

اللسانيات العربية

Allisaniyat Al Ārabiyyah

مجلة علمية محكمة تصدر عن مركز الملك
عبدالله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية
العدد ١٠ ربيع الآخر ١٤٤١هـ - يناير ٢٠٢٠ م

- منطق المجموعات في النظرية الخليلية الحديثة (مفهوم الباب أنموذجا).

- النحو التحويليّ منهج لتحليل وقائع اللغة العربيّة وحصر إعلامها اللغويّ.

- الضمير العائد في بنية الصلة المقيدة في اللغة العربية:
مقاربة أدنوية في ضوء طابق المتعددة.

- صناعة النمذجة اللغوية عند العرب: دراسة فوتداولية لعنصري اللون والعرق.

- تأثير المحيط الاجتماعي في لغة التواصل داخل فصول
الصفوف الأولية -دراسة تطبيقية-.

- أسلوب «كاد» في لغة الصحافة المعاصرة.

- مراجعة كتاب: هل بعض اللغات أفضل من بعض؟

هذه الطبعة

إهداء من المركز

ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

تأثير المحيط الاجتماعي في لغة التواصل داخل فصول الصفوف الأولية -دراسة تطبيقية-

د. ثامر الواصل (*)

الملخص:

اللغة العربية (الفصحى) هي لغة التعليم الرسمية في المملكة العربية السعودية، ولذا غالباً ما يُفترض بأنها اللغة التي تُستخدم في الفصل بوصفها وسيلة التواصل الوحيدة أو الرئيسة بين الطلاب والمعلمين. ولكن لا توجد دراسات ميدانية تطبيقية تدعم هذا الافتراض. وهنا تظهر أهمية هذه الدراسة التطبيقية التي يحاول الباحث من خلالها استكشاف لغة التواصل المستخدمة في الفصل من قبل الطلاب والمعلمين (استخدام الفصحى أو العامية)، ودراسة مدى تأثير المحيط اللغوي في مجتمعنا الذي تسود فيه الازدواجية اللغوية في اللغة المستعملة في الفصل (ويقصد بالازدواجية اللغوية استخدام العامية والفصحى لوظائف لغوية مختلفة). جُمعت بيانات البحث الحالي في (٢٦) مدرسة ابتدائية في الرياض عن طريق الاستبانات وملاحظات الفصول والمقابلات مع المعلمين خلال فترة تقل قليلاً عن ثلاثة أشهر. إجمالي المشاركين في هذه الدراسة (٢٤٥) معلماً ومعلمة من معلمي الصفوف الأولية. أظهرت نتائج الدراسة أنّ الفصحى ليست الوحيدة المستخدمة للتواصل داخل الفصل، بل كان استخدام مزيج من كلا نوعي العربية (العامية والفصحى) السمة الغالبة على معظم المشاركين من المعلمين والمعلمات وطلابهم. وبوجه عام فقد ارتبط كلا نوعي العربية بوظائف لغوية مختلفة في اللغة المستخدمة من قبل المشاركين في الدراسة، فالفصحى غالباً مرتبطة بالدين (كاستخدام مصطلحات دينية أو لقراءة القرآن)، وبكتاب المقرر (كالإقتباس من كتاب المقرر أو استخدام مصطلحات

* قسم النحو والصرف وفقه اللغة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (دكتوراه في اللسانيات الحديثة).

علمية)، وبالكتاب، وبوظائف تعليمية (كتعويد الطلاب على استخدام الفصحى). بينما العامية كانت مرتبطة بوظائف أخرى، أبرزها: الوظيفة التفسيرية (كشرح معنى كلمة في منهج الكتاب)، والوظيفة التنظيمية (ضبط الفصل وترتيب الطلاب)، والوظيفة الاجتماعية التواصلية (كتواصل المعلمين مع الطلاب خارج الفصل أو للدعابة)، والوظيفة التعبيرية (خصوصاً من قبل الطلاب) ويقصد بها تعبير الطفل عن أفكاره بالعامية، لقلة المعرفة بالفصحى. وبشكل عام، يظهر من نتائج البحث أنّ تطبيقات المعلمين والطلاب داخل الفصل انعكاس لتطبيقات المجتمع بشكل عام الذي تُستخدم فيه العامية والفصحى لوظائف لغوية مختلفة.

الكلمات المفتاحية: الازدواجية اللغوية، لغة التعليم، التناوب اللغوي، تبديل الشفرة.

