربيّة كثيرًا كثيرًا كثيرًا، حتّى أنّني أنا صراحةً أدرس اختصاصين بسبب حبّي للعربيّة.
		الفخر باللغة العربيّة	أنا أفتخر أنّني أتكلّم بالعربيّة، أشعر أنّ العربيّ عمومًا يفتخر أيضًا. على سبيل المثال، إذا ذهبت إلى مكان أجنبيّ، أحبّ أن أتكلّم العربيّة لأنّني أشعر أنّ ذلك أمر جميل، وأشعر أنّها لغة مهمّة. أفتخر بهذه اللغة لأنّها، بالدرجة الأولى، من أصعب لغات العالم وأنا أستطيع التحدّث بها. أنا أفتخر بها، تصوَّري أن يستطيع طفل عمره ثلاث سنوات أن يتكلّم اللغة العربيّة، هذا الشيء بالنسبة لي عظيم جدًّا، أنا أحبّ العربيّة كثيرًا وأستعملها كثيرًا أيضًا. أنا أفتخر باللغة العربيّة كثيرًا، ولا أخجل منها أبدًا.
		تجربة الاستبيان	أنا أريد التعبير عن مدى متعتي بالنقاش، كان مسلّيًا جدًّا. شكرًا على اختيارك هذا الموضوع، شجّعتِني وحمستِني كثيرًا عندما رأيته. نعم، أشكرك لأنّني عندما رأيتُ هذه المداخلة أُثير اهتمامي كثيرًا، أسعدني أنّني رأيت أحدًا مثلك عنده هذه اللهفة تجاه هذا الموضوع لأنّه، بصراحة، موضوع مهمّ جدًّا.

			أحببت مشاركتي في هذا النقاش، أحببت أن أقدّم المساعدة كي لا ينسى الناس هذه اللغة. قد أجد هذه اللغة أصعب بقليل من اللغات الأخرى، لكنّي أحبّ أن تبقى موجودة. تفاجأتُ عندما قرأت رسالتك [الإيميل] وكانت مكتوبة بالعربيّة وهو أمر نادر اليوم أن نقرأ إيميلًا مكتوبًا بالعربيّة، شعرت أنّني أستذكر شيئًا جميلًا. أرسلي رسائلك [إيميلاتك] بالعربيّة ونحن سنجيب.
	موقف الآخرين	وجود اعتقادات مسبقة سلبيّة عند الآخرين عن العربيّة	هذا أمر مهمّ جدًّا، يعتقد التلاميذ بطريقةٍ ما أنّه لا يجب أن يحبّوا صفّ العربيّة. عندما فكرّت بالموضوع بادئ ذي بدء، فكّرت مثل زميلتي، أنّ المقابلة ستكون صعبة، ولكنّي فكّرت بالموضوع مليًّا واقتنعت أنّها لن تكون كذلك. أوّل ما نفكّر به هو الصعوبة، لأنّ هذه الفكرة مزروعة فينا. نعم، الطلّاب يعتقدون مُسبقًا أنّهم لن يفهموا صفّ العربيّة، يستبقون الأحداث. يسألون الطلّاب ممّن سبق لهم أن درسوا الصفّ ويخبرونهم عن صعوبة الإعراب مثلًا، ما يشكّل عندهم صورة مسبقة يتّخذون بسببها موقفًا سلبيًّا من الموضوع. رغم أنّهم لم يجرّبوا بأنفسهم، لكنّهم يؤسّسون تفكيرهم على ما قيل لهم، ويتابعون بالتفكير نفسه مُعتبرين اللغة العربية صعبة بحقّ.

		اعتقاد المشاركين بأنّ مواقف الآخرين سلبيّة تجاه اللغة العربيّة	يعتقدون أنّ مساق العربيّة صعب، لكنّهم يدرُسونه لأنّهم مُجبرون على ذلك في الجامعة، اهتمامهم باللغة محصور بكونهم مُجبرين بالمساق، وإذا أتُيح لهم أن لا يدرسوا هذا المساق لما سجّلوه بالدرجة الأولى. أنا أحبّ العربيّة، لكنّي لم ألتقِ أيّ أحد، على ما أذكر، تُسعده اللغة العربيّة مثلي، لم ألتقِ بمن يشاركني هذا الشعور حتّى الآن، أتكلّم عن أشخاص من جيلي. أرى أنّ هنالك مشكلة نفسيّة عند العرب، وعند اللبنانيين بشكل خاصّ، لأنني على معرفة باللبنانيّين أكثر. ليس لدينا رغبة مُسبقة تجاه لغتنا، يُحدّد ذلك الجوّ المحيط لكلّ فرد، إنْ تعلّم العربيّة وطوّر من نفسه، قد يُغيّر ذلك الشعور تجاه اللغة، قد يريد الطلّاب حينها تعلّم العربيّة لا مُجبرين على تعلّمها. الموقف العامّ صراحةً سلبيّ وليس إيجابيّ، أعرف كثيرًا من الأصدقاء والتلاميذ، وإخوتي أيضًا، ممّن لا يحبّون اللغة العربيّة، يعتبرونها لغةً صعبة. أنا أرى أنّ هنالك استهجان واستحقار واستخفاف باللغة العربيّة، مع الأسف. مثلما قالوا، كلّ الناس، كما الطلّاب في الجامعة، يرَون أنّها لغة صعبة، ولو أُتيح لهم فرصة ألّا يدرُسوا العربيّة لتجنّبوا تسجيل المادّة من الأصل.

يلخّص الرسم البياني التالي (97) المحاور المنبثقة عن الحلقات النقاشيّة ويُبرز اللّون المحدّد لكل حلقة والذي تمّ استخدامه في كتابة الاقتباسات:

الرسم 97: محاور الحلقات النقاشيّة



الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة وتحليلها

يهدف هذا الفصل إلى مناقشة نتائج الدراسة التي قمنا بإجرائها بفرعيها الكمّيّ والنوعيّ بما يقدّم إجابات عن الأسئلة البحثيّة للدراسة وهي:

1- ما هي اعتقادات الطلّاب اللبنانيين الجامعيّين تجاه اللغة العربيّة؟

2- ما هي مواقف الطلّاب اللبنانيين الجامعيّين من اللغة العربيّة؟

3- ما طبيعة العلاقة بين هذه الاعتقادات والمواقف؟

4- ما مدى التماثل أو الاختلاف بين اعتقادات الطلّاب الجامعيّين في لبنان ومواقفهم من اللغة العربية واعتقادات الطلّاب ومواقفهم من اللغة العربيّة في بلدان عربية أخرى بناء على نتائج دراسات سابقة؟

وينقسم الفصل إلى أربعة أقسام هي التالية: القسم الأول وهو يناقش إجابات الطلاب حول اعتقاداتهم تجاه اللّغة العربيّة. والقسم الثاني الذي يناقش إجابات الطلاب حول مواقفهم تجاه اللّغة العربيّة. أما القسم الثالث فيدرس العلاقة بين اعتقادات الطلاب ومواقفهم تجاه اللّغة العربيّة من خلال فحص العلاقة بين المفاهيم السبعة والتي تمثّل المقاييس الفرعيّة التي تكلّمت عنها في الفصل الثالث والتي سأتوسع في مناقشتها أكثر خلال هذا الفصل، ألا وهي أهمّيّة اللغة العربيّة، وطبيعة اللغة العربيّة، والاهتمام المعطى للغة العربيّة، وتعلّم وإتقان اللغة العربيّة، وطريقة تعليم اللغة العربيّة، والتجربة السابقة في تعلّم اللغة العربيّة، ومقاربات التدريس في التجربة السابقة،

والمفهوم الناتج عنها والذي يمثّل المقياس الفرعي الثامن وهو الموقف من اللّغة. ويتناول القسم الرابع بعض المتغيرات الأخرى والمتمثّلة بالاختلافات بين طلاب الجامعة الأميركيّة في بيروت وطلاب الجامعة اللبنانيّة الدوليّة، والاختلافات الجندريّة، ونوع المدرسة الثانويّة التي انتمى إليها الطلاب، وأخيراً، الاختلافات التي يسببها عدد ساعات تعلّم اللّغة العربيّة خلال المرحلة الثانويّة. وقد اتّبعتُ في هذا الفصل طريقة التثليث أي ربط نتائج الدراسة الكمّيّة بنتائج الدراسة النوعيّة وبأدبيّات البحث السابقة على هذه الدراسة، وقد اعتمدتُ بشكل خاصّ على دراسة *تقرير حالة اللغة العربيّة ومستقبلها* الذي نشرته وزارة الثقافة والشباب في دولة الإمارات العربية المتحدة عام 2021 إضافةً إلى أبحاث أخرى.

القسم الأول: اعتقادات الطلّاب الجامعيين في لبنان حول اللغة العربيّة

أ. مكانة اللغة العربيّة

تحتل اللغة العربيّة مكانة عظيمة في نفوس الطلّاب المشاركين، وترتبط في أذهانهم بالكثير من العواطف الإيجابيّة، حيث أعرب 88،5% من المشاركين بأنّهم يشعرون بالفخر لأنّ العربيّة هي لغتهم، وأعرب 86،8% منهم بأنّهم لا يشعرون بأنّهم أقلّ مكانة من غيرهم لأنّ العربيّة هي لغتهم الأمّ. كما أنّ العربيّة هي أجمل اللغات بالنسبة لـ 78،2% من المشاركين، وهي لغة مقدّسة بالنسبة لـ 75،5% منهم. أمّا من حيث الأهمّيّة فهي مهمّة بدرجات عالية ليكون الشخص مقبولًا في أسرته (85%)، وليكون مقبولًا في مجتمعه (86،7%)، وليكوِّن الصداقات (80،4%). وهذا هو المتوقّع من أيّ لغة أمّ. وقد أعربت الغالبيّة العظمى من المشاركين (96،8%) عن أن العربيّة بالنسبة لهم هي لغتهم الأمّ.

وتدلّ هذه النتائج على أنّه ليس هناك منافس للغة العربيّة بين اللغات الأخرى من حيث العواطف الإيجابيّة التي تثيرها في نفوس الناطقين بها، فالعربيّة هي لغة المحيط المُحِبّ: لغة الأسرة والمجتمع والأصدقاء، وهي اللغة الأمّ التي يفتخر بها أبناؤها. وقد توسّع الطلّاب خلال الحلقات النقاشيّة وأكّدوا على هذه العواطف تجاه اللغة العربيّة إنْ من ناحية الحبّ أو الفخر والاعتزاز أو الغيرة عليها أو سواها من العواطف الإيجابيّة، وهذه عيّنة من آرائهم فيما يخصّ عواطفهم تجاه لغتهم:

- *أنا عاطفيًّا أحبّ اللغة العربيّة جدًّا، وكنت أعمل على تطوير نفسي بالعربيّة كثيرًا.*
- *عندما تتحدّثين عن اللغة العربيّة فأنت تتحدّثين عن شيء أنا أحبّه كثيرًا، عندي تعلّق عاطفيّ باللغة العربيّة، عندما تتحدّثين عن اللغة العربيّة فأنت تتحدّثين عن جزء من هويّتي.*
- *أنا شخصيًّا أحبّ اللغة العربيّة، أعتبرها بحقّ أعظم لغة.*
- *أنا أحبّ العربيّة كثيرًا كثيرًا كثيرًا، حتّى أنّني أنا صراحةً أدرس اختصاصَين بسبب حبّي للعربيّة.*
- *أنا أفتخر أنّني أتكلّم بالعربيّة، أشعر أنّ العربيّ عمومًا يفتخر أيضًا.*
- *أفتخر بهذه اللغة لأنّها، بالدرجة الأولى، من أصعب لغات العالم وأنا أستطيع التحدّث بها.*
- *أنا أفتخر باللغة العربيّة كثيرًا، ولا أخجل منها أبدًا.*

وتتوافق هذه النتائج مع نتائج دراسة *تقرير حالة اللغة العربيّة ومستقبلها*، حيث أعرب 95% من المشاركين بأنّهم يشعرون بالفخر لأنّ العربيّة هي لغتهم الأمّ، ووافق 70% منهم على أنّهم لا يشعرون بأنّهم أقلّ مكانة من غيرهم لأنّ العربيّة هي لغتهم الأمّ، كما أنّ 87% من الذين

شاركوا في استبيان *التقرير* ينظرون إلى العربيّة على أنّها أجمل اللغات، و93% منهم يعتقدون بأنّها لغة مقدّسة. وفيما يخصّ الأهمّيّة، يعتقد 90% من المشاركين في استبيان *التقرير* بأنّ اللغة العربيّة مهمّة ليكون الشخص مقبولًا في أسرته الصغيرة والكبيرة. ويدلّ هذا التقارب الشديد في نتائج الدراستَين على أنّ اللغة العربيّة في أنحاء العالم العربيّ مهمّة كثيرًا بالنسبة لبناتها وأبنائها الذين يكنّون لها مشاعر الحبّ والافتخار. وهذه النتائج الإيجابيّة جداً تجاه مكانة اللّغة العربيّة في نفوس الطلاب ملفتة للنظّر، فهؤلاء شبّان وشابات في مقتبل العمر، يتميّز جيلهم عن غيره من الأجيال السابقة عليه بأنّه، حتماً، أكثر الأجيال انفتاحاً على الآخر، وأكثر الأجيال اطّلاعاً على ثقافات الآخرين، وأكثرها استعمالاً لكل ما تقدّمه التكنولوجيا من وسائل التواصل مع الآخرين، ورغم ذلك فهم يعتزّون ويفتخرون بلغتهم الأم، ولا يجدون منازعاً لها.

ولكن، وعلى الرغم من هذا الحب للغة العربيّة فإن الصورة تتبدل عندما تخرج اللغة العربيّة عن الدائرة العاطفيّة الشخصيّة للطالب فتقلّ أهميتها، إذ نلاحظ أن الطلّاب في معظمهم عبّروا عن عدم أهميّة اللغة العربيّة في المجال المهنّيّ، حيث أعرب (62،2%) من المشاركين عن أنّ اللغة العربيّة غير مهمّة أو قليلة الأهمّيّة في سياق تحصيل الشهادة في تخصُّصاتهم، وأعرب (62،4%) منهم عن أنّها قليلة أو متوسّطة الأهمّيّة للحصول على عمل، وأعرب (27،6%) فقط منهم عن أنّها مهمّة للحصول على عمل. ولا تتوافق هذه النتائج مع نتائج دراسة *تقرير حالة اللغة العربيّة ومستقبلها* حيث أعرب 68% من المشاركين بأنّ العربيّة مهمّة أو متوسّطة الأهمّيّة للحصول على عمل، مقابل نسبة 47% ممّن قالوا إنّها مهمّة. وربّما أمكننا ردّ هذا التباين في النتائج إلى الطبيعة الخاصّة بلبنان وما يتمتّع به من تنوُّعات ثقافيّة يغلب على بعضها طابع غربيّ وفرنسيّ بشكل

خاص، ويعود كذلك إلى حقيقة تدريس المواد العلميّة في المدارس الخاصّة والرسميّة بلغة أجنبيّة ثانية.

ولئن كانت هذه النتائج لا تتوافق مع نتائج دراسة *تقرير حالة اللغة العربيّة ومستقبلها* إلّا أنّها تتوافق مع نتائج دراسات أخرى، منها دراسة أُجريت في فلسطين تحت عنوان "اعتقادات الطلّاب العرب حول الازدواجيّة اللغويّة"،[202] حيث أعرب 93% من المشاركين بالدراسة أنّ العربيّة الفصحى غير مهمّة في دولة اسرائيل، وأنّ العبريّة والإنكليزيّة تتمتّعان بالأهمّيّة الأكبر حين يتعلّق الأمر بالحصول على عمل أو تعليم عال.[203] كما أنّ الطلّاب خلال الحلقات النقاشيّة أعربوا عن آراء مشابهة لهذا الرأي، واعتبر معظمهم أنّ التحاق الطلّاب بصفوف العربيّة في الجامعة هدفه الوحيد تحقيق متطلّبات التخرّج وأن صفّ العربيّة لا يُعتَبَر صفًّا أساسيًّا بالنسبة لهم.

ب. قدرة اللغة العربيّة

لا تختلف نظرة الطلّاب إلى قدرة اللغة العربيّة عن نظرتهم إلى أهمّيّتها. فعندما يتعلّق الأمر بتقييمهم للغة وليس لأيّ عامل خارج عنها فإنّهم يعطونها أعلى درجات التقييم، ولكن حين يدخل عنصر خارج عن ذات اللغة تتراجع دراجات التقييم. فغالبيّة الطلّاب، بنسبة 93% منهم، تعتقد أنّ اللغة العربيّة مهمّة ليكون الشخص مثقّفًا، و80،3% منهم يوافقون على أنّها ضروريّة في زمننا هذا، كما يعتقد 67،9% منهم بأنّها قادرة على مواكبة التطوُّرات التكنولوجيّة والعلميّة. هذه هي نظرتهم إلى لغتهم التي تحتلّ مكانة كبيرة في قلوبهم، ولكن عندما يخرج السؤال عن دائرة العواطف، وعندما يدخل عنصر ثالث يقرّب المسألة من الواقع المَعيش تبدأ الإجابات بالاختلاف.

[202] Hezi Brosh, "Arab Students' Perceptions of Diglossia," *Al-ʿArabiyya: Journal of the American Association of Teachers of Arabic* 48, no. 1 (2015), 23-41.

[203] المرجع نفسه، 37.

فنرى أنّ 56،8% من المشاركين لا يوافقون على أنّ اللغة العربيّة قابلة لأن تكون لغة التدريس لمواد أخرى كالرياضيّات والعلوم، إضافة إلى أن 52،6% منهم يوافقون على أنّها، بوضعها الحاليّ، لا تساعد على تقدّم المجتمعات العربيّة.

تتوافق هذه النتائج بكلّ تفاصيلها مع نتائج *تقرير حالة اللغة العربيّة ومستقبلها* فيما عدا السؤال عن قابليّة اللغة العربيّة لأن تكون لغة تدريس للمواد العلميّة. وهنا يمكننا رصد الملاحظة نفسها، وهي بروز عواطف الطلّاب الإيجابيّة تجاه اللغة العربيّة ولكن عندما ينتقل السؤال إلى ما يخرج عن العاطفة ويقترب من الواقع تختلف الإجابات. فنرى أنّ 87% من المشاركين في استبيان *تقرير حالة اللغة العربيّة ومستقبلها* يعتقدون بأنّ اللغة العربيّة ضروريّة في زمننا هذا، 80% منهم يعتقدون بأنّها قادرة على مواكبة التطوّرات التكنولوجيّة والعلميّة، و75% منهم يعتقدون بأنّها قابلة لأن تكون لغة التدريس لمواد كالعلوم والرياضيات. ولكن يعتقد ما يزيد عن نصف المشاركين بنسبة 55% بأنّ اللغة العربيّة بوضعها الحالي لا تساعد على تقدّم المجتمعات العربيّة. ويبدو من هذه النتائج أن الطلاب يؤمنون إيماناً كبيراً بقدرة لغتهم، ولكنهم واعون أن واقعها الحالي لا يعكس قدراتها وإمكانياتها، وهم لم يتوانوا عن التعبير عن ذلك، وخاصة في الحلقات النقاشيّة، لأنهم يعرفون أن هذا الوضع ليس ناجماً عن خلل في قدرة اللّغة نفسها، وإنما عن عناصر خارجيّة تتمثّل بعدّة عوامل كما سنرى لاحقًا، منها التقصير الحكومي والمؤسساتي تجاه اللغة العربيّة.

ليس من المستغرب أن لا تتوافق نتيجة السؤال عن قابليّة اللغة العربيّة لأن تكون لغة لتدريس المواد العلميّة بين لبنان وبقيّة البلدان العربيّة المشاركة في الدراسة، وذلك يعود كما ذكرتُ سابقًا إلى أنّ لغة تدريس المواد العلميّة في لبنان منذ سنوات طويلة هي اللغة الأجنبيّة، والطلّاب الجامعيّون اللبنانيون الحاليّون لا يتخيّلون أنفسهم يدرسون المواد العلميّة باللغة العربيّة لأنّهم ما

اختبروا ذلك إطلاقًا لعدم توفّر ذلك في لبنان، حيث أنّ الامتحانات الرسميّة للمواد العلميّة تُقدّم في لبنان منذ ما يزيد عن 15 سنة باللغات الأجنبيّة حصرًا، أي أنّ 77.5% من المشاركين كانت أعمارهم تقلّ عن 5 سنوات عندما توقّف تقديم الامتحانات الرسميّة باللّغة العربيّة.[204] أمّا الطلّاب في بقية البلدان العربيّة والذين شاركوا في استبيان *التقرير* فقد يكونون قد اختبروا هذه التجربة كما في سورية حيث يتمّ تدريس المواد العلميّة خلال جميع المراحل المدرسيّة والجامعيّة باللّغة العربيّة، أو قد تكون التجربة مألوفة في بلدهم وإن لم يختبروها شخصيًّا. فتبعاً للدراسة التوثيقيّة الجادة التي أجرتها المنظمة العربيّة للتربيّة والثقافة والعلوم وأصدرتها عام 1996[205]، فإن تعليم المواد العلميّة في المراحل المدرسيّة الثلاثة: الابتدائيّة والإعداديّة والثانويّة، يتّم باللّغة العربيّة في جميع الدول التي شاركت في الدراسة، فيما عدا الاستثناءات التالية: لبنان وتونس ومصر والإمارات العربيّة، حيث يتم تعليم المواد العلميّة في هذه البلدان في كل المراحل أو في بعضها في بعض المدارس بلغات أجنبيّة. وقد شملت دراسة المنظمة الدول التالية: الأردن، الإمارات، البحرين، تونس، الجزائر، السعودية، سورية، العراق، فلسطين، قطر، لبنان، ليبيا، مصر، موريتانيا. وبالتالي فإن تجربة تعلّم المواد العلميّة في هذه الدول مألوفة للطلاب، على الأقل في مرحلة من مراحل دراستهم المدرسيّة، أمّا في لبنان فهي غائبة كلياً منذ سنة 2005. والجدير بالذكر أن دراسة المنظّمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم هذه قد خلصت إلى أن سورية هو البلد الوحيد الذي حقق التعريب الكامل لتدريس المواد العلمية في التعليم العالي.

ت. الثقة في القدرة على تعلّم اللغة العربيّة وإتقانها

[204] يُذكر أنّ مدارس جمعيّة المقاصد الخيريّة الإسلاميّة كانت آخر المدارس التي درَّستْ العلوم باللغة العربيّة حتى الصفّ التاسع الأساسيّ، وتوقّفت عن ذلك كلّيًا بدءًا من العام 2005.

[205] شحادة الخوري، "تعريب تدريس المواد العلميّة في الوطن العربي"، مجلّة مجمع اللغة العربيّة بدمشق، المجلد (80)، الجزء (1). 15-30.

تُظهر نتائج الاستبيان أنّ الطلّاب واثقون بقدرتهم على تعلّم اللغة العربيّة وإتقانها رغم إيمانهم الكبير بأنّها لغة صعبة، بل واحدة من أصعب اللغات في العالم. فغالبيّة الطلّاب لديهم ثقة بقدراتهم على إتقان اللغة العربيّة عامّةً، حيث يوافق 91،6% على أنّهم قادرون على تعلّم اللغة العربيّة، وقد أعرب 78،9% منهم عن أنّهم يشعرون بالثقة في قدرتهم هذه، كما أنّ 69،9% منهم يشعرون بالثقة في قدرتهم على كتابة رسائل أو تقارير أو مقالات قصيرة باللغة العربيّة. ويشعر 81،5% منهم بالثقة في قدرتهم على الكلام باللغة العربيّة الفصحى في المواقف الرسميّة، كما أنّ 59،4% منهم لا يشعرون بالقلق عند استخدام العربيّة الفصحى عامّةً.

ويمكن تفسير هذه النتائج الإيجابيّة فيما يتعلّق بالقدرة على إتقان العربيّة بطريقتين. أوّلًا، إن غالبيّة الطلّاب المشاركين في هذا الاستبيان مهتمون ومحبّون جدًّا للغة العربيّة ويحملون مواقف إيجابيّة جدًّا تِجاهها كما أظهرت الأرقام وكما أظهرت حلقات النقاش. ثانيًا، قد تعكس هذه الأرقام قدراً من الإيجابيّة غير الدقيقة لأنّ الطلّاب قد يشعرون بالخجل من التصريح عن نقص بالقدرة على تعلّم العربيّة كونها لغتهم الأمّ، وهذا أمر طبيعيّ وهذا ما تمّت ملاحظته في دراسات أخرى كدراسة سميحة الأحمدي، والتي أظهرت مواقف إيجابيّة جداً تجاه اللهجة الحضريّة المكيّة من المشاركين وهم شبّان وشابات في مقتبل العمر، حيث ترى الباحثة أن هذه الإيجابيّة الكبيرة ربما تعود في جزء منها إلى خوف هؤلاء الطلاب اليافعين من نظرة المجتمع إليهم وترى أنهم ربما شعروا بالخجل من تقديم إجابات توحي بأنهم ليسوا فخورين بلهجتهم الخاصّة، وربما شعروا بالقلق من أن يُنظر إليهم على أنهم أشخاص يحبّون اللغات والثقافات الأخرى أكثر مما يحبون لغتهم.[206]

[206] Alahmadi, "Insight into The Attitudes of Speakers of Urban Meccan Hijazi Arabic Towards Their Dialect," 251.

