تصوُّرات طلاب الجامعة السعوديين حول اللغة العربية بنيتها اللغويَّة والاتجاه نحوها

الباحث: عبدالله بن محمد سريّع السريّع (PH.D)
الرتبة: أستاذ مشارك
التخصُّص: مناهج وطرق تدريس اللغة العربية: القراءة ومهارات اللغة
الرياض: جامعة الملك سعود - كلية التربية-: قسم المناهج وطرق التدريس

المُستخلَص

سعت هذه الدراسة إلى (1) الكشف عن التصوُّرات الذهنية المُتشكِّلة عن العربية لدى طلاب الجامعة السعوديين من طلبة البكالوريوس (340 طالباً) الذين يدرسون في جامعة الملك سعود، للعام الأكاديمي 1444هـ، والذين تم سحبهم على نحو غير عشوائي (عينة مقصودة من شعب السنة الثانية لغايات الدراسة) من المسارات الأكاديمية الثلاثة، الإنساني والعلمي والصحي، و(2) إلى أي مدى تختلف تصوُّراتهم وفقاً للمسار الأكاديمي المنتمين إليه. وقد تم توظيف المنهج الوصفي المسحي من خلال الاستفتاء، وانتهت النتائج إلى أن التصوُّرات المُتشكِّلة عن العربية في العموم، من خلال قيم المتوسطات، كانت إيجابيَّة، مع وجود تفاوت في الاستجابات، على مستوى المحاور والبنود تتَّصِف أحياناً بالسلبية العالية نحو اللغة العربية، بنيتها اللغوية وكذلك الموقف منها كقيمة (ومكانة) وكاتجاهٍ نحوها. كما أظهر التحليل أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية تبعاً للمسار الأكاديمي، وأن هناك فروقاً دالَّة إحصائياً في الاستجابات بين المسارين الإنساني والعلمي من جهة، والمسار الصحي من جهة أخرى، وأن تلك الفروق ظهرت تحديداً مع محور "البنية اللغوية" للغة العربية، وليس مع محور الموقف منها كقيمة وكاتجاه، إذ لم تتضح الفروق في الاستجابات بين المسارات، ولكن جاءت قيم المتوسطات لها من ضمن الاتفاق مع ما جاء في مضامين البنود، مما يُشير إلى تشكُّلِ صورةٍ غير إيجابية عن العربية، مع ضرورة التحذير أن هذه القيم لمتوسطات، والتي هي قيم تتأثَّر بالقيم المتطرِّفة، وبالتفاوت الموجود بينها مما يستلزم النظر في الاستجابات وفق البند الواحد.

وتوصي الدراسة بتضمين مناهج التعليم ما يُعزِّز الصورة الإيجابية عن العربية، ومعالجة المغالطات المُتَّصِلة بها، كما تُوصي بإعادة الدراسة على فئة أكبر، بمنهجية علميَّة في سحب العينة على نحو يُمكن من خلالها التأكد من مدى تعميم النتائج الحالية.

الكلمات المفتاحية: التصورات، اللغة العربية، ظلاب الجامعة السعوديين، البنية اللغوية، القيمة، الاتجاهات.

Saudi University Students' Perceptions about Arabic, Its Linguistic Structure and The Attitude Toward it

The aim of this study was to uncover the perceptions about Arabic within Saudi university students (340 students) who are studying in the main campus of King Saud University in Riyadh, in the Academic year of 1444H. They were drawn purposively to represent the three academic programs/tracks: the humanity, science, and medical tracks, and further, to find out the degree their perceptions differ according to their academic program. With a descriptive, surveying methodology using a questionnaire, the results showed that the formed perceptions of this population about Arabic, as revealed by the mean values, were, to some degree, positive, but still with discrepancies in their responses as reflected by the frequencies and percentages values, and that was on both, the survey's dimensions and items. Furthermore, the analysis revealed a significant difference in terms of the students' academic program, and the post hoc analysis revealed a significant difference in the responses between humanity and science students, on one hand, and the medical students on the other hand, and that was obvious with the Arabic linguistic Structure dimension, and not with the value and attitude toward Arabic dimension where there is no significant difference among their responses, and their perceptions were found to be negative. Note that those interpretations were based on the mean values which is very sensitive to the outlier values, which, for more interpretation, require examining the responses within the items per se. Accordingly, it is recommended that the curriculum be directed toward boosting students' perceptions about Arabic. Further, and in order to legitimizes the generalizability, a follow-up study, with a large size sample is recommended.

Keywords; perceptions, Arabic linguistic structure, bachelor's students, value, attitudes,

تصوُّرات طلاب الجامعة السعوديين حول اللغة العربية بنيتها اللغويَّة والاتجاه نحوها

الباحث: عبدالله بن محمد سريّع السريّع (PH.D)
الرتبة: أستاذ مشارك
التخصُّص: مناهج وطرق تدريس اللغة العربية: القراءة ومهارات اللغة
الرياض: جامعة الملك سعود - كلية التربية-: قسم المناهج وطرق التدريس

المقدمة

تعتري اللغات أحوال وظروف كما تعتري الكائن الحي قوةٌ وضعفٌ، وألفةٌ وغُرْبة. فهي تحيا وتعيش بوجود أهلها، وتموت بموت آخر مُتكلِّم لها (Crystal, 2003). وتزداد ضعفاً بما تتعرَّض له من ضغوطٍ من لغةٍ غالِبةٍ مُهيمنةٍ أو من لغةٍ ذات اعتبارٍ وحُظوة. ويُنظَر للغة على أنها مُكوِّن أساسي لهويَّة الفرد وتمايزه عن غيره اجتماعياً أحياناً وثقافياً أحايين كثيرة (أحمد، 2020). ويصِف علماء اللسانيات الأنثروبولوجية اللغة بكونها سلوكاً ينعكس من خلالها نظرة الفرد للعالم من حوله كما أنها تُشكِّل لديه نظرته للعالم من حوله كما تُنظِّم إدراكه له (Benjamin-Whorf, 1956؛ Gleitman & Papafragou, 2012؛Sapir-Whorf)، كما أنها وعاء لثقافة المتكلِّمين لها مؤسِّسةً لهذه الثقافة وحافظةً لها (Keating, 2009).

وقد مرَّت العربية بعقود عاشت فيها مكانةً عاليةً بكونها لغة العلم (كما الحقبةُ الأندلسيَّة على سبيل المثال)، ولغةً لكثير من الحقول المعرفيَّة وقتها، إلا أنها عاشت كذلك عقوداً من الضعف نتيجةَ ما مرَّت به من محاولات الاحتلال الغربي لها على نحوٍ تزعزعت فيه مكانتها بين أهلها (الجندي، د.ت؛ وانظر في ذلك إلى المساجلات والمعارك التي وثَّقها أنور الجندي في كتابه المعنون "*المساجلات والمعارك الأدبية في مجال الفكر والتاريخ والحضارة*". وتُعد العربية الآن من اللغات المُشكِّلة لهويَّة خمس وعشرين دولة تتوزَّع على قارتي آسيا وأفريقيا، ويَتمركز متحدِّثوها في مناطق الشرق الأوسط، وشمال أفريقيا. وهي اللغة الرسمية الأولى في هذه الدول، ويتكلَّمُها ما يزيد

على 400 مليون نسمة، بل ويتعبَّد من خلالها أكثر من مليار وتسعمائة مليون مسلم (worldpopulationreview, 2023). وتُعدُّ اللغة العربية عاملا حاسماً في تشكيل الهوية القومية للعالم العربي، "إن لم تكن الهوية القومية ذاتها"، وعلى حد تعبير بعض الباحثين، فإن "زيادة الوعي باللغة معرفةً ومهارةً ووجداناً يُؤدِّي إلى زيادة الوعي بآيات القرآن الكريم والحديث الشريف، وتذوُّق الأدب شعره ونثره، واستيعاب التاريخ والفكر الإسلامي بشكل عام" (أحمد، 2020، ص. 6، 12).

ومع شيوع العربية من حيث عدد متكلِّميها، وعدد الدول التي تُعدُّ فيها العربية لغة رسميةً، إلا أن هذه اللغة لم تسلم من تُهَمٌ وأوصاف أُلصِقت بها على نحوٍ سلبي غير مفحوصةً على نحوٍ علميّ من خلال مؤسسات تواصلية سواءً أكان على نحوٍ مباشرٍ أو غير مباشر، ساهمت في تشكيل وعي الأفراد، وتكوين تَمَثُّلات ذهنيَّة عن العربية، تشكَّلت من خلالها نظرتهم لها، بنيةً وقيمةً واتجاهاً.

وقد وُجِد هذا من خلال ما تداولته كتب المستشرقين قديماً وحديثاً، مع استثناءٍ لبعض منهم أظهر للعربية كلغةٍ التقديرَ والإجلالَ، واَعترَف لها بمكانةٍ فريدةٍ بين اللغات، كما عُرِف عن زيجريد هونكه (1913 – 1990) وإرنست رينان (1823 – 1892)، وجوستاف جرونبوم (1909 – 1972)، وغيرهم. ومن الشبهات التي أثارها بعض المستشرقين في دراساتهم عن العربية الفصحى المُموَّنة بمؤسسات ذات أهداف استعمارية وتغريبيَّة، "التشكيك في قدرتها على مجاراة العصر والاتساع للتعبير عن مستحدثات الحضارة وبالجمود و"عدم صلاحيتها للحياة وسط هذا الخِضَم الهائل من النظريات الفلسفية والاجتماعية والسياسية التي يموج بها القرن العشرين" مُرجعين ذلك إلى صعوبتها وتعقُّدها الذي نتج عنه تأخُّر العرب حضارياً (عبدالتواب، 1982، ص. 166) ، مناقشين ذلك وفق، كما يدَّعون، منهجيَّة علمية خالصة غير مُتحيّزة، مقترحين في الوقت نفسه طرقَ ووسائلَ الإصلاح لها. ومن هذه الدعاوي أو الشبهات التي طرحوها، والتي كان لها بالغ الأثر في نفوس الشباب وشعورهم تجاه العربية الفصحى،

هو أن اللغة العربية "لغة معقّدة القواعد، صعبة التعلم، كثيرة الشذوذ في مسائلها وقضاياها، بحيث تجعل من استخدامها والتحدُّث بها عبئاً ثقيلاً على أهلها" (ص. 166)، ودعوى "أن العربية قاصرة على استيعاب علوم العصر"، ودعوى أن الكتابة بالفصحى صعبة" (ص. 166 – 172)، وأنها هناك صعوبة في نطقها كما الحال في كتابتها، وأن هناك تفاوتاً فيها بين طريقة النطق بها وطريقة كتابتها، وارتفاع مستواها عن فهم الناس (السعدي، 1408)، وهي حجج نافح ضدها الغيورون من علماء الإسلام، مُفنِّدين هذه الحجج (عبدالتواب، 1982، 1998؛ الجندي، بدون تاريخ؛ السعدي، 2013؛ شاكر،1972، 2006/1987) والتي هي ليست بدعاً على العربية وحدها، بل إنها حجج لا تصمد أمام الميزان العلمي المقارن بين اللغات، وليست هذه التهم مُتعلِّقة بالعربية في ذاتها، وإنما، عند تسليمنا بصحة شيء مما ذكره المستشرقون، هي مُـتعلِّقة بعوامل خارجة عن العربية ذاتها، وتتعلق بأهلها وبالمؤسسات القائمة عليها. وقد طرح هؤلاء المستشرقون طرقاً ووسائل للإصلاح، لا تكشف إلا عن "كيد مقيت" للعربية بصفتها لغة الإسلام (السعدي، 2013). وأما طرق الإصلاح ووسائله المقترحة، فقد تركَّزت في إحلال العامية محل العربية الفصحى، بإهمال الإعراب، والكتابة بالحرف اللاتيني، والدعوة إلى تطوير اللغة والتصرُّف فيها (السعدي، 2013).

كما أن هذه الشبهات وُجِدت فيما كان يتم تداوله في الصحف قديماً وحديثاً، وفيما يُكتَب ويُسمع في المنتديات ووسائل التواصل الاجتماعي. فقديماً أثار بعض الكتاب المحسوبون على الطبقة المُثقَّفة في العالم العربي بعض الشبهات التي تلقَّوها عن طروحات سابقة لباحثين غربيين مستشرقين وغيرهم من رجالات الاستعمار (على سبيل المثال, ولمور، القاضي الإنجليزي في مصر) والتي كانت في طبيعتها آراء مُتعجِّلة، كردود فعل لما كان يعانيه العالم العربي في تلك الحقبة (الثلاثينات وما بعدها من القرن العشرين) من أزمة هويَّة وسباق للحاق بالدول الغربيَّة، لم يتأنَّ هؤلاء الكتاب في طرحها وتمحيصها وإخضاعها للميزان العقلي، كما جاء في كتابات سلامة موسى، وعبدالعزيز فهمي، وسعيد

عقل، وغيرهم. انظر على سبيل المثال ما يتعلّق بالنظام الكتابي العربي، وما أثير حوله من شبهات، تصدَّى لها بعض المثقفين العرب أمثال، أحمد زكي باشا، وأحمد شاكر، ومصطفى صادق الرافعي، ومحب الدين الخطيب، ومحمود شاكر، وغيرهم (الجندي، 1972)، كالذي اقترحه الأستاذ عبدالعزيز فهمي باشا (1944) في أحد جلسات مؤتمر مجمع فؤاد الأول للغة العربية بإبدال الخط العربي بخط لاتيني، موقفاً يستشعر المرء فيه بانهزاميَّة المُثقَّف العربي وقتَها حيال موجه التغريب وأزمة الهوية التي عانى العالم العربي، وتحديداً، في مصر، طارحين آراءهم ومنادين باتخاذ إجراءات جذريَّة، بل وصادمة، ظنَّاً منهم أن ما يقترحونه هو حلٌّ لمشكلة الكتابة العربية، غافلين أن هذا الطرح، الذي مصدره آراء مستشرقين منهم ساكسونيين، يتكلمون الإنجليزية، ويرون كيف أن النظام الكتابي الإنجليزي، يعاني مشكلات تفوق ما تعانيه النظم الكتابية الأخرى، ومنها النظام الكتابي العربي، ويتَّضِح ذلك في الاقتراحات والمبادرات والمشاريع التي نادى بها بعض المربين، والعلماء، والسياسيين، في العالم الغربي الساكسوني ، بدءاً من اختراع إسحاق بِتمان الألفبائية الفونيتيكيَّة المختلفة جذريَّاً عن الألفبائية التقليديَّة للمساعدة على تهجئة الكلمات وقراءتها، واختراع جورج وات الألفبائية المعروفة بألفبائية ديزيريت (The Deseret alphabet) الذي انتهى إلى وجود شكلينِ كتابيينِ على السطر الواحد، المُختَرع والتقليديّ، مما زاد الوضع تعقيداً، وبالتالي الحاجة إلى تعديل آخر لعدم عمليَّة اختراع جورج وات، وهو ما اقترحه جيمس بيتمان (1959م) بجعل الأحرف أشبه بالأحرف المتعارَف عليها، واستخدام ذلك في المراحل الأولى من تعلُّم القراءة (السريّع، 2022، ص. 18)، ثم فشل تلك الاقتراحات، والبقاء على الوضع الاعتيادي الأول، إلا أنه، بحسب علم الباحث، لم يُسمع عنهم أنهم نادوا بإبدال النظام الكتابي اللاتيني بنظام كتابي آخر يتبنَّى شكلا كتابيَّاً غير الألفبائية اللاتينية الحديثة.