Abstract

Arabic is a diglossic language, it has two main forms: Standard Arabic, which is mostly associated with literacy and usually learned in school, and Local Arabic, which is typically acquired at home and mainly used in everyday communications. It is often presumed that Standard Arabic is the only or main language used in public schools in Saudi Arabia. However, there is no empirical evidence to back up such claim. Herein lies the significance of the current paper, which investigates the types of Arabic used by teachers and students in the classroom and the influence of society in such use. The data of the present research were collected from 26 primary schools in Riyadh using questionnaires, interviews and classroom observations. The total number of the participants was 245 teachers. The findings show that both Arabic varieties are used in the classroom but for different functions. In general, language use in the classroom reflect the wider language practices in the diglossic situation in Saudi Arabia.

Keywords: Diglossia, code-switching, language of education.

١- مقدمة

تكاد تجمع الدراسات اللغوية على أن اللغة دوراً مهماً في التعليم؛ لأن العملية التعليمية تتم بواسطة اللغة، فهي الوعاء الذي ينقل المعلومات. يرى العالم الروسي الشهير فيقوتسكي Vygotsky أن اللغة من الوسائل التي توسع مدارك الطفل وطريقة تفكيره، فعن طريقها يبني الطفل أفكاره ويعبر عما يجول في خاطره ويستوعب المعلومات، ولذلك فهي جزء مهم من التعليم (Bodrova & Leong، ٢٠٠٧، ص ١٣). إن أهمية اللغة ودورها في التعليم من الأسباب التي دفعت الباحث إلى دراسة اللغة المستعملة في الصفوف الأولية^(١) في التعليم السعودي ومدى تأثير المحيط الاجتماعي في ذلك. وسبب التركيز على هذه الصفوف الأولية أنها من أهم مراحل التعليم وفيها يتأسس الطالب، إذ يبدأ فيها بالانتقال من لغة المنزل (الذي تسود فيه العامية) إلى تعلم اللغة الفصحى، وهذا الانتقال يحتاج إلى اهتمام اللغويين والتربويين لتسهيله وفهم الصعوبات التي قد يواجهها المعلمون والطلاب في هذه المرحلة. ومن المعلوم أن الفصحى هي لغة التعليم الرسمية في التعليم السعودي، ولذا غالباً ما يُفترض بأنها اللغة التي تُستخدم في الفصل^(٢) بوصفها وسيلة التواصل الوحيدة أو الرئيسة بين الطلاب والمعلمين. ولكن لا توجد دراسات ميدانية تطبيقية تدعم هذا الافتراض. إن المجتمع السعودي تسود فيه ظاهرة الازدواجية اللغوية (استخدام العامية والفصحى لوظائف مختلفة، كما سيناقد ذلك في ١-٢)، والتعليم جزء من المجتمع، ولذا سيناقد في هذا البحث مدى تأثير المحيط الاجتماعي في المملكة العربية السعودية في لغة التواصل في الفصل، والصعوبات والأسباب المتعلقة باستخدام الفصحى أو العامية وربط ذلك بالنظريات الحديثة والدراسات السابقة. يمكن تعريف المجتمع بأنه مجموعة من الأشخاص الذين ينتمون إلى مكان جغرافي معين ويجمعهم نظام واحد وروابط ثقافية واعتقادية وفكرية (Ottaway، ٢٠٠١، ص ٢). ويقصد بالمحيط الاجتماعي في البحث الحالي البيئة التي يعيش فيها أفراد المجتمع وما يسود فيها من تطبيقات لغوية واجتماعية.

في بداية هذا البحث مقدمة فيها ذكر أهمية الموضوع والهدف من الدراسة، يليها الإطار النظري الذي يُناقش نظريات حديثة تتعلق بالدراسة الحالية وبعض

الدراسات السابقة، وتحديدًا ستناقش (ظاهرة الازدواجية اللغوية) ونظرية (التناوب اللغوي) وعلاقة الازدواجية اللغوية بالتعليم في العالم العربي. بعد ذلك أذكر مشكلة البحث الحالي ثم منهج البحث. ويليهما عرض نتائج الدراسة الحالية ثم مناقشتها. وفي نهاية البحث خاتمة فيها ملخص ما توصل إليه الباحث في الدراسة الحالية.