وتضيف الباحثة أن معظم الناس في الثقافة العربيّة يشعرون بالقلق مما يعتقده الآخرون، ويخشون من اعتبارهم خارجين عن الجماعة في حال حادوا عن الأعراف السائدة في المجتمع.[207]

من ناحية أخرى، ورغم هذه الثقة بالقدرة على تعلّم العربيّة نجد أنّ غالبيّة الطلّاب بنسبة 77،5% يجدون أنّ تعلّم العربيّة صعب، و81،7% منهم يجدون أنّ تعلّم قواعدها صعب. ويمكن إرجاع الشعور بصعوبة تعلّم اللغة العربيّة إلى الاعتقاد القويّ السائد بين أبناء اللغة العربيّة بأنّها لغة صعبة. وقد أعرب 84،9% من المشاركين في الاستبيان بأنّ العربيّة لغة صعبة مقارنةً بغيرها من اللغات.

ولعله يمكننا تفسير هذا التناقض في النتائج، وبالتحديد التعارض بين الاعتقادات بصعوبة اللّغة العربيّة والاعتقادات الإيجابيّة بالقدرة على إتقانها بعيّنة الدراسة نفسها. إذ يبدو، وكما تُظهر الأرقام، أن هذه العيّنة تهتم كثيراً باللّغة العربيّة، إذ أن أنها تحمل اعتقادات إيجابيّة بشكل دالّ فيما يخص كل المفاهيم المتعلّقة باللّغة العربيّة والمذكورة أعلاه، كما أنها تتمتّع بمواقف إيجابيّة جداً تجاه اللّغة. ويبدو أن هؤلاء الطلاب واثقون بقدرتهم على إتقان اللّغة العربيّة لأنهم كانوا من الطلاب الجيدين في اللّغة خلال مراحل تعلّمهم المدرسيّة، ولكن ثقتهم هذه لا تحجب اعتقاداتهم بصعوبة اللّغة العربيّة.

وقد برزت هذه النتائج بشكل أوضح خلال حلقات النقاش، حيث أنّ معظم المشاركين في هذه الحلقات صنّفوا أنفسهم على أنهم جيّدون في اللغة العربيّة مقارنةً بغيرهم، فوصف الكثير منهم أنفسهم بأنهم "*ضليعون*" في اللغة، وقالت طالبة إنّ لغتها جيّدة وتابعت "*أُتقنُ اللغة العربيّة، كنت في*

[207] المرجع نفسه.

المدرسة جيّدةً بالعربية بالمجمل، وكان الأساتذة دائمًا يخبرونني أنّ لغتي صحيحة". أمّا عن الصعوبة فقد عبّر المشاركون في حلقات النقاش بشكل أوضح عن اعتقادهم بأنّ العربيّة صعبة، فمنهم من قال بأنّها معقدة *أنا أشعر أنّها لغة صعبة، سيرى من أراد دراستها والتعمّق بها أنّ فيها تعقيدات*"، ومنهم من رأى بأنّها صعبة إلى درجة تتطلّب مهارات خاصّة "*هي لغة تُعتبر صعبة بالتأكيد، أعتقد أنّها قدرة تُعطى للإنسان*". ومنهم من اعتبرها "*من أصعب اللغات في العالم*"، ومنهم من يعتقد بأنّها *"ثاني أو ثالث أصعب لغة في العالم*".

ولكن هؤلاء الطلّاب أنفسهم الذين عبّروا عن اعتقادات إيجابيّة فيما يخصّ القدرة على إتقان العربيّة، والذين وصفوا أنفسهم في حلقات النقاش بأنّهم جيّدون في اللغة العربيّة كانوا يهابون إعطاء أنفسهم علامات عالية عندما سُئلوا عن وضع علامة لأنفسهم تتروح بين صفر وعشرة لتعكس قدراتهم اللغوية. يعتبر الطلّاب أنفسهم جيّدين في اللغة ولكن في الوقت نفسه يؤمنون بأنّ إتقان العربيّة بشكل كامل أمر مستحيل لأنّها من الصعوبة والتشعّب بحيث لا يقدر على إتقانها إلّا القلّة القليلة. ويعبّر أحد الطلّاب بشكل واضح عن هذا الاعتقاد بقوله "*يمكنك التوسّع بها، لكنّك لن تنتهي من ذلك لأنّها لغة متنوّعة ومتشعّبة وغنيّة جدًّا جدًّا، وكنت أقول لك للتوّ أنّها، ليست لغة سهلة لدرجة أنْ نتوقّف فيها عند حدّ معيّن، فمهما تعمّقنا فيها سنجد أنّه يمكن التعلّم أكثر، لا يستطيع أيّ أحد الوصول إلى معدّل ١٠ باللغة العربيّة لأنّها صعبة جدًّا. وهذا ينطبق على أساتذة العربيّة أيضًا، هل يكتفي أستاذ اللغة العربية إذا حصل على شهادة دكتوراه؟ هذا مستحيل، يوجد دائمًا شيء صعب، يوجد دائمًا لغز*".

وفي الحديث عن صعوبة اللغة العربيّة، تلفت النظر حقيقة اعتقاد الطلاب بأن صعوبة العربيّة بحد ذاتها هي واحدة من مميزاتها وواحدة من الصفات الجميلة فيها. فالعديد منهم أعرب عن

أن جمال العربيّة يكمن في صعوبتها. تقول إحدى الطالبات "*يمكننا القول إنّها صعبة، لكنّ صعوبتها حلوة، تشعرين بالفخر إذا تعلّمتها. هي معروفة بأنّها واحدة من أصعب اللغات في العالم، فحين تتعلمينها تكونين قد تعلمتِ هذه اللغة الصعبة والحلوة*". وتشير طالبة أخرى إلى الجمال في التشعّب والصعوبة قائلةً "*اللغة العربية لغة واسعة جدًّا جدًّا وكلّما تعمّقت فيها أكثر كلّما أحببتها أكثر، وذلك من ناحية الشعر والنحو. صحيح، اللغة صعبة قليلًا لأنّها واسعة ومعجمها واسع كثيرًا. والحلو فيها هو ما تتضمّنه من معانٍ كثيرة، معانٍ لكلّ شيء، ذلك إلى درجة أنّه يمكنك تفصيل كلمات وإخراج كلمات أخرى، إلى ذلك الحدّ، يمكنك التوسُّع في اللغة العربيّة فهي لغة واسعة جدًّا جدًّا*". إذاً يبدو أنَّ الطلّاب يرَون في الصعوبة قيمة إضافيّة.

وكما كانت اعتقادات الطلاب إيجابيّة حول قدرتهم على إتقان اللّغة العربيّة، كذلك كانت اعتقاداتهم حول عمليّة تعلّم العربيّة، حيث وافق 73،6% من المشاركين على أنّ تعلّم العربيّة ممتع، ووافق 94،5% منهم على أنّ تعلّمها ليس مضيعة للوقت. وأُرجع ذلك، كما الحال مع الاعتقادات حول القدرة على إتقان العربيّة، إلى عينة الدراسة نفسها والتي تتمتّع بمواقف إيجابيّة جداً من اللّغة العربيّة بشكل عام.

تبقى الإشارة إلى أنّه، رغم ثقة الطلّاب بقدرتهم على إتقان اللغة العربيّة، إلّا أنّ لديهم شعورًا عامًّا بأنّ مستوى إتقان العربيّة بشكل عام هو في تراجع، حيث وافق 52،4% منهم على أنّ مستوى كفاءتهم باللغة العربيّة أقلّ من مستوى كفاءة الجيل السابق من عائلتهم. ويمكن تفسير هذه النتيجة بالنظر إلى نتيجة السؤال عن موقف الأهل من اللغة العربيّة، حيث أعرب 93،7% من المشاركين عن اعتقادهم بأنّ مواقف أهلهم من اللغة العربيّة إيجابيّة. وكذلك يمكن تفسيره بالنظر إلى نتائج الاستبيان بما يخصّ الاهتمام المُعطى للغة العربيّة في أيامنا هذه، حيث يعتقد غالبيّة

المشاركين بأنّ اللغة العربيّة لا تُعطى الاهتمام اللازم لها، وبالتالي من المنطقيّ أن يقود هذان الاعتقادان عن موقف الأهل الإيجابيّ تجاه العربيّة وعدم الاهتمام بها في أيامنا هذه إلى الاعتقاد بأنّ الجيل السابق المتمثّل بالأهل أكثر كفاءة من الجيل الحاليّ. ولا يمكننا تجاهل التطوّر التكنولوجيّ الحاصل، الذي تَغلُب عليه اللغات الأجنبيّة، والذي لم يكن موجودًا إلى هذه الدرجة أيّام الجيل السابق.

ومن سمات الاعتقاد بتراجع مستوى إتقان العربيّة اعتقاد نسبة لا بأس بها من المشاركين (43،8%) ، بأنّ مستوى كفاءتهم باللغات الأجنبيّة أعلى من مستوى كفاءتهم باللغة العربيّة. وقد يكون من البديهيّ تفسير هذه النتيجة في ضوء الاعتقاد القويّ المشار إليه أعلاه بأن اللغة العربيّة هي لغة صعبة مقارنةً بغيرها من اللغات.

ويبدو أنّ هذا الاعتقاد ليس سائدًا عند الطلّاب فحسب بل ينسحب أيضًا على أساتذة اللغة العربيّة، ورغم أن الدراسة الحاليّة لم تشمل معلّمي اللغة العربيّة إلّا أنّ هناك دراسات أخرى سلطت الضوء على ذلك. ففي دراسة Kuntz وBelnap (2001) أظهرت نتائج استبيان الدراسة أنّ الأساتذة، وجميعهم ناطقون أصليّون بالعربية، كانوا أكثر موافقة من الطلّاب على الطرح الذي يقول بأنّ اللغة العربيّة لغة صعبة التعلُّم جدًّا. ويعزو الباحثان السبب في ذلك إلى عوامل ثقافيّة تتعلّق بالاعتقاد القويّ لدى الكثير من العرب بأنّ لغتهم هي أصعب لغة في العالم.[208]

ولا تختلف هذه النتائج الخاصّة بتعلّم اللغة العربيّة والقدرة على إتقانها عن نتائج *تقرير حالة اللغة العربيّة ومستقبلها* . فكما الحال في لبنان، كذلك في العديد من الدول العربيّة، حيث يوجد

[208] Patricia Kuntz, and R. Kirk Belnap, "Beliefs About Language Learning Held by Teachers and Their Students at Two Arabic Programs Abroad," *Al-'Arabiyya* 34 (2001), 91–113.

اعتقاد قويّ بأن اللغة العربيّة هي لغة صعبة مقارنةً بغيرها من اللغات بنسبة 74% من الطلّاب الذين شاركوا في الاستبيان، و بأنّ تعلّم العربيّة صعب (بنسبة 65%). ولا تنفي صعوبة اللغة العربيّة العواطف الإيجابيّة تجاهها، كما كان الحال في لبنان، فقد رأى 85% من الطلّاب المشاركين في استبيان *التقرير* أنّ تعلّم هذه اللغة ممتع. كذلك تنعكس المواقف الإيجابيّة لهؤلاء الطلاب من اللّغة العربيّة على شعورهم بالثّقة في قدراتهم حيث أنّ 88% من الطلّاب العرب المشاركين في الدراسة أفادوا بأنهم واثقون في قدراتهم في اللغة العربيّة بشكل عامّ، و80% منهم يشعرون بالثقة في قدرتهم على كتابة رسالة أو تقرير أو مقالة باللغة العربيّة الفصحى، و74% منهم يشعرون بالثقة في قدرتهم على الكلام باللغة العربيّة الفصحى في المواقف الرسميّة، و50% منهم لا يشعرون بالقلق عند استخدام الفصحى. ولكن، وكما كان الحال مع الطلّاب في لبنان أيضاً، هناك شعور عامّ بتراجع مستوى الكفاءة باللغة العربيّة حيث أعرب 65% من الطلّاب المشاركين في نفس الدراسة عن أنّ مستوى كفاءتهم باللغة العربيّة أقلّ من مستوى كفاءة الجيل السابق.

هذا التشابه الكبير في نتائج الدراستَين، يدلّ على أنّ ما يعيشه أبناء اللغة العربيّة هو حالة عامّة وليست خاصّة ببقعة معيّنة من العالم العربيّ، وأهم ما يميّز هذه الحالة هو الاعتقاد بأنّ اللغة العربيّة واحدة من أصعب اللغات في العالم.

ث. تقييم التجربة السابقة في تعلّم العربيّة

أوّل ما يلفت النظر في تحليل نتائج الاعتقادات حول التجربة السابقة في تعلّم العربيّة هو أنّها كانت إيجابيّة بالنسبة إلى معظم الطلاب، فنرى أنّ 73،4% من الطلّاب يعتقدون أنّ هذه التجربة كانت مفيدة، و50،3% منهم يعتقدون أنّها كانت مثيرة للاهتمام بشكل عامّ، و62،3%

يعتقدون أنّها أثارت اهتمامهم باللغة العربيّة بشكل خاصّ. كما أنّ 74،2% منهم يعتقدون أنّ هذه التجربة خَلقت لديهم ثقة بقدراتهم باللغة العربيّة، و73،2% منهم يعتقدون أنّها ساهمت في تطوير تفكيرهم النقديّ وقدرتهم على السؤال والتحليل، و56،4 % يعتقدون أنّها ساهمت في تطوير قدراتهم على الكتابة الأكاديميّة. ولكنّ نلاحظ أن هذه الإيجابيّة المتصلة بالتجارب السابقة في تعلّم العربيّة لا تستمرّ حين يتعلّق الأمر بالصعوبة والشعور بالألم والملل خلالها، حيث أنّ أكثر من نصف الطلّاب يعتبرون أنّها كانت تجربة صعبة بنسبة 63،1%، و53،7% منهم يعتبرون أنها كانت تجربة مؤلمة، و52،4% منهم يعتبرون أنها كانت تجربة مملّة.

هذا التناقض الكبير في اعتقادات الطلّاب عن تجاربهم السابقة بتعلّم العربيّة يمكن أن يفسّره أمران. أوّلًا، وكما ذكرتُ سابقًا حبّ الطلّاب للغة العربيّة الذي يجعلهم يفكّرون في كلّ ما يتعلّق باللغة تفكيرًا إيجابيًّا، ولكن حين يدخل عنصر يقرّب السؤال من الواقع تبدأ هذه الدرجات من الإيجابيّة العاليّة بالانحدار. وعليه، عندما تمّ سؤال الطلّاب عن مشاعرهم تجاه تجاربهم السابقة ابتعد التقييم عن العلاقة الشعورية باللغة واقترب السؤال من الواقع، وباتوا قادرين على التعبير عن حقيقة تقييمهم. فهم يعتبرون أنهم مرّوا بصعوبات خلال تجاربهم الماضية، واتّضحت الصورة أكثر خلال حلقات النقاش، كما سنرى أدناه، حيث أعربت الغالبيّة العظمى من الطلاب عن وجود عناصر خارجيّة سبّبت هذه الصعوبات خلال التجربة السابقة وأهمُّها طريقة التعليم والأساتذة والمناهج.

ثانياً، يمكننا تفسير المشاعر السلبيّة تجاه التجارب السابقة في تعلّم العربيّة من خلال النظر إلى اعتقادات الطلّاب تجاه أفضل الطرق لتعلّم العربيّة. فاعتقادات الطلّاب في هذا المجال تتعارض في العديد من جوانبها مع تجربتهم، وهذا ما يفسّر مشاعرهم السلبيّة. ففي حين تعتقد

غالبيّة المشاركين (96،4%) بأهمّيّة أن تكون مواد الدراسة باللغة العربية على صلة وثيقة بحياتهم أعرب 51،6 % منهم عن أنّ تجربتهم في تعلّم اللغة العربيّة لم تركّز على أشياء ذات صلة بحياتهم. وفي حين يعتقد أكثر المشاركين (87،4%) بأهمّيّة استخدام التكنولوجيا في صفوف العربيّة، أعرب 73% منهم عن أنّهم لم يستخدموا الوسائل التعليميّة التي توفّرها التكنولوجيا الحديثة في تلك الصفوف. وفي حين تعتقد الغالبيّة العظمى من المشاركين (98،3%) بأهمّيّة تبادل الآراء والمناقشة أعرب 77،8% منهم أنّهم إمّا لم يقوموا بالعمل في مجموعات أبدًا أو أنّ ذلك كان قليلًا جدًّا، رغم أنّ 71،6% ممّن عملوا في مجموعات وافقوا على أنّ هذا النوُّع من العمل يجعلهم يتعلّمون أكثر.

وقد عززت نتائج الحلقات النقاشيّة هذا التفسير، فرغم أنّ نتائج الاستبيان أظهرت اعتقادات إيجابيّة تجاه التجارب السابقة بتعلّم العربيّة في بعض جوانبها، إلّا أنّ حلقات النقاش أظهرت صورة أقلّ إيجابيّة وخاصّةً فيما يخصّ طريقة التعليم، حيث أنّ الكثير من الطلّاب أعرب عن عدم رضاه عن التجربة بشكل عام. يقول أحد الطلّاب *"لم تكن التجربة مشجّعة، بشكل عامّ، ولم تكن محفّزة على الإبداع أو حبّ اللغة"*. وقارن طالب آخر بين تجربته بتعلّم العربيّة وتجربته بتعلّم الانكليزيّة قائلاً *"أعرف أنّ اللغة العربيّة كانت صعبة جدًّا في المراحل جميعها، لأنّهم حقيقةً يخيفونك منها ويحاسبونك محاسبة شديدة. خذي مثلًا باللغة الإنكليزيّة، يمكنك أن تأخذي في التعبير الكتابيّ ١٦ أو ١٧ من أصل ٢٠، أمّا في اللغة العربيّة فهم يزيدون من شدّة التصحيح إلى أنْ تنخفض درجتك إلى ١٠ و١٢. لن يكون التلميذ متحمّسًا بعد ذلك لتعلّم العربيّة. قارني ذلك بكيفيّة تعلّمنا الإنكليزيّة والفرنسيّة، كانت الطريقة مختلفة، تعلّمنا من خلال الأغاني واللعب، يتعلّم التلميذ بالتكرار، وبواسطة الطرق الممتعة ومن خلال العمل في فريق. لا يوجد عمل في مجموعات في تعلّم اللغة العربيّة،*

للأسف نحتاج دائمًا لأن نحفظ شعر المتنبّي وأن نُلقيه أمام الصفّ ونحن نرتجف خوفًا من أن نخطئ بحركة [الإعراب] أمام الصف".

خلال حلقات النقاش توسّع الطلّاب في شرح أسباب عدم رضاهم الكامل عن التجربة السابقة في تعلّم العربيّة وكان من ضمن هذه الأسباب غلبة دروس القواعد على المناهج بشكل جعل الطلّاب ينفرون منها. ويصف طالب كثرة دروس القواعد قائلاً "*كُنّا دائمًا نركّز على القواعد التي كانت دائمًا موجودة في صفوف اللغة العربيّة. كنّا ندرس الإعراب منذ كُنّا أطفالًا، منذ الصف الثالث*". وتتكلّم طالبة أخرى عن نتائج التركيز على القواعد قائلةً "*صحيح! كلّ ما كُنّا ندرسه هو القواعد والإعراب، ذلك على الرغم من أنّني لم أستعملهما في حياتي كلّها. يمكن تدريس الإعراب للمختصّين باللغة العربيّة، أو يمكن تدريسه لمرحلة دراسيّة معيّنة، ذلك لأنّي لا أراه ضروريًّا، من الممكن أن يكون هذا الشيء هو السبب وراء نفور الطلّاب من اللغة العربيّة، عوضًا عن الإعراب، يمكنهم التركيز على ضبط الكلمات وهو أكثر فائدة*". ومن أسباب عدم الرضا أيضًا نوعيّة النشاطات الصفّيّة التي تفتقر إلى العمل في مجموعات وتفتقر كذلك إلى النقاشات الصفّيّة لأن الأستاذ وليس الطالب هو نقطة التركيز. وعن ذلك يقول أحد الطلّاب "*لم يكن هنالك نقاش حول موضوعات معيّنة كما هو الحال في معاهد اللغات، لا يأتي الأستاذ مثلًا ويقترح حوارًا حول موضوع ما لنتكلّم به بالفصحى أو شيء من هذا القبيل*"، ويضيف "*لا يجب أن يكون الصفّ مملًّا، كأنْ يلقي الأستاذ محاضرته فقط، لأنّ الطالب لا يستفيد من هذه الطرق أبدًا، بل يصرف الطالب وقته بأشياء لا علاقة لها بالصف. يجب أن يكون هنالك تواصل أكبر بين الأستاذ والطالب من خلال النشاطات الصفّيّة*".

ومن الأسباب التي ذكرها الطلاب أيضًا عدم مواكبة المواد المدروسة للحياة اليوميّة، وعن ذلك تقول إحدى الطالبات *"لا يُحبِّب المنهج المدرسيّ الطلّاب باللغة، بل يركّز على أشياء لن يستفيد الطالب منها فيما بعد"*. وتقول طالبة أخرى *"منهج اللغة العربيّة هو دائمًا ذاته يُعاد ويُكرّر لأكثر من سنة لدرجة أنّنا نُعيد المعلومة ذاتها والموضوع ذاته أكثر من مرّة، من جهة ثانية فنحن ندرس موضوعات [وفي كتب] سابقة على سنة ٢٠٠٠، بينما تكون كتبنا باللغة الإنكليزيّة جديدة وتهتمّ بمواضيع علميّة وأحداث حديثة بل ومعاصرة. نحن بذلك نتماشى مع كلّ ما هو عصريّ بواسطة اللغة الإنكليزيّة. بينما لم نقرأ مرّةً بالعربيّة عن موضوع جديد كما لم نقرأ مرَّةً من خارج كتب المنهج، في العربيّة نحن دائمًا محدودون بالمنهج. كيف سيتحمّس الطالب لتعلّم اللغة العربيّة إذا كانت المناهج تتحدّث عن أشياء قديمة لن يستفيد منها بالمبدأ"*. والأهمّ من ذلك أنّ التجربة السابقة لم تكن مشجّعة على التفكير النقديّ كما يجب، يقول أحد الطلّاب: *"لم يهتمّ الأساتذة كثيرًا بهذه الناحية [التفكير النقدي]، كنا نتّبع المنهج وكأنّه "الصراط المستقيم"، هو المنهج ذاته منذ سنوات الابتدائيّة وحتّى الثانويّة، لم نطوّر بالمنهج أيّ تفصيلة في السنوات الثلاث الماضية [أي سنوات المدرسة الثانويّة]"*.

وتتشابه هذه النتائج بشقّها الأوّل المتعلّق بالتجارب السابقة في تعلّم العربيّة مع نتائج دراسة *تقرير حالة اللغة العربيّة ومستقبلها*، ولكنّها تختلف في الشقّ الثاني المتعلّق بمشاعر الطلّاب تجاه هذه التجربة. فنلاحظ أنّ 79% من المشاركين في استبيان *التقرير* يوافقون على أنّ تجربتهم في دراسة العربيّة في المدرسة كانت مفيدة ومثيرة لاهتمامهم بهذه اللغة، و82% منهم يعتقدون أنّ هذه التجربة ساهمت في تطوير قدراتهم على التفكير والتحليل والسؤال، ويعتقد 77% منهم أنّها اهتمّت بتطوير قدرتهم على الكتابة الأكاديميّة.

ولكن عندما يتعلّق الأمر بمشاعر الطلّاب تجاه التجربة السابقة نجد اختلافًا واضحًا بين الطلّاب المشاركين في لبنان والطلّاب في الدول العربيّة الأخرى، ففي حين كانت مشاعر الطلّاب في لبنان سلبيّة بمعظمها كانت مشاعر الطلّاب في الدول العربيّة إيجابيّة في معظمها، حيث نلاحظ أن 70% من المشاركين يعتقدون بأنّها كانت تجربة مفرحة، و68% يعتقدون بأنّها كانت تجربة مثيرة للاهتمام، و68% يعتقدون بأنّها كانت تجربة ممتعة، و62% يعتقدون بأنّها كانت تجربة سهلة. ومن المرجّح أن يكون سبب الاختلاف بين مشاعر الطلّاب تجاه التجربة السابقة في تعلّم العربيّة في لبنان ومشاعر نظرائهم تجاه هذه التجربة في الدول العربيّة هو التنوّع الثقافيّ الكبير في لبنان وغلبة نسبة الطلّاب الملتحقين بالمدارس الخاصّة والمدارس الدوليّة على نسبة الطلّاب الملتحقين بالمدارس الرسميّة، وكذلك تدريس المواد العلميّة في المدارس بلغات أجنبيّة. بشكل عامّ، يمكن القول إنّ الاهتمام باللغة العربيّة في لبنان أقلّ منه في بقيّة الدول العربيّة. وهذا التفاوت يدعمه السؤال عن استخدام التكنولوجيا في صفوف العربيّة، حيث أنّ النسبة في الدول العربيّة بلغت 60% بينما بلغت في لبنان 27% فقط.

ج. الاهتمام المعطى للغة العربيّة ومدى وجودها في الفضاءات العامّة[209] والمقرّرات الدراسيّة

أظهرت دراستنا أنّ الطلّاب يعتقدون أنّ اللغة العربيّة تُعطى الاهتمام الذي تستحقه على صعيد الأفراد والمحيط الضيّق، حيث أنّ 88% منهم يعتقدون أنّها تُعطى أهمّيّة في البيت وفي المحيط العائلي، و72،6% منهم يعتقدون أنّ اللغة العربيّة تُعطى أهمّيّة في مجتمعاتهم، و72،5% منهم يعتقدون أنّها أُعطيت أهمّيّة خلال سنوات الدراسة في المدرسة. ويمكن تفسير هذه النتائج الإيجابيّة بالنسبة للاهتمام المعطى للغة العربيّة بأنّ عيّنة الدراسة تتميّز بشكل عامّ بمواقف إيجابيّة

[209] المقصود بِـ "الفضاءات العامة" هنا هو الأماكن والمواضع التي تظهر فيه اللغة العربية كالإعلانات وأسماء المحلات وغيرها.