كذلك تسلَّلت هذه الشبهات والآراء غير العلميَّة إلى ما يتم ملاحظته في التعليقات على وسائل التواصل الاجتماعي عند الحديث عن العربية ومقارنة تعلُّمها بتعلُّم لغة

أجنبية أخرى، وكيف أن مقولة "أنَّ اللغة العربية أصعب لغة"، وأن "اللغة الإنجليزية لغة سهلة", ... إلخ، قد تسلَّلت إلى ألسنة بعض النشء، بل وأحياناً إلى المثقفين الحاليين.

وأخيرا ما أسفرت عنه الدراسات المسحية الحديثة التي درست شيئا عن النظرة الشعبية للغة العربية وتصوراتهم العرب بشرائحهم حولها، وتحديداً ما جاء في دراستين حديثتين، وهما دراسة المحمود (2017) ودراسة سبيل (2017)، ونظراً للقيمة العلمية لهاتين الدراستين وقربهما الشديد من موضوع الدراسة الحالي، فقد تم فيما يلي تناولُ هاتين الدراستين بالتركيز عليهما والتفصيل فيهما.

ففي الدراسة الأولى (المحمود، 2017) حاول الباحث من خلال المنهج الوصفي المسحي أن يستكشف تصورات عينة من طلاب الجامعات السعودية (من المسارات الأكاديمية، الإنساني، والعلمي، والصحي) حول المستوى الفصيح والعامي من اللغة العربية، ومقارنة ذلك بتصوراتهم حول اللغة الإنكليزية. وقد تم توظيف الاستفتاء(260 طالباً) بقسميه (الأول بالتقييم الذاتي لاستخداماتهم الفعليَّة للتنوّعات اللغوية، والثاني باتجاهاتهم نحو الاستخدام)، بصفته مقياساً "مباشراً" للوقوف على استخدامات طلاب الجامعة البكالوريوس للغتين، العربية بمستوييها الفصيح والعامي، واللغة الإنكليزية في السياقات التالية: التواصل الاجتماعي، والتعليم، والإعلام. كما تم توظيف الآلية التجريبية، "اختبار المظهر المتجانس matched guise test، كخطوة داعمة لنتائج الاستفتاء وبصفته مقياساً غير مباشر (257 طالباً، أغلبهم من عيّنة الـمُستفتَين)، لتحديد مشاعر (اتجاهات) هؤلاء الطلاب حول تلك التنوّعات اللغوية المستخدمة في المجتمع السعودي، المستوى الفصيح من اللغة العربية، والمستوى العامي، واللغة الإنكليزية.

وقد أظهرت نتائج الاستفتاء في القسم الأول منه أن استخدامهم للعامية كان الأعلى في السياقات الثلاثة، وبالتالي هيمنتها حتى في السياق الذي يفترض فيه استخدام المستوى الفصيح من اللغة كالتعليم، تليها اللغة الانكليزية، ثم أخيرا اللغة الفصحى، مع

ملاحظة وجود هيمنة لتنوُّع لغوي دون آخر وفقاً للسياق التواصلي. كذلك انتهى الباحث إلى نتيجة عامة لافتة للنظر و"خطيرة" وهي تسلُّل الإنكليزية بشكل كبير وصريح إلى ألسنة طلاب الجامعة، الذين هم من فئة الشباب، وكتاباتهم في تواصلهم اللغوي، "وارتباط استخداماتها بسياقات تتسم بأنها أكثر رقياً ومكانة (ص. 282). وأما حول استجاباتهم للقسم الثاني من الأداة، فقد أظهرت النتائج في العموم أن تصوراتهم حول اللغة العربية بمستوييها الفصيح والعامي والتي تكشف عن اتجاهاتهم نحوها من جوانب ثلاثة (الجانب المعرفي، والجانب العاطفي، والجانب النزوعي) كانت إيجابية في جانبها المعرفي والعاطفي من حيث الإقرار بمكانتها وأهميتها والحرص عليها، إلخ، بينما كانت تصوراتهم سلبية في الجانب النزوعي، وذلك 'بعدم وجوب استخدامها في التواصل بين الناس'، و'عدم محبتهم لاستخدامها في سياق التواصل في اللقاءات الاجتماعية'، مع وجود جانب من التناقض في استجاباتهم داخل السياق التواصلي الواحد. وأما تصوراتهم عن العامية فقد كانت إيجابية في الجانب العاطفي والنزوعي بينما تميل للسلبيَّة في الجانب المعرفي. وأما تصوراتهم عن اللغة الإنكليزية فقد كانت إيجابية في الجوانب كلها، المعرفي، والعاطفي، والنزوعي، "خلافا للعربية الفصحى التي كانت إيجابية في كافة الجوانب سوى الجانب النزوعي، والعربية العامية التي كانت إيجابية في كل الجوانب سوى الجانب المعرفي" (ص. 294). وأما نتائج تحليل الاستجابات في اختبار "المظهر المتجانس" فقد كشف التحليل عن صورة إيجابية عالية للغة الإنجليزية لدى عيّنة البحث، الشباب، بل وارتباط هذه اللغة ببعض السمات "المكتسبة والموروثة كالمهارة والثقة والطموح والذكاء والتعلم"، وعن "هيمنة" صورة اللغة الإنكليزية الراقية في ذهنية الشباب". كما أظهرت نتائج الدراسة عن انتشار استخدام الشباب للغة الإنجليزية في تواصلهم مع غيرهم من غير الناطقين باللغة العربية، وأن هذا كان واضحاً في السياقات ذات المكانة. كما كشفت الدراسة تصورات الشباب المباشرة حول العربية الفصحى إيجابية في السياق المعرفي، والعاطفي، دون السياق النزوعي (الفعلي)،

بينما كانت تصوراتهم حول العربية العامية إيجابية في السياق العاطفي والنزوعي (الفعلي)، وأميل إلى السلبية في السياق المعرفي. وأما تصوُّراتهم حول اللغة الإنجليزية، فقد اتَّسمت بالإيجابية في كافة السياقات (المعرفي، والعاطفي، والنزوعي) مع "التأكيد على عدم التناغم التام في تلك التصورات وذلك تبعا لمؤثرات شتى." بينما تبيَّن في القياسات غير المباشرة مدى تفضيل اللغة الإنجليزية على حساب العربية الفصحى والعامية وارتباط العربية الفصحى بالرسمية، والعامية بالسياق الاجتماعي العفوي" (ص. 302 – 303).

وفي الدراسة الثانية الوصفية المسحيَّة لسبيل (2017) تم استفتاء عيّنة (غير مُحدَّدة العدد) مُمثِّلة للشرائح المختلفة من المجتمع المغربي، (بأعمار من بين 14 و 50 سنة)، من أساتذة وطلبه جامعيين ومن المرحلتين، المتوسطة والثانوية، إضافةً إلى فئة من عامّة الناس بمستوى تعليمي يتراوح بين الأميَّة والتعليم الابتدائي، والتي تم سحبها من وسط المغرب وجنوبه لأسباب "مُبرَّرة علمياً" كما وصف ذلك الباحث. وقد تم توظيف أداة الاستفتاء لاستجلاء صورة اللغة العربية (تمثُّلاتها) في أذهان المغاربة وفق محاور تتَّخِذ الأسئلة التالية: (1) "أسباب ابتعاد المغاربة عن استعمال اللغة العربية"، و(2) "لماذا يجب على المغاربة الحفاظ على اللغة العربية واستعمالها في حياتهم اليومية؟"، و(3) ما هي في ظنك مظاهر ابتعاد/ انسلاخ المغاربة عن اللغة العربية؟"، و(4) "هل تتَّجه اللهجات المحلية إلى الاكتساح؟ بنعم أو لا"، و(5) "هل الخطاب العربي المتباكي على وضع اللغة العربية والداعي إلى الاهتمام بها كفيلٌ بأن يُحيي موات اللغة العربية، بنعم أو لا؟"، و(6) "مستقبل اللغة العربية باختيار إما مُشرِق أو حَرِج/مُظلِم". وانتهت الدراسة إلى مجموعة من الملاحظات، ومن أهمها وأبرزها، كما يُتبيَّن من خلال التكرارات والنسب المئوية، بالنسبة للمحور الأول هو أن من أسباب ابتعاد المغاربة عن استعمال اللغة العربية هو "لأنَّ المناهج التعليمية في المغرب لا تُرسِّخ العربية بشكل كافٍ" (61.53 %)، وبالنسبة للمحور الثاني بتعليل وجوب المحافظة على اللغة العربية

واستعمالها في الحياة اليومية، هو بسب "أنها لغة القرآن" (% 73.07)، و"لأنها اللغة الحاملة للهوية الثقافية والروحية والفكرية للمواطن المغربي" (% 73.07)، وبالنسبة للمحور الثالث حول "مظاهر ابتعاد/انسلاخ المغاربة عن اللغة العربية هو في "لغة الإعلام العامية" (% 76.92) و"ابتعاد المغاربة عن المطالعة وقراءة الكتب والتعليم" (% 76.92). وبالنسبة إلى مدى اتجاه اللهجات المحليَّة إلى اكتساح اللغة العربية، فقد كانت النسبة الأكبر في الإجابة "بلا" (% 65.38)، وبالنسبة لمدى إمكانية مجامع اللغة العربية والمبادرات الخطابية في إعادة المكانة للغة العربية فقد كانت النسبة الأكبر بالإجابة "بلا" (% 80.76)، وأما بالنسبة إلى مستقبل اللغة العربية فقد كانت النسبة الأكبر هي الإجابة بأن مستقبلها مُظلِم" (% 76.92). وخلُص الباحث إلى وجود عدد من العوامل المُحدِّدة لموقف الأوساط الشعبية المغربية من اللغة العربية، وأن أبرزها هو في "قصور المناهج التعليمية بالمغرب عن ترسيخ اللغة العربية بشكل كاف بنسبة تبلغ (% 61.53)، بالإضافة إلى كونهم لم يُنَشَّؤوا على استخدامها، وأنها لا تواكب التطور التكنولوجي والمعلوماتي المتسارع، دون إغفال الدور السلبي للإعلام المسموع خصوصاً، والمرئي، الذي يعتمد العاميات والدوارج بشكل ملحوظ في مقابل الفصحى، ويساهم في التلوث اللغوي، إضافة إلى الاستغلال السيء لوسائل التواصل الاجتماعي والتكنولوجية" (ص. 339).

فاتهام العربية بالصعوبة، سواء بصفتها لغة أم أو بصفتها لغة أجنبية، وهذا التناقلُ حول صعوبة تعلُّمها عند غير أهلها قد يتسلَّل إلى أذهان المتعلمين العرب حول لغتهم، فيلعب دوراً في تشكيل صورة نمطية عن العربية قد تُؤثِّر في عملية تعلُّمها وتعليمها.

ويُنظَر إلى الاعتقادات التي تحملها الذات عن نفسها على أنها مُكوِّن في غاية الأهمية لأكثر النظريات الحديثة حول مفهوم الدافعية عند البشر (Mohamadi et al., 2011). ومن تلك النظريات التي رأت مركزيَّة هذا المفهوم/البناء، وتحديداً ما أُعطِيَ مُسمَّى "الكفاءة الذاتية self-efficacy، هي النظرية المعرفية (العرفانية)

الاجتماعية لبندورا (1977 – 1986) التي أنبثق عنها نسق بحثي غني أثَّر في الحقل التربوي بما أثارته هذا النظرية من أهمية الاعتقادات الذاتية والكفاءة الذاتية على الأداء، وما يترتَّب عليه من نتائج (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998). فما يعتقِده الفردُ عن إمكانياته في فِعْل شيء ما في حال ما في المستقبل سيُؤثِّر على كفاءته الذاتية في القيام بالمهمَّة المُستهدَفة (Hoy, 2004؛ Mohamadi et al, 2011). وكذا الحال مع ما يتوقَّعه الفرد من نجاح من عدمه سينعكس على ما يبذله من جهد، وما يُوجِّه من طاقة للمهمة، بل ومتوقَّع منه ألا يتحلَّى بالمثابرة، والتوقُّف بسهولة عن بذل أي مجهود عند أول صعوبة يواجهها، وحتى في حالة معرفتهم بإستراتيجيات الحل والتغلُّب على الصعوبات التي يواجهون. وقد كشفت نتائج البحوث في العقود الأربعة الماضية مدى العلاقة القائمة بين كفاءة الفرد الذاتية وما يقوم به بصفته معلماً داخل حجرات الدرس، وبالمخرجات التعلُّميَّة لطلابه، المُتمثِّلة في اعتقاداتهم، وكفاءاتهم الذاتية، ودافعيتهم وتحصيلهم (Anderson, Greene, & Loewen, 1988; Ashton & Webb, 1986; Midgley, Feldlaufer,& Eccles, 1989; Ross, 1992; Tschannen- Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy, 2007; Mohamadi et al., 2011).

فما يعمله المعلمون ويقولونه في حجرات الدرس يتحدَّد وينتظِم، بل ويُضبط بما لدى المعلمين من تصورات عن أنفسهم وعن إمكاناتهم وقدراتهم الشخصية والتدريسيَّة، ووفقاً لها تَتَحدَّد البيئة التعليمية التي يصنعونها، ومستوى الإنجاز الدراسي لتلاميذهم. وقد طرح باندورا أربعة مصادر محتملة لهذه الشعور بالكفاءة الذاتية المُتشكِّل لدى الفرد، وهي: الخبرات المتقنة من نجاحات أو إخفاقات سابقة، والخبرات غير المباشرة من خلال ملاحظة أداء الآخرين في المهمات، والقناعات اللفظية من خلال الاحتكاك والتواصل والتفاعل مع أفراد موثوقين وذوي خبرة، والحالات العاطفية والفيسيولوجية التي يمر بها الفرد بما تُسهم به إيجاباً أو سلباً (Bandura, 1977,

1997). فوقاً لهذه النظرية، فإن الأفراد، ومنهم المعلمون، يبنون اعتقاداتهم لكفاءتهم الذاتية من خلال تفسير ودمج المعلومات من هذه المصادر الأربعة.