٢- الإطار النظري

١-٢. الازدواجية اللغوية

تحتوي العربية على نمطين لغويين رئيسيين يعرفان في كثير من الدراسات الحديثة بـ (الفصحى والعامية). يشير مصطلح الفصحى إجمالاً إلى مستوى من الكلام يُستخدم غالباً في الكتابة وفي العلم وفي التراث الأدبي، ويرتبط بالدين ولغة القرآن، وهذا المستوى موافق لقواعد اللغة التي أقرها علماء اللغة زمن الاحتجاج (عمر وآخرون، ٢٠٠٨ م، مادة ف ص ح). تجدر الإشارة إلى أن بعض الدراسات الحديثة تُقسّم الفصحى إلى فصحى معاصرة وفصحى التراث (ينظر على سبيل المثال بدوي، ١٩٧٣). بينما مصطلح العامية يشير إلى مستوى آخر من العربية يستخدم غالباً للتواصل غير الرسمي في الحياة اليومية، وتختلف قواعده بشكل كبير عن قواعد الفصحى. ومن تعريفات العامية أنها «اللغة المتداولة بين الناس، وهي بخلاف الفصحى المستخدمة في الكتابة والأحاديث الرسمية والعلمية» (عمر وآخرون، ٢٠٠٨ م، ٣/٢٠٢٠). ومما يحسن ذكره أن كثيراً من الدراسات السابقة تقترح وجود أكثر من مستوى في العربية بالإضافة إلى الفصحى والعامية، وسيناقش هذا في نهاية المطلب الحالي.

نظرية (الازدواجية اللغوية) من النظريات الغربية التي تفسّر العلاقة بين النمطين اللغويين في العربية -وفي غيرها من اللغات، وتوضح العلاقة الاجتماعية والتاريخية بينهما، وتبين أهم المعايير التي بناء عليها يطلق على اللغة بأنها مُزدوجة. وأشهر من تحدث عن هذه النظرية في الدراسات الغربية فيرغسون Ferguson في مقالته التي نُشرت في عام ١٩٥٩ م. يُسمي فيرغسون النمطين اللغويين بالنمط العالي (يمثله الفصحى في العربية) والنمط المنخفض (يمثله العامية في العربية).

يذكر فيرغسون بأن النمط العالي يُتعلّم في المدارس النظامية ومرتبطة بالتراث الأدبي واللغة المكتوبة، بينما النمط المنخفض يستخدم في المحادثات اليومية غير الرسمية كالحديث مع الأهل والأصدقاء (Ferguson, 1959). في الإطار النظري الذي وضعه فيرغسون، يُطلق مصطلح الازدواجية اللغوية على النمطين اللغويين المنحدرين من أصل واحد (كالعامية والفصحى في العربية)، بينما وسّع فيشمان Fishman (١٩٦٧) هذا المصطلح ليشمل أي نمطين لغويين إذا كانا يُستخدمان لوظائف لغوية مختلفة وإن لم يكن بينهما قرابة لغوية. وقد وضع فيرغسون عدة معايير تصف العلاقة بين النمطين اللغويين في اللغة المُزدوّجة، من أبرزها ما يلي:

- **الوظيفة اللغوية:** يرى فيرغسون أنّ النمطين يُستخدمان في سياقات مختلفة. من ذلك أن النمط العالي مرتبط ببعض السياقات كالمحاضرات في الجامعات أو الخطب الدينية في المساجد، بينما النمط المنخفض مرتبط بالأماكن غير الرسمية كالمنزل والشارع. ويرى فيرغسون أنّ اجتماع النمطين اللغويين في سياق واحد نادر (Ferguson, ١٩٥٩، ص ٣٢٨).
- **المكانة:** يرى فيرغسون أنّ النمط العالي أسمى مقاماً لدى من يتحدّث به من النمط الآخر؛ لارتباطه غالباً بالدين والتراث الأدبي (ص ٣٢٩-٣٣٠).
- **الاكتساب اللغوي:** يُتعلّم النمط العالي في الغالب عن طريق المدرسة، بينما يُكتسب النمط المنخفض عادة في المنزل عن طريق الأهل والوالدين (ص ٣٣١).
- **التراث الأدبي:** النمط العالي له تاريخ طويل ويحتوي على تراث أدبي وثقافي ممتد على مدى عصور سابقة، بينما النمط المنخفض غالباً ليس لديه مثل هذا التراث (ص ٣٣٠).
- **المعيارية:** يُعرف النمط العالي بقواعده المُطرّدة الواضحة وبوفرة المصادر والمؤلفات في هذا الجانب، بينما يُعرف النمط المنخفض غالباً بأنه أقلّ طراداً، والمؤلفات اللغوية في هذا الجانب قليلة (ص ٣٣١-٣٣٢).