جدًّا تجاه العربيّة. ويبدو أنّ الطلّاب المشاركين في هذه الدراسة كانوا يهتمّون أكثر من زملائهم باللغة العربيّة كما أعرب معظمهم خلال حلقات النقاش، وتدعم نتائج إجاباتهم الإيجابيّة جداً طرحهم هذا، كما تُظهر النتائج أنّ اعتقادات هؤلاء الطلّاب حول مواقف أهلهم من اللغة العربيّة إيجابيّة وبالتالي تكوّن لديهم هذا الاعتقاد بأنّ العربيّة تنال الاهتمام الكافي في محيطهم.

ولكن في الوقت نفسه لا يخفى على هؤلاء الطلّاب أنّ الاهتمام المعطى للعربيّة من قبل المؤسّسات ليس كافيًا، حيث تعتقد غالبيّة الطلّاب بأنّ الحكومات مقصّرة في حقّ اللغة بشكل عامّ. وبشكل خاصّ يعتقد 93،3% من الطلّاب أنّه يجب على الحكومات العربيّة أن تعمل أكثر لتعزيز مكانة اللغة العربيّة في الدول العربيّة. ومن ناحية أخرى يشعر الطلّاب بأنّ اللغة العربيّة موجودة بشكل ضعيف في الفضاءات العامّة المحيطة بهم وكذلك في برامجهم الدراسيّة، حيث أنّ 69،1% من المشاركين يعتقدون أنّ اللغة العربيّة موجودة بشكل ضعيف أو غير موجودة أبدًا في الفضاء العامّ، بينما يعتقد 96،8% من الطلّاب بأنّها إمّا موجودة إلى حدٍّ ما أو غير موجودة إطلاقًا في برامجهم الجامعيّة.

والمثير للاهتمام هو رضى الطلّاب عن هذا الوجود الضعيف للغة إن في الفضاء العامّ أو في المقرّرات الجامعيّة، حيث أنّ 62،9% ممّن يجدون وجود العربيّة في الفضاء العامّ ضعيفًا راضون عن هذا الوجود، وكذلك 75،5% ممّن يجدون وجودها ضعيفًا في المقررات الجامعيّة راضون أيضًا عن هذا الوجود رغم أنّ 83،5% منهم يعتقدون بأنّ وجود اللغة العربيّة في المقرّرات الجامعيّة أمر مهمّ. هذا الرضى يمكن تفسيره بالوضع الخاصّ في لبنان حيث تنوّع الثقافات ذات الطابع الغربيّ وغلبة اللغات الأجنبيّة على معظم المدارس الخاصّة، كما أنّ لغة تدريس المواد

العلميّة هي الأجنبيّة في المدارس الخاصّة والرسميّة وبالتالي فإنّ الطالب يرى أنّ الوجود الضعيف للغة العربيّة أمرٌ طبيعيّ ولا يحتاج إلى تغيير وهو بذلك راضٍ عنه.

ولكن يختلف الحال في البلدان العربيّة الأخرى بحسب دراسة تقرير *حالة اللغة العربيّة ومستقبلها*، حيث أنّ 42% من المشاركين يعتقدون أنّ اللغة العربيّة موجودة في الفضاء المكانيّ العامّ بشكل قويّ، و66% ممن يعتبرون وجودها في الفضاء العامّ يكاد يكون معدومًا ليسوا راضين عن ذلك، و35% ممّن يعتبرون وجودها محدودًا ليسوا راضين كذلك. والأمر نفسه ينطبق على وجود اللغة العربيّة في البرامج الجامعيّة حيث أنّ 54% من الطلّاب المشاركين في هذه الدراسة والذين قالوا إنّ اللغة العربيّة تكاد تكون غير موجودة في برامج دراستهم الجامعيّة كانوا غير راضين عن هذا الواقع.

ح. مفهوم اللغة العربيّة ومستقبلها

اللغة العربيّة في أذهان المشاركين هي جزء مهمّ من الهويّة العربيّة، ولذلك فإنّ الحفاظ على الهوية العربيّة يتطلّب حتمًا الحفاظ على اللغة العربيّة، حيث أنّ 96،5% من المشاركين يعتقدون بأن اللغة العربيّة هي جزء من الهويّة العربيّة، ويعتقد 95،9% منهم بأنّ الحفاظ عليها مهمّ للحفاظ على الهويّة العربيّة. ويعتقد 92% منهم أنّ ضياعها سيؤدّي حتمًا إلى ضياع الهويّة العربيّة. وبالإضافةً إلى كونها جزءًا أساسيًّا من الهويّة العربيّة فهي أيضًا جزء من الهويّة الوطنية كما عبّرت نسبة 96،2% من المشاركين، وهي جزء من الهويّة الدينيّة كذلك بنسبة 78،6%.

ونلاحظ هنا أنّ نسبة ارتباط اللغة العربيّة بالهوية الدينيّة، رغم ارتفاعها، إلّا أنّها أقلّ من نسبة ارتباط العربيّة بالهوية العربيّة والوطنيّة، وهذه نتيجة بديهيّة في بلد متعدِّد الأديان كلبنان. أمّا في دراسة *تقرير حالة اللغة العربيّة ومستقبلها* فنجد أنّ هذه النسبة مرتفعة أكثر حيث أنّها بلغت

95% من المشاركين، وهذه نتيجة منطقيّة في البلدان العربيّة التي تنتمي نسبة كبيرة من مواطنيها للدين الإسلاميّ. أمّا فيما يخصّ الارتباط بالهويّة العربيّة والهويّة الوطنيّة فكانت نتائج دراسة *التقرير* مقاربة جدًّا لنتائج هذه الدراسة إذ عبرت نسبة 97% من المشاركين عن اعتقادها بأنّ اللغة العربيّة جزء من الهويّة العربيّة والوطنيّة، وبالتالي فإنّها مهمّة للحفاظ على الهويّة العربيّة. وهذه النتائج تؤكّد اعتقاد الطلّاب بأهمّيّة اللغة العربيّة كونها اللغة الأمّ والمكوّن الأساسيّ للهويّة.

العربيّة في أذهان الطلّاب هي الهويّة ولغة التواصل بين أبناء الهويّة الواحدة، ولكنّهم لم يُجمعوا على مفهوم واحد للغة كأداة للتواصل كما أجمعوا على أنّها مشكّل أساسيّ لهويّتهم. فنجد أنّ الطلّاب منقسمين بالنسبة لمفهوم اللغة العربيّة كأداة تواصل انقسامًا متساويًا تقريبًا، حيث أنّ 45،8% منهم يعتقدون بأنّ اللغة العربية تعني الفصحى والعامّيّة معًا، مقابل 43،5% ممّن يعتقدون بأنّها الفصحى فقط. وهنا نلاحظ أنّ نسبة من يعتقد بأنّ العربيّة هي مجموعات من التنوّعات العربيّة تتفوّق على نسبة مع يعتقد بأنّ العربيّة هي تنوّع واحد. وتتشابه هذه النتائج كثيرًا مع نتائج استبيان *تقرير حالة اللغة العربيّة ومستقبلها* حيث أنّ 49% من المشاركين في الدراسة يعتقدون أنّ العربيّة هي الفصحى والعامّيّة معًا، مقابل 32% من المشاركين الذين يعتقدون بأنّ العربيّة هي الفصحى فقط، و18% ممّن يعتقدون بأنّ العربيّة هي العامّيّة فقط.

وتشير هذه الأرقام إلى أنّ نسبة كبيرة من الطلّاب واعية بأنّ اللغة العربيّة تمثل مجموعة من التنوّعات، كما أنّ نسبة كبيرة منهم تعتقد أنّها الفصحى فقط. ويمكننا تفسير هذه النسبة المرتفعة التي تعتقد بأنّ العربيّة هي الفصحى فقط بأيدولوجيا التقييس التي تكلّمتُ عنها في الفصل الأوّل، فمعظم ما يقوم به القيّمون على اللغة العربيّة يوحي بأنّ العربيّة هي الفصحى ومن الطبيعيّ أن يعتقد جزء كبير نسبيًّا من الطلّاب بذلك.

وعلى الرغم من اختلاف الطلّاب حول مفهوم العربيّة كأداة تواصل إلّا أنّهم مجمعون على أنّها باقية وليست مهدّدة بالزوال بنسبة 62،2% ممن يعتقدون ذلك. هؤلاء الطلاب --وكما أظهرت حلقات النقاش-- يرون أن اللّغة العربيّة هي لغتهم الأم، وطالما هم موجودون فهي موجودة كذلك ولا خوف عليها. ولكنّهم في الوقت نفسه يعتقدون بأنّها تمرّ بأزمة، واعتقادهم هذا يتناسب مع اعتقاداتهم السابقة بأنّ مستوى العربيّة في تراجع وأنها في وضعها الحالي لا تساعد على تقدّم المجتمعات العربيّة، وقد أعرب 92،6% منهم عن اعتقادهم بأنّها تمرّ بأزمة. والملفت للنظر أنّهم يكادون يجمعون على أنّ سبب الأزمة ليس الازدواجيّة اللغويّة، فنسبة 4% فقط من المشاركين تعتقد بأنّ وجود العامّيّات هو سبب أزمة اللغة العربيّة مقابل 96% ممّن يعتقدون بأنّ الأزمة تعود لأسباب أخرى أهمّها طرائق تدريس العربيّة وانتشار اللغات الأجنبيّة.

وقد عبّر الطلاب في حلقات النقاش عن اعتقادهم بوجود أزمة ولكن عبّروا كذلك عن ثقتهم بأنّ هذه اللغة لن تزول. تقول إحدى الطالبات *"أنا أشعر أنّنا متّجهون نحو ضعف اللغة، لا انهيارها". وتعبّر طالبة ثالثة عن ثقتها باستمراريّة اللغة العربيّة قائلةً "اللغة في ضعف مستمرّ، ولكن اللغة في الوقت ذاته هي لغة التواصل فيما بيننا، وستبقى موجودة، لا نستطيع استبدالها بلغة ثانية. قد تمرض اللغة وقد تضعف، لكنّها لا تموت".*

هذه النتائج مماثلة إلى درجة كبيرة لنتائج *تقرير حالة اللغة العربيّة ومستقبلها*، حيث أنّ 79% من المشاركين بالدراسة الأخيرة يعتقدون بأنّ اللغة العربيّة تمرّ بأزمة وهم كما الحال في دراستنا هذه يرجعون الأزمة إلى أسباب مختلفة أهمّها انتشار اللغات الأجنبيّة (42%) ثمّ طرائق التدريس. أمّا وجود اللهجات فلا يبدو أنّه سبب لهذه الأزمة حيث أنّ 11% فقط ممّن يعتقدون بمرور العربيّة بأزمة يُرجعون ذلك إلى وجود لهجات. ومن الطبيعي والمنطقي أن يتصدُّر انتشار

اللغات الأجنبيّة كمسبّب لأزمة اللغة العربيّة وأن يتفوّق على بقيّة المسببات، خاصّة في بلدان الخليج العربيّ حيث تنتشر العمالة الأجنبيّة بشكل واسع وحيث تنتشر الشركات العالميّة.

ومن الملفت للنظر ما أظهرته حلقات النقاش من اعتقادات حول الفصحى والعامّيّة، حيث ظهر في هذه الحلقات تفوّق الفصحى على العامّيّة في أذهان الطلّاب، فالكثير منهم يعتقد أنّ الفصحى هي الأصل والعامّيّة فرع منها. يقول أحد الطلّاب *"اللغة الفصحى هي الأصل، والعامّيّة متشعّبة عنها"*. ويقول آخر *"الفصحى هي المرجع للعامّيّة"*. كما أظهر النقاش أنّ الطلّاب يعتقدون بأنّ العامّيّة أقلّ قُدرةً وقدرًا من الفصحى وخاصّة من ناحية الجمال. يقول أحد الطلّاب *"قدرة الفصحى أعلى من قدرة العامّيّة"*. ويقول طالب آخر *"نحن نتكلّم العامّيّة، وهي جزء من اللغة العربيّة بطبيعة الحال، ولكنّها الجزء غير الجميل منها"*. وكذلك أظهرت حلقات النقاش خوف عدد من الطلّاب من تأثير سلبيّ للعامّيّة على الفصحى. يقول أحدهم *"علاقة الفصحى بالعامّيّة مضطربة، نحن نخسر اللغة العربيّة حاليًّا عندما نتوجّه نحو العامّيّة"*. والملفت أنّ العديد من الطلّاب لديهم اعتقاد راسخ بأنّ التواصل بين العرب من البلدان المختلفة لا يمكن أن يتحقّق إلّا من خلال الفصحى وأن العاميات تعيق التواصل. تقول طالبة *"إذا ذهبنا، نحن اللبنانيّين، إلى المغرب فلن نفهم لهجة المغاربة كما لن يفهم المغاربة لهجتنا. اللهجة المغربيّة صعبة وهذا صحيح، لكنّنا يمكننا التواصل معهم إذا تحدّث كلانا اللغة الفصحى"*. ويقول طالب آخر *"توجد أماكن [في العالم العربي] لا يمكننا فهم لهجة سكّانها ولا يمكن لسكّانها فهم لهجتنا وذلك يعود لمدى اختلاف اللهجات العامّيّة"*، وتضيف طالبة *"تعرّفت ذات مرّة، قبل الأحداث الأخيرة في لبنان، على بعض الكويتيّين، حاولت التكلّم معهم لكنّهم لم يفهموا لهجتي، وأنا أيضًا لم أفهم لهجتهم، فتحدّثنا بالفصحى"*. هذه الاعتقادات الصارخة حول دنوِّ مرتبة العامّيّة وإعاقتها للتواصل هي نتيجة واضحة لحالة التقييس،

وأظنّ أنّ الطلّاب يحملون هذه الاعتقادات نتيجة لسنوات طويلة من تعرّضهم لها من جهات عديدة تبدأ في المدرسة ولا تنتهي في الجامعة.

ولكن، وعلى الرغم مما يمرّ به طلّابنا خلال سنوات دراستهم من تعزيز لأيديولوجيا التقييس، فلا تزال نسبة مهمّة منهم تعتقد أنّ العربيّة هي مجموعة من التنوّعات اللغويّة وأنّ الفصحى والعامّيّة تغذّيان بعضهما البعض، وأنّ اللغة لا تكتمل بأحد التنوُّعين فقط. يقول أحد الطلّاب موضحًا بشكل عمليّ نظرته للفصحى والعامّيّة وعدم تفوّق إحداهما على الأخرى قائلًا *"أنا أرى أنّ العامّيّة، وكذلك جميع اللهجات العربيّة، تشكّل جزءًا من اللغة العربيّة. لكلٍّ من العامّيّة والفصحى وظيفتها؛ اللغة الفصحى أسهل للمعاملات الرسميّة واللغة العامّيّة هي الأكثر استعمالًا في المحادثات اليوميّة. والأمر نفسه ينطبق على الملابس، فأنا أرتدي [تيشيرت وجينز] إذا كنت خارجًا مع زملائي، لكنّي أرتدي قميصًا إذا كنت خارجًا لتناول العشاء"*. وتقول طالبة أخرى *"نعم كلاهما، العامّيّة والفصحى، لغة عربيّة. للغة العربيّة فرعان، فرعٌ أُفكِّر به وهو العامّيّة وآخر أكتب به وهو الفصحى"*. وتعبّر إحدى الطالبات عن إيمانها بأنّ الفصحى والعامّيّة تغذّيان بعضهما البعض قائلة *"أنا أعتقد أنّ الفصحى والعامّيّة تُفيدان من بعضهما، أعتقد أنّه حين يتحدّث الأشخاص بالعربيّة (العامّيّة) بتلقائيّة، سيتكلّمون بالفصحى بطلاقة أكثر"*.

القسم الثاني: مواقف الطلّاب الجامعيين في لبنان من اللغة العربيّة

أظهر الطلّاب المشاركون في هذه الدراسة مواقف في غاية الإيجابيّة من اللغة العربيّة، حيث أنّ 84،2% منهم عبروا عن مشاعر إيجابيّة تجاه اللغة العربيّة، و86،3% منهم أعربوا عن حبهم للغة العربيّة بشكل عامّ، و89،7% منهم عن حبهم للكلام باللغة العربيّة، و81،5% منهم للاستماع إلى اللغة العربيّة. وممّا يُبرز مواقفهم الإيجابيّة بشكل أفضل حقيقة أنّ 76،3% منهم

يودّون استخدام العربيّة بشكل أكبر في حياتهم، و95،3% منهم يريدون لأولادهم أن يتعلّموا اللغة العربيّة في المستقبل. إذًا تتمتَّع الغالبيّة العظمى من المشاركين والمشاركات في هذه الدراسة بمواقف إيجابيّة جدًّا تجاه اللغة العربيّة. وقد ظهرت هذه المواقف الإيجابيّة لدى هذه العينة من الطلاب كذلك في حلقات النقاش، حيث أعربت الغالبية العظمى من الذين شاركوا في الحلقات أنهم تحمّسوا جداً للموضوع ورغبوا بشدّة بالمشاركة في هذه الحلقات واستكمال ما بدأوه في الاستبيان نظراً لحبّهم الشديد للّغة العربيّة واهتمامهم الكبير بها. وقد أعربت إحداهنّ عن ذلك قائلة *"شكرًا على اختيارك هذا الموضوع، شجّعتِني وحمستِني كثيرًا عندما رأيته"*. وقالت أخرى *"أشكرك لأنّني عندما رأيتُ هذه المداخلة أُثير اهتمامي كثيرًا، أسعدني أنّني رأيت أحدًا مثلك لديه هذه اللهفة تجاه هذا الموضوع لأنّه، بصراحة، موضوع مهمّ جدًّا"*. وقال أحد الطلّاب معبّرًا عن سعادته لتلقّي رسالة الكترونيّة باللغة العربيّة قائلًا *"تفاجأتُ عندما قرأت رسالتك [الإيميل] وكانت مكتوبة بالعربيّة وهو أمر نادر اليوم أن نقرأ إيميلًا مكتوبًا بالعربيّة، شعرت أنّني أستذكر شيئًا جميلًا. أرسلي رسائلك [إيميلاتك] بالعربيّة ونحن سنجيب"*. إذاً يبدو واضحاً من نتائج الاستبيان ومن حلقات النقاش أن عيّنة الدراسة هذه تتمتّع بمواقف إيجابيّة جداً تجاه اللّغة العربيّة، وهذه المواقف الإيجابيّة ما هي إلا انعكاس لاعتقاداتهم الإيجابيّة كذلك تجاه اللّغة العربيّة.

القسم الثالث: طبيعة العلاقة بين الاعتقادات والمواقف من اللغة العربيّة

في هذا القسم، أنتقلُ في مناقشة النتائج من مستوى السؤال الواحد إلى مستوى المفهوم construct. والمفهوم هو فكرة مجردة يتم قياسها من خلال مجموعة من الأسئلة لا تقل في العادة عن ثلاثة أسئلة، وبعبارة أخرى المفهوم هو عبارة عن مقياس فرعيّ يتكوّن من مجموعة صغيرة من الأسئلة مأخوذة من أسئلة المقياس الأساسيّ.

أماّ أهميّة بناء المفاهيم في الدراسات الإحصائيّة فتتمثّل في المساعدة على تكوين فهم أعمق للموضوع الأساسيّ الذي يتم بحثه وهو في حالتنا هذه اعتقادات ومواقف الطلاب تجاه اللّغة العربيّة. كما أنها تساعد على تحديد مكوّنات الأطر النظريّة وتقرّبها من الواقع. وفي حالتنا هذه، نعتمد نظريّة السلوك المخطّط كإطار نظريّ وأيديولوجيا التقييس كإطار فلسفيّ. وبالتالي، كان لا بدّ لنا من بناء مفاهيم معيّنة للتوصّل إلى شرح نتائج الاستبيان في ضوء هذين الإطارين.

ولم يتم بناء هذه المفاهيم بشكل عشوائيّ، وإنما تمّ بعد تفكير معمّق أخذ في الحسبان الملاحظات الشخصيّة لسلوكات الطلاب تجاه اللّغة العربيّة، وكذلك ما أورده الطلاب من انطباعات وأفكار وآراء عن اللّغة العربيّة خلال حلقات النقاش.

أ. المفاهيم الثمانيّة

بناء عليه، توصّلنا إلى المفاهيم الثمانيّة التالية والتي تتناول سبعة منها الاعتقادات فيما يتناول واحد منها المواقف، وهي:

1- مفهوم أهميّة اللّغة العربيّة

عندما نراقب تصرفات الطلاب تجاه اللّغة العربيّة فإن أول ما يتبادر إلى أذهاننا هو السؤال عن مدى أهميّة هذه اللّغة في عقولهم. وبالتالي كان لا بدّ من ابتكار هذا المفهوم. واللافت للنّظر، أنّي ومنذ اللحظة الأولى للتفكير بموضوع هذا البحث كنت أعتقد أن اللّغة العربيّة غير مهمة في أذهان الطلاب، ولكن نتائج هذه الدراسة أثبتت العكس.

2- مفهوم طبيعة اللّغة العربيّة

انبثق هذا المفهوم نتيجة للتعليقات الكثيرة التي نسمعها يومياً من الطلاب، وكذلك من آراء الطلاب خلال حلقات النقاش والتي تركّز على جمال اللّغة وقدسيتها ومدى قابلتيها لتحتل مكانة في ساحة اللّغات العالميّة، وبالتالي ارتأينا بناء مفهوم يتناول طبيعة اللّغة العربيّة.

3- مفهوم الاهتمام المعطى للّغة العربيّة

نظراً لأن سلوكات الطلاب تجاه اللّغة العربيّة لا تحكمها اعتقاداتهم الشخصيّة فقط، وإنما تؤثّر عليها أيضاً نظرة المجتمع عامّة للّغة العربيّة، ونظراً لما عبّر عنه الطلاب خلال حلقات النقاش من ملاحظاتهم لاهتمام الآخرين والأهل خاصة بتعليم أولادهم لغات أجنبيّة غير اللّغة العربيّة، ارتأينا بناء مفهوم يتناول الاهتمام المعطى للّغة العربيّة. والملاحظ أن هذا المفهوم لا يُعيننا فقط على فهم سلوكات الطلاب تجاه اللّغة العربيّة في ضوء نظريّة السلوك المخطط، وإنما يعيننا كذلك على فهم هذه السلوكات في ضوء أيديولوجيا التقييس والتي يُعتبر الإجماع، والذي يتمثّل باشتراك الغالبيّة العظمى من أفراد المجتمع بالإيمان باعتقادات معيّنة حول اللّغة المعياريّة، يعتبر هذا الإجماع واحداً من أهم خصائصها.

4- مفهوم تعلّم وإتقان اللّغة العربيّة

انبثق هذا المفهوم من رأي متكرر جداً ورد في حلقات النقاش مفاده أن تعلّم اللّغة العربيّة صعب، وأن إتقانها يكاد يكون مستحيلاً. لذا، كان لا بدّ من بناء هذا المفهوم لأنه --كما المفهوم السابق-- يساعد على فهم نتائج الدراسة في ضوء أيديولوجيا التقييس والتي تُعَدّ صعوبة إتقان لغة مقيّسة واحدة من أهم خصائصها.

5- مفهوم طريقة تعليم اللّغة العربيّة

انبثق هذا المفهوم من الملاحظات الكثيرة التي أبداها الطلاب خلال حلقات النقاش عن الطريقة التي يعتقدون أنها الأمثل لتعلّم اللّغة العربيّة. ونظراً لأن هذه الاعتقادات تشكّل أراء فرديّة للطلاب فإن هذا المفهوم سيساعد على تحديد مكوّن من مكونات نظرية السلوك المخطط والذي يتمثّل في الاعتقادات السلوكيّة.

6- مفهوم التجربة السابقة في تعلّم اللّغة العربيّة

انبثق هذا المفهوم أيضاً من الشروحات الطويلة التي قدّمها الطلاب خلال حلقات النقاش عن تجاربهم السابقة في تعلّم اللّغة العربيّة، كما انبثق من الملاحظات المتكررة النى نسمعها من الطلاب ومن الأهل عن هذه التجربة. ولهذا المفهوم أهميّة خاصّة لأنه يندرج تحت نوع معيّن من الاعتقادات وهو "الاعتقادات حول القدرة على السيطرة " وتبعاً لنظريّة السلوك المخطط فإن هذا النوع بالتحديد من الاعتقادات له تأثير مباشر على السلوكات.

7- مفهوم مقاربات التدريس خلال التجربة السابقة

ارتأينا بناء هذا المفهوم لأنه يساعد على فهم تقييم الطلاب للتجربة السابقة بناء على اعتقاداتهم تجاه أمثل الطرق لتعلّم اللّغة العربيّة. فبعد تحليل اعتقادات الطلاب تجاه طريقة تعليم اللّغة العربيّة يمكن أن نفهم ما إذا كانت تجاربهم السابقة في تعلّم اللّغة العربيّة تتماشى مع اعتقاداتهم عن طرق التعليم أو تتعارض معها. ويساعد هذا المفهوم على تكوين فهم أعمق لاعتقادات الطلاب حول تجاربهم السابقة في تعلّم العربيّة، الأمر الذي يشكّل أساساً في تكوين مواقفهم تجاه اللّغة العربيّة.