فاتهام العربية بالصعوبة، سواء بصفتها لغة أم أو بصفتها لغة أجنبية، وهذا التناقلُ التداوليّ حول صعوبة تعلُّمها عند غير أهلها قد يتسلَّل إلى أذهان المتعلمين العرب حول لغتهم، ومنهم السعوديون، فيلعب دوراً في تشكيل صورة نمطية عن العربية قد تُؤثِّر في عملية تعلُّمها وتعليمها، مُشكِّلة قناعات قد تأخذ مستوى الثبات مع الزمن في صورة تمثُّلات ذهنيَّة تُملي عليهم، بشكل أو بآخر، الكيفيَّة التي ينظرون فيها إلى لغتهم الأم، مما سيؤثِّر بالتالي عليهم فيما يبذلونه من جهد في تعلُّمها، واكتسابها على النحو الأفضل، مُؤثِّرةً كذلك بدورها على ما قد سيبذله معلموهم من جهد ومثابرة في مساعدة طلابهم على اكتساب المعرفة الحقيقة للغة العربية ومهاراتها التواصلية. فقيمةُ التصوُّرات مما تؤكِّده البحوث النفسية والتربوية لما لها من أثرٍ على أداء المعلِّم في الفصل وعلى تحصيل طلابه، وكيف أن ما يحمله المعلمون من قناعة بفاعليتهم، سينعكس على ما يبذلونه من جهد ومثابرة، ومن ثَمَّ على مخرجاتهم التعليمية (Tschannen-Moran, & Hoy, 2001; Hoy, 2004؛ الكثيري، 2011). وبالمقابل، فإن ما يحمله المتعلِّمون من تصورات وقناعات حول شيء ما، كاللغة على سبيل المثال، سينعكس على سلوكهم تجاهه، وما قد يبذلونه من جهد في معرفته، وتعلُّمه.

مشكلة الدراسة

إن التركيبة الديموغرافيَّة للسعوديين، كما أشار المحمود (2017) يُمثِّل فيها الشباب الغالبيةَ العظمى، وهو "جانب مهم لا بد من أخذه في الحسبان عند نقاش الواقع اللغوي في السعودية. فالشباب بطبيعتهم أكثر قابلية للتغير والتأثير والتأثر، لا سيما في ظل العولمة وزخمها الثقافي الذي يشهده العالم اليوم" (ص. 271). فهذه التركيبة الديموغرافية للسعوديين مُتوقَّع أن يكون لها أثر في تشكيل الصورة الذهنية عن العربية إيجاباً أو سلباً. بل إن السعودية، كما أشار بعض الباحثين، "تشهد وجوداً ملحوظاً للغة الإنجليزية في

مظاهر مختلفة من الاستعمال اللغوي. فكبرى الشركات الخاصة، والمؤسسات الطبية، والمؤسسات الفندقية وغيرها يشيع فيها استخدام اللغة الإنجليزية، مصحوباً في كثير من الأحيان بغياب جزئي أو تام للغة العربية. كما أدى غياب السياسات اللغوية [أو عدم مواكبتها للتغيُّرات المجتمعيَّة] إلى تعمق الإنجليزية في سوق العمل مع إقصاء العربية مما انعكس على زيادة الطلب على الإنجليزية والاهتمام بها في مراحل التعليم الجامعي مع إغفال للغة العربية (المحمود، 2017، ص. 274). ويظلُّ المجتمع العربي، كما عبَّر عن ذلك أحد الباحثين (بودرع، 2016) "في حاجة إلى الوعي العميق لقيمة اللغة العربية، بوصفها ركناً أساسياً في بناء مجتمع المعرفة العربي، وركناً رئيساً في بناء اقتصاد المعرفة العربيّ، وركناً رئيساً في نشر تقانة المعلومات للوصول إلى ما يُعرَف بمجتمع المعلومات؛ لأن تداول المعلومات باللغة الأجنبية لن يُنشئ مجتمع المعلومات، بل يُلحِق المجتمعَ المُستهلِك بلغة الاستهلاك والتواصل" (ص. 53).

فهذه العوامل المُستجِدَّة على البيئة السعودية عوامل ذات وَقْعٍ في تأثيرها على طبيعة الاستقبال للظواهر التواصلية لدى النشء، وبالتالي مُتوقَّعٌ منها أن يكون لها تأثيرٌ على الكيفيَّة التي ينظر فيها هذا النشء إلى لغتهم العربية بصفتها تحديداً لغةَ تواصلٍ. فجاءت هذه الدراسة كمحاولة أولية على نطاق ضيِّق يمكن تعميمها لاحقا على شرائح مختلفة من المجتمع، وذلك لفحص هذه الصورة المُتشكِّلة لدى اليافعين من السعوديين عن العربية من خلال استفتاء عينة من طلبة الجامعة السعوديين من مرحلة البكالوريوس بمساراتهم المختلفة. وقد جاء اختيار العينة من طلبة البكالوريوس تحديداً لمسوّغ أن هذه الشريحة من المجتمع هي من شريحة الشباب الذين هم في مدىً عُمري ما بين 19 – 20، ويعاصرون هذه التغيُّرات ويعايشونها، كما أنه من الجيل الذي مُتوقَّعٌ أن يَظْهَر عليه أثرُ هذه التغيُّرات، على مستقبله وتوجهاته وظيفياً وتطويرياً. وقد تم سحب عينة الدراسة من شرائح ثلاث داخل مجتمع الدراسة، وذلك من المسارات الأكاديميَّة التي تُمثِّلها: المسار الإنساني، والمسار العلمي، والمسار الصحي، وذلك بمسوّغ الحاجة إلى

ضبط مُتغيّر الاتجاه الذي اضطر هذا الطالب أو ذاك إلى اختيار هذا المسار دون غيره، وكون أن بعض المسارات الأكاديمية تكون لغة التواصل فيها هي اللغة الإنجليزيَّة تحديداً كما هو في المسار الصحي، وهذا يجعل من مُتطلَّب الكفاءة في مهارة اللغة الإنجليزية مطلباً مُلِحَّاً. فلذا فإنَّ سحب العينة من المسارات الثلاثة هو من أجل ضبط لمتغيّر دخيل غير ملحوظ ولكن مُتوقَّع أثره. وبذا فهذه الدراسة تسعى إلى أن تُحدِّد من خلال الاستفتاء طبيعةَ هذه الصورة المُتشكِّلة لدى طلبة البكالوريوس ومدى رسوخها من خلال الاستدلال عليها من استجاباتهم. وبخلاف الدراسات السابقة المقارِبة لهذه الدراسة، فقد تم استفتاء هذه الفئة على محاور عدة (التراكيب، والمفردات، والكتابة، والتهجئة، والإملاء، والقيمة، والاتجاه) من أجل إعطاء وصف أكثر دِقَّةً عن حجم هذه الصورة في علاقتها بالعربية من مستوياتها المختلفة، وتحديد نقاط التركُّز لهذه الصورة من حيث الأوجه المُتعدِّدة للغة. فهي بذلك تنظر للتصورات المُتَّصِلة باللغة العربية من جانبين (نطاقين)، الأول داخلي، أي من جانب اللغة ذاتها، وذلك بالنظر في تصوراتهم من حيث بنيتها اللغوية (التراكيب، والمفردات بما في ذلك الدلالة والمعجم، والأصوات، والكتابة، والتهجئة، والإملاء)، والآخر خارجي، أي بالنظر في التصورات من حيث علاقة اللغة العربية بالعوامل الخارجة عنها (القيمة والاتجاه نحوها)، وهي بهذا دراسة تختلف عما سبقها من دراسات التي، إلى حدٍ كبير، نظرت إلى العربية على وجه العموم، دون النظر في جوانبها وأبعادها التفصيليَّة. وقد جاءت هذه الدراسة لتسبير هذه الصورة الذهنيَّة المتأسِّسة من هذه العوامل مجتمعةً، وتحديد درجة تعمُّق هذه الصورة في ذهنيَّة النشء من حيث طبيعتها وحجمها، وعمقها، كما يمكن تبيُّنُه من خلال المؤشِّرات المُتبنَّاة.

أسئلة الدراسة

تتحدَّد أسئلة الدراسة في السؤالين الرئيسين التاليين:

أ. ما تصورات طلاب الجامعة السعوديين في مرحلة البكالوريوس عن اللغة العربية؟

ويتفرَّع عن السؤال الرئيس الأول السؤالان التاليان:

1. ما التصورات الذهنيَّة التي يحملها طلاب البكالوريوس السعوديون عن البنية اللغويَّة للغة العربية (التراكيب، والمفردات، والأصوات، والنظام الإملائي والتهجئي)؟
2. ما هي التصورات الذهنية التي يحملها طلاب البكالوريوس السعوديون عن قيمة اللغة العربية؟
3. ما اتجاهات طلاب البكالوريوس السعوديين عن اللغة العربية؟

ب. هل تختلف تصورات طلاب البكالوريوس السعوديين عن العربية إجمالاً باختلاف مساراتهم الأكاديميَّة؟

أهميَّة الدراسة

تظهر أهميَّة دراسة التصورات (أو الاعتقادات أو النظرة الشعبية للغة الأم) تحديداً عندما تعيش اللغةُ في سياقٍ يزاحمُها فيه لغةٌ يمتاز تعلُّمُها بمزايا لا تنالها اللغة الأم وفقا لتوجُّهات الإدارات وأصحاب القرار، فينعكس تأثيرها على النشء، على هويَّاتهم وعلى تكوينهم النفسي، وبالتالي، فإن دراسة التصورات عن العربية لدى الشباب بوصف الواقع اللغوي للعربية من خلال النظرة لها بأداة مُختبَرة علمياً, يساعد على تبيُّن هذا الواقع المعيش للعربية سلباً أو إيجاباً، مما قد يساعد في تبيُّن مصادر هذه الصورة الذهنية الـمُتشكِّلة لديهم، بعد تحديد مواطن القصور والقوة فيها، وبالتالي الإفادة منها لأي تخطيط لغوي يسعى إلى تحسين عملية تعليم وتعلُّم اللغة العربية.

أهداف الدراسة

تتمثَّل أهداف الدراسة فيما يلي:

1. في تحديدها طبيعةَ التصوُّرات الذهنية الـمُتشكِّلة حالياً عن اللغة العربية لدى الطلاب اليافعين السعوديين (فئة الشباب).
2. في تحديدها تمركُز هذه التصورات الـمُتشكِّلة وفقَ البنية اللغويَّة للغة العربية، وما يتصل بها من عوامل، كالقيمة والاتجاه.

أهمية الدراسة

تظهر أهمية الدراسة فيما يلي:

1. كشفها عن طبيعة الصورة الذهنيَّة المُتشكِّلة حالياً عن العربية في بعديها الداخلي، بنية اللغة العربية، والخارجي، قيمة ومكانة العربية واتجاههم نحوها، وتبيين أوجه القصور الإدراكي عنها.
2. تقديمها للميدان التربوي أداةً مقياس علميَّة مُنضبِطة ومُختبَرة، ومُستخلصةً من أدبيات الحقل المعرفي الدَّارِس للتصوُّرات الذهنية والنظرة الشعبية حول اللغة

العربية، على نحوٍ تأخذ في الحسبان الأبعاد الأساسية للغة العربية فيما يتَّصِل ببنيتها الداخلية، وفيما يتَّصِل بالعوامل الخارجية، بمؤشِّرات مُحدَّدة سلفاً لتبيين هذه الصورة وتحديد معالمها عند فئة مُهمَّة من المجتمع.

3. مساهمة نتائج الدراسة في توجيه الجهود التربوية والمجتمعية في تعزيز أي صورة ذهنية إيجابية عن العربية والعمل على تحسين أي صورة ذهنية سلبيَّة عنها.

مصطلحات الدراسة

التصورات Perceptions: تتعدَّد التعريفات للمفهوم في القواميس والمعاجم اللغوية الأجنبية، فقد يُنظَر إليها على أنها "عملية الوعي الـمُتحقِّق لمعلومات حِسِّيَّة أو فهمها" أو أنها "إدراك الشيء أو حَدْسِه"، أو هي "طريقة لرؤية أو إبصار الشيء"، أو هي "نتيجة ملاحظة الشيء"، أو "صورة ذهنيَّة"، أو "الوعي بعناصر المحيط من خلال إحساس جسدي". فوقاً لهذه التعريفات للمفهوم يتبيَّن أنها خبرة ذات طبيعة فرديَّة تختص بكل فرد. ويُحدَّد مفهوم التصورات في الحقول المعرفية، الفلسفة وعلم النفس، والعلوم المعرفية (أو العرفانيَّة) بأنه "عمليَّة الوعي الـمُتحقِّق لمعلوماتٍ حِسِّيَّة أو إدراكها"، والـمُتشكِّلة من ثلاثة مراحل: الاختيار، والتنظيم، والتفسير (Qiong, 2017, p. 18). فهي إذن عملية إدراك الأفراد للأشياء والنتيجة المتأتية عن عملية الإدراك هذه، وللعلاقات القائمة بينها وللأحداث، والتي تتحقَّق من خلال وسائل إحساس تشتمل على أنشطة ذهنيَّة، كالتعرُّف، والملاحظة، والتمييز، التي تُمكِّن الأفراد من تنظيم وتفسير ما يتعرَّضون إليه من مثيرات مُشكِّلين بذلك معرفة ذات معنى، والعمل وفقها على نحو مُتَّسِق. وهذه العمليَّة في طبيعتها "عمليَّة نشِطة واختياريَّة، ومتأثِّرة باتجاهات الشخص وخبراته السابقة" (Harris & Hodges, 1995, 181). وفي هذه الدراسة عُنيَ بالمفهوم ما سبق، وتحديداً، ما تشكَّل لدى النشء الـمُتمثِّل في طلبة الجامعة من مرحلة البكالوريوس، من صور نمطيَّة عن العربية، بُنيتها اللغويَّة وقيمتها ومكانتها والاتجاه نحوها، نتيجة خبرات حقيقيَّة أو زائفه تلقَّوها قراءةً أو سماعاً.