وقد وُجّهت بعض الانتقادات إلى فيرغسون لربطه استخدام النمطين اللغويين (العالي والمنخفض) بأماكن وسياقات مختلفة، وأما اجتماع النمطين اللغويين في سياق واحد فهو قليل من وجهة نظر فيرغسون (ص ٣٢٨). ومُنّ انتقد هذا التفريق المرتبط بالسياق فقط البريني Albirini (٢٠١١، ٢٠١٦) الذي يرى أنّ استعمال النوعين اللغويين في العربية ليس متعلقاً بالسياق فقط، بل بالوظائف اللغوية التي يقوم بها كلا النوعين. فيرى البريني أنّ النمط العالي في الغالب يؤدّي وظائف لغوية محددة كالإشارة إلى أهمية الكلام المنطوق، أو جعل الحديث موافقاً لسياق رسمي، أو للاستشهاد بالقرآن الكريم أو الحديث الشريف أو ذكر بعض الأبيات من الشعر الفصيح، أو غير ذلك من الوظائف. بينما يرتبط النمط المنخفض بوظائف أخرى، من أبرزها تسهيل معنى فكرة محدّدة، أو ذكر بعض الأمثلة التي توضح الكلام، أو إرادة المتحدث تغيير نبرة الكلام من الجدّ إلى الدّعابة، أو الاستشهاد بمثل شعبيّ. وعلى هذا، فالبريني يرى أنّ متحدثي العربية غالباً ما يستخدمون النمطين اللغويين في سياق واحد ولكن لوظائف لغوية مختلفة. والانتقال بين نمطين لغويين في حديث واحد متصل يُسمّى في الدراسات الحديثة بالتناوب اللغوي (الذي سيُنقش في (٢، ٢).

بعد مقالة فيرغسون التي نُشرت في عام ١٩٥٩ م ظهرت العديد من الدراسات التي اقترحت عدم الاكتفاء بوجود نمطين في العربية فحسب (النمط العالي المتمثل في الفصحى، والنمط المنخفض المتمثل في العامية) بل ترى وجود عدة مستويات للكلام المنطوق في العربية. إجمالاً، يمكن تقسيم الدراسات التي ناقشت أنماط العربية إلى ثلاثة أقسام: دراسات تكتفي بوجود مستويين رئيسيين من الاستعمال في العربية (العامية والفصحى) على غرار ما فعله فيرغسون كالبريني ٢٠١٦ (ولكن البريني يرى أن النمطين مرتبطان بوظائف لغوية مختلفة بينما فيرغسون يرى أنها متعلقان بسياقات مختلفة)، دراسات ترى وجود أكثر من مستوى مستقل في العربية: العامية والفصحى ومستويات متوسطة بينهما (بلانك Blanc، ١٩٦٠، كادورا Cadora، ١٩٦٥، ميسيلي Meiseles، ١٩٨٠، ميتشل Mitchell، ١٩٨٢)،

دراسات ترى أنّ العربية عبارة عن مسلسل متصل من المستويات المتداخلة بين طرفين لغويين -الفصحى والعامية- (بدوي، ١٩٧٣). من أمثلة تقسيم العربية إلى مستويات مستقلة تقسيم بلانك (١٩٦٠: ص ٨٥) الذي يرى أنّ العربية تنقسم إلى خمسة مستويات: الكلاسيكية، الكلاسيكية المعدلة، العامية المرتفعة، العامية المختلطة، العامية الخالصة. ويعد بدوي من أشهر اللغويين العرب الذين تحدثوا عن مستويات العربية إذ يرى أنّ العربية المنطوقة تحتوي على خمسة مستويات متصلة ومتداخلة:

١. فصحي التراث: وهي اللغة المتعلقة بلغة القرآن وباللغة التي كانت تستخدم في العصور المتقدمة ويعرفها بدوي أنها «فصحي تقليدية غير متأثرة بشيء نسبياً» (ص ٨٩).

٢. فصحي العصر: وهي الفصحى المستخدمة في وقتنا الحاضر، وتستعمل على سبيل المثال في نشرات الأخبار والنقاشات العلمية.

٣. عامية المثقّفين: «تستخدم عادة في الأمور التجريدية وفي المناقشات التي تجري بين المثقفين في الموضوعات الحضارية مثل مسائل العلم والسياسة والفن والمشاكل الاجتماعية» (ص ٩٠).

٤. عامية المُتَنَوِّرين: «يستخدمها غير الأميين عموماً في أمور الحياة اليومية من بيع وشراء ورواية أخبار» (ص ٩١).

٥. عامية الأميين: «يتصل هذا المستوى -كما يبدو من اسم المصطلح الدال عليه- بأمية أصحابه» (ص ٩٢).