8- مفهوم الموقف من اللّغة العربيّة

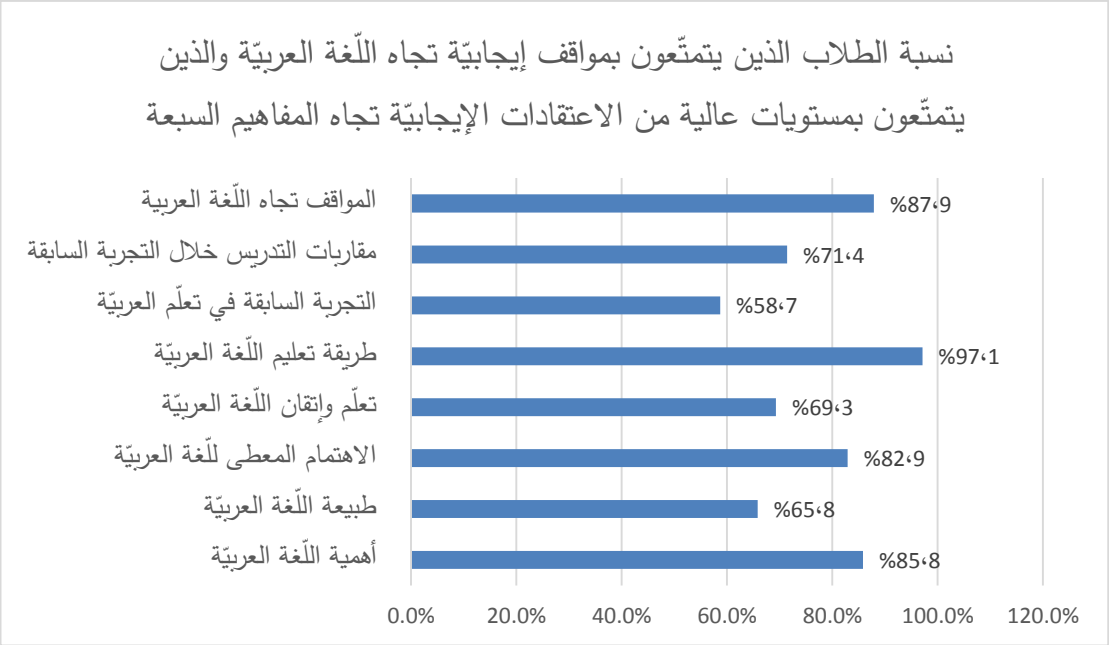
نظراً لأن الدراسة تتناول الكشف عن اعتقادات الطلاب ومواقفهم، كان لا بدّ من بناء هذا المفهوم الذي يُعنى بقياس مواقف الطلاب تجاه العربيّة. كما أن هذا المفهوم هو المفهوم الناتج عن المفاهيم السابقة التي تُعنى جميعها بالاعتقادات، ولا يمكن فهم نتائج الدراسة في ضوء نظريّة السلوك المخطط دونه. فالنظريّة تنظر إلى ارتباط الاعتقادات بالمواقف أولاً، ثم ارتباطهما بالسلوك أخيراً.

باختصار تمّ بناء هذه المفاهيم الثمانيّة، والتي هي عبارة عن مقاييس فرعيّة، لتشكيل فهم أعمق للعلاقة التي تربط بين اعتقادات الطلّاب ومواقفهم من اللغة العربيّة، ولمحاولة تفسير النتائج في ضوء الإطارين النظريّ والفلسفي للدراسة.

وقد قمنا بالتحقُّق من موثوقية المقاييس باستخدام كرونباخ ألفا (α). وقد أظهر تحليل الموثوقية أن جميع المقاييس موثوقة مع (α> .60)[210].

تبيّن من خلال تحليل النتائج أنّ الطلّاب المشاركين يتمتّعون بمستويات عالية من الاعتقادات الإيجابيّة بما يخصّ: أهمّيّة اللغة العربيّة (85،8%)، وطبيعة اللغة العربيّة (65،8%)، والاهتمام المعطى للغة العربيّة (82،9%)، وتعلّم وإتقان اللغة العربيّة (69،3%)، وطريقة تعليم اللغة العربيّة (97،1%)، والتجربة السابقة في تعلّم اللغة العربيّة (58،7%)، ومقاربات التدريس خلال التجارب السابقة (71،4%)، وكذلك يتمتّعون بمواقف إيجابيّة تجاه اللغة العربيّة (87،9%). كما يُظهر الرسم (91) أدناه:

[210] كما ذكرت في الفصل الثالث، حصل كل مقياس فرعي، تبعاً لمعادلة كرونباخ ألفا، على معاملة ثبات تفوق نسبة الستين، وهذه نسبة تفي بالغرض لإجراء الدراسة حسب قواعد البحث العلمي.



هذه المستويات العالية أفسّرها عامّةً بأمرَين. الأوّل هو أنّ الغالبيّة العظمى من المشاركين في هذه الدراسة مهتمّون جدًّا باللغة العربيّة كما ذكرتُ أعلاه، والثاني هو المرغوبيّة الاجتماعيّة social desirability وهي حالة تحدث عندما يقدّم المستجيبون للاستبيانات إجابات للأسئلة يعتقدون أنها ستجعلهم يبدون أفضل في نظر الآخرين، الأمر الذي يدفعهم إلى عدم الإفصاح عن آرائهم أو تجاربهم الحقيقيّة.[211] وغالباً ما تؤثّر المرغوبيّة الاجتماعيّة على الدراسات التي تركّز على موضوعات حسّاسة، كما هو الحال في الدراسة هذه التي تتناول اللّغة التي تعتبرها الغالبيّة العظمى من المشاركين اللغة الأمّ. وبالتالي ربّما عبَّر المشاركون عن اعتقادات ومواقف إيجابيّة لأنّهم يريدون أن يبدوا كذلك، لأنّهم يريدون أن يقدّموا للباحثة صورة المهتمّين والمحبّين للغتهم الأمّ وخجلًا من أن يتمّ اتّهامهم بالب عنها أو عدم الاهتمام بها.

[211] Pamela Grimm, "Social Desirability Bias," *Wiley international encyclopedia of marketing* (2010); Theresa J. DeMaio, "Social Desirability and Survey," *Surveying Subjective Phenomena* 2 (1984): 257.

ب. المفاهيم الحائزة على أدنى نسب الإيجابيّة

وبالنظر إلى كلّ مفهوم من هذه المفاهيم نلاحظ أنّ مفهوم التجربة السابقة في تعلّم العربيّة قد حاز على أدنى نسبة من الإيجابيّة (58،7%)، يليه مفهوم طبيعة اللغة العربيّة الذي حاز على 65،8%، ثمّ تعلّم وإتقان اللغة العربيّة 69،3%. وتُبيّن لنا هذه الأرقام أنّ الطلّاب، رغم حبّهم الشديد للغة العربيّة الذي ظهر من خلال قياس مواقفهم تجاهها (87،9% من المواقف الإيجابيّة)، يواجهون معها بعض الصعوبات، وأهمّ هذه الصعوبات، كما تُبيّن لنا الأرقام، التجارب السابقة في تعلّم العربيّة. فيبدو أنّ التجارب السابقة لم تكن إيجابية ولم تلبِّ تطلعاتهم وذلك لعدّة أسباب توضّحت خلال حلقات النقاش وكان أهمّها غلبة دروس القواعد على صفوف العربيّة خلال كلّ المراحل وعدم مواكبة المواد المستخدمة في تدريس العربية للحياة اليوميّة وقلّة النشاطات التي تحفّز التعلّم. أمّا ثاني الصعوبات التي يعاني منها الطلاب في التعامل مع اللغة العربيّة فتتمثّل بطبيعة اللّغة، هذا المفهوم الذي يُعنى بقدرة اللغة على مواكبة التطوُّرات التكنولوجيّة وأنْ تكون لغة لتدريس المواد العلميّة، فالطلّاب يعيشون واقعًا ملموسًا تغلب فيه اللغات الأجنبيّة وخاصّة الإنكليزيّة في معظم المجالات المتصلة بالعالم الأكاديمي والمهني، يُضاف إلى ذلك أنّ طلّاب لبنان يدرسون المواد العلميّة بلغة أجنبيّة دائمًا، وبالتالي من الطبيعيّ أن لا يحوز هذا المفهوم على نسبة عالية من الإيجابيّة لديهم. كما أن ثمة صعوبة أخرى تتعلق برؤية الطلّاب إلى تعلّم العربيّة وإتقانها حيث حاز هذا المفهوم على ثالث أدنى نسبة من الإيجابيّة، وأظنّ أنّ السبب يعود في ذلك إلى الاعتقاد القوي لدى غالبيّة الطلّاب بأنّ تعلّم اللغة العربيّة صعب وتعلّم قواعدها صعب كذلك.

هذه المفاهيم الثلاثة لم تحصل على أدنى المستويات من الإيجابيّة عشوائيًّا أو عن طريق الصدفة ، بل نتيجة لأسباب منطقيّة تتمثّل في اعتقادات الطلّاب القويّة حول طبيعة اللغة العربيّة

التي يعتقدون أنّها مقدّسة وجميلة جدًّا ولكن في الوقت نفسه صعبة ولا تصلح لأن تكون لغة لتعليم المواد العلميّة كما لا يمكنها مواكبة التطورات التكنولوجيّة، وكذلك اعتقاداتهم بصعوبة إتقانها وبعدم إسهام تجاربهم السابقة في تعلمها على إتقانها.

ت. العلاقة بين المفاهيم السبعة الخاصة بالاعتقادات والمفهوم الناتج عنها وهو الموقف

أمّا عن العلاقة بين هذه المفاهيم السبعة السالفة الذكر والموقف من اللغة العربيّة والذي يمثّل المتغيّر الناتج، فقد أظهرت نتائج دراسة معامل الترابط وجود علاقة طرديّة، أي أنّ هناك ترابطًا إيجابيًّا وذا دلالة، بين كلّ المفاهيم والموقف من اللغة العربيّة. فالطلّاب الذين يتمتّعون باعتقادات إيجابيّة تجاه أهمّيّة اللغة العربيّة يميلون إلى أن يكون لديهم مواقف أكثر تفضيلًا تجاهها والعكس صحيح. وكذلك الحال مع مفاهيم طبيعة اللغة العربيّة، والاهتمام المعطى لها، وتعلّمها وإتقانها، وطريقة تعليمها، والتجربة السابقة في تعلّمها، ومقاربة التدريس في التجربة السابقة. فكلّما كانت الاعتقادات إيجابيّة تجاه كلّ مفهوم كلّما كان الموقف من اللغة العربيّة إيجابيّاً. والجدول (3) أدناه يُظهر نتائج دراسة معامل الترابط:

مصفوفة معامل ترابط بيرسون من الرتبة صفر

	المواقف
أهمّيّة اللغة العربيّة	.58***
طبيعة اللغة العربيّة	.66***
الاهتمام المعطى للغة العربيّة	.37***
تعلّم وإتقان اللغة العربيّة	.57***
طريقة تعليم اللغة العربيّة	.37***
التجربة السابقة في تعلّم اللغة العربيّة	.57***

	.50***

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

وعلى الرغم من أن كل المفاهيم ارتبطت ارتباطاً إيجابيًّا بالموقف، إلا أن مفهوم طبيعة اللغة العربيّة كان المتغير الأعلى قدرةً على التنبؤ بالمواقف تجاه اللغة العربيّة، وهذا أمر بديهيّ إذ إنّ مفهوم طبيعة اللغة يهتمّ بأمرَين بخصوص اللغة ألا وهما الجانب العمليّ الذي يتمثّل بقدرة اللغة على مواكبة التطوّرات وأنْ تكون منافسةً لغيرها من اللغات السائدة كالإنكليزيّة وخاصة فيما يخص قدرتها على أن تكون لغة لتعليم المواد العمليّة، وهذا الجانب هو في غاية الأهمّيّة لأبناء الجيل الجديد. والجانب التميّزيّ الذي يُعنى بجماليّة اللغة وتفرّدها. وبالتالي كان من الطبيعي أن يؤشِّر هذا المفهوم بشكل كبير إلى الموقف من اللغة، فكلما اعتقد الطلاب بتميّز اللغة العربيّة وبقدرتها على مواكبة العصر وأن تكون لغة للمواد العلميّة كلّما زادت مواقفهم الإيجابيّة منها والعكس صحيح.

ويلي مفهوم طبيعة اللغة العربيّة في التنبُّؤ بالموقف من اللغة مفهوم أهمّيّة اللغة العربيّة الذي يتناول أهمّيّة اللغة العربيّة في الميدانَين الشخصيّ والمهنيّ، فالطلّاب الذين يعتقدون بأنّ اللغة العربيّة مهمّة لتعزيز العلاقات الشخصيّة في المنزل وفي المحيط الضيّق والذين يعتقدون بأن اللغة العربيّة مهمّة للوصول إلى مكانة مرموقة مهنيًّا لديهم مواقف إيجابيّة من اللغة.

ثم يتبع ذلك مفهوم تعلّم وإتقان اللغة العربيّة، حيث أنّ الأشخاص الذين يحملون اعتقادات إيجابيّة عن تعلّم اللغة العربيّة-- بما في ذلك أنّ تعلّمها ليس صعبًا وليس مضيعة للوقت، والذين يعتقدون بأنّهم قادرون على تعلّم اللغة العربيّة وأنّهم لا يحتاجون إلى مواهب خاصّة لتعلّمها-- لديهم مواقف إيجابيّة من اللغة العربيّة.

أمّا المفهوم الأخير الذي كان ذا دلالة في التنبّؤ بالموقف من اللغة العربيّة فهو مفهوم التجربة السابقة في تعلّمها، فالطلّاب الذين يعتقدون بأنّ تجربتهم السابقة في تعلّم اللغة العربيّة كانت إيجابيّة لديهم مواقف إيجابيّة من اللغة العربيّة، والعكس صحيح.

أمّا متغيّرات الاهتمام المعطى للغة العربيّة، وطريقة التعليم، ومقاربات التدريس خلال التجربة السابقة فلم تكن ذات دلالة في التنبّؤ بالموقف تجاه اللغة العربيّة.

ونلاحظ هنا أنّ المتغيرات المتنبئة بالموقف تجاه اللغة العربيّة اشتملت، بالإضافةً إلى الاعتقادات الشخصيّة عن اللغة العربيّة المتمثِّلة بأهمّيّة وطبيعة اللغة العربيّة، على اعتقادات عن القدرة على تعلّم اللغة العربيّة وإتقانها وكذلك التجربة السابقة في تعلّمها، وهما نقطتان تشكّلان أساسًا في نظريّة السلوك المخطّط لأنهما تندرجان تحت الاعتقادات حول القدرة على السيطرة على التعلّم، هذا النوع من الاعتقادات الذي يؤثّر مباشرة على السلوكات. فتبعًا لهذه النظريّة لا يكفي أن يمتلك الفرد اعتقادات إيجابيّة تجاه أيّ غرض ليكون لديه موقف إيجابيّ منه، وبالتالي سلوك إيجابيّ تجاهه، بل يجب أن يحمل إضافةً إلى الاعتقادات الإيجابيّة تجاه الغرض بحدّ ذاته اعتقادات إيجابيّة تجاه قدرته على القيام بهذا الغرض، كما أنه من الضروري له أيضًا أن يحمل اعتقادات إيجابيّة عن تجارب سابقة تُعنى بذات الغرض.

القسم الثالث: العلاقة بين المفاهيم الثمانيّة ومتغيرات أخرى

أناقش في هذا القسم العلاقة بين اعتقادات الطلاب ومواقفهم تجاه اللّغة العربيّة والمتغيرات التالية: نوع الجامعة التي ينتمي إليها الطلاب، والاختلافات الجندريّة بينهم، ونوع المدرسة الثانويّة التي انتموا إليها، وأخيراً، عدد ساعات تعلّم اللغة العربيّة خلال المرحلة الثانويّة. ويساعدنا هذا النوع

من تحليل النتائج على تحقيق فهم أعمق لأسباب تكوّن اعتقادات الطلاب حول اللغة العربيّة وبالتالي تكوّن مواقفهم منها.

أ. الاختلافات بين طلّاب الجامعة الأميركيّة في بيروت والجامعة اللبنانيّة الدوليّة عبر كلّ المتغيّرات

من الضروري التأكيد هنا على أنّ لدى الطلّاب من الجامعتين اعتقادات ومواقف إيجابيّة جدًّا من اللغة العربيّة، غير أنّ تحليل النتائج أظهر أنّ طلّاب الجامعة اللبنانيّة الدوليّة لديهم اعتقادات أكثر إيجابيّة من اعتقادات طلّاب الجامعة الأميركيّة فيما يخصّ أهمّيّة اللغة العربيّة والاهتمام المعطى لها، في حين كان لدى طلّاب الجامعة الأميركيّة مواقف أكثر إيجابيّة تجاه اللغة العربيّة من طلّاب الجامعة اللبنانيّة الدوليّة. وإن كان من البديهيّ أن يتمتّع طلّاب الجامعة اللبنانيّة الدوليّة باعتقادات أكثر إيجابيّة تجاه الاهتمام المعطى للغة العربيّة وأهمّيّتها نظرًا لأنّها جامعة لبنانيّة عربيّة مقابل طلّاب الجامعة الأميركيّة الذين يتواجدون في مؤسّسة أميركيّة تعتبر اللغة الانكليزيّة لغتَها الأساسيّة، فإنّه من الملفت أنْ يحمل طلّاب الجامعة الأميركيّة مواقف أكثر إيجابيّة من طلّاب الجامعة اللبنانيّة الدوليّة تجاه اللغة العربيّة. وهذا يدلّ على أنّ حالة اللغة العربيّة تكاد تكون واحدة عبر كلّ المتغيّرات، فالطلّاب من كلتا الجامعتَين ومن نوعَي المدراس ومن الخلفيّات المختلفة، كما سنرى لاحقاً، يحملون مواقف إيجابيّة جدًّا تجاه اللغة العربيّة.

ب. الاختلافات الجندريّة عبر كلّ المتغيّرات

بالنظر إلى تحليل نتائج الاختلافات الجندريّة يتبيّن لنا أنّ حالة اللغة العربيّة تكاد تكون واحدة لدى الذكور والإناث فيما عدا موضع واحد وهو أهميّة اللّغة. وهذا يدلّ على أنّ الوضع

اللغوي الذي يعيشه أبناء الجيل الجديد من الطلّاب هو وضع أعمّ من أن تؤثر عليه الاختلافات الجندريّة.

وبالتدقيق في النتائج نلاحظ أنّه من بين المفاهيم الثمانية التي تمّت دراستها أظهرتْ النتائج وجود مستويات من الاعتقادات الإيجابيّة حول أهمّيّة اللغة العربيّة أعلى بشكل دالّ لدى الإناث، بما يعني أنّ الإناث لديهنّ اعتقادات أقوى من الذكور فيما يخصّ أهمّيّة اللغة العربيّة. وهنا يمكن تفسير هذه النتائج بطريقتين: أوّلًا، رغبة الإناث بالتعبير عمّا يرغب به المجتمع، وهذا ناتج عن الوضع العام للنساء في مجتمعاتنا، وهذا ما خلصت إليه دراسة سميحة الأحمدي،[212] التي ركّزت على أن النساء أكثر استجابة للمرغوبيّة المجتمعيّة من الرجال، نظراً لأنهن يتعرّضن لضغوطات اجتماعيّة تفوق تلك التي يتعرّض لها الرجال. وأيضًا يمكن تفسيره بالنظر إلى نتائج دراسات أخرى تناولت الاختلافات الجندريّة في مجال تعلّم اللغات وخاصّة في مجال تعلّم اللغات الثانية، حيث أظهرت أكثر من دراسة من هذا النوع بأنّ الإناث أكثر إيمانًا بقدراتهنّ على الإنجاز وتعلّم اللغات من الذكور. من هذه الدراسات دراسة ضيف الله تحت عنوان "الاعتقادات حول تعلّم اللغة الأجنبيّة وعلاقة الجندر بها".[213] وكان من بين نتائجها، أن الإناث يمتّعن بمزيد من الثقة بالنفس في قدراتهنّ على تعلّم اللغة الأجنبيّة.[214]

وتتماثل نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة أخرى تناولت الاعتقادات حول تعلّم اللغة العربيّة كلغة ثانية، تحت عنوان "الدافع في تعلم اللغة العربيّة الشفويّة بين الطلّاب ذوي الخبرات

---

[212] Alahmadi, "Insight into The Attitudes of Speakers of Urban Meccan Hijazi Arabic Towards Their Dialect," 253.

[213] Ayman Sabry Daif-Allah, "Beliefs about Foreign Language Learning and Their Relationship to Gender," *English Language Teaching* 5, no. 10 (2012), 20-33.

[214] المرجع نفسه، 27.

السابقة والجندر"،[215] والتي أظهرت أنّ الإناث لديهنّ اعتقادات أكثر إيجابيّة من الذكور حول السيطرة على التعلُّم والفعاليّة الذاتيّة. والمقصود بالسيطرة على التعلّم هو الاعتقاد بأنّ جهد الشخص نفسه سيحدِّد مخرجات التعلُّم وليس العوامل الخارجيّة الأخرى مثل المعلّمين أو الحظّ. فوفقًا لهذا المفهوم، يعتقد الطالب أنّه يمثّل العامل الرئيسيّ لنجاحه في عمليّة التعلم.[216] هذا الإيمان بالقدرات الذاتيّة عادةً ما يقود إلى اعتقادات أكثر إيجابيّة تجاه اللغة المدروسة، ومن ضمن ذلك اعتقادات حول أهمّيّتها.

وهذا الربط بين الاعتقادات حول القدرة على الإنجاز والاعتقادات حول أهمّيّة الغرض والموقف الإيجابيّ منه جزء لا يتجزّأ من نظريّة السلوك المخطّط، ممّا يعني أنّ ثقة الفتيات بقدراتهنّ على الإنجاز وتعلّم اللغة العربيّة جعلتهنّ يكوِنّ مواقف إيجابيّة منها كما جعلت اعتقاداتهنّ حول أهمّيّتها أكثر إيجابيّة من اعتقادات الفتيان.

وتتماشى نتائج هذه الدراسة مع نتائج *تقرير حالة اللغة العربيّة ومستقبلها* التي خلصت إلى أنّ الإناث يرغبن أكثر من الذكور بتعليم أولادهنّ اللغة العربيّة،[217] ما قد يشير إلى أنّ اللغة العربيّة أكثر أهمّيّة لديهنّ منها لدى الذكور. وتدعم هذه النتيجة نتيجةً أخرى للدراسة ذاتها تُشير إلى أنّ الذكور أكثر إيمانًا من الإناث بأنّهم أقلّ مكانةٍ اجتماعيّة لأنّ اللغة العربيّة هي اللغة الأم،[218] حيث

---

[215] انظر

G. Yusri, N. M. Rahimi, P. M. Shah, and W. Wan Haslina, "Motivation in Learning Oral Arabic Among Students With Different Prior Experiences and Gender," *Pertanika Journal Social Science & Humanities* 20, no. 3 (2012), 669-682.

[216] Ghazali Yusri, Nik Mohd Rahimi, Parilah M Shah, and Wan Haslina Wah, "Control of Learning Beliefs among Arabic Language Course Students," *International Journal of Applied Educational Studies* 11, no. 1 (08, 2011), 74-84.

[217] انظر تقرير حالة اللغة العربية ومستقبلها ، 299.

[218] المرجع نفسه، 328.

تدلّ هذه النتيجة على أنّ الإناث يعتقدن أكثر بأهمّيّة اللغة العربيّة ولا يعتبرنها سببًا ليكنّ أقلَّ مكانة من غيرهنّ.

ت. الاختلافات بين طلّاب المدارس الثانويّة الرسميّة وطلّاب المدارس الثانويّة الخاصّة عبر كلّ المتغيّرات

كما ذكرت سابقًا، عندما يتعلّق الأمر بعاطفة الطالب تجاه اللغة العربيّة فإنّها دائمًا ما تكون الرابح الأوّل، أمّا حين يتعلّق الأمر بأمر يخرج عن العاطفة فإن الطلاب لا يتوانون عن التعبير عن اعتقاداتهم السلبيّة، ولا فارق في ذلك بين الطلاب الذين انتموا قبل الجامعة لمدارس ثانويّة رسميّة أو مدارس ثانويّة خاصّة، وهذا ما أظهره تحليل نتائج المقارنة بين طلّاب المدارس الرسميّة والمدارس الخاصّة، حيث أظهرت النتائج أنّه لا فارق بين فئتي الطلّاب فيما يتعلّق بأهمّيّة اللغة العربيّة وطبيعة اللغة العربيّة، وهما جانبان يعكسان بشكل كبير العاطفة تجاه اللغة العربيّة، والاهتمام المُعطى لها وهو أمر خارج عن عاطفة الطالب. فالطلّاب الذين شاركوا في الاستبيان والذين جاءوا من المدارس الخاصة والرسمية يتمتّعون باعتقادات إيجابيّة جدًّا دون فروقات ملحوظة حول أهمّيّة هذه اللغة وطبيعتها، كما أنّهم يتماثلون فيما يخصّ الاعتقادات حول الاهتمام المعطى لها. أمّا بالنسبة لبقيّة المفاهيم والمفهوم الناتج عنها والمتمثّل بالموقف العامّ من اللغة فهناك اختلافات ذات دلالة لصالح الطلّاب من المدارس الرسميّة والذين تمتّعوا بمستويات أعلى من الاعتقادات الإيجابيّة تجاه تعلّم اللغة العربيّة وإتقانها، وطريقة تعليمها، والتجارب السابقة في تعلّمها، والمقاربات السابقة في تدريسها، وكانت لديهم، بالتالي، مواقف أكثر إيجابيّة تجاه العربيّة من طلاب المدارس الخاصّة. ومن البديهيّ أن تكون هذه الجوانب أكثر إيجابيّة عند الطالب في المدرسة

الرسميّة، حيث أنّ الهدف الأساسيّ من تسجيل الطالب في المدرسة الخاصّة في الغالب الأعمّ هو توفير فرصة أفضل للتعلم مع تركيز خاصّ على تعلم اللغات الأجنبيّة.