التصوُّرات الذهنية للغة: أو التصورات الشائعة عن اللغة أو النظرة الشعبية للغة، وتعني "المعتقدات والآراء التي يُكوِّنها مستخدمو اللغة نحوها" والتي هي معرفة ساذجة أو زائفة، وهي، كما يراها الباحثان (ميغري والشمري، 2017) مجموعة مُركَّبة من مظاهر السلوك اللغوي القابل للملاحظة التجريبية، والاعتقادات (أي الأحكام والأفكار النمطية عن اللغة التي يحملها المتكلم ويتعهد بها)، والمواقف (أي التقييمات الإيجابية أو السلبية التي يحملها المتكلمون وغالباً ما تكون ضمنية)، والآراء (أي الأحكام والتقييمات المصرَّح بها ومناحي التفكير الجماعي الشائعة حول الظواهر اللغوية)، والنظريات الذاتية (أي المُتصوِّرات الضمنية المنظَّمة التي يحملها المتكلمون حول اللغة فتوجّه سلوكهم اللغوي واختياراتهم وتحيُّزاتهم) (ص. 255). وفي هذه الدراسة يتبنَّى الباحث التعريف الإجرائي الذي ينظر إلى التصورات على أنها تلك المعرفة المُبطَّنة في ذهن المُستفتَينَ من طلاب البكالوريوس، عن لغتهم العربية من جوانبها التركيبي والصرفي والصوتي والكتابي، والقيمة والاتجاه نحوها، والتي هي معرفة تسلَّلت إلى أذهانهم بِفِعْل عوامل كثيرة، مُشكِّلة مع الزمن فيهم بنيةً معرفيةً تُؤثِّر في عمليات إدراكهم لهذه اللغة بصفتها كياناً خارجاً عن ذواتهم، وفي نتائج هذا الإدراك المُتمثِّل في مواقفهم الشفهية والكتابية عن اللغة العربية. ويُمكن أن يتحدَّد ذلك من خلال مُؤشِّرات يُرجى أن يُتبيَّن من خلالها موقفهم تجاه عدد من الصفات والأوصاف والاعتقادات والآثار المترتبة على تعلُّم وتعليم العربية، وإلى أي مدى تعمل هذه الصفات والأوصاف المُتسرِّلة إلى أذهانهم في إعاقة تعلُّمها.

الاتجاهات: بشكل عام تُستخدم لفظة "الاتجاه" أو "الموقف من شيء" لشرح مشاعرنا، وأفكارنا، وسلوكياتنا تجاه أناس آخرين، أو قضايا، أو أحداث، أو حالات، إلخ."، ومع شيوع استخدام اللفظة في اللغة اليوميَّة، إلا أن علم النفس الاجتماعيين يُعرِّفون المصطلح، وتحديداً التعريف الذي قدَّمه جُوردُن أُلبورت (1935م) والذي ما زال قائما، وهو أن الاتجاه "حالة ذهنيَّة وعصبية من الاستعداد، المُنظَّم والمتشكِّل من خلال

الخبرات، والذي يُمارس نوعاً من التأثير المُوجَّه أو الديناميكي على استجابة الفرد لكل الأشياء والحالات المرتبطة به (Allport, 1935, p. 810). فهو كما عبَّر عنه بعض الباحثين العرب "استعداد مكتسب ثابت نسبياً يُحدد استجابات الفرد حيال الأشخاص أو المبادئ أو الأفكار" (ربيع، 2014، ص. 195). وفي هذه الدراسة، يُقصد به مشاعر طلاب الجامعة، وتحديداً طلاب مرحلة البكالوريوس، وآراءهم وأفكارهم وسلوكياتهم تجاه لغتهم العربية.

القيم والقيمة: تُعرَّف القيم بأنها "عبارة عن مفاهيم مُجرَّدة ضمنية تعبر عن التفضيل والامتياز أو درجة من التفضيل والامتياز التي ترتبط بالأشخاص أو الأشياء أو المعاني أو أوجه النشاط، وهي كذلك ترتبط بالأحكام التي يصدرها الفرد على شيء ما مهتدياً بمجموعة من المبادئ والمعايير وضعها المجتمع الذي تعيش فيه والذي يُحدِّد ما هو مرغوب من السلوك وما هو غير مرغوب" (ربيع، 2014، ص. 207). وفي هذه الدراسة عُنيَ بهذا المفهوم ما يحمله الفرد عن العربية من مفهومات تتصل بالنفعيّة والأهميّة والهوية والمكانة.

البنية اللغوية: تُعرَّف البنية بأنها "نظام من العناصر المترابطة يكتسب فيه كل عنصر معناه من علاقته بسائر العناصر بحيث لا يجوز دراسة أيَّ عنصر بمعزل عن العناصر الأخرى"، والبنية اللغوية بأنها "مجموعة من العناصر اللغويَّة في أحد مستويات التحليل اللغوي (ولا سيّما النحو)" (بعلبكي، 1990، ص. 477). وفي هذه الدراسة عُنيَ بالبنية اللغوية المستويات اللغويَّة للغة على مستوى التحليل، وهي التراكيب، والمفردات بما في ذلك المعجم والدلالة، والكتابة، والتهجئة، والإملاء.

المنهجيَّة

مجتمع الدراسة وعيِّنته

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع طلاب البكالوريوس السعوديين الذكور الذين يدرسون في جامعة الملك سعود في فرعها الرئيس بمدينة الرياض في الفصل الثاني من

العام الجامعي 1444 هـ، والبالغ عددهم 63 ألف طالب وطالبة، بينما كان المجتمع الفعلي للدراسة الذي تم اختيار العيّنة منه هو من المقبولين للسنة الأكاديميَّة 1444/1443، والبالغ عددهم، تقريباً، 14000 ألف طالب وطالبة، وأما عينتُه فقد بلغت 350 طالباً تم سحبها على نحو طبقي من المسارات الأكاديمية الثلاثة: الإنساني والعلمي والصحي، بسحب ما لا يقِل عن 100 طالب من كل مسار، وذلك على نحو غير عشوائي، وذلك بالنظر إلى شُعب مقررات السنة الأولى في التخصص في البرنامج ذات العدد الأكبر من الطلاب واختيار الشعبة المُستهدَفة على نحو قصدي من خلال إدارة شؤون الطلاب في الكلية بعد أخذ الإذن من قِبَل لجنة أخلاقيات البحث العلمي، ومِن ثَمَّ استفتائهم حول الموضوع المُستهدف قياسه. وقد انتهت عيّنة الدراسة إلى 340 طالباً بعد استبعاد بعض الاستجابات (عشرة طلاب)، لكون المُستفتَينَ لم يستجيبوا للأداة، أو بسبب عدم اكتمالها، مُوزَّعين على النحو التالي: 136 طالباً من المسار الإنساني، و 110 طالباً من المسار العلمي، و 94 طالباً من المسار الصحي.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على موضوع التصورات الذهنية عن العربية عند متكلِّميها بصفتها لغة أم (أي نظرتهم عنها)، وذلك بفحص هذه التصوُّرات المُتشكِّلة عن العربية لدى الطلاب البالغين من طلبة الجامعة في مرحلة البكالوريوس في الفصل الثاني من العام الدراسي 1444 هـ. وقد قيست هذه التصوُّرات عن العربية في ستة محاور: التراكيب، والمفردات اللغوية، والأصوات، والإملاء والتهجئة، والموقف منها المُتمثِّل في قيمتها والاتجاه نحوها، مُوزَّعةً هذه المحاورُ على مجالين، الأول للبنية اللغوية للغة العربية، والآخر، للقيمة والاتجاه نحوها، وذلك بمسوّغ أن العوامل المُؤثِّرة أو المُرتبِطة بالظاهرة، يُمكن تصنيفها إلى عاملين رئيسين، عامل داخلي يتَّصِل بطبيعة اللغة العربية ذاتها، وهذا يُقاس بمؤشِّرات المجال الأول، وعامل خارجي، وهذا يُقاس بمؤشِّرات المجال الثاني المُتَّصِل بالقيمة والاتجاه.

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي وصفاً وتحليلاً للظاهرة المُستهدَفة من خلال الاستفتاء، من أجل تحديد طبيعة هذه التصورات الذهنيَّة المُتشكِّلة عن العربية لدى طلاب البكالوريوس السعوديين الذين يدرسون في المستويات الأولى من البرنامج الأكاديمي. وقد تم اختيار المستويات الأولى تحديداً لسببين: الأول لكونهم جاؤوا من التعليم الثانوي للتو، وهو ما تسعى هذه الدراسة إليه بوصف هذه التصورات التي تشكَّلت لدى النشء من بدء التحاقهم بالمدرسة وحتى انتهائهم من المرحلة الثانوية، والسبب الآخر تجنُّباً من انعكاس التعليم الجامعي المختلف تماماً عن التعليم العام على هذه التصوُّرات المُتشكِّلة حتى دخولهم الجامعة، الذي تتغيَّر معه وسيلة التعلُّم لكثير من البرامج باعتماد كثيرٍ من مصادره التعلُّمية والتعليميَّة على اللغة الأجنبية، مما اضطر الباحث كذلك إلى أن يختار عينته من المسارات الأكاديميَّة الثلاثة، الإنساني، والعلمي، والصحي كمحاولة لضبط هذا المُتغيّر المُتوقَّع.

الأدوات

لأجل تحديد طبيعة هذه التصورات الذهنية حول اللغة العربية لدى طلاب البكالوريوس السعوديين، فقد تم بناء أداة، مقياس مسحي ذاتي التقييم، لتُستفتى به عيّنة الدراسة. وقد تشكَّلت الأداة من جزئين بجذري سؤالٍ يسبقانِ بنود الاستفتاء، حيث جُعِل الجزءُ الأول مُختصاً بمجال بنية العربية، ويندرج تحته أربعة محاور، وهي التراكيب، والأصوات، والمفردات، والنظام الكتابي والتهجئي، بينما جُعِل الجزء الثاني مُختصاً بمجال "الموقف من اللغة العربية"، ويندرج تحته محورا القيمة والاتجاه. وقد رُوعِي في الجزء الأول أن يكون القياس للتصوُّرات وليس للآراء من خلال جذر الأداة (**إلى أي مدى ترى أنَّ خصائص اللغة العربية التالية تُعيقُك عن تعلُّمها؟**) الذي يُرجَى به أن يُوجَّه الطلابُ على نحوٍ ترتكز استجاباتُ الطلاب فيه على مفهوم النجاح والإعاقة في تعلُّم العربية (Bandura, 2006)، والذي بدوره يُمكن أن ينعكس معه أثر التصوُّرات على استجاباته، وذلك من خلال موقفهم من الخصائص المذكورة عن العربية من خلال بنود الاستفتاء في الجزء الأول، بينما كان الجذرُ في الجزء الآخر من الأداة يُسأَلُ فيه المُستجيبُ عن مدى اتفاقه واختلافه مع الآراء المُساقة عن العربية. وقد تكوَّنت الأداةُ في

العموم من 53 بنداً مُتوزِّعةً على مجالين، المجال الأول وهو "بنية اللغة العربية"، وتحته اندرجت أربعة محاور تتَّصِل بالعربية كبنية لغويَّة، وهي: التراكيب (9 بنود)، والمفردات اللغوية (9 بنود)، والأصوات (4 بنود)، والإملاء والتهجئة (4 بنود)، وهذا جُعِل في الجزء الأول من الأداة وتتَّصِف عباراتُ هذا الجزء من الأداة بأنها عبارات "تُقرأ على أنها" غير إيجابية عن العربية، مسبوقةٌ بالسؤال التالي: **"إلى أي مدى ترى أنَّ خصائص اللغة العربية التالية تُعيقُك عن تعلُّمها؟"**. وفي الجزء الثاني، المتعلِّق بالمجال الثاني، وهو "الموقف من اللغة العربية"، حيث أُضيف محوران آخران يتَّصلان بالقيمة (6 بنود)، والاتجاه (21 بنداً)، وجُعِل جذر السؤال لهما "إلى أي مدى تتَّفِق مع العبارات التالية؟"، وقد تراوحت العبارات في هذين المحورين بين الإيجابية وعدمها. وقد تألف ميزان التقييم من مقياس تدرُّج رباعي من أربع خانات (لا أّتفق تماماً= 1، لا أتفق= 2، أتفق= 3، أتفق تماماً= 4) لقياس مدى الاتفاق من عدمه حول الخصائص المُستهدَفة أو آرائهم فيما جاء في العبارات (الجدول 1)، مع ملاحظة أنه كلما ازدادت قيمةُ المتوسِّط كلما كان الاتجاه نحو الاتفاق، وبالتالي تزداد سلبيَّة التصوُّرات. وقد أُستُخدِم المقياس الرباعي، دون إعطاء فرصة للمستجيب في أن يتَّخِذ موقفاً حيادياً، وذلك لحاجة الدراسة إلى توجيه المستجيب في أن يتَّخِذ قراراً حول هذه الظاهرة المُتشكِّلة عن العربية والتي تشكَّلت مع سني الدراسة (أكثر من 12 عشرة سنة دراسةً). وقد تمَّ تحت محور "التراكيب" قياس تصورات الطلاب حول التراكيب اللغوية للغة العربية، فيما يتصل بالنحو والقواعد والإعراب، والفهم ومفهوم الغموض في التركيب والجمل، وتحت محور المفردات تم قياس تصوراتهم حول أبعاد عدة، كالإشكالات المثارة حول مفهوم الغموض (تعدُّد قراءة الكلمة الواحدة) عند غياب التشكيل، وحجم المفردات المراد تعلُّمها، إلخ، وتحت محور الأصوات تم قياس تصوراتهم حول مفهوم الصعوبة والتقارب في نطق أصوات العربية، وتحت محور الإملاء والتهجئة فقد تم قياس تصوراتهم حول الإشكالات المثارة حول النظام الكتابي العربي، وتحديداً نظام تهجئته، وكتابته، وقضايا التمييز للأحرف المتقاربة، وتحت محور القيمة فقد تم قياس تصوراتهم حول مفهومات النفعيّة والأهميّة والهوية والمكانة، وتحت محور الاتجاه تم قياس تصوراتهم حول مفهومات القبول والرفض، ومدى جاذبية اللغة للتعلُّم، وموقفهم من مستوياتها، واستخدامهم إياها كلغة تواصلٍ في السياقات الاجتماعية.