ويؤكد بدوي أنّه لا توجد حدود فاصلة حاسمة بين هذه المستويات وأنها ليست منعزلة عن بعضها بل بينها تداخل وتفاعل (ص ٩٢). وقد وُجّهت عدة انتقادات إلى هذا التصرّو الذي اقترحه بدوي، منها:

١. يرى البريني (٢٠١٦: ص ٢٣) أنّ هذه المستويات التي اقترحها بدوي اعتمدت على اللغة المنطوقة في الإعلام المصري؛ لذلك لا يمكن تعميمها على جميع

الدول العربية. وقد أشار البريني إلى أن هذه المستويات غير ملاحظة في المغرب ولا في الأردن.

٢. من أبرز إشكاليات هذه المستويات استخدام التعليم بوصفه أحد المعايير التي تحدّد المستوى اللغوي، وهذا غير دقيق أو منضبط لأن التعليم وصف متعلق بالمتكلم نفسه لا بالمستوى اللغوي (البريني، ٢٠١٦، ص ٢٤).

٣. أشار بدوي إلى عدم وجود حدود فاصلة بين هذه المستويات، ولذلك يمكن -نظرياً- إضافة مستويات أخرى بلا حدّ، وعلى هذا فما الضابط العلمي لتحديدتها بخمس؟ (بسيوني Bassiouney، ٢٠٠٩، ص ١٥).

هذه الدراسات المشار إليها آنفاً تؤكد أن وجود الفصحى الخالصة في الكلام المنطوق أو العامية الخالصة أمر نادر، وهذا أمر تؤيده كثير من الدراسات الحديثة (بسيوني، ٢٠٠٩، البريني، ٢٠١٦). ورغم هذا، فإنني أرى تقسيم العربية إلى نوعين لغويين رئيسيين يتمثلان في الفصحى والعامية (وهذا متوافق مع العديد من الدراسات السابقة التي تؤيد هذا التقسيم كبسيوني، ٢٠٠٩، والبريني ٢٠١١، و٢٠١٦)، لعدة أسباب:

١. الدراسات التي حاولت وضع عدة مستويات متعددة للعربية لم تستطع وضع قواعد علمية منضبطة للتفريق بينها، ولهذا تعددت الآراء التي ناقشت مستويات العربية وكثر الخلاف في الدراسات السابقة حولها.

٢. التفريق بين العامية والفصحى واضح لدى كثير من اللغويين وفيه انضباط أكثر من حيث الجوانب الصوتية والقواعد والمعجم والاكتساب اللغوي إلخ.

٣. عند تقسيم العربية إلى عدة مستويات غالباً ما يستخدم الباحثون مصطلح «لغة المتعلم» أو «لغة المثقف» وما شابه ذلك، وهذه المصطلحات فيها غموض وإشكال، فهل المقصود بالمتعلم الذي يعرف القراءة والكتابة فقط؟ أو أن هذا الأمر يتعلق بأمر ثقافي؟ وما المعيار العلمي الذي بناء عليه يطلق على الشخص أنه «مثقف» أو «متعلم»؟ فعلى سبيل المثال، ما تصنيف الشخص إذا كان مطلعاً على التراث العربي

ويحفظ كثيراً من القصائد العربية ولديه إلمام بالثقافة العربية ولكنه لا يعرف القراءة والكتابة أو إذا كان لا يحمل شهادة تعليم رسمية؟ (يُنظر على سبيل المثال: بسيوني، ٢٠٠٩: ص ١٧).

٤. الدراسات التي حاولت إيجاد مستويات متعددة للعربية اعتمد أصحابها غالباً على الفصحى والعامية. فعلى سبيل المثال، عندما تحدث بدوي عن الصفات اللغوية التي تفرق بين المستويات الخمس ذكر أن «تلك الصفات تنبع من مصدرين رئيسين: الفصحى والعامية» (ص ٩٧). وكذلك تسميات المستويات الخمس تدور حول الفصحى والعامية.

٥. عند تقسيم العربية إلى نوعين رئيسيين يمكن أن يدخل تحتها فروع، فالفصحى يدخل ضمنها (الفصحى التراثية والفصحى المعاصرة) والعامية يدخل تحتها العاميات المعاصرة المختلفة.

٦. الإقرار بوجود نمطين رئيسيين في العربية لا ينفي وجود تداخل بينهما خاصة في الحديث المنطوق. لا شك أن تداخل الفصحى والعامية أمر شائع في الكلام المنطوق وهذا لا يعني تقسيم العربية إلى عدة مستويات بل يمكن تفسير هذا التداخل بالاستعانة ببعض النظريات الحديثة كنظرية التناوب اللغوي (code-switching) - التي ستناقش في ٢-٢.