وتبدو هذه النتائج مشابهة لنتائج *تقرير حالة اللغة العربيّة ومستقبلها* حيث أظهر طلّاب المدارس الرسميّة اعتقادات أكثر إيجابيّة من طلّاب المدارس الخاصّة وبالتحديد عندما يبتعد الأمر عن العواطف وتقييم اللغة نفسها وعندما يتعلّق بتقييم الطالب لنفسه. من أمثلة ذلك أنّ طلّاب المدارس الرسميّة في *التقرير* يشعرون بثقة أكبر بقدرتهم في العربيّة من طلّاب المدارس الخاصّة،[219] وكذلك يشعرون بقلق أقلّ لدى استخدام العربيّة الفصحى من طلاب المدارس الخاصة.[220] وهذه الاعتقادات الإيجابيّة لدى طلبة المدارس الخاصّة لا تنحصر في تقييم قدراتهم اللغويّة وإنّما تنسحب على تجاربهم السابقة في العديد من جوانبها مثل العمل في مجموعات،[221] والشعور بالمتعة والفرح والفائدة واثارة الاهتمام والسهولة.[222] بشكل عامّ، بيّنت نتائج *التقرير* أنّ الطلّاب الذين درسوا في مدارس رسميّة كانوا أكثر ميلًا، بفارق 14%، إلى تقييم تجربتهم السابقة في تعلّم العربيّة بشكل إيجابيّ من أولئك الذين درسوا في مدارس خاصّة.[223]

وبالنظر إلى الدراسات الأخرى التي أخذت في الحسبان نوع المدرسة كمتغيّر يلعب دورًا في تحديد موقف الطلّاب من اللغة الهدف، وبالتالي اعتقاداتهم حولها، نجد أنها في معظمها تنتمي إلى سياق الدول ثنائية اللغة ولكن نتائجها لا تختلف كثيراً عن نتائج الدراسة الراهنة ونتائج *تقرير حالة اللغة العربيّة ومستقبلها* . ويخلُص العديد من هذه الدراسات إلى أنّ لدى طلّاب المدارس الرسميّة

[219] تقرير حالة اللغة العربيّة ومستقبلها، 315.
[220] المرجع نفسه، 316.
[221] المرجع نفسه، 322.
[222] المرجع نفسه، 325.
[223] المرجع نفسه، 319.

مواقف أكثر إيجابيّة تجاه اللغة الأمّ. من هذه الدراسات دراسة تناولت الحالة اللغويّة في دولة البراغواي التي تعدّ دولة ثنائيّة اللغة، تحت عنوان "المواقف اللغويّة ومستقبل الثنائيّة اللغويّة: الحالة البراغويّة".[224] وقد أظهرت نتائج الدراسة أنّ لدى الطلّاب من نوعَي المدارس مواقف إيجابيّة تجاه اللغة الغوارانيّة Guarani، ولكنّ مواقف طلّاب المدارس الرسميّة كانت أكثر إيجابيّة. وبيّنت الدراسة أنّ طلاب المدارس الرسميّة هم أكثر استعمالًا للغوارانيّة، وخاصّة في الكتابة، من طلّاب المدارس الخاصّة. ولا يستغرب الباحث من هذه النتائج ويُرجعها إلى حالة الطلّاب الاجتماعيّة معتبرًا أنّ طلّاب المدارس الرسميّة أقلّ قدرًا من طلّاب المدارس الثانويّة من ناحية الطبقة الاجتماعيّة، واللغة الغوارانيّة أكثر انتشارًا لدى الطبقات الاجتماعيّة المتدنّية،[225] وبالتالي من الطبيعيّ أن يحمل أبناء هذه الطبقات الذين يرتادون المدارس الرسميّة مواقف أكثر إيجابيّة تجاهها مقارنة بطلّاب المدارس الخاصّة الذين ينتمون إلى الطبقات المتوسطة والغنيّة ويستعملون اللغة الإسبانية بشكل أكثر وخاصّة عند الكتابة.

وتتناول دراسة أخرى تحت عنوان "المواقف اللغويّة للمراهقين الفلبّينيين ثنائيّي اللغة تجاه اللغة الإنكليزية والفلبينية"،[226] تأثير الحالة الاجتماعيّة كمتغيّر على تحديد الموقف من اللغة الأمّ. وقد بحثت هذه الدراسة أثر الحالة الاجتماعيّة على تحديد الموقف من اللغة بين طلّاب من المرحلة الثانويّة في ثلاث مدارس: مدرستَان رسميّتَان وثالثة خاصّة. لكنّها لم تحتسب نوع المدرسة كمتغيّر بل احتسبت معدّل الدخل الفرديّ كمتغيّر عامل، ولكن، وفي نهاية المطاف، يشكّل هذا المعدل

[224] Jinny K Choi, "Language attitudes and the future of bilingualism: The case of Paraguay," *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 6, no. 2 (2003), 81-94.

[225] المرجع نفسه، 89.

[226] Faith Patricia M. Sicam, and Rochelle Irene G. Lucas, "Language Attitudes of Adolescent Filipino Bilingual Learners Towards English and Filipino," *Asian Englishes* 18, no. 2 (2016), 109-128.

مؤشّرًا كبيرًا على نوع المدرسة، إذ تميل الطبقات الاجتماعيّة الأقلّ قدرة مادّيّة إلى تعليم أبنائها في المدارس الرسميّة. وقد خلصت هذه الدراسة إلى أنّ لدى الطلّاب من الطبقات الاجتماعيّة الأدنى مواقف أكثر إيجابيّة تجاه اللغة الفلبّينيّة، مقابل الطلّاب من المستويات الاجتماعيّة الأعلى والذين فضّلوا الإنكليزيّة على الفلبّينيّة.[227]

ث. الاختلافات التي يسبّبها عدد ساعات تعلّم العربيّة خلال المرحلة الثانويّة عبر كلّ المتغيّرات

أظهر تحليل النتائج أنّ عدد ساعات تعلّم اللغة العربيّة خلال المرحلة الثانويّة يؤثّر بشكلٍ دالّ على الموقف من اللغة العربيّة عامّة. فالطلّاب الذين تلقَّوا عدداً أكبر من ساعات التدريس للغة العربيّة خلال هذه المرحلة كانت لهم مواقف أكثر إيجابيّة من أولئك الذين تلقَّوا عدداً أقلّ. وكذلك الحال بالنسبة لجميع المفاهيم فيما عدا مفهوم التجارب السابقة في تعلّم اللغة العربيّة. حيث تُشير الأرقام إلى أنّ المتغيّرات --فيما عدا هذا المتغيّر الأخير-- تأثّرت بشكل دالّ بعدد ساعات تدريس اللغة. فالطلّاب الذين تلقَّوا عدداً أكبر من ساعات التدريس خلال المرحلة الثانويّة كانت لديهم مستويات أعلى من الاعتقادات الإيجابيّة فيما يخصّ أهمّيّة اللغة العربيّة، وطبيعتها، والاهتمام المعطى لها، وتعلّمها وإتقانها، وطريقة تعليمها، ومقاربات التدريس في التجارب السابقة من نظرائهم الذين تلقَّوا عدداً أقلّ من ساعات التدريس.

ورغم قلّة الدراسات التي تناولت تأثير عدد ساعات التدريس على الموقف والاعتقاد من اللغة إلّا أنّ هناك دراستَين تدعمان نتائج الدراسة الحاليّة، أوّلهما دراسة *تقرير حالة اللغة العربيّة ومستقبلها*، التي تشابهت نتائجها مع نتائج الدراسة الحاليّة والتي أظهرت أنّ الطلّاب الذين

[227] المرجع نفسه، 120.

يتعرّضون للغة العربيّة أكثر من خلال عدد ساعات تدريس أكبر يشعرون بثقة أكبر بلغتهم العربيّة سواء كانوا في مدارس رسميّة أو خاصّة.[228] ودراسة ثانية تناولت الحالة اللغويّة في منطقة إقليم الباسك في شمال اسبانيا.[229] وقد بحثت هذه الدراسة في مواقف الطلّاب في المدارس الثانويّة في مدينة سانسباستيان وهي عاصمة مقاطعة غيبوثكوا Gipuzkoa في منطقة إقليم الباسك Basque من اللغة الباسكيّة. وقد شملت الدراسة 288 طالبًا ثانويًّا تختلف خلفيّاتهم اللغويّة بين متكلّمين للغة الباسكيّة في مدارس باسكيّة، ومتكلّمين للغة الباسكيّة في مدارس إسبانيّة، وطلاباً ثنائيّي اللغة في مدارس باسكيّة، وطلاباً ثنائيّي اللغة في مدارس إسبانيّة، ومتكلّمين للغة الإسبانيّة في مدارس باسكيّة، ومتكلّمين للغة الإسبانيّة في مدارس إسبانيّة.

واللافت أنّ النتائج أظهرت أنّ الطلّاب ثنائيّي اللغة في المدارس الباسكيّة يتصرّفون فيما يخصّ مواقفهم اللغويّة بشكل مشابه جدًّا للطلّاب الباسكيّين، حيث أنّهم يتمتّعون بمواقف إيجابيّة من تنوُّعَي الباسكيّة الفصيح والعامّيّ. وبالنسبة للباحث "تشير هذه الأنماط إلى أنّ المواقف الإيجابيّة تجاه لغة الباسك (الفصحى والعامّيّة) مرتبطة بمدى التعرّض للغة في البيت والمدرسة".[230] وبالتالي كلّما زاد تعرّض الطلّاب للغة الهدف كلّما تمتّعوا بمواقف أكثر إيجابيّة منها.

حاولت خلال هذا الفصل أن أناقش نتائج الدراسة على عدة مستويات، بدءاً من مستوى السؤال الواحد، وما يقدّمه لنا من معلومات عن اعتقادات ومواقف الطلاب، ثم على مستوى

---

[228] تقرير حالة اللغة العربيّة، 315.

[229] Begoña Echeverria, "Language Attitudes in San Sebastian: The Basque Vernacular as Challenge to Spanish Language Hegemony," *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 26, no. 3 (2005), 249-264.

[230] المرجع نفسه، 260.

المفهوم، ويساعد هذا النوع من تحليل النتائج على فهمها ضمن الأطر النظريّة، وهذا ما سأُسلِّط الضوء عليه في الفصل الختامي والذي يشكّل خلاصة الدراسة. وكذلك على مستوى متغيرات أخرى تمثّلت في نوع الجامعة، والاختلافات الجندريّة، ونوع المدرسة خلال المرحلة الثانويّة، وعدد ساعات تعلّم اللغة العربيّة خلال المرحلة الثانوية. وهذا النوع الأخير من تحليل النتائج يُضيء كثيراً على الخطوات التي يجب أخذها في الحسبان عند التفكير بالسياسيات اللّغوية. ولكن أعتقد أن أهم ما خرجتُ به من هذا النوع الأخير من التحليل هو أن حالة اللّغة العربيّة عامة، بما يعني أن المشترك من الاعتقادات والمواقف لدى الطلاب بالنظر إلى هذه المتغيرات المذكورة أعلاه يفوق المختلف.

الفصل السادس

الخاتمة

يعرض هذا الفصل الخلاصات والاستنتاجات التي توصّلت إليها، وينقسم إلى قسمين:

يتناول القسم الأول النظر في نتائج الدراسة ضمن الإطارين الفلسفي والنظريّ، وما يتبع ذلك من خلاصات. في حين يتناول القسم الثاني استنتاجات انبثقت من الدراسة وتتمثّل في توصيات يُمكن للمعنيين باللّغة العربيّة على كافة الأصعدة الأخذ بها، ويناقش محدوديات الدراسة التي يمكن تجنّبها في دراسات لاحقة، وأخيراً يقدم اقتراحات لدراسات مستقبليّة تنطلق من هذه الدراسة.

القسم الأول: نتائج الدراسة في ضوء الإطارين الفلسفي والنظريّ

أحاول في هذا القسم الإجابة عن الأسئلة التالية:

كيف يمكننا النظر إلى النتائج التي حصلنا عليها من هذه الدراسة في ضوء الإطارين الفلسفي والنظري للدراسة؟ وهل يمكن لذلك أن يساعد على فهم حالة اللّغة العربيّة بين الطلاب الجامعين في لبنان؟ وكيف يمكننا من خلال فهم أهميّة بعض أنواع الاعتقادات تبعاً لنظريّة السلوك المخطط، ومن خلال فهم تأثير أيديولوجيا التقييس على أنواع أخرى أن نبدأ بالتغيير؟

للإجابة عن هذه الأسئلة سأتوقف عند خمس نقاط محوريّة. النقطة الأولى هي نظريّة السلوك المخطط، وبالتحديد كيفية ارتباط الاعتقادات بالمواقف وكيفية ارتباطها بالسلوك أيضاً. أما النقطة الثانيّة فتتناول نتائج الدراسة الإحصائيّة، وما قدّمته لنا الأرقام من كشف عن طبيعة العلاقة بين مختلف أنواع الاعتقادات والموقف. في حين تتناول النقطة الثالثة تأثير أيديولوجيا التقييس على أنواع الاعتقادات العاملة في الموقف، وتأثير كل ذلك على سلوك الطلاب تجاه العربيّة. وتتناول

النقطة الرابعة عينة الدراسة وما أخبرته الأرقام عن هذه العينة، وأخيراً تتناول النقطة الخامسة رؤية العربيّة كلغة واحدة.

أ. النقطة الأولى: نظرية السلوك المخطط مجدداً

حدّد Ajzen ثلاثة أنواع من الاعتقادات التي تؤثّر بشكل مباشر على الموقف من الشيء ألا وهي: الاعتقادات السلوكيّة، والاعتقادات المعياريّة، والاعتقادت حول القدرة على السيطرة. وتُعنى الاعتقادات السلوكيّة بآراء الشخص تجاه السلوك في حين تُعنى الاعتقادات المعياريّة بآراء الناس المحيطين به تجاه السلوك نفسه، وهذا النوع الأخير من الاعتقادات يعكس تأثير المجتمع على الفرد. أما الاعتقادات حول القدرة على السيطرة فتُعنى بشكل أساسيّ بالآراء الشخصيّة حول القدرة على القيام بسلوك معيّن وبالتجارب السابقة لذلك السلوك. ويرتبط هذا النوع الأخير من الاعتقادات تحديداً مباشرةً بالسلوك دون ارتباطه بالنيّة التي تشكل المرحلة الوسطيّة بين الموقف والسلوك. فعندما تكون هذه الأنواع الثلاثة من الاعتقادات إيجابيّة يكون الموقف من الغرض إيجابياً، أما في حال كان هناك نوع أو أكثر سلبيّ أو يميل إلى السلبية فسيؤثر هذا بطريقة أو بأخرى على الموقف من الغرض. وإذا كان النوع الثالث من الاعتقادات تحديداً يميل إلى السلبية فإنه، وتبعاً لِـ ،Ajzen قد يخلق اضطراباً في العلاقة بين اعتقادات وموقف الشخص من غرضٍ ما وسلوكه تجاه هذا الغرض.

ب. النقطة الثانية: العلاقة بين الاعتقادات والمواقف كما أظهرتها نتائج الاحصاءات

بالنظر إلى نتائج الدراسة الحاليّة نلاحظ أن المفاهيم التي كانت ذات دلالة في تنبؤ الموقف من اللّغة هي: (بالترتيب من الأعلى في تنبؤ الموقف إلى الأدنى): طبيعة اللّغة العربيّة، وأهميّة اللّغة العربيّة، وتعلّم اللّغة العربيّة وإتقانها، والتجربة السابقة في تعلّم اللّغة العربيّة. ويندرج

المفهومان الأولان ألا وهما طبيعة اللّغة العربيّة وأهميّة اللّغة العربيّة تحت الاعتقادات السلوكيّة لأنهما يعبّران عن آراء فرديّة، في حين يندرج المفهومان الأخيران وهما تعلّم وإتقان اللّغة العربيّة والتجربة السابقة في تعلّم اللّغة العربيّة تحت الاعتقادات حول القدرة على السيطرة، نظراً لأن هذه الاعتقادات تُعنى بالخبرة السابقة وبالشعور بالكفاءة الذاتيّة والقدرة على أداء سلوك معيّن.

وبالتالي إذا أردنا الكشف عن موقف طالب معيّن من اللّغة العربيّة علينا التركيز أكثر على هذه المفاهيم الأربعة المذكورة أعلاه لأنّها هي المتنبئة بالموقف، أمّا بقيّة المفاهيم فلم تكن ذات دلالة في التنبؤ بالموقف.

وإذا نظرنا مجدداً إلى نتائج تحليل الاحصاءات نجد أن المفاهيم الثلاثة التي حصلت على أدنى درجات التقييم من قبل الطلاب، وبالتالي كانت الأقل إيجابيّة بين كل المفاهيم السبعة هي: (بالترتيب من الأقل إيجابيةً والأقرب إلى السلبيّة): التجربة السابقة في تعلّم العربيّة، وطبيعة اللّغة العربيّة، وتعلّم اللّغة العربيّة وإتقانها. وهذا يعني أنّ ثلاثة من المفاهيم الأربعة المتنبئة بالموقف من اللّغة هي أقل إيجابيّة من غيرها. وهنا تجدر إعادة الإشارة إلى أنّ اثنين من هذه المفاهيم الأربعة وهما التجربة السابقة في تعلّم العربيّة وتعلّم وإتقان اللغة العربيّة يندرجان تبعاً لنظرية السلوك المخطّط تحت نوع الاعتقادات المسمّى الاعتقادات حول القدرة على السيطرة لأنهما يُعنيان بالكفاءة الذاتية والخبرة السابقة، ويرتبطان بشكل مباشر بسلوك الطلاب فيما يتعلّق باللّغة العربيّة.

ت. النقطة الثالثة: أيديولوجيا التقييس

بالعودة إلى أيديولوجيا التقييس، نجد أن اثنين من أهم خصائصها وهما الإجماع ووجود سلطة لغويّة يؤثران بشكل سلبيّ على نوعين من ثلاثة أنواع من الاعتقادات العاملة في تحديد الموقف. فأيديولوجيا التقييس لها تأثير سلبي مباشر على الاعتقادات حول القدرة على السيطرة، إذ

أنّها تعزّز الاعتقاد بعدم امتلاك أفراد المجتمع الذي تسوده اللّغة المقيّسة المَلَكة التي تمكنهم من تطوير كفاءة لغويّة، وتدعم الاعتقاد بأن قلة قليلة فقط يتمتعون بامتياز الوصول إلى أسرار اللّغة. كما أنّها تؤثّر تأثيراً سلبياً على الاعتقادات المعياريّة كون الاعتقادات المعياريّة تمثّل الضغوط المجتمعيّة على الفرد، وأيديولوجيا التقييس تتّسم بالإجماع أي انتشار اعتقادات مجمع عليها، فحيث توجد لغة معياريّة يكاد يؤمن الجميع بها، وتشترك غالبيّة أفراد المجتمع في الإيمان باعتقادات غير واقعيّة خاصّة بها، أهمها أن اللّغة المقيّسة صعبة وليست في متناول الجميع، بل هي تحتاج إلى مهارة خاصّة، وكذلك الاعتقاد بأنها متفوّقة على غيرها بل هي مقدّسة. يُضاف إلى ذلك نسبة كل ما هو جميل وجيّد إلى اللغة المعياريّة، ففي بيئة تسودها ثقافة التقييس، يصبح حب اللغة المقيّسة، والإيمان بجماليتها، وتنوّعها وتشعبّها وقدراتها شبه واجب، ويجد الفرد نفسه يؤمن بذلك تلقائياً في سبيل ضمان انتمائه للمجموعة، وبالتالي فإن الأيديولوجيا اللغويّة لها تأثير على كافة اعتقادات الطلاب سواء الإيجابيّة منها أو السلبيّة.

ث. النقطة الرابعة: عينة الدراسة

تتميّز هذه العيّنة من الطلاب بأنها تحمل اعتقادات إيجابيّة جداً تجاه اللّغة العربيّة وبالتالي مواقف إيجابيّة أيضاً، وهذا ما أظهرته النتائج، وقد بررت ذلك مسبقاً بأن الطلاب الذين لفت الاستبيان انتباههم هم على الأغلب، وكما عبّروا عن ذلك في حلقات النقاش، من الطلاب المهتمين جداً باللّغة العربيّة والذين كانوا من الطلاب الجيدين في صفوف العربيّة عامة خلال كل مراحل الدراسة المدرسيّة، ولكن ورغم ما تتّسم به هذه العيّنة من إيجابيّة إلا أن ثلاثة من المفاهيم المتنبئة بالموقف كانت أقل إيجابيّة لديها.

وبالنظر إلى الصورة الأكبر المتمثّلة بالمجتمع الطلابي في لبنان، يمكننا توقّع وجود اعتقادات أقل إيجابيّة أو حتى سلبيّة لدى فئات أخرى من الطلاب. وإذا كان لدى هذه العيّنة التي تتّسم بالإيجابيّة عامّة، مستويات أقل إيجابيّة لثلاثة من المفاهيم الأربعة المتنبئة بالموقف، فإن المرجح أن تكون لدى فئات أخرى من الطلاب مستويات سلبيّة للمفاهيم الثلاثة العاملة في تحديد الموقف، الأمر الذي يخلق خللاً في العلاقة بين الاعتقادات والمواقف من جهة والسلوكات من جهة ثانية. وهذا باختصار حال العديد من طلابنا اليوم. فالطلاب في معظم الأحيان يحملون اعتقادات إيجابيّة تجاه اللّغة العربيّة ولكن أي نوع من الاعتقادات هي تلك الإيجابيّة؟ إنها في معظمها الاعتقادات السلوكيّة وبعض الاعتقادات المعياريّة، أما النوع الثالث من الاعتقادات والذي له تأثير مباشر على السلوك فبرز أنه الأقل إيجابيّة.

إذاً نستنتج بأن الذي يحدد مواقف الطلاب من اللّغة أربعة مفاهيم هي: طبيعة اللغة العربيّة، وأهميّة اللّغة العربيّة، وتعلّم اللّغة العربيّة وإتقانها، والتجربة السابقة في تعلّم اللّغة العربيّة. وقد ظهر من دراستنا أنه، باستثناء أهميّة اللّغة العربيّة، فإن المفاهيم الثلاثة الأخرى تتمتّع بأدنى درجات التقييم من قبل الطلاب.

من ناحية أخرى، إذا نظرنا إلى تصنيف المفاهيم ضمن أنواع الاعتقادات العاملة في تحديد الموقف، نجد أن اثنين منها يندرجان تحت الفئة الأكثر أهميّة بتنبؤ السلوك ألا وهي الاعتقادات حول القدرة على السيطرة، وتتّسم هذه الفئة بالتحديد من الاعتقادات بارتباطها المباشر بالسلوك.

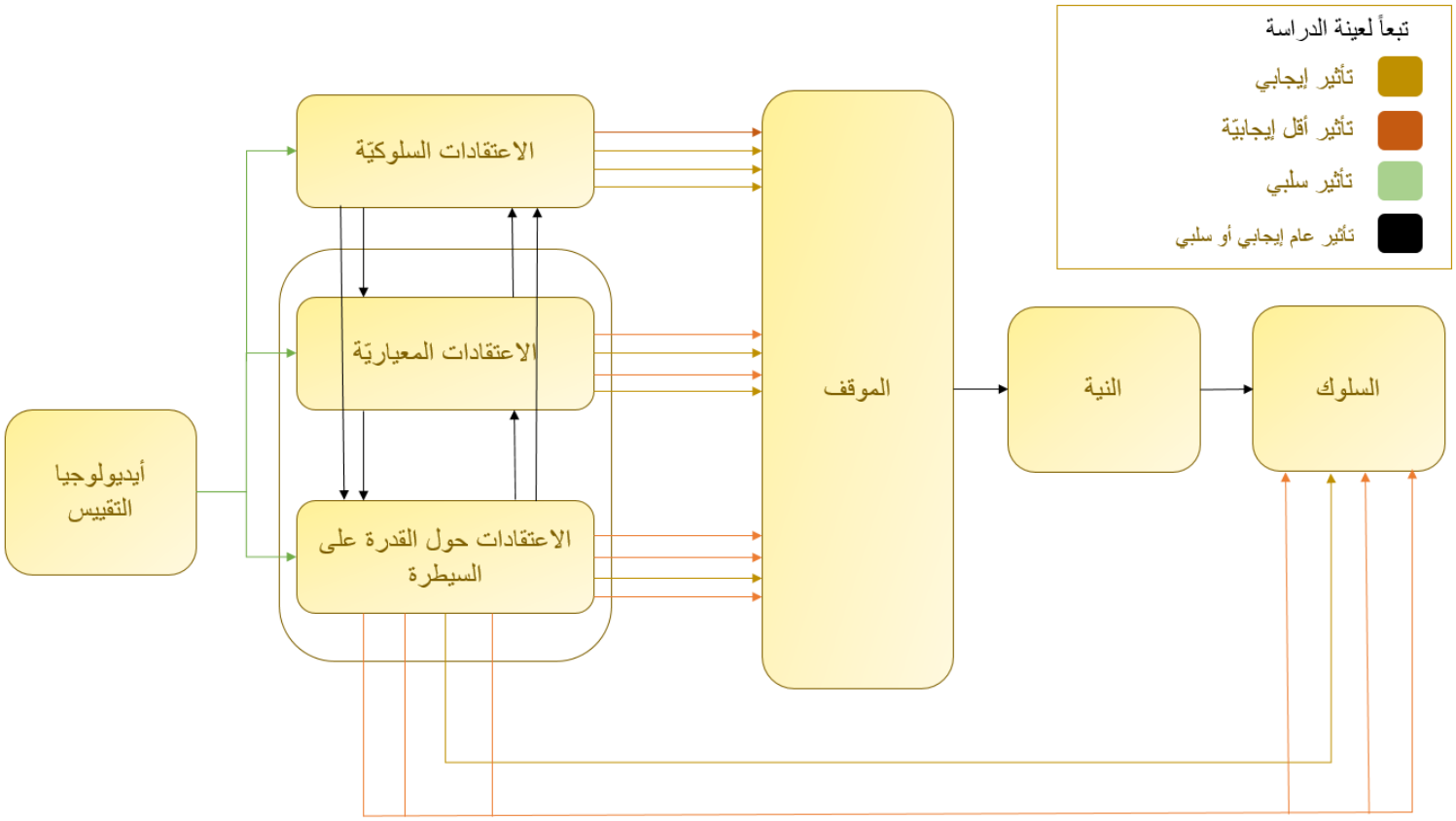
ومن ناحية ثالثة، إذا نظرنا إلى تأثير أيديولوجيا التقييس على الاعتقادات العاملة في تحديد الموقف نجد أنها تؤثر بشكل سلبيّ، لأنها تنشر اعتقادات غير واقعية، على نوعين من الاعتقادات

هما الاعتقادات المعياريّة التي لها تأثير غير مباشر على السلوك والاعتقادات حول القدرة على السيطرة التي لها تأثير مباشر على السلوك.