الجدول (1). تقدير التصوُّرات وفق المتوسِّطات

مدى الإعاقة؛ والموقف من العربية (القيمة والاتجاه)	لا أتفق تماماً	لا أتفق	أتفق	أتفق تماما
المتوسط	1.75 – 1	2.50 – 1.76	3.25 – 2.51	4 - 3.26
تفسير مدى الإعاقة وفقاً لأوزان المتوسطات	أي أن الطالب لا يتَّفق **تماماً** على أن الخصائص المذكورة تعيق تعلُّم العربية	أي أن الطالب لا يتَّفق على أن الخصائص المذكورة تعيق تعلُّم العربية	أي أن الطالب يتَّفق على أن الخصائص المذكورة تعيق تعلُّم العربية	أي أن الطالب يتَّفق **تماماً** على أن الخصائص المذكورة تعيق تعلُّم العربية
الحكم على التصوُّرات	إيجابيَّة جداً	إيجابيَّة	سلبيَّة	سلبيَّة جداً

ولقياس صدق محتوى الأداة، تم عرضها (بما في ذلك مقياس ليكَرْت المختار) على مجموعة من الأكاديميين المختصين في تعليم العربية بصفتها لغة أولى، وأخرى من الأكاديميين المختصين بتعليم العربية بصفتها لغة أم، ومجموعة من المعلمين في تعليم اللغة العربية بصفتها لغة أم وبصفتها لغة أجنبية؛ لمعرفة مدى علاقة البنود (المؤشِّرات) بالبنية المفهومية construct المُستهدَف قياسها، وأبعادها، ووضوح الصياغة لكل بند (مُؤشِّر) على حِدة. وقد بدأت الأداة في صورتها الأوليَّة بسبعين مُؤشِّراً، وانتهت بعد التحكيم والتعديل إلى 53 مُؤشِّراً في صورتها النهائيَّة. ومن حيث الثبات فقد اكتفى الباحث بمقياس كرونباخ، حيث أظهر التحليل أن قيمة ألفا تساوي 0.84، وهي قيمة أكبر من 0.7؛ مما يعني أن البيانات للأداة وفقا لمعامل كرونباخ تتَّصِف بالثبات. ومن حيث الاتساق الداخلي لبنود الأداة، فقد جاءت قيم الارتباط بين البنود بين 0.032 (للبند رقم 52) و0.432 (للبند رقم 20).

النتائج

فيما يلي عَرْض للنتائج إجمالاً وتفصيلاً. وفي البدء سيتمُّ النقاش على مستوى المتوسطات للأداة عامة ولمحاورها، ولاحقاً سيتمُّ النقاش على مستوى التكرارات والنسب المئويَّة وفقَ البنود والمحكَّات.

الجدول (2). التكرارات والنسب المئويَّة لاستجابات الطلاب

الرقم	المحور	البند	درجة الاتفاق								المتوسِّط		
			لا أتَّفق تماماً		لا أتَّفق		أتَّفق		أتَّفق تماماً				
			1		2		3		4		2.50		
			ك	النسبة المئوية	ك	النسبة المئوية	ك	النسبة المئوية	ك	النسبة المئوية			
1	التراكيب	تَتَّسِمُ التراكيبُ النحوية للجمل في اللغة العربية بالصعوبة والتعقيد	116	34.1	117	34.4	88	25.9	19	5.6	2.03		2.25
2		تَتَّسِمُ التراكيبُ النحوية للجمل في اللغة العربية بالغموض	62	18.2	206	60.6	59	17.4	13	3.8	2.07		
3		يوجد اختلافٌ كبيرٌ بين ما يتمُّ تعلُّمه من تراكيب نحوية وما يتمُّ سماعُه في الواقع	52	15.3	154	45.3	92	27.1	42	12.4	2.36		
4		يتَّصِفُ تشكيلُ أواخر الكلمات في الجمل بالصعوبة	65	19.1	197	57.9	71	20.9	7	2.1	2.06		

5		تحتاجُ كثيرٌ من الجمل إلى تشكيل أواخر الكلمات فيها (أي وضعُ الحركات عليها)	64	18.8	157	46.2	97	28.5	22	6.5	2.23	
6		تَتَّسِمُ الجملُ في العربية بالطول	62	18.2	188	55.3	71	20.9	19	5.6	2.14	
7		تَتَّسِمُ الجملُ في العربية بالتنوُّع	48	14.1	92	27.1	87	25.6	113	33.2	2.78	
8		فهمُ الجمل في اللغة العربية لا يُمكنُ أن يتم من غير تشكيل أواخر الكلمات في الجملة	55	16.2	169	49.7	91	26.8	25	7.4	2.25	
9		اللغة العربية هي اللغةُ الوحيدةُ التي فيها شكلٌ فصيحٌ وآخرُ غير فصيح	71	20.9	137	40.3	84	24.7	48	14.1	2.32	
10	المفردات اللغوية	تَتعدَّدُ معاني الكلمة الواحدة في اللغة العربية	37	10.9	91	26.8	91	26.8	121	35.6	2.87	2..44
11		المفرداتُ التي يَحتاجُ الفردُ أن يَتعلَّمُها كثيرةٌ جداً	26	7.6	145	42.6	110	32.4	59	17.4	2.59	
12		تتَّسِمُ الضمائرُ في العربية بالغنى والتنوُّع	33	9.7	99	29.1	134	39.4	74	21.8	2.73	

13		لا تُوجدُ قاعدة يُمكِنُ من خلالها التعرُّفُ على معاني المفردات اللغوية في العربية	56	16.5	146	42.9	106	31.2	32	9.4	2.34
14		ما يتمُّ تعلُّمهُ من مفردات لغوية في المدرسة يَختلِفُ كثيراً عما يُستخدَم خارجَ المدرسة	46	13.5	133	39.1	106	31.2	55	16.2	2.50
15		تتَّصِفُ المفرداتُ اللغوية باللَّبس (أي الغموض) حتَّى وإن تمَّتْ كتابتُها مُشَكَّلة بوضع الحركات عليها	71	20.9	151	44.4	98	28.8	20	5.9	2.20
16		توجدُ صعوبةٌ في معرفة الكلمات عندما تُكتَب مفردةً من دون جملة	58	17.1	154	45.3	102	30.0	26	7.6	2.28
17		توجدُ صعوبةٌ في إيجاد مفرداتٍ لغويَّة في اللغة العربية تُقابلُ مفرداتِ اللغة الإنجليزيَّة	61	17.9	145	42.6	98	28.8	36	10.6	2.32
18		التعبيراتُ (التعابير) والمصطلحاتُ اللغويَّة في اللغة العربية غير مُحدَّدة بشكل دقيق	85	25.0	141	41.5	94	27.6	20	5.9	2.14
19	الأصوات	بعضُ أصوات اللغة العربية تتَّصِفُ بصعوبة النطق	45	13.2	131	38.5	121	35.6	43	12.6	2.48

20		تتقاربُ بعضُ الأصوات في العربية في طريقة نطقها	40	11.8	131	38.5	128	37.6	41	12.1	2.50	
21		طريقةُ نُطق أصوات العربيَّة التي أَسمعُها بين الناس يجعلني لا أتبيَّنُ المعنى المقصود	61	17.9	161	47.4	95	27.9	23	6.8	2.24	
22		أعتمِدُ على السياق اللغوي للجملة لأتعرَّفَ على الصوت المنطوق من قبل المتكلمين	34	10.0	147	43.2	128	37.6	31	9.1	2.46	
23	الإملاء والتهجئة	يتَّصِفُ نظامُ الكتابة في العربية بأنه مُربِكٌ ومُلبِس (أي أنه يتَّسِم بالغموض)	78	22.9	151	44.4	92	27.1	19	5.6	2.15	2.05
24		النظامُ الكتابي العربي أَعقدُ من النظم الكتابية للغات الأخرى، كالنظام الكتابي للغة الإنجليزية مثلاً	47	13.8	131	38.5	104	30.6	58	17.1	2.51	
25		يَصْعبُ تمييزُ الأحرف العربية عند كتابتها	144	42.4	154	45.3	37	10.9	4	1.2	1.71	
26		يَصْعبُ تمييزُ الأحرف العربية عند قراءتها	126	37.1	152	44.7	53	15.6	8	2.4	1.83	
الجزء الثاني: **س2: إلى أي مدى تتَّفق مع العبارات التالية؟**												

	المحور	البند									
27	القيمة	الفائدة الوحيدة التي أجنيها من تعلُّم اللغة العربية هي الفائدة الدينية	181	53.2	107	31.5	31	9.1	21	6.2	1.68	2.38
28		قدرتي على التحدُّث باللغة العربية مصدرُ فخر لي واعتزاز	24	7.1	115	33.8	50	14.7	151	44.4	2.96	
29		أُفضِّلُ أن أتعلَّمَ اللغة العربية على أن أتعلَّمَ أيّ لغةٍ أجنبية أخرى كالإنجليزيَّة مثلاً	25	7.4	158	46.5	86	25.3	71	20.9	2.60	
30		تعلُّمُ اللغة العربية لا يُتيحَ لي فُرَصاً وظيفية	51	15.0	135	39.7	104	30.6	50	14.7	2.45	
31		يُمكنُ الاستغناء عن قواعد اللغة العربية في الحديث	56	16.5	118	34.7	122	35.9	44	12.9	2.45	
32		يُمكنُ الاستغناء عن قواعد الإملاء للغة العربية في الكتابة	96	28.2	121	35.6	112	32.9	11	3.2	2.11	
33	الاتجاه	مادةُ اللغة العربية مادةٌ مُشوِّقةٌ وممتِعة	33	9.7	94	27.6	166	48.8	47	13.8	2.67	2.63

34		أجِدُ في درس مادة النحو وقواعد اللغة العربية مُتعة	55	16.2	101	29.7	146	42.9	38	11.2	2.49
35		أجِدُ في درس مادة النصوص الأدبية مُتعة	42	12.4	84	24.7	164	48.2	50	14.7	2.65
36		أجِدُ في درس مادة التعبير مُتعة	32	9.4	92	27.1	167	49.1	49	14.4	2.69
37		أشعرُ بالانزعاج عند وقوعي في خطأٍ لغوي في دروس اللغة العربية	30	8.8	75	22.1	169	49.7	66	19.4	2.80
38		أُفضِّلُ مشاهدةَ الأفلام العربية على مشاهدة الأفلام الأجنبية المُدَبْلَجَة	63	18.5	89	26.2	137	40.3	51	15	2.52
39		أَجِدُ صعوبةً في تطبيق ما أتعلَّمُهُ في مواد اللغة العربية في مواقف الحياة اليومية	36	10.6	112	32.9	142	41.8	50	14.7	2.61
40		أشعرُ بالانزعاج عندما أسمعُ عربياً يتكلمُ مع زميله العربي بلغة أجنبية	33	9.7	66	19.4	135	39.7	106	31.2	2.92

41		أرى أنَّ أصواتِ اللغة العربية أجملُ من أصوات اللغات الأخرى	18	5.3	61	17.9	135	39.7	126	37.1	3.09
42		أرى أنَّ تعلُّمَ اللغة العربية أصعبُ من تعلُّم لغةٍ ثانية كالإنجليزية	26	7.6	76	22.4	129	37.9	109	32.1	2.94
43		دروسُ اللغة العربية تُزوِّدُني بما أَحتاجُ إليه في مواقف الحياة اليومية	22	6.5	86	25.3	158	46.5	74	21.8	2.84
44		أرى أنَّ التحدُّثَ باللغة العربية الفصحى يَدلُّ على أنَّ المرءَ متعلِّمٌ ومثقَّف	24	7.1	82	24.1	141	41.5	93	27.4	2.89
45		استخدامي اللغةَ الفصحى سَيجعلُني مقبولاً في المجتمع	30	8.8	97	28.5	160	47.1	53	15.6	2.69
46		استخدامي اللغةَ الفصحى سَيجعلُني مقبولاً في العائلة والأصدقاء	41	12.1	105	30.9	135	39.7	59	17.4	2.62
47		إتقانُ التحدُّث بالفصحى بطلاقة هدفٌ أسعى إليه في تعلُّمي اللغة العربية	27	7.9	80	23.5	162	47.6	71	20.9	2.81

48		سأسعى إلى تطوير لغتي العربية بعد الدراسة	33	9.7	74	21.8	175	51.5	58	17.1	2.76	
49		يُوجدُ اهتمامٌ مبالَغٌ فيه في تعليم العربية	69	20.3	113	33.2	115	33.8	43	12.6	2.39	
50		أُفضِّلُ أن أتحدَّث باللغةَ العربية الفصحى بطلاقة على التحدُّث باللغة الإنجليزيَّة بطلاقة	36	10.6	100	29.4	137	40.3	67	19.7	2.69	
51		أُفضِّلُ أن أُتقِن قواعدَ اللغة العربية على إتقان قواعد اللغةَ الإنجليزية	43	12.6	101	29.7	136	40.0	60	17.6	2.63	
52		أتمنى لو كانت لغتي الأم هي اللغة الإنجليزية	145	42.6	104	30.6	63	18.5	28	8.2	1.92	
53		يبدو لي أنَّ الإنجليزيةَ أجملُ من اللغة العربية	195	57.4	79	23.2	42	12.4	24	7.1	1.69	
المتوسِّط العام											2.36	

فيما يتَّصِل أولا بقيم المتوسطات على مستوى البنود للأداة عامة، فقد أظهر التحليل أن المتوسِّط العام جاء بقيمة 2.36، وهي قيمة تقع ضمن عدم الاتفاق (الجدول رقم 1)، مع مراعاة أن هذه القيم قيم متوسِّطات، وأنّ هناك تفاوتاً في عدد المستجيبين، وهو ما سيتم تفصيله لاحقاً وجاء المدى للمتوسطات للأداة عامةً بين 1.68 للبند رقم 27، وعبارته **" الفائدة الوحيدة التي أجنيها من تعلُّم اللغة العربية هي الفائدة الدينية"**، والتي تُشير إلى عدم الاتفاق التام على العبارة، و 3.09، للبند رقم 41، وعبارتُه **" أرى أنَّ أصواتِ اللغة العربية أجملُ من أصوات اللغات الأخرى"**، والتي تُشير إلى الاتفاق مع عبارة البند. ويجدر التنبيه مرَّة أخرى إلى أن هذه قيم متوسِّطات، وهي قيمٌ تتراوح بين الاتفاق وعدمه ، وأن هناك بالتالي تفاوتاً في عدد المستجيبين وفقَ المحكَّات، وهو ما سيتم تفصيله لاحقاً.

ولكون الأداة متكوّنة من جزئين، ولكل جزء جذر سؤال يختص به، إذ اختصَّ الجزء الأول بالبنية اللغوية للغة العربية، بينما اختصَّ الجزء الآخر بالموقف من العربية من حيث قيمتها والاتجاه نحوها، فقد تم التفصيل فيها كلا على حِدة بفحص قيم المتوسطات وقيم التكرارات والنسب المئوية.