٢-٢. التناوب اللغوي

التناوب اللغوي من النظريات المشهورة في اللسانيات الحديثة التي تحلل وتناقش انتقال المتكلم بين أكثر من لغة أو نوع لغوي في سياق كلام متصل. وهذه النظرية مهمة لموضوع البحث الحالي؛ لأنها كثيراً ما تُربط بالازدواجية اللغوية وبمجال تعلم اللغات. التناوب اللغوي يصف ويحلل الكلام -المنطوق أو المكتوب- الذي يُنتج من لديه إلمام بنوعين لغويين مختلفين (كالعربية والفرنسية أو الفصحى والعامية) ويضمن في كلامه المتصل أجزاء لغوية من هذين النوعين. والانتقال بين النوعين اللغويين قد يكون باستخدام جملة أو جزء منها أو كلمة واحدة. فعلى سبيل المثال: قد

يتكلم شخص بجملة عربية ثم يُتبعها بجملة إنجليزية، أو قد يتحدث بجملة عربية تحتوي على كلمة إنجليزية واحدة، أو يُنتج جملة تبدأ بالعربية وتنتهي بالإنجليزية (يُنظر على سبيل المثال: Blom and Gumperz، ١٩٧٢؛ Grosjean، ١٩٨٢؛ Romaine، ١٩٩٥؛ Auer، ١٩٩٨؛ Albirini، ٢٠١٦). وتجدر الإشارة إلى أنّ التناوب اللغوي مختلف عن الاقتراض اللغوي أو الكلمات المُعرّبة، ففي التناوب اللغوي يَستخدم المتحدث -بشكل عام- عبارات أو جملاً تنتمي إلى قواعد لغتين مُختلفتين، بينما الاقتراض اللغوي يعني تبني كلمات من لغة متبرّعة إلى لغة مُستقبلة لتصبح هذه الكلمات جزءاً منها (Muysken، ٢٠٠٠، ص ٧٠).

كانت الدراسات المبكرة عن التناوب اللغوي تنظر إلى هذه الظاهرة نظرة سلبية وترجع سبب التناوب بين نوعين لغويين إلى ضعف الحصيلة اللغوية لدى المتحدث (يُنظر على سبيل المثال: Bloomfield، ١٩٢٧). وأما في كثير من الدراسات الحديثة فينظر إلى أنّ التناوب اللغوي على أنه طريقة إبداعية يوظفها المتحدث لأسباب اجتماعية أو تداولية أو نفسية. فعلى سبيل المثال، يرى بلوم وقمبرز Blom and Gumperz (١٩٧٢) أنّ من أسباب التناوب اللغوي السياق أو المجاز. ففي السياق توجد عوامل خارجة عن المتحدث تحفّزه على التناوب اللغوي كالمكان وموضوع الحديث أو المتحدث معه. بينما في المجاز، يُستخدم التناوب اللغوي لأسباب متعلقة بالمتحدث نفسه.

ومن النظريات التي تُفسّر هذه الظاهرة ربط التناوب اللغوي بالوظيفة اللغوية. ويُقصد بالوظيفة اللغوية الغرض الذي يؤديه كلام المتحدث بغض النظر عن الوعاء الذي يُشكّل التعبير (Savignon، ١٩٨٣، ص ١٣). ذكر قمبرز Gumperz (١٩٨٢) أنّ التناوب اللغوي يُستخدم لعدة وظائف، منها: الاقتباس (فيتقل المتحدث من نوع لغوي إلى آخر لاقتباس كلمة أو جملة)، وتوضيح نقطة سابقة، وإرسال الرسالة المناسبة وفقاً للشخص المتحدث معه. وأشار بنتاهيلا Bentahila (١٩٨٣) إلى أنّ التناوب اللغوي أمر شائع في المغرب لدى مَنْ يتحدث العربية والفرنسية ووجد أنه يستخدم لوظائف مختلفة، منها -على سبيل المثال: استخدام

مفردات مناسبة لموضوع الحديث، ولتأكيد أهمية الكلام أو لإظهار الاعتراض، ولتغيير موضوع النقاش. ويرى البريني (٢٠١١) أن التناوب اللغوي يستخدمه مَنْ لديه معرفة بنوعين لغويين لتأدية وظائف اجتماعية أو تداولية، فكل لغة أو نوع لغوي يؤدي وظيفة معينة. ويضرب على ذلك مثلاً باستخدام العامية والفصحى في الحديث الواحد المتصل. فقد يستخدم المتحدث الفصحى والعامية في كلامه لأغراض مختلفة، فاستخدام الفصحى يكون للإشارة إلى أهمية الكلام المنطوق، أو للاقتباس من القرآن الكريم، واستخدام العامية يكون لتسهيل المعلومات أو لتحويل نبرة الكلام من الجد إلى المزح (كما أشير إلى ذلك في ١، ٢). ويرى تريديقيل Trudgill (٢٠٠٠) أن من وظائف التناوب اللغوي إرادة المتحدث التأثير في حالة معينة أو إيصال معنى دقيق أو التعبير عن غرض في نفسه (ص ٥).