وبالتالي يمكننا أن نستخلص أنّ:

طلابنا يحبون اللّغة العربيّة ويؤمنون إيماناً كبيراً بجماليتها وأهميتها، ولكن، في الوقت نفسه، لا يؤمنون بقدرتهم على إتقان هذه اللّغة، ولا يؤمنون بأنهم يملكون الكفاءة اللازمة لتعلّمها وفق معايير التعلم والإتقان التي يحملونها في أذهانهم. وتعزّز هذا الإيمان لديهم أيديولوجيا التقييس الشائعة المتصلة باللغة العربية. كما أنهم يعانون من تجربة سابقة في تعلّم اللّغة العربيّة غير مشجعة. وبالتالي، فمهما كانت بقيّة الاعتقادات إيجابيّة، إلا أن هذا الخلل بين المواقف والسلوك سيستمر إلى أن يتم تغييرّ النظرة إلى اللّغة العربيّة بما يحدّ من تأثير أيديولوجيا التقييس، وكذلك تغيير النوع الثالث من الاعتقادات والذي يعنى بالقدرة على السيطرة والإتقان. والذي صادف أنه الوحيد بين أنواع الاعتقادات ذو التأثير المباشر على السلوكات. أمّا بقيّة الطروحات والتي تتناول بالتحديد تسهيل الفصحى لتكون أقرب إلى العاميّة، أو زيادة استخدام الفصحى لتقليل هيمنة العاميّة، أو إيجاد لغة ثالثة تتوسّط الفصحى والعاميّة، فما هي، في رأيي، إلا تعزيز لأيديولوجيا التقييس التي تساهم بشكل بارز في أزمة اللّغة. فأنا أرى أن محاولة نشر الإجماع على أي تنوّع من تنوّعات اللّغة على أنه التنوّع الأنسب لتخطّي أزمة اللّغة العربيّة، يمكن أن يؤدّي إلى النظر إليه على أنه الأصح، وأنه المتفوّق، وليس بعيداً أن يتحوّل إلى "فصحى جديدة". وعلى العكس من ذلك، فإن التعامل مع تنوّعات اللّغة بشكل طبيعيّ والاعتراف بها جميعاً كما هي، يعزّز الاعتقادات الإيجابيّة عند الطلاب عن قدرتهم على إتقان لغتهم الأم ويساعد في تحسين سلوكهم تجاهها. وإذا أردت تمثيل هذه الخلاصة برسم بيانيّ فإني أقترح الرسم البياني (98) التالي:

الرسم 98: العلاقة بين الاعتقادات والمواقف والسلوك تبعاً لعينة الدراسة



أولاً، يمثل هذا الرسم الدراسة الراهنة وهو يعكس نتائج عينة الطلاب بالتحديد.

ثانياً، نلاحظ أن هذا الرسم ينطلق من نظريّة السلوك المخطّط التي تربط مجموعة من الاعتقادات بمجموعة من المواقف، ثم تربط المجموعتين بالنية وتربط النيّة بالسلوك. وقد عُنيت الدراسة الراهنة بشكل خاص بدراسة العلاقة بين الاعتقادات والمواقف من جهة، والعلاقة بين الاعتقادات والمواقف، والسلوك من جهة ثانيّة. ولأن أنواع الاعتقادات تضمنت أكثر من مفهوم فإني مثلت العلاقة بين كل نوع من الاعتقادات والموقف بعدّة أسهم. أما استخدام ألوان مختلفة للأسهم فقد لجأنا إليه للتمييز بين التأثير الإيجابي والتأثير الأقل إيجابيّة، بحيّث يمثّل السهم البني التأثير الإيجابي، ويمثّل السهم الأحمر التأثير الأقل إيجابيّة، في حين يمثّل اللّون الأخضر التأثير السلبي، وفي حال كان السهم أسود فهذا يعني أن الدراسة الراهنة لم تُعنَ بالعلاقة التي يمثّلها.

ج. النقطة الخامسة: العربيّة كلغة واحدة

كيف يمكننا الاستفادة من كل ما عبّر عنه الطلاب من اعتقادات ومواقف إيجابيّة تجاه اللّغة العربيّة لتحسين واقع اللّغة العربيّة؟ وكيف يمكننا إزالة هذا التناقض بين المواقف الإيجابيّة والسلوك الأقل إيجابيّة الذي نلحظه لدى طلابنا بشكل يوميّ والذي أثبتته الدراسة. قد نتمكن من فعل ذلك في حال تغيّرت النظرة الأساسيّة للّغة وتحوّلت إلى رؤية مختلفة عرضت لها في الفصل الأول وهي رؤية "العربيّة كلغة واحدة". وهذه الرؤية تُجنّبنا بشكل مباشر الوقوع في فخ الاعتقادات السلبيّة حول القدرة على السيطرة، فمعها وكما ذكرت سابقاً، تكون العربيّة مجموعة من التنوعات التي تتشابك فيما بينها بشكل بديهيّ وطبيعيّ، فتنتفي صفة الفوقيّة لواحد من التنوعات على غيره، ما يؤدي إلى إحلال الشرعيّة على كل التنوعات وزوال الخوف من أن يحلّ قطب أو تنوع مكان الآخر، وبالتالي تخف حدّة الاعتقاد باستحالة الإتقان أو حصره في فئة معيّنة، ويصبح أي فرد من

أفراد المجتمع مؤمناً بقدرته على إتقان لغته الأم. وفي حال أضحت اعتقادات أبنائنا حول قدرتهم على السيطرة على لغتهم أكثر إيجابيّة فإن الاحتمال الأكبر هو أن يتحسن سلوكهم تجاه اللّغة. ليس هذا فحسب بل إن هذه الرؤية التعددية للّغة العربيّة يمكن أن تؤدي إلى اعتقادات معياريّة أكثر إيجابيّة كذلك. في تلك الحال تنتظم العلاقة بين المكونات الأربعة لنظرية السلوك المخطط، وربما نشهد من قبل طلابنا إضافة إلى اعتقاداتهم ومواقفهم الإيجابيّة من اللّغة العربيّة سلوكات أكثر انسجاماً وبنفس درجة الإيجابيّة من تلك الاعتقادات والمواقف.

إذاً تساعد النظرة إلى اللغة العربيّة كلغة واحدة من الناحيّة البيداغوجيّة/ التربويّة على الحد من تداعيات النظرة الأيديولوجيّة للّغة. وهذه النظرة الأخيرة، لا تكتفي بأن تسبّب اعتقادات سلبيّة حول القدرة على تعلّم اللغة العربيّة وإتقانها، واعتقادات غير واقعيّة حول فوقيّة وقدسيّة اللغة المعياريّة، لا تكتفي بذلك، وإنما أيضاً تسبب اعتقادات إيجابيّة جداً تجاه هذه اللغة المعياريّة تتمحور حول حبها وتقديرها والإيمان بقدرتها، ولكن رغم إيجابيّة هذه الاعتقادات إلا أنها لا تنعكس في سلوكات الطلاب كونها نابعة من الإجماع الذي تفرضه الأيديولوجيا وليس من الواقع المُجرَّب.

أمّا مع العربيّة كلغة واحدة كمقاربة بيداغوجيّة، فتصبح كل التنوّعات اللغويّة متساوية من حيث الأهميّة، ولا يُعطى تنوّع دون الآخر أي أفضليّة، الأمر الذي يعزّز اعتقادات الطلاب حول قدرتهم على التعلّم، والذي يجعل أيضاً، اعتقاداتهم السلوكيّة والمعياريّة أكثر واقعيّة، مما قد ينعكس على مواقفهم تجاه اللغة العربيّة وكذلك على سلوكاتهم تجاهها، فيجعلها أكثر إيجابيّة.

القسم الثاني: توصيات ومحدوديات الدراسة واقتراحات لدراسات مستقبليّة

أ. التوصيات

انطلاقاً من الخلاصة التي توصّلت إليها والتي تمثّلت بشكلها النهائي بالرسم البياني أعلاه، أعتقد أن أهم التوصيات التي يمكن أن تخرج بها هذه الدراسة يجب أن تنطلق من نقطتين أساسيتين، تُعنى النقطة الأولى بالاعتقادات المعياريّة، في حين تُعنى النقطة الثانيّة بالاعتقادات حول القدرة على السيطرة.

1- التوصيات المتعلّقة بالاعتقادات المعياريّة:

تُبنى الاعتقادات المعيارية على نظرة الآخرين تجاه سلوك معيّن. فإذا لاحظ الفرد أن نسبة كبيرة من المحيطين به لديهم نظرة سلبيّة لسلوك معيّن فإنه يتبنى اعتقاداً سلبياً تجاه هذا السلوك، وفي الغالب يتجنّب القيام به. والعكس صحيح. لذلك يمثّل هذا النوع من الاعتقادات الضغوطات المجتمعيّة التي تواجه الفرد. وإذا نظرنا إلى هذه الضغوطات، فيما يتعلّق باللّغة العربيّة، يمكننا الخروج بمجموعة من التوصيات التي قد تساعد الفرد على تكوين اعتقادات معياريّة أكثر إيجابيّة، وبالتالي تساهم في تحسين سلوكه تجاه اللّغة العربيّة:

- رغم ما عبّر عنه الطلاب في هذه الدراسة من اعتقادات إيجابيّة فيما يتعلّق بموقف أهاليهم من اللّغة العربيّة، إلا أننا نلاحظ على أرض الواقع، أن الكثير من الأهل يهتمون اهتماماً كبيراً بتعليم أولادهم اللّغات الأجنبيّة، والأغلب أنهم يفعلون ذلك، لأنهم يدركون أن الأولاد قادمون على مرحلة جامعيّة تكاد تخلو من اللّغة العربيّة، ويحتاج الأولاد لتخطيها إلى لغة أجنبيّة بالدرجة الأولى. وربما يؤدي تغيير هذا الواقع لدى الأهل إلى تغيير الاعتقادات المعياريّة لأبنائهم. أمّا عن كيفيّة التغيير، فالأجدى أن يتم ذلك على مستوى الجامعات، وأن يكون للّغة العربيّة دور أكثر فعاليّة في الجامعة، وخاصة، من خلال استعمالها في

الأبحاث العلميّة والأكاديميّة لأن تعزيز وجود العربيّة في الجامعة قد يؤدي إلى توازن أفضل في اهتمام الأهل بين العربيّة واللّغات الأجنبيّة.

- تعزيز رؤية العربيّة كلغة واحدة، وهذا التعزيز هو الوجه الآخر لدحض أيديولوجيا التقييس، فكل ما يعزّز رؤية العربيّة كلغة واحدة سيساهم في التقليل من تأثير أيديولوجيا التقييس، والعكس صحيح.

ولكن تعزيز هذه الرؤية يتطلّب جهداً على كل المستويات. ولكن المستوى الأهم بالنسبة لي هو مستوى المدرسة، لأن الطالب لا يشعر بأزمته مع اللّغة العربيّة إلا عندما يدخل المدرسة. علماً أنه قد يكون تعرّض للفصحى قبل دخوله المدرسة. التغيير على مستوى المدرسة يتطلّب إيمان الأساتذة أنفسهم بالعربيّة كلغة واحدة. وأعتقد شخصياً أنه من الممكن الوصول إلى هذا الإيمان لدى الأساتذة من خلال التجربة. أي أن يجرّب الأساتذة مقاربة تعليميّة قائمة على رؤية العربيّة كلغة واحدة. وهذه المقاربة تحتاج إلى تدريب الأساتذة عليها، كما أنها تحتاج إلى مناهج مناسبة لها.

2- التوصيات المتعلّقة بالاعتقادات حول القدرة على السيطرة:

- إعداد معلمين ومعلمات واعين لأهمية دورهم في تعليم اللّغة العربيّة وراغبين بالقيام بهذا الدور.
- إعداد معلمين ومعلمات يؤمنون برؤية العربيّة كلغة واحدة. معلمون ومعلمات ينظرون إلى استخدام الأطفال، وخاصة في سنوات دراستهم الأولى، للمفردات العاميّة على أنه أمر طبيعيّ جداً. يؤمنون بالعامية كإيمانهم بالفصحى والأهم يعرفون الوظيفة لكل تنوّع. لا

يؤمنون بالجدار الناري المتخيَّل والفاصل بين الفصحى والعامية وما يتبع ذلك من تداعيات.

- العمل على تحسين تجربة الطلاب في تعلّم العربيّة وذلك يتطلب تبعاً لأرقام الإحصاءات وتبعاً لما عبّر عنه الطلاب في الحلقات النقاشيّة إلى:

✓ مقاربة تدريس القواعد بطريقة مختلفة. علينا أن نحاول قدر الإمكان التخفيف من نفور الطلاب من دروس القواعد والذي يؤدي أحياناً إلى نفور من اللّغة بكاملها وذلك بالتركيز على القواعد الوظيفيّة والابتعاد عن تعليمها منفصلة عن مهارات اللّغة.

✓ إدخال المزيد من البهجة إلى صفوف العربيّة من خلال النشاطات التفاعليّة والعمل في مجموعات والابتعاد عن أسلوب المحاضرات وزيادة فرص التناقش بحريّة داخل الصف دون أن يشعر الطلاب بالخوف من ارتكاب الأخطاء اللّغوية أو الخوف من هيمنة الأستاذ/ة.

✓ الابتعاد عن التركيز على الشكل الأسلوبي للّغة والتركيز على الوظيفة التواصليّة لها وتحفيز الطلاب على إنتاج لغة شفهيّة ومكتوبة صحيحة وليس بالضرورة متميّزة بتعابيرها المجازيّة وأساليبها الإبداعيّة.

✓ الاهتمام باختيار المواد التعليميّة بحيث تواكب حياة الطلاب اليوميّة. والالتفات إلى حقيقة ارتباط العربيّة في أذهان الطلاب بالماضي، وهذا ما عبّروا عنه في حلقات النقاش، ومحاولة تفادي ذلك من خلال الدقة في اختيار مواد التعليم.

- ✓ استعمال اللّغة كوسيلة تساعد على التفكير النقدي مثلها مثل أي لغة أخرى وإدراج النشاطات التي تحقق هذا الهدف وأهمها النقاشات الصفيّة المبنيّة على قراءات وأبحاث وكذلك تعزيز دور الكتابة الأكاديميّة وخاصة في مرحلة التعليم الثانوي.

ب. محدوديات الدراسة

رغم ما تتميّز به هذه الدراسة من كونها تتناول موضوع الاعتقادات والمواقف وهو موضوع بحاجة إلى بحث أكثر في السياق العربيّ، ومن كونها تدرس هذين المفهومين تجاه اللّغة العربيّة دون أي تفضيل أو مقارنة، وكذلك من كونها تركّز على العلاقة بين الاعتقادات والمواقف وما ينتج عنها من سلوك، ورغم أنها لا تكتفي بالسياق اللبناني بل تقارن بينه وبين سياقات الدول العربيّة المختلفة، ويُضاف إلى ذلك كبر عينة الدراسة نسبياً. رغم كل ما تقدّم، إلا أنها تبقى محدودة، وما يساهم في محدوديتها هو:

1- غلبة فئة معيّنة من الطلاب على عينة الدراسة، وهذه الفئة هي المهتمة باللّغة العربيّة عامة. والسبب في ذلك أن الاستبيان قدُّم باللغة العربيّة فقط، مما جعله يستقطب الطلاب الأكثر اهتماماً بها.

2- غلبة طلاب الجامعة الأميركيّة على طلاب الجامعة اللبنانيّة الدوليّة، وكذلك غياب تمثيل طلاب جامعيين آخرين، مما يحد من تنوّع عينة الطلاب.

3- طول الاستبيان، حيث تألف من 86 سؤالاً واستغرق إنجازه 15 دقيقة على الأقل، وبالتالي لم يتشجّع كل الطلاب على إنهائه، وكان عدد الطلاب الذين بدأوه وتخلوا عن إكماله 464 طالباً/ةً مقابل 760 أكملوه.

4- تركيز الدراسة على العلاقة بين الاعتقادات والمواقف والسلوك دون الأخذ بالاعتبار النيّة التي تعدّ واحدة من مكونات نظرية السلوك المخطط. فرغم أن الدراسة تضمّنت سؤالين يقيسان النيّة كمؤشر على السلوك، إلا أنها لم تهتّم بهذا الجانب. وكان يمكن إدراج أكثر من سؤالين عن النيّة بحيث يتكوّن لدينا مفهوم، ويمكن من خلال قياسه، فهم العلاقة بينه وبين الاعتقادات والمواقف من جهة، وبين السلوك من جهة ثانية. أمّا الدراسة الراهنة فركّزت أكثر على دراسة علاقة الاعتقادات حول القدرة على السيطرة بالسلوك نظراً لأنهما مرتبطان ببعضهما البعض بشكل مباشر.

ت. دراسات مستقبليّة

بناء على المعطيات السابقة عن محدوديّة الدراسة الحاليّة أقترح التالي كدراسات مستقبليّة يمكن أن تُبنى على هذه الدراسة:

1- محاولة الحصول على عينة دراسة أكثر تنوعاً وذلك من خلال تضمين أكثر من جامعتين في الدراسة، وكذلك من خلال إرسال الاستبيان إلى طلاب الجامعات في لبنان باللغات الثلاثة العاملة فيه ألا وهي العربيّة، والانكليزيّة، والفرنسيّة. أظن أن عينة دراسة متنوعة ستوضّح النتائج بشكل أفضل بكثير، وأتوقع أن تظهر نقاط الخلل التي تحكم مواقف الطلاب وسلوكهم تجاه اللّغة العربيّة بشكل أبرز.

2- أن يكون الاستبيان في الدراسات المستقبليّة أقصر من الاستبيان في هذه الدراسة، ومن المفضل أن لا تتخطى مدة إنجازه العشر دقائق. فالطلاب عامة في زمننا هذا، أكثر اعتياداً على المهام القصيرة .

3- اشتمال الدراسات المستقبليّة على طلاب من مراحل مدرسيّة مختلفة والمقارنة بين المراحل في محاولة لفهم طريقة تكوّن الاعتقادات حول اللّغة العربيّة.

4- محاولة قياس كل مكونات نظرية السلوك المخطط ودراسة العلاقات المتبادلة بينها جميعها في سياق اللّغة العربيّة.

في الختام، آمل أن يشجّع هذا البحث، جميع القيّمين على اللّغة العربيّة، وجميع المهتمين بتغيير حالة اللّغة العربيّة الراهنة من خلال إحداث سياسات لغويّة جديدة، على أخذ الجانب الشعوري لتعلّم اللّغة العربيّة في الحسبان، وعلى الاهتمام بما قدّمته هذه الدراسة من نتائج تتمحور حول اعتقادات الطلاب حول قدرتهم على إتقان اللّغة العربيّة وتجاربهم السابقة في تعلّم اللّغة. والأهم من ذلك أن ينتبه هؤلاء المعنيون إلى أن مشكلة أبنائنا مع اللّغة لا تسبّبها اللغة، فقد أظهر هؤلاء الطلاب حباً كبيراً لهذه اللّغة، وتعلقاً شديداً بها، واعتقاداً كبيراً بقدراتها. هم بحاجة إلى من يقول لهم لدى دخولهم المدرسة أن اللّغة التي يستعملونها هي العربيّة، وأن يعينهم على أن ينطلقوا في تطويرها منها ذاتها، بحيث تتكوّن لديهم اعتقادات إيجابيّة حول قدرتهم على إتقانها، وهم بحاجة إلى تجربة ناجحة في تعلّم العربيّة لا يشوبها الخوف والملل والتكرار والبعد عن الواقع والالتصاق بالماضي.

الملحق أ
الاستبيان

اعتقادات الطلاب ومواقفهم تجاه اللغة العربية في الجامعة الأميركية في بيروت وفي الجامعة اللبنانية الدوليّة

المجموعة الأولى: بيانات أساسيّة

1- **العمر**: (اختر/اختاري إجابةً واحدةً فقط)
   - بين 18 و22 سنة
   - بين 23– 30
   - فوق 30

2- **الجنس**: (اختر/اختاري إجابةً واحدةً فقط)
   - أنثى
   - ذكر

3- **الجامعة التي تدرس/ تدرسين فيها الآن**:
   - الجامعة الأميركيّة في بيروت
   - الجامعة اللبنانيّة الدوليّة

4- **ميدان الاختصاص العامّ**: (اختر/اختاري الإجابة المناسبة)
   - العلوم الإنسانيّة
   - العلوم الاجتماعيّة
   - العلوم
   - الطبّ
   - الهندسة

- إدارة الأعمال
- الاقتصاد
- ميدان آخر

5- نوع المدرسة التي تلقيت فيها تعليمك في المراحل المدرسية:

	محلّيّة حكوميّة	محلية خاصّة	دولية
في المرحلة الابتدائيّة:	○	○	○
في المرحلة الإعداديّة/المتوسّطة:	○	○	○
في المرحلة الثانويّة:	○	○	○

المجموعة الثانية: الخلفيّة اللّغويّة

6- ما هي لغتك الأمّ؟

- اللّغة العربيّة
- اللّغة الإنكليزيّة
- اللّغة الفرنسيّة
- لغة أخرى

7- ما هي اللّغة التي تستخدمها/تستخدمينها عادةً عندما تتكلّم/ين مع الأشخاص التالين؟

	العربيّة دائمًا	العربيّة معظم الأحيان	العربيّة ولغة أخرى بالتساوي	لغة أخرى غير العربيّة معظم الأحيان	لغة أخرى غير العربيّة دائمًا

الأمّ	○	○	○	○	○
الأب	○	○	○	○	○
الإخوة والأخوات	○	○	○	○	○
الزملاء في الصّفّ	○	○	○	○	○
الأصدقاء خارج الجامعة	○	○	○	○	○
الجيران	○	○	○	○	○
الأصدقاء على مواقع التواصل الاجتماعي	○	○	○	○	○

8- بأيّ لغة تقوم/ين بالنشاطات التالية؟

	بالعربيّة دائمًا	بالعربيّة معظم الأحيان	بالعربيّة وبلغة أخرى بالتساوي	بلغة أخرى غير العربيّة معظم الأحيان	بلغة أخرى غير العربيّة دائمًا
مشاهدة التلفاز	○	○	○	○	○
قراءة الأخبار	○	○	○	○	○
استعمال وسائل التواصل الاجتماعيّ	○	○	○	○	○
قراءة الكتب خارج نطاق الجامعة	○	○	○	○	○

9- ما هي اللّغة الرّئيسة التي تلقّيت بها معظم موادّك التعليميّة خلال المرحلة الابتدائيّة:

	اللّغة العربيّة	اللّغة الإنكليزيّة	اللّغة الفرنسيّة	لغات أخرى
في المرحلة الابتدائيّة:	○	○	○	○
في المرحلة الإعداديّة/المتوسّطة:	○	○	○	○
في المرحلة الثانويّة:	○	○	○	○

10-تقريبًا، ما هو العدد الإجمالي للسنوات التي درَست فيها مادّة اللّغة العربيّة خلال مراحل تعليمك (الابتدائيّ والمتوسّط والثانويّ)؟

- ○ أقلّ من سنة
- ○ بين سنة و3 سنوات
- ○ بين 3 سنوات و 5 سنوات
- ○ بين 6 سنوات و 9 سنوات
- ○ أكثر من 10 سنوات

11-تقريبًا، ما عدد الساعات الصفّيّة الأسبوعيّة التي قضيتها في دراسة مادّة اللّغة العربيّة في المراحل المدرسيّة المختلفة؟

	أقلّ من 3 ساعات أسبوعيًّا	3–5 ساعات أسبوعيًّا	5–7 ساعات أسبوعيًّا	7–10 ساعات أسبوعيًّا	أكثر من 10 ساعات أسبوعيًّا
في المرحلة الابتدائيّة	○	○	○	○	○
في المرحلة الإعداديّة/المتوسّطة	○	○	○	○	○
في المرحلة الثانويّة	○	○	○	○	○

المجموعة الثالثة: الموقف من اللّغة العربيّة

في هذا القسم من الاستبانة مجموعة من الأسئلة حول موقفك من اللّغة العربيّة. ليس هناك إجابة صحيحة أو خاطئة، وإنّما نريد منك إعطاء الانطباع الأوّل الذي تشعر/ين به بعد قراءة السؤال.