فمن حيث الجزء الأول من الأداة المُتعلِّق بتصورات طلاب البكالوريوس السعوديين عن اللغة العربية وخصائصها التركيبية والصوتية ومفرداتها ونظامها الكتابي والتهجئي، فقد أظهر التحليل أن قيمة المتوسط العام هي 2.31 بانحراف معياري قيمته 0.27، وهي قيمة، *في المتوسّط*، تُشير وفق جدول التقدير إلى عدم الاتفاق بين المستجيبين على أن هذه الخصائص للغة العربية تُعيق تعلُّمها. وقد كان المتوسِّط الأقل هو البُعْد الرابع المتعلِّق بالنظام الكتابي والتهجئي حيث جاءت قيمة المتوسط تساوي 2.05، بانحرافٍ معياري يساوي 0.36، بينما جاءت قيمة المتوسِّط الأعلى للبعد الثاني المُتعلِّق بالمفردات اللغويَّة بقيمة تساوي 2.44، بانحرافٍ معياري يساوي 0.25. وهي قيم ما زالت تقع ضمن نطاق عدم الاتفاق معها، أي مع عبارات البنود لهذا البعد، بكونها خصائص تُعيق تعلُّم العربية، وبالتالي فإنها، تعكس، من حيث قيم المتوسطات، أن هناك تصوُّراً إيجابياً عن بنية العربية، وقيمُ المتوسطات هذه قيمٌ عامة تقع ضمن مدى متفاوت من القيم، وهو ما سيتم إيضاحه من خلال فحص المتوسطات على مستوى البنود (وكذلك من خلال فحص قيم التكرارات والنسب المئوية للمستجيبين داخل البند الواحد)، حيث سنجد بالنظر في قيم المتوسطات على مستوى البنود، وليس المحاور، أن هناك تفاوتاً بين الاتفاق وعدمه. فعلى سبيل المثال، سنجد أن البنود (7، 10، 11، 12، 24) وقعت قيم متوسطاتها من ضمن الاتفاق مع مضمون ما جاء في هذه البنود، وبالتالي النظر إليها على أنها خصائص تُعيق تعلم اللغة العربية، مع أنها خصائص ليست حصراً على العربية، وإنما هي خصائص تتَّصِف بها في الغالب اللغاتُ بعامة (انظر إلى الجدول رقم 3، لمضامين هذه البنود).

وبتقسيم الميزان إلى جزئين، بجمع الاختيارين، "أتفق تماماً" و "أتفق"، مع بعضهما تحت تصنيف "أتفق"، وجمع الاختيارين "لا أتفق تماماً" و "لا أتفق" مع بعضهما، وجعلهما تحت تصنيف "لا أتفق"، ومن ثَمَّ تجميع التكرارات وفقها، بمسوّغ أن الدراسة الحالية هي حول التصورات عن العربية، وأن هذه التصوُّرات تنكشف باتخاذ موقف حاد تجاه الظاهرة، وبالتالي ضرورة أن يتخذ الطالب موقفاً من العبارات المذكورة إما بالاتفاق أو عدمه. وقد كشفت النتائج عن أن هناك تفاوتاً بين المستجيبين في اتفاقهم وعدم اتفاقهم، حيث نجد أن هناك بنوداً للنسب المخالِفة للعام تجاوزت 25 %. فقد نجد أنه حتى مع أن المتوسط يقع ضمن "عدم الاتِّفاق"، إلا أنَّ هناك نسبة ليست بالقليلة من البنود تحت المحور الواحد تخالف ذلك، والعكس صحيح. انظر على سبيل المثال إلى البند رقم 1 المُتعلِّق بوصف تراكيب العربية بالصعوبة والتعقيد، إذ نلحظ أنه على الرغم من أن المتوسط كان 2.25، والذي يعني وفق ميزان التقدير (الجدول رقم 3) أن طلاب البكالوريوس السعوديين لا يرون في هذه التراكيب أنها تتصف بالصعوبة والتعقيد، وبالتالي لا تُعيق تعلُّمها، إلا أن هناك عدداً غير قليل، 107 طالباً، ويمثِّلون تقريباً الثُّلث (31.5%) من المُستَفتَينَ (المبحوثين)، يتفقون على مضمون عبارة البند، وبالتالي يرون في تراكيب العربية صعوبة أو تعقيداً يُعيق تعلُّمها، وبالتالي صورتهم عن العربية من حيث بُعْد "التراكيب" صورة سلبيَّة. وكذا الحال مع كثيرٍ من البنود، على سبيل المثال، مع البنود ذوات الأرقام: 3، و 5، و 6، و 9، إذ نجد نسباً ليست بقليلة تتَّفق مع ما جاء في مضامين هذه العبارات، والتي هي مضامين تصبغ بينة اللغة العربية بالسلبية، وبالتالي تجعل تصوُّرهم عن العربية الذي يحملون نحو بنيتها تصوُّراً غير إيجابي، والتي هي تصوُّرات، عند عرضها على ميزان المقارنات مع اللغات الأخرى، غير صحيحة، كما هو على سبيل المثال، الاتفاق على وجود الإزدواجية، والطول في الجمل، وأن الفهم يُمكن أن يتشكَّل من خلال دلائل السياق عند غياب التشكيل، إلخ. وعلى النقيض من ذلك، نجد أن المتوسط لبعض البنود جاء عالياً، ويقع ضمن نطاق "الاتفاق" مع ما جاء في

مضامين هذه البنود، كما هو مع البنود ذوات الأرقام: 7، 11، 12، إلا أن هناك نسباً ليست بقليلة لا تتفق مع ما جاء في مضامين هذه البنود، وبالتالي لا يرون أن هذه الخصائص البنيوية للعربية تعيق تعلُّمها، كما هو، على سبيل المثال، في البند رقم 7 ("تَتَّسِمُ الجملُ في العربية بالتنوُّع") إذ نجد أن نسبة تتجاوز الثلث من الطلاب المشاركين (41.2%) لا يتَّفقون من أن التنوُّع ظاهرة سلبية في بنية العربية يُعيق تعلُّمها، وكذا الحال مع البند رقم 11 ("المفرداتُ التي يَحتاجُ الفردُ أن يَتعلَّمُها كثيرةٌ جداً") إذ نجد أن نسبة النصف من الطلاب المشاركين في الدراسة (50.2%) لا يتفقون مع مضمون العبارة، وهو ما يتَّفِق مع حقيقة اللغات في طبيعتها من حيث العدد الهائل المطلوب تعلُّمه من المفردات ليكتسب المتعلِّم كفاءة لغوية تواصلية. وهكذا يُلحظ وفقاً لقيم التكرارات والنسب المئوية أن هناك تفاوتاً بين الاتفاق وعدمه يتخالف مع التفسير العام وفقاً لقيم المتوسطات، وبالتالي وجود عدد ليس بالقليل من الطلاب المشاركين بالقياس، إلى حجم العينة المُتستفاة، يحملون صورة غير إيجابية عن البنية اللغوية للعربية.

الجدول (3) قيم المتوسِّطات، والتكرارات والنسب المئويَّة لبعض البنود بعد تفريع الميزان إلى معيارين: "أتفق" مقابل "لا أتَّفِق"

الرقم	البند	عدم الاتفاق		الاتفاق		
		ت	النسبة المئوية	ت	النسبة المئوية	المتوسِّط
1	تَتَّسِمُ التراكيبُ النحوية للجمل في اللغة العربية بالصعوبة والتعقيد	233	68.50	107	31.50	2.03
3	يوجد اختلافٌ كبيرٌ بين ما يتمُّ تعلُّمه من تراكيب نحوية وما يتمُّ سماعُه في الواقع	206	60.60	134	39.50	2.36
5	تحتاجُ كثيرٌ من الجمل إلى تشكيل أواخر الكلمات فيها (أي وضعُ الحركات عليها)	221	65.00	119	35.00	2.23
6	تَتَّسِمُ الجملُ في العربية بالطول	250	73.50	90	26.50	2.14
7	تَتَّسِمُ الجملُ في العربية بالتنوُّع	140	41.20	200	58.80	2.78
9	اللغة العربية هي اللغةُ الوحيدةُ التي فيها شكلٌ فصيحٌ وآخرُ غير فصيح	208	61.20	132	38.80	2.32
11	المفرداتُ التي يَحتاجُ الفردُ أن يَتعلَّمُها كثيرةٌ جداً	171	50.20	169	49.80	2.59
19	بعضُ أصوات اللغة العربية تتَّصِفُ بصعوبة النطق	176	51.70	164	48.20	2.48

24	النظامُ الكتابي العربي أعقدُ من النظم الكتابية للغات الأخرى، كالنظام الكتابي للغة الإنجليزية مثلاً	178	52.30	162	47.70	2.51
28	قدرتي على التحدُّث باللغة العربية مصدرُ فخر لي واعتزاز	139	40.90	201	59.10	2.96
29	أُفضِّلُ أن أتعلَّمَ اللغة العربية على أن أتعلَّمَ أيّ لغةٍ أجنبية أخرى كالإنجليزيَّة مثلاً	183	53.90	157	46.20	2.60
30	تعلُّمُ اللغة العربية لا يُتيحَ لي فُرَصاً وظيفية	186	54.70	154	45.30	2.45
31	يُمكنُ الاستغناء عن قواعد اللغة العربية في الحديث	174	51.20	166	48.80	2.45
32	يُمكنُ الاستغناء عن قواعد الإملاء للغة العربية في الكتابة	217	63.80	123	36.10	.2.11
33	مادةُ اللغة العربية مادةٌ مُشوّقةٌ وممتِعة	127	37.30	213	62.60	2.67
42	أرى أنَّ تعلَّمَ اللغة العربية أصعبُ من تعلّم لغةٍ ثانية كالإنجليزية	102	30.00	238	70.00	2.94
44	أرى أنَّ التحدُّثَ باللغة العربية الفصحى يَدلُّ على أنَّ المرءَ متعلّمٌ ومثقَّف	106	31.20	234	68.90	2.89
49	يُوجدُ اهتمامٌ مبالَغٌ فيه في تعليم العربية	182	53.50	158	46.40	2.39
52	أتمنى لو كانت لغتي الأم هي اللغة الإنجليزية	249	73.20	91	26.70	1.92

وفيما يتَّصِل بنتائج التحليل للجزء الثاني الخاص بمحوري القيمة والاتجاه مع بعضهما، فقد كان المتوسط العام يساوي 2.58، بانحرافٍ معياري يساوي 0.36، وهي قيمة تُشير وفقاً لميزان الاتفاق وعدمه إلى أن المستجيبين يتفقون مع ما جاء في العبارات حول العربية، والتي تُظهر، وفقا لقيمة المتوسط، أن الطلاب المشاركين يحملون صورة غير إيجابية نحو العربية من حيث قيمتها ومن حيث اتجاههم نحوها. ونظراً لتضمُّن هذين المحورين عبارات سلبية وإيجابية عن العربية كقيمة وموقفهم منها كاتجاه، فإن قيمة المتوسِّط لن تكون دقيقة بما فيه الكفاية لإعطاء صورة عن تصوُّرات المُستجيبين نحو العربية. وهذا يستلزم إما تقسيم المحور إلى جزئين وفقاً لطبيعة العبارة من حيث السلبية والإيجابية أو بالنظر في كل بند على حِدة.

فبأخذ الاتجاه الأول، أي بتجميع العبارات وفق تصنيفين، السلبية والإيجابية، فقد أظهر التحليل لمحور **"القيمة"** أن العبارات السالبة (بنود: 27، و 30 – 32) جاءت بمتوسط قيمته 2.17 وبانحراف معياري قيمته 0.37، مما يُشير إلى أن المُستجيبين، في المتوسِّط، لا يتفقون مع هذه العبارات السلبية، وبالتالي يجدون في العربية قيمة، ويُظهِرون اتجاهاً إيجابياً تجاهها، وبالتالي موقفهم من العربية كقيمة، موقف إيجابي وفقا

لقيمة المتوسِّط، وقد جاءت قيم المتوسطات لمحور القيمة وفقاً للبنود بين 1.68 (لبند رقم 27)، وهي القيمة الأقل، و 2.96 (لبند رقم 28)، وهي القيمة الأعلى؛ مما يُشير إلى وجود تفاوت في التصورات حول العربية كقيمة. ولكون أن القيم السابقة هي قيم متوسِّطات، فإن يجدرُ فحصُ القيم على مستوى التكرارات والنسب المئوية، لما لُوحظ من تفاوت في قيم التكرارات، وبالتالي في قيم النسب المئوية.

فبالنظر إلى قيم التكرارات والنسب المئوية نجد أن هناك نسبة غير قليلة تقرب من نصف العينة تتَّفق مع مضمون العبارة، كما في بند رقم 30 (تعلُّمُ اللغة العربية لا يُتيحَ لي فُرَصاً وظيفية) إذ اتفق مع هذه العبارة ما يقارب 154 مشاركاً بنسبة 45.30 %، وكذا في البند رقم 31 و 32، إذ جاءت نسب المتَّفقين مع مضامين العبارتين نسباً عالية تجاوزت الثلث إلى ما يقارب النصف تقريباً (الجدول رقم 3)، وبالتالي لا يجدون في العربية قيمة، ولا يُظهِرون اتجاهاً إيجابياً تجاهها، مما يُشير إلى تصور غير إيجابي يحمله هؤلاء الطلاب في موقفهم عن العربية كقيمة وكاتجاه نحوها.

وبالنظر للعبارات الإيجابيَّة (بنود: 28 و 29)، بمتوسط 2.96 و 2.60 على التوالي، فسنجد أن قيمة المتوسط العام للعبارات الإيجابية 2.78 بانحراف معياري قيمته 0.25، مما يُشير إلى أن المُستجيبين يتفقون مع هذه العبارات الإيجابية، وبالتالي موقفهم من العربية كقيمة موقف إيجابي من حيث قيمة المتوسط. ولكن بالنظر إلى البيانات داخل البنود (قيم التكرارات والنسب المئوية) فسنجد أن هناك تفاوتاً ملحوظاً في موقف طلاب العيِّنة. ففي البند رقم 28 (قدرتي على التحدُّث باللغة العربية مصدرُ فخر لي واعتزاز) سنجد أن ما يقارب من 139 مشاركاً بنسبة 40.9 % من الطلاب لا يتَّفقون مع مضمون عبارة البند، وكذا مع البند رقم 29، والذي نصُّه " أُفضِّلُ أن أتعلَّمَ اللغة العربية على أن أتعلَّمَ أيِّ لغةٍ أجنبية أخرى كالإنجليزيَّة مثلاً، سنجد أنَّ ما يقارب من 183 مشاركاً بنسبة 53.90، لا يتَّفقون مع مضمون العبارة، مما قد يُشير إلى أن موقفهم من العربية كقيمة غير إيجابي. مع ملاحظة أن الباحث ابتعد عن وصف الموقف بالسلبية

لمحدودية الدراسة بصفتها دراسة أولى اتَّخذت أسلوباً في اختيار العيّنة على نحو لا يسمح بإعطاء تعميمات أو توصيفات حادَّة لما وصلت له من نتائج، والذي يتطلَّب، كما سيشار إليه بالتفصيل لاحقاً، إلى ضرورة إعادة الدراسة على عيّنة أكبر تأخذ بشروطٍ أكثر صرامةً في سحب العيّنة.