وقد نوقش موضوع التناوب اللغوي في سياق تعلم اللغات. فذكرت بعض الدراسات السابقة أن استخدام التناوب اللغوي في فصول تعلم اللغات الأجنبية أمر مشاهد ومنتشر (Eldridge، ١٩٩٦، Sert، ٢٠٠٥). وقد ذكرت تلك الدراسات السابقة بعض الأسباب المرتبطة باستخدام التناوب اللغوي في فصول تعلم اللغات الأجنبية والوظائف المرتبطة باللغة المستخدمة. ويشير سيرت Sert (٢٠٠٥) إلى أن توظيف التناوب اللغوي في الكلام قد لا يكون بالضرورة ناشئاً من وعي المتكلم، ولكنه في نهاية المطاف يخدم وظيفة لغوية محددة (سواء كان بوعي المتحدث أو بدونه). ومن الدراسات السابقة بحث قام به فلايمان-ماتسون وبرنهلت Flyman-Mattsson and Burenhult (١٩٩٩) على مجموعة من الطلاب الذي يتحدثون السويدية -لغة أم- ويدرسون الفرنسية. وقد وجد الباحث أن المعلمين والطلاب استخدموا التناوب اللغوي كثيراً في تواصلهم خلال الدروس المشروحة في الفصل لأغراض مختلفة، كالتواصل اجتماعياً، أو لأسباب عاطفية، أو لموضوع الحديث (ينظر الجدول ١). ومن الدراسات في هذا المجال أيضاً دراسة قام بها إيلدرج Eldridge لمعرفة أغراض التناوب اللغوي في الفصل لطلاب يتحدثون التركية -لغة أم- ويدرسون الإنجليزية. في الجدول التالي ذي الرقم (١) ملخص أبرز أسباب التناوب اللغوي في سياق التعليم المذكورة في الدراستين السابقتين.

جدول (١) وظائف التناوب الغوي لدى المعلمين والطلاب في الدراسات السابقة

أسباب التناوب اللغوي	توضيح	
الموضوع	قد ينتقل المعلم من نوع لغوي إلى آخر بناء على موضوع المناقشة، فعلى سبيل المثال، كلما كان موضوع الحديث شرح جزء من قواعد اللغة الأجنبية المستهدفة انتقل المعلم إلى لغة الطلاب الأم ليربط بين القاعدة في اللغة الأجنبية ولغتهم الأم (Flyman-Mattsson and Burenhult، ١٩٩٩، ص ٦١).	المعلمون
وظائف عاطفية	قد ينتقل المعلم في تواصله مع طلابه إلى لغتهم الأم لتقوية العلاقة بهم وللتعبير عن جوانب عاطفية بطريقة عفوية (Flyman-Mattsson and Burenhult، ١٩٩٩، ص ٦١).	
تأكيد المعلومة	يشرح المعلم المعلومة بكلا اللغتين (الأجنبية ولغة الطلاب الأم) لترسيخ المعلومة في ذهن الطلاب والتأكد من فهمهم لها (Flyman-Mattsson and Burenhult، ١٩٩٩، ص ٦١).	
التواصل اجتماعياً	قد يستخدم المعلم لغة الطلاب الأم للتواصل معهم وإظهار الصداقة (Flyman-Mattsson and Burenhult، ١٩٩٩، ص ٦١).	
لذكر كلمات مقابلة	ينتقل الطالب إلى لغته الأم لاستخدام مفردات مقابلة لكلمات اللغة الأجنبية التي يدرسها؛ غالباً لجهله هذه المفردات في اللغة الأجنبية (Eldridge، ١٩٩٦، ص ٣٠٥).	الطلاب
ملء الفراغ في الحديث	ينتقل الطالب في حديثه باللغة الأجنبية إلى لغته الأم لتجنب الفراغ في الحديث؛ غالباً لعدم طلاقته في الحديث باللغة الأجنبية (Eldridge، ١٩٩٦، ص ٣٠٥).	
التأكد من إيصال الفكرة	ينتقل الطالب إلى لغته الأم لتأكيد معلومة ذكرها باللغة الأجنبية، ولتأكيد أن ما ذكره باللغة الأجنبية موافق لما يقصده بلغته الأم (Eldridge، ١٩٩٦، ص ٣٠٥).	