- **إلى أيّ مدى تعتقد/ين أنّ اللّغة العربيّة مهمّة/غير مهمّة لتحقيق الأهداف التّالية؟**

12-للحصول على شهادة علميّة

○ مهمّة ○ متوسّطة الأهمّيّة ○ قليلة الأهمّيّة ○ غير مهمّة

13-لتكون/ي شخصًا مثقّفًا

○ مهمّة ○ متوسّطة الأهمّيّة ○ قليلة الأهمّيّة ○ غير مهمّة

14-للحصول على عمل

o مهمّة o متوسّطة الأهمّيّة o قليلة الأهمّيّة o غير مهمّة

15-لتكوين صداقات

o مهمّة o متوسّطة الأهمّيّة o قليلة الأهمّيّة o غير مهمّة

16-لتكون/ي شخصًا مقبولًا في أسرتك الصغيرة والكبيرة

o مهمّة o متوسّطة الأهمّيّة o قليلة الأهمّيّة o غير مهمّة o

17-لتكون/ي شخصًا مقبولًا في مجتمعك المحلّيّ بكلّ طبقاته وتنوّعاته

o مهمّة o متوسّطة الأهمّيّة o قليلة الأهمّيّة o غير مهمّة

18-للتواصل مع الأصدقاء في الجامعة

o مهمّة o متوسّطة الأهمّيّة o قليلة الأهمّيّة o غير مهمّة

19-للتواصل مع الناس خارج الجامعة

o مهمّة o متوسّطة الأهمّيّة o قليلة الأهمّيّة o غير مهمّة

- **إلى أي درجة تعتقد/ين أنك: ؟**

20-تحب/ين اللّغة العربيّة.

o إلى درجة كبيرة o إلى درجة متوسّطة o إلى درجة قليلة o لا أحب اللّغة العربيّة

21-تحب/ين الكلام باللّغة العربيّة.

o إلى درجة كبيرة o إلى درجة متوسّطة o إلى درجة قليلة o لا أحب الكلام باللّغة العربيّة

22-تستمتع/ين بالاستماع إلى اللّغة العربيّة (أغانٍ، أخبار، برامج، مسلسلات..).

o إلى درجة كبيرة o إلى درجة متوسّطة o إلى درجة قليلة o لا أستمتع بالاستماع إلى اللّغة العربيّة

23-تحب/ين القراءة باللّغة العربية.

o إلى درجة كبيرة o إلى درجة متوسّطة o إلى درجة قليلة o لا أحب القراءة باللّغة العربيّة

24-تستخدم/ين اللّغة العربيّة بكل أشكالها (الفصحى والدارجة) في حياتك الأكاديميّة.

o إلى درجة كبيرة o إلى درجة متوسّطة o إلى درجة قليلة o لا أستخدم اللّغة العربيّة في حياتي الأكاديميّة

25-تستخدم/ين اللّغة العربيّة بكل أشكالها (الفصحى والدارجة) في حياتك الشخصيّة.

o إلى درجة كبيرة o إلى درجة متوسّطة o إلى درجة قليلة o لا أستخدم اللّغة العربيّة في حياتي الشخصيّة

26-تودّ/ين أن تستخدم/ي اللّغة العربيّة بشكل أكبر في حياتك .

o إلى درجة كبيرة o إلى درجة متوسّطة o إلى درجة قليلة o لا أودّ أن أستخدم اللّغة العربيّة بشكل أكبر في حياتي

27-في المستقبل، تريد/ين ريد أن تعلّم/ي أولادك اللّغة العربيّة.

- إلى درجة كبيرة
- إلى درجة متوسّطة
- إلى درجة قليلة
- لا أريد أن أعلّم أولادي اللّغة العربيّة

28-ما شعورك تجاه اللّغة العربيّة بشكل عامّ؟

- إيجابيّ
- سلبيّ
- حياديّ

29-بالنسبة لك، ما هو العنصر الأبرز الذي تسبّب في خلق هذا الشعور لدَيك؟

- المناهج
- طريقة التدريس
- المدرّسون
- الأهل
- المجتمع

30-ما هو موقف أهلك من اللّغة العربيّة؟

- إيجابيّ
- سلبيّ
- حياديّ

المجموعة الرابعة: الاعتقادات حول اللّغة العربيّة وأهميتها

- **إلى أيّ مدى توافق/ين أو لا توافق/ين على التالي؟**

31-أنّ اللّغة العربيّة ضروريّة في زمننا هذا.

○ أوافق بشدّة ○ أوافق ○ لا أوافق ○ لا أوافق بشدّة

32-أنّ اللّغة العربيّة صعبة مقارنةً بغيرها من اللّغات التي تعرفها.

○ أوافق بشدّة ○ أوافق ○ لا أوافق ○ لا أوافق بشدّة

33-أنّ اللّغة العربيّة قادرة على مواكبة التطوّرات التكنولوجيّة والعلميّة.

○ أوافق بشدّة ○ أوافق ○ لا أوافق ○ لا أوافق بشدّة

34-أنّ اللغة العربيّة قابلة لأن تكون لغة التدريس لموادّ أخرى كالعلوم والرياضيات.

○ أوافق بشدّة ○ أوافق ○ لا أوافق ○ لا أوافق بشدّة

35-أنّ اللّغة العربيّة بوضعها الحالي لا تساعد على تقدّم المجتمعات العربيّة.

○ أوافق بشدّة ○ أوافق ○ لا أوافق ○ لا أوافق بشدّة

36-أنّ اللّغة العربيّة أُعطِيَت أهمّيّةً خلال سنوات دراستك في المدرسة.

○ أوافق بشدّة ○ أوافق ○ لا أوافق ○ لا أوافق بشدّة

37-أنّ اللّغة العربية تُعطى أهمّيّة في بيتك وفي محيطك العائليّ.

○ أوافق بشدّة ○ أوافق ○ لا أوافق ○ لا أوافق بشدّة

38-أنّ اللّغة العربيّة تُعطى أهمّيّة في المجتمع الذي تعيش/ين فيه.

○ أوافق بشدّة ○ أوافق ○ لا أوافق ○ لا أوافق بشدّة

39-بالنّسبة لك، اللّغة العربيّة لغة مقدّسة.

○ أوافق بشدّة ○ أوافق ○ لا أوافق ○ لا أوافق بشدّة

40-بالنّسبة لك، اللّغة العربيّة هي أجمل اللّغات في العالم.

○ أوافق بشدّة ○ أوافق ○ لا أوافق ○ لا أوافق بشدّة

المجموعة الخامسة: الاعتقادات حول تعلّم اللّغة العربيّة

- **إلى أيّ مدى توافق/ين أو لا توافق/ين على التالي؟**

41-تعلّم اللّغة العربيّة صعب.

○ أوافق بشدّة ○ أوافق ○ لا أوافق ○ لا أوافق بشدّة

42-تعلّم اللّغة العربيّة ممتع.

○ أوافق بشدّة ○ أوافق ○ لا أوافق ○ لا أوافق بشدّة

43-تعلّم قواعد اللّغة العربيّة صعب.

○ أوافق بشدّة ○ أوافق ○ لا أوافق ○ لا أوافق بشدّة

44-تعلّم اللّغة العربيّة مضيعة للوقت.

○ أوافق بشدّة ○ أوافق ○ لا أوافق ○ لا أوافق بشدّة

المجموعة السادسة: الاعتقادات حول طريقة تدريس اللّغة العربيّة

- **إلى أيّ مدى توافق/ين أو لا توافق/ين على التالي؟**

45-دراسة قواعد اللّغة العربيّة مهمّة لتعلّم اللّغة العربيّة.

○ أوافق بشدّة ○ أوافق ○ لا أوافق ○ لا أوافق بشدّة

46-استخدام طريقة الحوار والمناقشة وتبادل الآراء عند دراسة اللّغة العربيّة يساعد على تعلّمها.

○ أوافق بشدّة ○ أوافق ○ لا أوافق ○ لا أوافق بشدّة

47-استخدام مواد ونصوص معاصرة وذات علاقة بحياة الطلاب يساعد على تعلّم اللّغة العربيّة.

○ أوافق بشدّة ○ أوافق ○ لا أوافق ○ لا أوافق بشدّة

48-استعمال التكنولوجيا (التطبيقات اللّغويّة والمواقع التعليميّة) يساعد على تعلّم اللّغة العربيّة.

○ أوافق بشدّة ○ أوافق ○ لا أوافق ○ لا أوافق بشدّة

49-تعلّم الموادّ الدّينيّة مهمّ لتعلّم اللّغة العربيّة.

○ أوافق بشدّة ○ أوافق ○ لا أوافق ○ لا أوافق بشدّة

المجموعة السابعة: الاعتقادات حول القدرة على إتقان اللّغة العربيّة

- **إلى أي مدى توافق/ين أو لا توافق/ين على التالي؟**

50-أنا قادر/ة على إتقان اللّغة العربيّة.

○ أوافق بشدّة ○ أوافق ○ لا أوافق ○ لا أوافق بشدّة

51-مستوى كفاءتي باللّغة العربيّة أقلّ من مستوى كفاءة الجيل السابق في عائلتي.

○ أوافق بشدّة ○ أوافق ○ لا أوافق ○ لا أوافق بشدّة

○

52-مستوى كفاءتي باللّغة العريّة أقل من مستوى كفاءتي بلغة أجنبية أخرى.

○ أوافق بشدّة ○ أوافق ○ لا أوافق ○ لا أوافق بشدّة

53-أشعر بالثّقة في قدراتي في اللّغة العربيّة.

○ أوافق بشدّة ○ أوافق ○ لا أوافق ○ لا أوافق بشدّة

54-أشعر بالقلق عند استخدام اللّغة العربيّة الفصحى.

○ أوافق بشدّة ○ أوافق ○ لا أوافق ○ لا أوافق بشدّة

المجموعة الثامنة: الاعتقادات حول اللّغة العربيّة والهويّة

- **إلى أيّ مدى توافق/ين أو لا توافق/ين على التالي؟**

55-أنّ اللغة العربيّة جزء من هويتك الوطنية.

○ أوافق بشدّة ○ أوافق ○ لا أوافق ○ لا أوافق بشدّة

56-أنّ اللغة العربيّة جزء من هويتك العربية.

○ أوافق بشدّة ○ أوافق ○ لا أوافق ○ لا أوافق بشدّة

57-أنّ اللّغة العربيّة مهمّة للحفاظ على الهويّة العربيّة.

○ أوافق بشدّة ○ أوافق ○ لا أوافق ○ لا أوافق بشدّة

58-أنّ اللغة العربيّة جزء من هويتك الدينيّة.

○ أوافق بشدّة ○ أوافق ○ لا أوافق ○ لا أوافق بشدّة

59-أن ضياع اللّغة العربيّة سيؤدي حتماً إلى ضياع الهويّة العربيّة.

○ أوافق بشدّة ○ أوافق ○ لا أوافق ○ لا أوافق بشدّة

60-أشعر بالفخر بأنّ لغتي هي العربيّة.

○ أوافق بشدّة ○ أوافق ○ لا أوافق ○ لا أوافق بشدّة

61-أشعر بأنّي أقلّ مكانة من غيري لأنّ لغتي الأم هي اللّغة العربيّة.

○ أوافق بشدّة ○ أوافق ○ لا أوافق ○ لا أوافق بشدّة

المجموعة التاسعة: الاعتقادات حول اللّغة العربيّة والسياسات الحكومية

- **إلى أيّ مدى توافق/ين أو لا توافق/ين على التالي؟**

62-الحكومات العربيّة يجب أن تعمل أكثر لتعزيز مكانة اللّغة العربيّة في الدول العربيّة.

○ أوافق بشدّة ○ أوافق ○ لا أوافق ○ لا أوافق بشدّة

63-الوثائق والمعاملات الرسميّة يجب أن تكون باللّغة العربيّة.

○ أوافق بشدّة ○ أوافق ○ لا أوافق ○ لا أوافق بشدّة

المجموعة العاشرة: الاعتقادات حول وجود اللّغة العربيّة في الفضاء المكاني العامّ

إلى أيّ مدى تشعر/ين بوجود اللّغة العربيّة في الفضاء المكاني العام (مثل الإعلانات وأسماء المحلّات...إلخ) المحيط بك؟

○ موجودة بقوّة

○ موجودة بشكل ضعيف

○ غير موجودة على الإطلاق

64-إلى أيّ درجة أنت راضٍ/راضية عن هذا الوجود؟

○ راضٍ/ية إلى حدٍّ كبير

○ راضٍ/ية إلى حدٍّ ما

- غير راضٍ/ية

المجموعة الحادية عشرة: الاعتقادات حول وجود اللّغة العربيّة في الدراسة الجامعيّة

65-ما درجة وجود اللّغة العربيّة في برنامج دراستك الجامعيّ؟

- موجودة إلى حدٍّ كبير
- موجودة إلى حدٍّ ما
- غير موجودة على الإطلاق

66-إلى أيّ درجة أنت راضٍ/راضية عن هذا الوجود؟

- راضٍ/ية إلى حدٍّ كبير
- راضٍ/ية إلى حدٍّ ما
- غير راضٍ/ية

67-إلى أي درجة تعتقد بأهميّة وجود مقرّرات متخصّصة بتعلّم اللّغة العربيّة في الجامعة؟

- إلى درجة كبيرة
- إلى درجة متوسطة
- لا أهمية لوجود مقررات متخصصة بتعليم اللّغة العربيّة في الجامعة

المجموعة الثانية عشرة: الاعتقادات حول واقع اللّغة العربيّة ومستقبلها

68-فيما يخصّ واقع اللّغة العربيّة أعتقد أنّ:

- اللّغة العربيّة لا تمرّ بأزمة
- اللّغة العربيّة تمرّ بأزمة
- اللّغة العربيّة تمرّ بأزمة كبيرة

69-في رأيك، ما هو العنصر الأكثر تسببًا لأزمة اللّغة العربيّة بين العناصر التالية ؟ (اختر/اختاري إجابة واحدة فقط)

- طرائق تدريس اللغة العربية في المدارس

- وجود لهجات عربيّة مختلفة
- انتشار اللّغات الأجنبيّة
- التطوّر التكنولوجيّ

70-هل تعتقد/ين أنّ اللّغة العربيّة في طريقها إلى الزوال؟

- نعم
- لا

المجموعة الثالثة عشرة: الاعتقادات حول التجربة السابقة (في المدرسة قبل الجامعة) في تعلّم اللّغة العربيّة

- المطلوب في هذا القسم هو وصف تجربتك السابقة في تعلّم العربيّة (في المدرسة قبل الجامعة) باختيار درجة من الدرجات السبع المعطاة لك هنا. الأوصاف تتراوح بين وصف سلبيّ (رقم 1) ووصف إيجابيّ (رقم 7). اختر/اختاري بين (1) و(7) الدرجة التي تصف بأفضل شكل تجربتك السابقة في تعلّم العربيّة في المدرسة.

71-من ناحية الإفادة، أنظر إلى تجربتي السابقة (في المدرسة قبل الجامعة) في تعلّم العربيّة على أنّها كانت:

1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○ 6 ○ 7 ○

غير مفيدة — مفيدة

72-من ناحية المتعة، أنظر إلى تجربتي السابقة (في المدرسة قبل الجامعة) في تعلم اللّغة العربيّة على أنّها كانت:

1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○ 6 ○ 7 ○

مملّة — ممتعة

73-من ناحية إثارة الاهتمام، أنظر إلى تجربتي السابقة (في المدرسة قبل الجامعة) في تعلّم العربيّة على أنّها كانت:

1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○ 6 ○ 7 ○

○ غير مثيرة للاهتمام ○ مثيرة للاهتمام

74-من ناحية السهولة، أنظر إلى تجربتي السابقة (في المدرسة قبل الجامعة) في تعلّم العربيّة على أنّها كانت:

1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○ 6 ○ 7 ○

صعبة ○ سهلة

75-من ناحية الفرح، أنظر إلى تجربتي السابقة (في المدرسة قبل الجامعة) في تعلّم العربيّة على أنّها كانت:

1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○ 6 ○ 7 ○

○ مؤلمة مفرحة

المجموعة الرابعة عشرة: الاعتقادات حول مقاربات التدريس في التجربة السابقة (في المدرسة قبل الجامعة) وتأثيراتها

في هذا القسم من الاستبيان مجموعة من الطروحات والمطلوب منكم هو إعطاء حكمكم عليها. ليس هناك إجابة صحيحة أو خاطئة، وإنما نريد منكم إعطاء الانطباع الأوّل الذي تشعرون به بعد قراءة الطرح.

- **إلى أيّ مدى توافق/ين أو لا توافق/ين على التالي:**

76-تجربتي السابقة في دراسة العربيّة في المدرسة أثارت اهتمامي باللّغة العربيّة.

○ أوافق بشدّة ○ أوافق ○ لا أوافق ○ لا أوافق بشدّة

77-تجربتي السابقة في دراسة العربيّة في المدرسة ركّزت على أشياء ليست ذات صلة بحياتي.

○ أوافق بشدّة ○ أوافق ○ لا أوافق ○ لا أوافق بشدّة

78-تجربتي السابقة في صفوف العربيّة في المدرسة خلقت عندي شعوراً بالثقة في قدراتي بالعربية.

○ أوافق بشدّة ○ أوافق ○ لا أوافق ○ لا أوافق بشدّة

79-تجربتي السابقة في صفوف العربيّة في المدرسة ساهمت في تطوير قدراتي على التفكير والتحليل والسؤال.

○ أوافق بشدّة ○ أوافق ○ لا أوافق ○ لا أوافق بشدّة

80-في صفوف العربيّة في المدرسة كانت طريقة التدريس تهتمّ بتطوير قدرتنا على الكتابة الأكاديميّة (تقارير، أبحاث، عرض مواقف).

○ أوافق بشدّة ○ أوافق ○ لا أوافق ○ لا أوافق بشدّة

81-في صفوف العربيّة في المدرسة قمنا باستخدام الوسائل التعليميّة التي توفّرها لنا التكنولوجيا الحديثة.

○ أوافق بشدّة ○ أوافق ○ لا أوافق ○ لا أوافق بشدّة

82-تجربتي السابقة في صفوف العربيّة في المدرسة تضمنّت العمل في مجموعات مع زملائي

○ نعم

○ لا

83-إلى أيّ مدى توافق/ين أو لا توافق/ين على التالي:

84-العمل في مجموعات مع زميلاتي وزملائي في صفوف االلّغة العربيّة جعلني أتعلّم أكثر.

○ أوافق بشدّة ○ أوافق ○ لا أوافق ○ لا أوافق بشدّة

المجموعة الخامسة عشرة: الاعتقادات حول مفهوم اللّغة العربيّة

85-ما الذي يتبادر إلى ذهنك عندما تسمع/ين عبارة "اللّغة العربيّة"؟

○ اللّغة العربيّة الدارجة

○ اللّغة العربيّة الفصحى

- الفصحى والدارجة معًا

شكراً لتعاونكم

الملحق ب

أسئلة المجموعات النقاشيّة

1- ما أول ما يتبادر إلى ذهنك عندما أقول أمامك "اللغة العربيّة"؟

2- متى وأين تستعمل اللّغة العربيّة؟ لماذا؟

3- هل تعتقد أنّ أفكارك حول اللّغة العربيّة مشتركة لدى فئة واسعة من الطلاب؟

4- هل يستخدم الأشخاص حولك في الجامعة اللّغة العربيّة؟ كيف تفسّر ذلك؟

5- إذا كنت في مقابلة عمل (ولديك الاختيار) هل ستختار التكلّم بالعربيّة؟ لماذا/لا؟

6- هل هناك مواقف تخجل من استعمال اللّغة العربيّة خلالها؟ لماذا؟

7- كيف ترى العلاقة بين الفصحى والعاميّة؟

8- كيف تعلّمت اللّغة العربيّة؟

9- كيف كانت تجربتك في دراسة اللّغة العربيّة في المدرسة؟

10- كيف استفدت من دراسة اللّغة العربيّة؟

11- كيف تتمنى أن يكون مستوى لغتك العربيّة؟ لماذا؟

12- قيّم نفسك من 1 إلى 10 بالنسبة لثقتك بقدراتك في اللّغة العربيّة؟ فسّر هذا التقييم.

13- هل تفعل شيئاً لتحسين لغتك العربيّة؟ كيف؟ لماذا؟

14- بالنسبة لك ما هو الأهم لتنجح في إتقان اللّغة العربيّة: الأستاذ/ة، الممارسة، المواد التعليميّة، الجهد؟ رتّب هذه الطروحات.

15- من خلال تجربتك الخاصة في دراسة اللّغة العربيّة ولغات أخرى، قارن بين التجربتين.

16- هل تعتقد أنه هناك تقصير بحق اللّغة العربيّة؟ من المقصّر؟ اشرح.

17-كيف ترى أن اللّغة العربيّة ستخدم مستقبلك المهنيّ؟

18-كيف ترى مستقبل اللّغة العربيّة؟

19- هل لديك أي شعور بالندم تجاه ما حققته في تعلّمك للعربيّة لحد الآن؟ إيجاباً أو سلباً؟ ما سبب ذلك في رأيك؟

20- هل تفكّر في استدراك ذلك مع أبنائك وكيف؟

الملحق ت

الدعوة إلى المشاركة في الاستبيان

عزيزاتي الطالبات وأعزائي الطلاب،

اسمي ريما سلطاني قنواتي. وأنا طالبة دراسات عليا في قسم اللغة العربية ولغات الشرق الأدنى في الجامعة الأمريكية في بيروت وأقوم حالياً بالعمل على رسالة للدكتوراه حول الاعتقادات والمواقف تجاه اللغة العربية بين طلاب الجامعة الأميركيّة في بيروت والجامعة اللبنانيّة الدوليّة. ويقوم بحثي على استطلاع آراء الطلاب في هاتين الجامعتين عبر استبيان يهدف إلى التعرف الى مواقفهم من اللغة العربية. وبما أنكم طلاب في هاتين الجامعتين أود أن أدعوكم للمشاركة في هذا الاستبيان ومشاركتكم هذه ستكون أكبر معين لي على إنجاز دراستي. وأود، كطالبة مثلكم، أن أشكركم على دعمكم لي.

إذا كان عمرك 18 سنة وما فوق يمكنك المشاركة وإكمال الاستبيان الذي سيستغرق 15–20 دقيقة من وقتك. بعد إتمام الاستبيان، ستتم دعوتك إذا كنت ترغب/ين للمشاركة في حلقات نقاشيّة لاحقة تهدف إلى معرفة المزيد من التفاصيل حول خبراتك وأفكارك الفرديّة.

لا يوجد مكافأة ماديّة لتطوعك للمشاركة في هذا الاستبيان. ولن يُطلب منك إعطاء اسمك أو أي معلومات تدلّ على هويتك وجميع إجاباتك ستكون سريّة ولن يؤثر إكمالك لهذا الاستبيان بأي شكل من الأشكال على علاماتك الجامعيّة.

إذا كنت ترغب/ين في المشاركة في هذا الاستبيان، الرجاء الضغط على الرابط أدناه.

إذا كانت لديك أسئلة لاحقًا، يرجى التواصل معي على العنوان: rs75@aub.edu.lb أو يمكنك التواصل مع أستاذي المشرف الدكتور محمود البطل على العنوان: ma426@aub.edu.lb.

مع جزيل شكري وتقديري لتعاونكم،

ريما سلطاني قنواتي

اضغط/ي هنا للمشاركة في الاستبيان: {SURVEYURL}

الملحق ث

استمارة الموافقة المسبقة للمشاركة في الاستبيان

هذا التنويه مخصص لدراسة بحثية معتمدة من AUB–IRB لـ

الدكتور محمود البطل في الجامعة الأمريكية في بيروت (ma426@aub.edu.lb)

* هذه ليست رسالة رسمية من الجامعة الأمريكية في بيروت *

أنت مدعو للمشاركة في دراسة بحثية بعنوان "اعتقادات الطلاب ومواقفهم تجاه اللغة العربية في الجامعة الأميركية في بيروت وفي الجامعة اللبنانية الدوليّة"، تحت إشراف الدكتور محمود البطل، كلية الآداب والعلوم في الجامعة الأميركية في بيروت.

سوف يلتزم إجراء هذه الدراسة بالبروتوكول المعتمد من IRB.

طريقة IRB المعتمدة لمقاربة الموضوعات هي عبر البريد الإلكتروني. الغرض من الدراسة هو المساعدة في تطوير فهم أعمق لمواقف واعتقادات الطلاب الذين يدرسون اللغة العربية في الجامعة الأميركية في بيروت وفي الجامعة اللبنانية الأميركية.

الإجراءات

تدعوك هذه الرسالة لقراءة وثيقة الموافقة والتفكير فيما إذا كنت تريد المشاركة في الدراسة. يجب التنبّه إلى أن:

- *المشاركة طوعية تماماً.*
- *يستغرق استكمال الاستبيان حوالي 20 دقيقة.*

• سيتم جمع وتحليل البيانات التي قدمتها في الاستبيان فقط. لن يتمكن فريق البحث من الوصول إلى اسمك أو تفاصيل الاتصال بك.

• سيتم نشر نتائج الاستطلاع في رسالة.

• نأمل في الحصول على موافقة 1000 مشارك من الجامعة الأميركية في بيروت ومن الجامعة اللبنانيّة الدوليّة. سيتم استبعاد الأشخاص الذين رفضوا الدعوة فقط.

• يجب أن يكون عمرك 18 عامًا أو أكثر للمشاركة.

الفوائد المحتملة للمشاركين

لن تتلقى مكافأة ماديّة مقابل المشاركة في هذه الدراسة.

نتائج الدراسة سيكون لها آثار كبيرة على فهم طلابنا واحتياجاتهم. لا توجد مخاطر متوقعة في المشاركة في هذه الدراسة.

المخاطر المحتملة على المشاركين

مخاطر الدراسة ضئيلة.

سرية التعامل مع المعطيات

أداة المسح المستخدمة في الدراسة ستكون Lime survey. لهذا السبب، سيتم تخزين جهات الاتصال الخاصة بالمشاركين المهتمين بالحلقات النقاشيّة على ملف مقفل في حاسوب لا يمكن الوصول إليه إلا من قبلي ومن قبل أستاذي المشرف على الدراسة.

ستبقى البيانات التي تم جمعها سرية ومجهولة المصدر.

ستتم مراقبة السجلات وقد يتم تدقيقها من قبل الـ IRB لضمان السرية.

المشاركة والانسحاب

في حال وافقت طواعية على المشاركة في هذه الدراسة، سيكون بإمكانك دوماً تغيير رأيك والانسحاب في أي وقت دون عواقب من أي نوع.