وفيما يتَّصِل بنتائج التحليل لمحور **"الاتجاه"**، فقد جاء المتوسط العام بقيمة 2.63، بانحراف معياري 0.31، وهي قيمة تقع في نطاق الاتفاق مع ما جاء في هذا الجزء الخاص بالاتجاه من عبارات تتَّصِل بموقفهم من العربية كاتجاه، ونظراً لإمكانية تصنيف عبارات المحور إلى عبارات إيجابيَّة وسلبيَّة، فقد تم تجزيئه إلى عبارات إيجابيَّة (16 بنداً: 33 – 38، 40، 41، 43 – 48، 50، 51) وعبارات سلبيَّة (5 بنود: 39، 42، 49، 52، 53)، وإعادة التحليل، حيث جاءت قيمة المتوسط للعبارات الإيجابية 2.74، بانحرافٍ معياري يساوي 0.16، وهي قيمة تقع ضمن نطاق الاتفاق مع هذه العبارات الإيجابية عن العربية؛ مما يُشير إلى أن المستجيبين يحملون تصورات إيجابية عن العربية من حيث الاتجاه نحوها، بينما ظهرت قيمة المتوسط العام للقيم السالبة 2.31، بانحرافٍ معياري يساوي 0.51، وهي قيمة تقع ضمن نطاق عدم الاتِّفاق مع ما جاء في مضمون هذه العبارات السلبية عن العربية، وبالتالي موقف المُستجيبين من العربية كاتجاهٍ كان موقفاً إيجابياً. وفي العموم، جاءت قيم المتوسطات للبنود الإيجابية بين 2.49 و 3.09، بينما جاءت قيم المتوسطات للبنود السلبية عن العربية بين 1.69 و 2.94، وهذا يُشير إلى حجم التفاوت في طبيعة الاتجاه المُتشكِّل لدى المستجيبين عن العربية. ويجدر التنبيه كذلك إلى أن هذه القيمَ قيمٌ لمتوسطات، ولا بُدّ من فحص القيم على مستوى التكرارات والنسب المئوية داخل البند الواحد، لما لُوحظ من وجود تفاوت في قيمها. وبالنظر بالتالي إلى قيم التكرارات والنسب المئوية (الجدول رقم 3) للبنود ذات الاتجاه الإيجابي عن العربية، كما في البند رقم 33 (**مادةُ اللغة العربية مادةٌ مُشوّقةٌ وممتِعة**)، وللبند 44 (أرى أنَّ التحدُّثَ باللغة العربية الفصحى يَدلُّ على أنَّ المرءَ متعلِّمٌ

ومثقَّف)، نجد أنه على الرغم من الاتجاه الإيجابي المُتشكِّل لدى المُستجيبين وفقاً لقيمة المتوسط (2.74) (انظر إلى الجدول رقم 1)، إلا أننا نجد أن عدد المُستجيبين الذين لم يتَّفقوا مع مضمون عبارة البند رقم 33 كانوا 127 مستجيباً (37.3 %)، والتي هي نسبة الثلث من حجم العيّنة المُستفتاة. وكذا الحال مع البند رقم 44، نجد الذين لا يتفقون معها 106 (31.2%) مستجيباً، مما يعني أن هناك تفاوتاً بين السلبية والإيجابية داخل البند الواحد في موقف طلاب العيّنة من حيث اتجاههم نحو العربية. وبالنظر إلى العبارات ذات القيمة السلبية عن العربية، كما هو على سبيل المثال في البند رقم 42 (**أرى أنَّ تعلُّمَ اللغة العربية أصعبُ من تعلُّم لغةٍ ثانية كالإنجليزية**)، وللبند رقم 49 (**يُوجدُ اهتمامٌ مبالَغٌ فيه في تعليم العربية**)، وللبند رقم 52 (**أتمنى لو كانت لغتي الأم هي اللغة الإنجليزية**)، سنجد أنه على الرغم من إيجابيَّة الموقف لدى طلاب العيّنة، وفقا لقيمة المتوسط (2.31) التي تعني عدم الاتفاق مع مضامين هذه العبارات السلبيَّة عن العربية، إلا أن تفاوتاً، ليس صغيراً، ملحوظاً بين المستجيبين في الاتفاق من عدمه مع العبارات السلبيَّة. فعلى سبيل المثال، في البند رقم 42، نجد أن عدد المستجيبين الذين يتفقون مع مضمون العبارة السلبية كان عددهم 238 (70%). وللبند رقم 49، جاء عدد المُستجيبين الذين يتفقون مع عبارة البند السلبية 158 مُستجيباً (46.4%)، ومع عبارة البند السلبية رقم 52، جاء عدد الذين يتفقون معها 91 مُستجيباً (26.7%)، مما يُشير إلى أنهم يحملون موقفاً غير إيجابي نحو العربية كاتجاه، كما يُلحظ أن نسبة التفاوت تصل تقريباً إلى ثلثي المُستجيبين، وهي نسب عالية جداً بالقياس إلى حجم العيّنة المُستفتاة. مع التنبيه إلى أن قيمة المتوسط العام للبنود السلبية (2.31)، والتي فُسِّرت بعدم اتفاق المستجيبين على هذه العبارات السلبية عن العربية، مُتأثِّرة بقيم مُتطرِّفة كما هو مع البند رقم 53 (قيمة المتوسط= 1.69) والبند رقم 52 (قيمة المتوسط= 1.92). وهذا التفاوت، كما أُشير إليه لاحقاً، يستوجب الحذر من تفسير هذه النتائج بالنظر إلى

المتوسطات فقط، كما يستوجب ضرورة إعادة الدراسة على عيّنة عشوائية أكبر (العيّنة العشوائية البسيطة في الحالات المثاليَّة) للتأكُّد من موثوقيَّة النتائج وتعميمها.

وللإجابة على السؤال الثالث "هل تختلف تصورات الطلاب السعوديين عن العربية إجمالاً باختلاف مساراتهم الأكاديميَّة؟"، فقد أظهر التحليل الإحصائي، تحليل التباين الأحادي ANOVA (الجدول رقم 4)، بعد أخذ افتراضات الاختبار في الحسبان، أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في الاستجابات وفقاً للمسار الأكاديمي (قيمة ف= 13.240، بمستوى دلالة= 0.000)، وأظهرت المقارنات البعدية أن هناك فروقاً دالة إحصائياً في الاستجابات بين المسار الإنساني والصحي (قيمة ألفا= 0.000)، وبين المسار العلمي والصحي (قيمة ألفا= 0.000)، ولكن لا توجد فروق في الاستجابات بين المسار الإنساني والعلمي (قيمة ألفا= 0.909). وبالنظر لقيم المتوسطات (الجدول رقم 5)، نلحظ أن قيمة المتوسط الأكبر كانت للمسار الإنساني والعلمي تالياً لها، ولكن بهامشِ فرقٍ ضئيل، بينما كانت قيمة المتوسط الأصغر للمسار الصحي (الشكل البياني رقم 1). وكلا القيم مازالت تقع ضمن نطاق عدم الاتفاق على ما جاء في عبارات البنود.

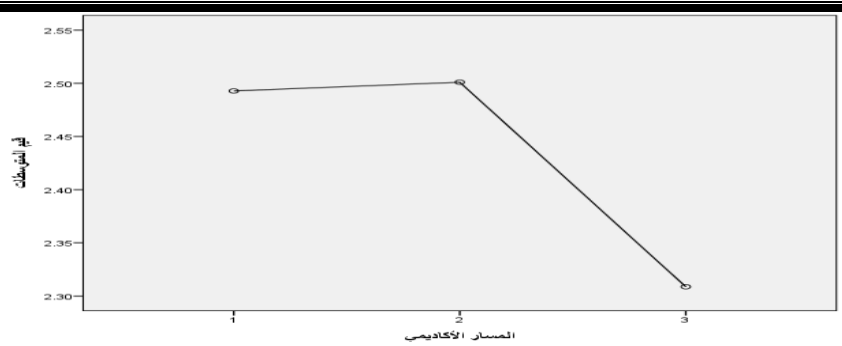
الجدول (4). اختبار تحليل التباين الأحادي لمتوسطات الاستجابات على الأداة وفقاً للمسار الأكاديمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	2.087	2	1.043	13.240	*.000
داخل المجموعات	26.560	337	.079		
المجموع	28.647	339			

*دال إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من 0.01

الجدول (5). قيم المتوسط العام وفقاً للمسار الأكاديمي

المسار الأكاديمي	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	أقل قيمة متوسط	أعلى قيمة متوسط
1. الإنساني	136	2.49	.352	1.13	3.57
2. العلمي	110	2.50	.239	2.00	3.29
3. الصحي	94	2.32	.196	1.70	2.74
المجموع	340	2.45	.291	1.13	3.57



الشكل البياني (1). لقيم المتوسط العام للمسارات

وبأخذ مجالي "البنية اللغوية للعربية" و"الموقف من اللغة العربية قيمةً واتجاهاً" كلاً على حِدة، فقد أظهر تحليل التباين الأحاديّ للبيانات (متوسطات الاستجابات على البنية اللغوية) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائيَّة في الاستجابات (الجدول رقم 6) وفقاً للمسار الأكاديمي (قيمة ف= 36.122، بمستوى دلالة= 0.000)، وأظهرت المقارنات البعدية أن هناك فروقاً دالة إحصائياً في الاستجابات بين المسار الإنساني والصحي (قيمة ألفا= 0.000)، وبين المسار العلمي والصحي (قيمة ألفا= 0.000)، ولكن لا توجد فروق في الاستجابات بين المسار الإنساني والعلمي (قيمة ألفا= 0.489). وبالنظر إلى قيم المتوسطات (الجدول رقم 7)، نلحظ أن قيمة المتوسط الأكبر كانت للمسار الإنساني، بينما كانت قيمة المتوسط الأصغر للمسار الصحي، بهامش كبير عن قيمة المتوسط للمسار العلمي. وفي العموم، وقعت قيم المتوسطات للمسارات كلها وفقاً للجدول (1) ضمن نطاق عدم الاتفاق على ما جاء في عبارات البنود.

الجدول (6). اختبار تحليل التباين الأحادي لمتوسطات الاستجابات على البنية اللغويَّة وفقاً للمسار

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	10.673	2	5.336	36.122	*.000
داخل المجموعات	49.787	337	.148		
المجموع	60.460	339			

*دال إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من 0.01

الجدول (7). قيم المتوسط العام وفقاً للمسار الأكاديمي

المسار الأكاديمي	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	أقل قيمة متوسط	أعلى قيمة متوسط
1. الإنساني	136	2.45	.425	1.04	3.85
2. العلمي	110	2.39	.386	1.19	3.54
3. الصحي	94	2.03	.315	1.42	2.77
المجموع	340	2.31	.422	1.04	3.85

وبتحليل البيانات لمجال الموقف من اللغة العربية قيمةً واتجاهاً (متوسطات الاستجابات على البنود المُتعلِّقة بمحوري القيمة والاتجاه)، فقد أظهر تحليل التباين الأحاديّ للبيانات (الجدول رقم 8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة في الاستجابات وفقاً للمسار الأكاديمي (قيمة ف= 1.989، بمستوى دلالة= 0.138). وبالنظر إلى قيم المتوسطات وفق المسارات نلحظ أن قيمة المتوسط الأكبر كانت للمسار الصحي، بينما كانت قيمة المتوسط الأصغر للمسار الإنساني. وفي العموم، وقعت قيم المتوسطات للمسارات كلها ضمن نطاق الاتفاق على ما جاء في عبارات البنود.

الجدول (8). اختبار تحليل التباين الأحادي لمتوسطات الاستجابات على القيمة والاتجاه وفقاً للمسار

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	.511	2	.255	1.989	.138*
داخل المجموعات	43.245	337	.128		
المجموع	43.755	339			

*دال إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من 0.01

الجدول (9). قيم المتوسط العام وفقاً للمسار الأكاديمي

المسار الأكاديمي	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	أقل قيمة متوسط	أعلى قيمة متوسط
1. الإنساني	136	2.53	.430	1.15	3.52
2. العلمي	110	2.61	.302	1.85	3.56
3. الصحي	94	2.60	.299	1.85	3.26
المجموع	340	2.58	.359	1.15	3.56

وكما يُلحظ ويُتبيَّن من قيم المتوسطات وفقا لمجال البنية اللغوية (الجدول رقم7)، فقد جاءت استجابات الطلاب في المسارات الأكاديمية كلها ضمن نطاق عدم الاتفاق مع ما جاء في مضامين العبارات، وبتفاوت ملحوظ بين قيم المتوسطات للمسارات، بينما جاءت استجابات الطلاب في المسارات الأكاديمية كلها على محور قيمة العربية والاتجاه نحوها ضمن نطاق الاتفاق مع ما جاء في مضامين البنود، وهذا كله على مستوى قيم المتوسطات. وبمقاربة كلا بيانات كلا التحليلين يُلحظ أن قيمة المتوسط للمسار الإنساني كانت الأعلى في استجاباتهم على محور بينة اللغة العربية، بينما كانت الأضعف على محور "قيمة العربية والاتجاه نحوها"، مع ملاحظة أن هذه المعالجة في التحليل هي على مستوى المتوسطات، والتي هي قيم تتأثر بأي قيم مُتطرِّفة في البيانات، وتتطلب أحياناً أخذ المدى في الحسبان. ونظراً إلى الافتراض المطلوب لاختبار تحليل التباين غير مُتحقِّق لعدم تجانس التباين بين المسارات كما أظهرها اختبار ليفين لتجانس التباين (Levene' test) على بيانات لمجال "القيمة والاتجاه نحو العربية"، فقد تم إعادة تحليل البيانات باستخدام اختبار لابارامتري، وهو اختبار "كروسكال واليس"، وقد جاءت النتيجة مُتَّفقة مع التحليل البارامتري، تحليل التباين الأحادي Anova (ألفا = 0.177)، وبالتالي عدم رفض الفرض الصفري المُفترَض بعدم وجود اختلاف في استجابات الطلاب وفقاً لمساراتهم على محوري "القيمة والاتجاه نحو العربية".

المناقشة العامة

كما يتَّضِح من البيانات المُستخلَصة من الاستجابات أن هناك تفاوتاً، ليس فقط على مستوى المحاور أو البنود، بل على مستوى البند الواحد، وبالتالي فإن تصوُّرات طلبة البكالوريوس حول العربية لم تكن سلبيَّة كما أنها لم تكن إيجابية كذلك. فبالنظر إلى استجابات الطلاب وفق المحاور نجد أن تصوراتهم كانت في العموم إيجابية لبعض المحاور، كما كانت في العموم أقرب إلى السلبيَّة كثيراً، وأنها لبعض البنود تتَّسِم تصوُّراتهم بسلبيَّة عالية. إذ قد نجد أحياناً أن قيمة المتوسط وفق لميزان التقدير تُشير إلى

أن تصورات الطلاب عن ما جاء في مضامين البنود للمحور الواحد كانت إيجابية، ولكن بالنظر إلى بنود المحور الواحد نجد أن هذا التصور ليس عاما لكل البنود، إذ نجد تصوراتهم تتراوح بين الإيجابية والسلبية، مما يتطلَّب أحياناً النظر في البنود كلا على حِدة. وكذا الحال حول استجاباتهم داخل البند الواحد فقد كانت متفاوتة على نحو كبير جداً، إذ قد نجد أن ثلث الطلاب، وما يقارب النصف أحياناً يتخالف مع تفسير المتوسط للبند الواحد، فمع أن قيمة المتوسط للبند الواحد تُشير إلى أن المستجيبين يرون في هذه الخصائص عن العربية (مضامين البنود) أنها تعيق أو لا تعيق تعلُّم العربية، إلا أنه بالنظر إلى داخل البند الواحد، نجد أن ثلث الطلاب وأكثر من الثلث داخل البند الواحد يخالفون ما جاء من حكم عام على البند نفسه، وهذا ليس بمستغرب لكون التعامل في التفسير كان مُتعلِّقاً بقيم المتوسطات، والتي هي أحياناً قيم مُضلِّلة تتطلَّب النظر في القيم المتطرِّفة، وأخذها في الحسبان. هذه التصوُّرات كما عكستها قيم الاستجابات أظهرت أن هناك تفاوتاً في معرفة طلاب البكالوريوس ببعض الحقائق عن اللغات وبنيتها اللغويَّة، وأن ما تكوَّن لديهم إنما هو عن آراء شعبية سماعيَّة أو قرائية لا تستند إلى دليل علمي، تسلَّلت إلى أذهانهم مُشكِّلةً لديهم صورة ناقصة وسلبية عن العربية. وللإيضاح، انظر على سبيل المثال للبند رقم 9 (**اللغة العربية هي اللغةُ الوحيدةُ التي فيها شكلٌ فصيحٌ وآخرُ غير فصيح**)، حيث كان عدد الطلاب الذين اتَّفقوا على ما جاء في هذه العبارة 132 طالباً (بنسبة 38.8%) من 340 مُستجيباً، مع أنَّ اللغات عامةً تمتلك هذا النوع من الإزدواجيَّة اللغويَّة. وكذلك الحال في البند رقم 19 (**بعضُ أصوات اللغة العربية تتَّصِفُ بصعوبة النطق**)، فقد كان عدد الطلاب الذين اتَّفقوا على ما جاء في هذه العبارة 164 طالباً، وبنسبة تقارب النصف (48.2 %)، مع أنهم من متكلِّمي العربية بصفتها لغة أم، وكذا الحال مع عبارة البند رقم 24 (**النظامُ الكتابي العربي أَعقدُ من النظم الكتابية للغات الأخرى، كالنظام الكتابي للغة الإنجليزية مثلاً**)، التي اتَّفق معها ما يقارب من 162 طالباً (بنسبة 47.7%)، مع أن النظام الكتابي الإنجليزي يُعدُّ من النظم العميقة

في التهجئة deep orthography، والذي هو مُتعلِّق بذات النظام التهجئي ذاته، وليس عن عاملٍ خارجي عنه، والذي نتج عن وضعه مشكلات تعليمية تتَّصِل بعملية تعليم القراءة للمراحل الأولى، وانتهت إلى آراء متضاربة انتهت إلى ما يُعرَف بمصطلح "حروب القراءة"، بينما العربية، على النقيض من ذلك، بكون عمق التهجئة لنظامها الكتابي ليس من ذات النظام نفسه، وإنما عن عاملٍ خارجي عنها اختيارياً، وهو بغياب التشكيل على مستوى العموم، إذ أن بتشكيلها يَتحوَّل نظام التهجئة فيها إلى نظام تهجئة شفَّاف transparent orthography، يتوافق فيه نُطق الكلمة مع كتابتها. كذلك لُوحِظ هذا النقصُ المعرفي لبنية اللغة في استجابة الطلاب لعبارة البند رقم 32 (**يُمكنُ الاستغناء عن قواعد الإملاء للغة العربية في الكتابة**)، حيث اتَّفق مع العبارة 123 طالباً (بنسبة 36%)، وهي استجابة تعكس بشكلٍ أو بآخر تصوراً سلبياً غير علمي عن أهميَّة قواعد الإملاء، وكذا الحال في استجابات الطلاب على عبارة البند رقم 49 (**يُوجدُ اهتمامٌ مبالَغٌ فيه في تعليم العربية**)، والتي ظهر فيها أن 158 طالباً (46.4 %) يتفقون مع ما جاء في العبارة، وكذلك مع عبارة البند رقم 52 (**أتمنى لو كانت لغتي الأم هي اللغة الإنجليزية**)، التي وصل عدد مَن اِتَّفق معها من الطلاب 91 طالباً (بنسبة مئوية تساوي 26.7%). وهكذا يُلحظ أنَّ نسب أعداد الطلاب المُتَّفقين مع العبارات السابقة ليست بنسب صغيرة بالقياس إلى حجم العينة التي تمَّ استفتاؤها (340 طالباً)، بل هي كبيرة، وتحكي واقعاً مؤلّماً يعكس عمق الصورة الذهنية المُتشكِّلة لديهم، وهي نتيجةٌ تتوافق، وتحديداً لمضامين بعض البنود، مع ما جاء في دراسة المحمود (2017) التي كشفت بياناتها عن ارتباط استخداماتهم (أي المُستفتَينَ) للغةَ الإنجليزية بسياقات تتَّسِم بأنها أكثر رُقيَّاً ومكانةً. إن هذه الاستجابات هي نتاج تصوُّرات ذهنيَّة عن العربية، عن بنيتها اللغويَّة وقيمتها والاتجاه نحوها، تسلَّلت إلى أذهان النشء مُشكِّلةً تمثُّلاً ذهنيَّاً عن العربية يتَّسِم بالنقص والقصور وعدم العلميَّة، وعاملاً مُهدِّداً لهويتها؛ مما يتطلَّب من المسؤولين

البحث في مصادر هذه الصُورة الـمُتشكِّلة، والبدء في اتِّخاذ الإجراءات التربوية المُناسبة حيالها.

التوصيات التربوية

وفقاً للنتائج التي توصَّلت لها الدراسة، والتي هي نتائج تم استخلاصها بمنهجيَّة علميَّة قائمة على المسح من خلال أداة استفتاء مُصاغة على نحوٍ يُكشَف من خلالها عن تصوُّرات المبحوثين، مُحقِّقةً شروط الصدق والثبات المطلوبين للأداة المسحيَّة، فإنه بالتالي يُمكن الاعتماد عليها كمقياسٍ يُستفاد منه في تتبُّع الصورة الذهنيَّة للعربية عند النشء، بل ويُمكن توسيعها لتشمل حتى شرائح المجتمع العربي المتفاوتة التعليم من أجل تحديد طبيعة الصورة الذهنيَّة الـمُتمثِّلة عن العربية، عند المستويات المُتنوِّعة من المجتمع. كما تُوصي الدراسة بتضمين مناهج تعليمها ما يُعزِّز الصورة الإيجابية عن العربية، ومعالجة المغالطات الـمُتَّصِلة بها، والتي هي آراء قديمة بثَّها المستشرقون وغيرهم على نحوٍ يُضعِف من قيمة العربية بكونها لغة قوميَّة ودينية يتشكَّل من خلالها مفهوم الهوية العربية والمفهوم القومي للأمة العربية من جانبٍ، كما يتشكَّل من خلالها المفهوم الأممي من جانب آخر، بصفتها قبل كل شيء أمةً إسلاميةً ذاتَ رسالة مرتكزُها الأولُ هو القرآنُ المُنزَّل بلسان عربي.

الاقتراحات البحثيَّة

إنَّ ما أظهرته نتائج التحليل من حيث وجود أعداد غير قليلة لديها تصوُّرات غير إيجابية عن العربية، عن بنيتها اللغوية، وقيمتها والاتجاه نحوها، فيجدُر الاقتراح بإعادة الدراسة على فئة أكبر، وبمنهجية أكثر علميَّة في سحب العينة على نحو يُمكن من خلالها تعميم النتائج (العيّنة العشوائية البسيطة في الحالات المثاليَّة) وذلك بسحب عيّنة من قوائم يُدرَج فيها مجتمع البحث، أي قوائم بالطلاب السعوديين في مرحلة البكالوريوس أو في مراحل تعليمية أخرى، وإجراء الدراسة المسحية عليهم. كما تُوصي الدراسة باختبار الأداة كمقياس ودراسته من الناحية العلمية والإحصائية بتطبيقه على

عينة أخرى أكبر، ومُمثِّلة، بعد إجراء التعديل عليها وفقاً لقيم الاتساق الداخلي والتحليل العاملي للخروج بمقياس أكثر ضبطاً حول التصورات عن العربية، ومُسوّغ ذلك ما وجده الباحث عند فحص الاتساق الداخلي للأداة من خلال الارتباطات الداخليَّة بين البنود أن هناك بنوداً ذات ارتباط متدنٍ جداً تقل قيمتُه عن 0.3، كما هو، على سبيل المثال، للبنود ذوات الأرقام: 20، و25، 26، ...، حيث جاءت قيم الارتباطات صغيرة جداً، تقل عن القيمة الأقل المقبولة للإبقاء على البند في الأداة، مما يتطلَّب مراجعة هذه البنود من حيث تضمينها أو حذفها.

المراجع

أحمد، أحمد محمد. (2020). اللغة العربية والهويَّة القوميَّة في العالم العربي. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس، 35*(2)، 1 – 14.

بعلبكي، رمزي. (1990). *معجم المصطلحات اللغويَّة*. بيروت: دار العلم للملايين.

بودرع، عبدالرحمن. (2016). سياسة إعلاميّة جديدة في خدمة اللغة العربية: أثرُ الإعلام التفاعلي في خدمة اللغة العربية وتقريبها من الشباب. *التخطيط والسياسة اللغوية، 1* (2)، ص. 43 – 67).

الجندي، أنور. (2008/1972). *المساجلات والمعارك الأدبية في مجال الفكر والتاريخ والحضارة*. القاهرة: مكتبة الآداب.

الجندي، أنور. (بدون تاريخ). *الإسلام في وجه التغريب (مخططات التبشير والاستشراق)*. القاهرة: دار الاعتصام.

ربيع، محمد شحاتة. (2014). *قياس الشخصية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

سبيل، عبدالقادر. (1438). تمثلات اللغة العربية في الأوساط الشعبية المغربية. في عقيل الشمري ومنصور ميغري (محرر)، *التصوُّرات الشعبية عن اللغة العربية: مفاهيم، وقضايا، وحالات* (ص ص. 321 – 346). الرياض: مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

السريّع، عبدالله. (2022). نحو إطار فكري ثابت لاختيار طريقة تدريس القراءة في اللغة العربية للمبتدئين: دراسة وصفيَّة تحليليَّة في طبيعة العلاقة بين النظام الكتابي وطريقة تدريسه. *مجلة تعليم العربية لغة ثانية، 4*(8)، 6 – 68.

السعدي، إسحاق. (1434). *دراسات في تميُّز الأمة الإسلامية وموقف المستشرقين منه (الكتاب الخامس: اللغة العربية ومكانتها في الإسلام وموقف المستشرقين منه*. قطر: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية.

عبدالتواب، رمضان. (1408). *بحوث ومقالات في اللغة*. القاهرة: مكتبة الخانجي.

المحمود، محمود. (1438). تصوُّرات طلاب الجامعة السعوديين حيال اللغة العربية. في عقيل الشمري ومنصور ميغري (محرر)، *التصوُّرات الشعبية عن اللغة العربية: مفاهيم، وقضايا، وحالات* (ص ص. 269 – 319). الرياض: مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

ميغري، منصور.، والشمري، عقيل. (1438). التصوُّرات الشعبية عن اللغة في الأدبيات اللسانية المعاصرة: مقاربة إبستيمولوجيَّة. في عقيل الشمري ومنصور ميغري (محرر)، *التصوُّرات الشعبية عن اللغة العربية: مفاهيم، وقضايا، وحالات* (ص ص. 31 - 68). الرياض: مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Ed.), *Handbook of Social Psychology* (pp.798-844). Worcester, MA: Clark University Press.

Anderson, R., Greene, M., & Loewen, P.(1988). Relationships among teachers' and students'thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research, 34* (2), 148-165.

Ashton, P.T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(1), 191-215

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (2006). Guide for constructing Self-Efficacy scales. In F.Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (pp. 307-337). Information Age Publishing, Inc.

Crystal, D. (2003). *Language Death*. UK: Cambridge University Press.

Gleitman, L., & Papafragou, A. (2012). New Perspectives on Language and Thought. *In Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning*, 2nd ed., edited by K. J. Holyoak and R. G. Morrison, 543–568. New York, NY: Oxford University Press.

Harris, T., & Hodges, R. (Eds.). (1995). *The Literacy Dictionary: The vocabulary of reading and writing*. Newark: International Reading Association.

Keating, E. (2009). Language and Culture. In *Encyclopedia of life Support Systems*, edited by Anita Sujoldzie, 75 – 93. Oxford, UK: UNESCO Eolss Publishers Co.Ltd.

Mohamadi, F., Asadzadeh, H., Ahadi, H., & Jomehri, F. (2011). Testing Bandura's Theory in School. *Procedia Social and Behavioral Sciences 12* (2011) 426–435.

Qiong, Qu. (2017). A Brief Introduction to Perception. *Studies in Literature and Language, 4*(15), 18 – 28.

Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education, 17*(1), 51-65.

Sapir, Edward (1929). "The status of linguistics as a science". *Language. 5*(4), pp. 207-214.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A., & Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research, 68*(2), 202–248.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 783–805.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education, 23*, 944–956.

Worldpopulationreview (2023), available at https:// worldpopulationreview.com/

Whorf, B. (1956). The relation of habitual thought and behavior to language. In J. B. Carroll (Ed.), *Language, thought and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf* (pp. 134-59). Cambridge, MA: MIT Press.