لن يترتب على رفض المشاركة أو الانسحاب من الدراسة أي عقوبة أو فقدان لأي مزايا تتمتّع بها، ولن يؤثر ذلك على علاقتك بجامعتك أو بالجامعة الأميركيّة في بيروت ومركزها الطبّي.

أسئلة حول الدراسة

إذا كان لديك أي أسئلة حول الدراسة، يمكنك الاتصال بفريق البحث عبر التالي:

د.محمود البطل 350000-1-961 + (ma426@aub.edu.lb) تحويلة. 3850 أو ريما قنواتي 577-840-3-961 + (rs75@mail.aub.edu)

الوصول إلى الاستبيان

بعد قراءة وثيقة الموافقة والإجابة على أسئلتك، إذا كنت توافق طواعية على المشاركة في الدراسة؛ يمكنك الوصول إلى الاستبيان عبر الضغط على زر "التالي" أدناه.

مخاوف أو أسئلة حول حقوقك

إذا كانت لديك مخاوف بشأن الدراسة أو أسئلة حول حقوقك كمشارك، يمكنك الاتصال بـ AUB IRB Office:

irb@aub.edu.lb، 374374-1-961 +، داخلي: 5445

الملحق ج

رسالة التأكيد على إكمال الاستبيان والدعوة إلى المشاركة في الحقات النقاشيّة

عزيزتي الطالبة/ عزيزي الطالب،

نرسل إليك هذه الرسالة للتأكيد على أنك أكملت الاستبيان المعنون "اعتقادات الطلاب ومواقفهم تجاه اللغة العربية في الجامعة الأميركية في بيروت وفي الجامعة اللبنانية الدوليّة" وأنّ إجاباتك قد وصلت وتمّ حفظها.

أشكرك على المشاركة في هذا الاستبيان وأود تشجيعك على المشاركة في حلقات نقاشيّة صغيرة سأقوم بإجرائها عبر برنامج Zoom على الإنترنت ويشارك فيها طلاب وطالبات ممن أكملوا الاستبيان وذلك بهدف معرفة المزيد عن اعتقاداتهم ومواقفهم تجاه اللّغة العربيّة.

إذا كنت ترغب/ين في المشاركة في هذه الحلقات النقاشيّة أرجو الردّ على هذه الرسالة ليتم الاتصال بك لاحقاً، علماً أن ما سيتم تسجيله خلال هذه الحلقات لن يتضمّن أي معلومات شخصيّة وسيبقى سريّاً.

إذا كانت لديك أسئلة، يرجى التواصل معي على rs75@aub.edu.lb أو يمكنك التواصل مع أستاذي المشرف الدكتور محمود البطل على ma426@aub.edu.lb

مع جزيل شكري وتقديري لتعاونك،

ريما سلطاني قنواتي

الملحق ح

استمارة الموافقة المسبقة على المشاركة في الحلقات النقاشيّة

هذة الرسالة مخصصة لدراسة بحثية معتمدة من AUB–IRB لـ

الدكتور محمود البطل في الجامعة الأمريكية في بيروت (ma426@aub.edu.lb)

* ليست رسالة رسمية من الجامعة الأمريكية في بيروت *

عزيزتي الطالبة/ عزيزي الطالب،

أنت مدعو/ة للمشاركة في حلقات نقاشيّة كجزء من دراسة بحثية بعنوان "اعتقادات الطلاب ومواقفهم تجاه اللغة العربية في الجامعة الأميركية في بيروت وفي الجامعة اللبنانية الدوليّة"، تقوم بها الطالبة ريما سلطاتي قنواتي تحت إشراف الدكتور محمود البطل. كلية الآداب والعلوم في الجامعة الأميركية في بيروت.

سوف يلتزم إجراء هذه الدراسة بالبروتوكول المعتمد من IRB.

طريقة IRB المعتمدة لمقاربة الموضوعات هي عبر البريد الإلكتروني. الغرض من الدراسة هو المساعدة في تطوير فهم أعمق لمواقف واعتقادات الطلاب الذين يدرسون اللغة العربية في الجامعة الأميركية في بيروت وفي الجامعة اللبنانية الدوليّة.

الإجراءات

تدعوك هذه الرسالة لقراءة وثيقة الموافقة والتفكير فيما إذا كنت تريد المشاركة في الدراسة. يجب التنبّه إلى أن:

• *المشاركة طوعية تماماً.*

• *سيتم الحفاظ على سرية جميع المعلومات التي تمت مناقشتها ولن يتم الكشف عنها لأي شخص.*

• *لن يتم ذكر أي معلومات حسّاسة أو أي معلومات قد تسهم في التعريف عن الأشخاص المشاركين.*

• ستبقى جميع المعلومات التي تمت مشاركتها في الحلقات النقاشيّة مجهولة المصدر عند ذكرها في الأطروحة.

• ستمتدّ الحلقة النقاشيّة لمدة ساعة تقريباً.

• سيتم نشر نتائج النقاشات في أطروحة الدكتوراه.

• نأمل في الحصول على موافقة من 50 مشاركًا في الجامعة الأميركية في بيروت ومن الجامعة اللبنانية الدوليّة. سيتم استبعاد الأشخاص الذين رفضوا الدعوة فقط.

• يجب أن يكون عمرك 18 عاماً أو أكثر للمشاركة.

الفوائد المحتملة للمشاركين

لن تتلقى مكافأة ماديّة مقابل المشاركة في هذه الدراسة.

نتائج الدراسة سيكون لها آثار كبيرة على فهم طلابنا واحتياجاتهم. لا توجد مخاطر متوقعة في المشاركة في هذه الدراسة.

المخاطر المحتملة على المشاركين

مخاطر الدراسة ضئيلة.

السريّة

ستبقى البيانات التي تم جمعها سرية. في بداية الحلقات النقاشيّة، سنراجع حق المشاركين في الانسحاب في أي وقت دون تسجيل أي معلومات من قبلهم، كما سنراجع إجراءات الدراسة الموضوعة لحماية خصوصيتهم، وأهمية احترام خصوصية بعضهم البعض خلال الحلقات النقاشيّة وبعدها.

ستتم مراقبة السجلات وقد يتم تدقيقها من قبل الـ IRB لضمان السرية.

المشاركة والانسحاب

في حال وافقت على المشاركة في الدراسة أو رفضت، لن يؤثر ذلك إطلاقاً على علاماتك، ولا على علاقتك بالجامعة الأمريكية في بيروت أو الجامعة اللبنانية الدولية، الآن أو في المستقبل. في

حال غيرت رأيك بشأن المشاركة، سيكون بإمكانك دوماً الانسحاب في أي وقت. وفي هذه الحالة سننهي المناقشة ونتلف التسجيل. إذا رغبت في الانسحاب لاحقًا، سأتلف أي بيانات مرتبطة بك أو تساهم في التعريف عنك.

سيتم تقديم نتائج الدراسة في المؤتمرات وفي مقالات في المجلات العلمية.

مكان إقامة الجلسات النقاشيّة

ستتم هذه الحلقات عبر الإنترنت عبر Zoom.

أسئلة حول الدراسة

إذا كان لديك أي أسئلة حول الدراسة، يمكنك الاتصال بفريق البحث عبر التالي:

د.محمود البطل 350000-1-961 + (ma426@aub.edu.lb) تحويلة. 3850 أو ريما قنواتي 577-840-3-961 + (rs75@mail.aub.edu)

الموافقة على المشاركة في الحلقات النقاشيّة

بعد قراءة وثيقة الموافقة والإجابة على أسئلتك، إذا كنت توافق طواعية على المشاركة في الدراسة؛ أرجو منك ملء وتوقيع الوثيقة التالية:

الموافقة على المشاركة في الدراسة

هل أنت مهتم/ة بالمشاركة في هذه الدراسة؟ نعم ☐ لا ☐

الموافقة على تسجيل المقابلة

سيتم تسجيل الحلقة النقاشيّة كما سأقوم بتدوين ملاحظات مكتوبة عن إجاباتك بالإضافة إلى التعليقات والملاحظات الأخرى التي قد تدلي بها أثناء المقابلة.

هل تسمح/ين لي بتدوين ملاحظات مكتوبة لإجاباتك؟ نعم ☐ لا ☐

الموافقة على الاقتباس من المقابلة

قد أرغب في الاقتباس من هذه المقابلة إما في العروض التقديمية أو المقالات الناتجة عن هذا العمل. سيتم استخدام اسم مستعار لحماية هويتك ، إلا إذا طلبت تحديد هويتك باسمك الحقيقي.

هل تسمح/ين لي أن أقتبس من هذه المقابلة؟ نعم ☐ لا ☐

يرجى التوقيع للإشارة إلى موافقتك على المشاركة في الحلقات النقاشيّة

اسم و توقيع المشارك/ة:

الاسم: _____ التوقيع: _____

إذا كانت لديك مخاوف بشأن الدراسة أو أسئلة حول حقوقك كمشارك، يمكنك الاتصال بـ AUB IRB Office:

irb@aub.edu.lb، 374374-1-961 +، داخلي: 5445

بِبليوغرافيا

أ. المراجع العربيّة

بدوي، السعيد محمد. *مستويات العربيّة المعاصرة في مصر: بحث في علاقة اللغة بالحضارة*. ط 2 (القاهرة: درا السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، 2001).

ثومور، هنادا طه، ورنا تميم، ومارك غريفيث "تقرير حول تأثير الازدواجيّة في اللغة العربيّة على التعليم والتعلّم." (الإمارات العربيّة المتّحدة: مؤسّسة الملكة رانيا؛ كلّيّة التربية؛ جامعة زايد، 2021).

الخوري، شحادة. "تعريب تدريس المواد العلميّة في الوطن العربي." *مجلة مجمع اللغة العربيّة بدمشق*، المجلد (80)، الجزء (1). 15–30.

الحاج، يوسف كمال. *في فلسفة اللّغة* (بيروت: دار العالم العربي للنشر والتوزيع، 1967).

شاتيلا، ندى. "أثر الحوافز والإبداع في التعبير الشفويّ والكتابيّ في تعزيز انتماء المتعلّم إلى اللغة العربيّة." (رسالة ماجستير غير منشورة.، الجامعة اللبنانيّة، كلّيّة التربية، بيروت، 2014).

الشوباشي، شريف. *لتحيا اللغة العربيّة يسقط سيبويه*. ط 3 (المملكة المتحدة: مؤسّسة هنداوي، 2019).

غيث، غازي، وقاسم شعبان، "التوجُّهات اللغويّة لطلبة الجامعة الأميركيّة في بيروت،" في *اللغة والتعليم*، تحرير قاسم شعبان (بيروت: الهيئة اللبنانيّة للعلوم التربويّة، 2000)، 309–334.

نجّار، لطيفة. *اللغة...جدل الهويّة والمعرفة* (دبي: دار العالم العربيّ للنشر والتوزيع، 2008).

ب. المراجع الأجنبيّة

Ajzen, Icek. “From Intentions to Actions: A Theory of Planned Behavior,” in *Action Control from Cognition to Behavior*, ed. Julius Kuhl and Jurgen Beckmann (Berlin; Heidelberg; New York; York, Spring-Verlag, 1985), 12-39.

_____. “The Theory of Planned Behavior.” *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 50 no. 2 (December 1991), 188.

_____. *Attitudes, Personality, and Behavior* (UK: McGraw-Hill Education, 2005).

Al-Batal, Mahmoud. “Dialect Integration in the Arabic Foreign Language Curriculum,” in *Arabic as one Language: Integrating Dialect in the Arabic Language Curriculum*, ed. Mahmoud Al-Batal (Washington, DC: Georgetown University Press, 2018).

Alahmadi, Sameeha D. “Insight into The Attitudes of Speakers of Urban Meccan Hijazi Arabic Towards Their Dialect.” *Advances in Language and Literary Studies* 7, no. 2 (2016), 249-256.

Allport, Gordon W. “Attitudes,” in *Handbook of social psychology*, ed. Carl Murchison (New York: Russell, 1933); https://kipdf.com/1-attitudes-gordon-w-allport_5aca3ba41723ddd8f1446fe1.html.

Asaad, Hanan, and Zohar Eviatar. “Learning to Read in Arabic: The long and Winding Road.” *Reading and Writing* 27, no. 4 (2014), 649-664.

Assalahi, Hussein M. “Why Is the Grammar-Translation Method Still Alive in the Arab World? Teachers' Beliefs and Its Implications for EFL Teacher Education.” *Theory & Practice in Language Studies* 3, no. 4 (2013).

Baker, Colin. *Attitudes and Language* (Clevedon [England]; Philadelphia: Multilingual Matters, 1992).

Barcelos, Ana Maria Ferreira. “Understanding Teachers' and Students' Language Learning Beliefs in Experience: A Deweyan Approach," (Ph.D. diss., University of Alabama, 2000).

Bishai, Wilson B. “Modern Inter-Arabic.” *Journal of the American oriental society* 86, no. 3 (1966), 319-323.

Boussalhi, Abdelfattah. “The Sociolinguistics of Learning: Attitudinal Patterns and Implications (A Case Study of Moroccan Diglossia)”. (PhD diss., University of Glasgow, 1991).

Brosh, Hezi “Arab Students' Perceptions of Diglossia.” *Al-ʿArabiyya: Journal of the American Association of Teachers of Arabic* 48, no. 1 (2015), 23-41.

Brown, Alan V. “Students' and Teachers' Perceptions of Effective Foreign Language Teaching: A Comparison of Ideals.” *The Modern Language Journal* 93, no. 1 (2009), 46-60.

Brustad, Kristen. “Diglossia as Ideology,” in *The Politics of Written Language in the Arab World*, ed. Jacob Høigilt and Gunvor Mejdell (Leiden: Brill, 2017), 41-67.

Cadora, F.J. “The Teaching of Spoken and Written Arabic.” *Language Learning*, 15, no. 3-4 (1965), 133-136.

Choi, Jinny K. “Language Attitudes and the Future of Bilingualism: The Case of Paraguay.” *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 6, no. 2 (2003), 81-94.

Clément, R., L. Major, R. C. Gardner, and P. C. Smythe, "Attitudes and Motivation in Second Language Acquisition: An Investigation of Ontario Francophones," Working Papers on Bilingualism 12, no. 1 (1977), l-20.

Clément, Robert, Robert C. Gardner, and Padric C. Smythe. “Social and Individual Factors in Second Language Acquisition.” *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne des Sciences du Comportement* 12, no. 4 (1980).

Clément. Richard, Robert C. Gardner, and Padric C. Smythe, "Motivational Variables in Second Language Acquisition: A Study of Francophones Learning English." *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement* 9, no. 2 (1977).

Daif-Allah, Ayman Sabry. "Beliefs about Foreign Language Learning and Their Relationship to Gender." *English Language Teaching* 5, no. 10 (2012), 20-33.

DeMaio, Theresa J. "Social Desirability and Survey Measurement: A Review," in *Surveying Subjective Phenomena. Volume 2*, ed. Turner, Charles F., Elizabeth Martin, and National Research Council (New York: Russell Sage Foundation, 1984), 257-282.

Dole, Janice A., and Gale M. Sinatra. "Social Psychology Research on Beliefs and Attitudes: Implications for Research on Learning from Text," in *Beliefs about Text and Instruction with Text*, ed. Ruth Garner, and Patricia A. Alexander (New York: Routledge, 1994), 245-264.

Dörnyei, Zoltán. "Motivation and motivating in the foreign language classroom." *The modern language journal* 78, no. 3 (1994), 273-284.

Echeverria, Begoña. "Language Attitudes in San Sebastian: The Basque Vernacular as Challenge to Spanish Language Hegemony." *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 26, no. 3 (2005), 249-264.

El-Dash, Linda, and G. Richard Tucker. "Subjective Reactions to Various Speech Styles in Egypt." *International Journal of the Sociology of Language* 1975, no. 6 (1975), 33-54.

Ezzat, Ali. *Intelligibility Among Arabic Dialects: A Sample of Cultured Spoken Arabic* (Beirut: Beirut Arab University, 1974).

Ferguson, Charles A. "Diglossia." *word* 15, no. 2 (1959), 325-340.

_____. "Myths about Arabic." *Readings in the Sociology of Language* 12 (1968).

Field, Andy. *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. (London: Sage Publications, 2013).

Fishbein, Martin, and Icek Ajzen. "Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research." *Philosophy and Rhetoric* 10, no. 2 (1977).

Gardner, Robert C. "Learning Another Language: A True Social Psychological Experiment." *Journal of Language and Social Psychology* 2, no. 2-3-4 (1983), 219-239.

_____. *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. Vol. 4 (London: Edward Arnold, 1985).

_____. *The Attitude/Motivation Test Battery: Technical Report*. University of Western Ontario. 1985.

Gardner, Robert C., and Wallace E. Lambert. "Motivational Variables in Second-Language Acquisition." *Canadian Journal of Psychology/Revue Canadienne de Psychologie* 13, no. 4 (1959), 266.

Gardner, Robert C., and Wallace E. Lambert. *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning* (Rowley MA: Newbury House Publishers, 1972).

Gardner, Robert C., Padric C. Smythe, Richard Clément, and Louis Gliksman. "Second-Language Learning: A Social Psychological Perspective." *Canadian Modern Language Review* 32, no. 3 (1976), 198-213.

Gordon, Minita Elmira. "Attitudes and Motivation of Second Language Achievement: A Study of Primary School Students Learning English in Belize, Central America." (PhD diss., University of Toronto, 1981).

Grimm, Pamela. "Social Desirability Bias." *Wiley International Encyclopedia of Marketing*, eds. in chief Jagdish N. Sheth and Naresh K. Malhotra. (2010). https://doi.org/10.1002/9781444316568.wiem02057

Haeri, Niloofar. “The Sociolinguistic Market of Cairo: Gender,” in *Class, and Education* (London: Kegan Paul International, 1997).

Herbolich, James B. “Attitudes of Egyptians Toward Various Arabic Vernaculars.” *Lingua* 47, no. 4 (1979), 301-321.

Holes, Clive. *Modern Arabic: Structures, Functions, and Varieties* (Washington, D.C: Georgetown University Press, 2004).

Horwitz, Elaine K. “Surveying Student Beliefs about Language Learning,” in *Learner Strategies in Language Learning*, ed. Anita Wenden, and Joan Rubin (New York: Englewood Cliffs, 1987).

_____. “Surveying Student Beliefs about Language Learning.” *Learner Strategies in Language Learning*, ed. Wenden, Anita, and Joan Rubin (New York: Englewood Cliffs, 1987).

_____. “The Beliefs about Language Learning of Beginning University Foreign Language Students.” *The Modern Language Journal* 72, no. 3 (1988), 283-294.

Javadi, Javad, Shahrokh Jahandar, and Morteza Khodabandehlou. “A Study on The Relationship Between Iranian EFL Learners' Beliefs and Their Writing Ability.” *International Journal of Applied Linguistics and English Literature* 1, no. 4 (2012), 161-172.

Johnson, R. Burke, and Anthony J. Onwuegbuzie. “Mixed methods research: A research paradigm whose time has come.” *Educational researcher* 33, no. 7 (2004).

Kahtany, Abdallah Hady al. 1997. “The 'Problem' of Diglossia in the Arab World: An Attitudinal Study of Modern Standard Arabic and the Arabic Dialects.” *Al-'Arabiyya*, no 30. (1977), 1–30.

Kassem, Hassan M. “English as a Foreign Language Learning Beliefs and Attitudes of Saudi College English and Non-English Majors.” *Arab World English Journal* 4, no. 4 (2013).

Khan, Geoffrey. “Middle Arabic,” in *The Semitic Languages*, ed. Stefan Weninger (Berlin; Boston: De Gruyter Mouton, 2011), 817-835.

Khodadady, Ebrahim. “The Beliefs about Language Learning Inventory: Factorial Validity, Formal Education and The Academic Achievement of Iranian Students Majoring in English.” *Iranian Journal of Applied Linguistics* 12, no. 1 (March 2009), 115-165.

Kuntz, Patricia, and R. Kirk Belnap. “Beliefs About Language Learning Held by Teachers and Their Students at Two Arabic Programs Abroad.” *Al-'Arabiyya* 34 (2001), 91–113.

Kuntz, Patricia. “Students of Arabic: Beliefs about Foreign Language Learning.” *al-'Arabiyya* 29 (1996), 153-176.

Lee, Seungheui. “An Examination of Language Learning Beliefs and Language Learning Strategy Use in Adult ESL Learners in a Higher Educational Setting.” (PhD diss., Auburn University, 2014).

Ma, Xin, and Nand Kishor. “Assessing the Relationship Between Attitude Toward Mathematics and Achievement in Mathematics: A Meta-analysis.” *Journal for research in mathematics education* 28, no. 1 (1997), 26-47.

McLeod, Douglas B. (ed.), and National Council of Teachers of Mathematics. “Research on Affect in Mathematics Education: A Reconceptualization,” in *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (New York: Macmillan, 1992).

Miles, Matthew B., Huberman, A. M. Huberman, and Johnny Saldaña. *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*, (London: Sage Publications, 2018).

Milroy, James, and Lesley Milroy. *Authority in Language: Investigating Standard English* (London: Routledge, 2012).

Milroy, James. “Language Ideologies and the Consequences of Standardization.” *Journal of sociolinguistics* 5, no. 4 (2001), 530-555.

Mori, Yoshiko. “Epistemological Beliefs and Language Learning Beliefs: What Do Language Learners Believe About Their Learning?.” *Language Learning* 49, no.3, (1999), 377-415.

Murad, Mohammed Kamil. “Language Attitudes of Iraqi Native Speakers of Arabic: A Sociolinguistic Investigation.” (PhD diss., University of Kansas, 2014).

Nader, Laura. “A Note on Attitudes and the Use of Language.” *Anthropological linguistics* (1962), 24-29.

Oweini, Ahmad, Ghada M. Awada, and Fatima S. Kaissi. “Effects of Diglossia on Classical Arabic: Language Developments in Bilingual Learners.” *GEMA Online® Journal of Language Studies* 20, no. 2 (2020), 188-202.

Rokeach, Milton. *Beliefs, Attitudes and Values; a Theory of Organization and Change* (San Francisco; Washington; London: Jossey-Bass, 1980).

S’hiri, Sonia. “Speak Arabic Please!: Tunisian Arabic Speakers’ Linguistic Accommodation to Middle Easterners,” in *Language Contact and Language Conflict in Arabic: Variations on a Sociolinguistic Theme*, ed. Aleya Rouchdy (London: Routledge, 2002), 149-176.

Saiegh-Haddad, Elinor, and Rachel Schiff. “The Impact of Diglossia on Voweled and Unvoweled Word Reading in Arabic: A Developmental Study from Childhood to Adolescence.” *Scientific Studies of Reading* 20, no. 4 (2016), 311-324.

Sawaie, Mohammed. “Speakers’ Attitudes Toward Linguistic Variation: A Case Study of Some Arabic Dialects.” *Lingusitische Berichte* 107 (1987).

Sicam, Faith Patricia M., and Rochelle Irene G. Lucas, “Language Attitudes of Adolescent Filipino Bilingual Learners Towards English and Filipino.” *Asian Englishes* 18, no. 2 (2016), 109-128.

Simon, Ellen, and Miriam Taverniers. “Advanced EFL Learners' Beliefs about Language Learning and Teaching: a Comparison Between Grammar, Pronunciation, and Vocabulary.” *English Studies* 92, no. 8 (2011), 896-922.

Smythe, Padric C., Richard G. Stennett, and Henry J. Feenstra. “Attitude, Aptitude, and Type of Instructional Programme in Second Language Acquisition.” *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne des Sciences du Comportement* 4, no. 4 (1972).

Suleiman, Yasir. *A War of Words: Language and Conflict in the Middle East* (Cambridge: Cambridge University Press, 2004).

Taha, Haitham. “How Does the Linguistic Distance Between Spoken and Standard Language in Arabic Affect Recall and Recognition Performances During Verbal Memory Examination.” *Journal of psycholinguistic research* 46, no. 3 (2017), 551-566.

Tremblay, Paul F., and Robert C. Gardner. “Expanding the motivation construct in language learning.” *The modern language journal* 79, no. 4 (1995), 505-518.

Victori, Mia, and Walter Lockhart. “Enhancing Metacognition in Self-Directed Language Learning.” *System* 23, no. 2 (1995): 223-234.

Wenden, Anita L. “Metacognitive knowledge and language learning.” *Applied linguistics* 19, no. 4 (1998).

Younes, Munther Abdullatif. *The Integrated Approach to Arabic Instruction* (London: Routledge, 2015).

Youssi, Abderrahim. “The Moroccan Triglossia: Facts and Implications.” *International journal of the sociology of language* 112, no. 1 (1995), 29-44.

Yusri, G., N. M. Rahimi, P. M. Shah, and W. Wan Haslina, “Motivation in Learning Oral Arabic Among Students with Different Prior Experiences

and Gender." *Pertanika Journal Social Science & Humanities* 20, no. 3 (2012), 669-682.

Yusri, Ghazali, Nik Mohd Rahimi, Parilah M Shah, and Wan Haslina Wah. "Control of Learning Beliefs among Arabic Language Course Students." *International Journal of Applied Educational Studies* 11, no. 1 (08, 2011), 74-84.

Za'rour, George I., and Rwadah Z. Nashif. "Attitudes Towards The Language of Science Teaching at The Secondary Level in Jordan." *International Journal of the Sociology of Language* 1977, no. 14 (1977), 109-118.

Zhong, Qunyan. "The Beliefs and Learner Strategy Use of Low-Proficiency Chinese Learners and their Impact on Learning English in a New Zealand Context." (PhD diss., University of Auckland, 2012).

Zughoul, Muhammad Raji. "Diglossia in Arabic: Investigating Solutions." *Anthropological Linguistics* 22, no. 5 (1980), 201-217.