٢-٣. علاقة الازدواجية اللغوية بالتعليم في العالم العربي

ترتبط عدة دراسات سابقة بين المحيط الاجتماعي في العالم العربي (الذي تسود فيه الازدواجية اللغوية) وبين وجود صعوبات لدى كثير من الطلاب في تعلّم الفصحى (Al-Toma، ١٩٦٩؛ سلح، ١٩٩٦؛ سكاوي، ٢٠١٨). فقد أشارت بعض الدراسات السابقة إلى أنّ التطبيقات اللغوية في المجتمع العربي (المتمثلة في انتشار العامية في التواصل المنطوق في الحياة اليومية واستخدام الفصحى لوظائف محدّدة مرتبطة غالباً بالاستعمالات الرسمية) لها تأثير سلبي في تعلّم الفصحى وخصوصاً في مراحل التعلّم الأولى. وذلك أنّ الطفل في الغالب ينشأ في السنوات الأولى من عمره في المنزل والمجتمع على استخدام العامية والتواصل عن طريقها، بينما ممارسة الفصحى أو التعرّض إليها عن طريق الكتب في مرحلة ما قبل المدرسة قليل في الغالب لدى معظم الأطفال. والوسيلة الشائعة لتعرض معظم الأطفال إلى الفصحى مشاهدة برامج الأطفال في التلفاز، وأما التواصل عن طريق الفصحى فهو نادر. ولذا عندما يبدأ الطفل الدراسة النظامية (في سنّ ٦ سنوات) غالباً ما يجد صعوبات في تعلّم الفصحى والتحدث بها لاعتياده على التواصل بالعامية (Ayari، ١٩٩٦؛ Abu-Rabia، ٢٠٠٠، Alwasel، الواصل، ٢٠١٧).

وعلى الرغم من أهمية اللغة في التعليم (كونها الوعاء الذي ينقل المعلومات) إلا أنّ الدراسات المنشورة قليلة فيما يخصّ اللغة المستعملة من قبل المعلمين والطلاب في الفصل في العالم العربي وتأثير المحيط الاجتماعي في تلك اللغة. منها على سبيل المثال دراسة قام بها Amara (١٩٩٥) في فلسطين لاستكشاف اللغة المستخدمة في التدريس في المرحلة المتوسطة. وقد تمت الدراسة عن طريق ملاحظة الفصول خلال ثلاثة أشهر. وقد أظهر الباحث أنّ الفصحى لم تكن اللغة الوحيدة المستخدمة، بل وجد أنّ المعلمين استخدموا مزيجاً من العامية والفصحى خلال الدروس الملاحظة. وقد ذكر الباحث أنّ اختيارات المعلمين للغة المستخدمة اعتمدت على عدة عوامل، منها موضوع الدرس ولغة الكتاب المقرر.

ومن الدراسات السابقة أيضاً، بحث قام به الواصل (٢٠١٧) في مدرستين حكوميتين في الرياض لمعرفة اللغة المستعملة في الفصل من قبل معلمي وطلاب الصف الأول في هاتين المدرستين. وقد تمت الدراسة عن طريق ملاحظة الفصول لمدة تزيد قليلاً عن شهرين، وعن طريق مقابلة معلمي الصف الأول. وقد شارك في الدراسة عشرة معلمين كانوا يدرّسون أربع موادّ مختلفة (لغتي^(٣)، الدين، الرياضيات، العلوم) في الصف الأول. أظهرت نتائج الدراسة أنّ المشاركين (من المعلمين والطلاب) استخدموا مزيجاً من العامية والفصحى في الدروس الملاحظة، ولكنّ العامية كانت الغالبة في الكلام المنطوق الصادر عن المعلمين والطلاب. وقد أظهر الباحث أنّ استخدام الفصحى والعامية كان مرتبطاً بوظائف لغوية مختلفة، فالفصحى كانت مرتبطة بلغة الكتاب المقرر (كالقراءة من الكتاب أو استخدام مصطلحات علمية متعلقة بكتاب المقرر)، وبالدين (كاستخدام مصطلحات دينية أو الاقتباس من القرآن الكريم)، وبأسباب تعليمية كشرح جزء من المنهج. بينما كانت العامية مرتبطة بعدة وظائف، منها: الوظيفة التفسيرية (كشرح معنى الكلمات الفصحى بالعامية)، الوظيفة التواصلية الاجتماعية (كحديث المعلمين مع الطلاب خارج المنهج)، الوظيفة التنظيمية (كضبط الفصل وترتيب الطلاب عن طريق استخدام العامية). نظراً لأنّ دراسة الواصل (٢٠١٧) المشار إليها آنفاً كانت دراسة حالة (case study) في مدرستين في الرياض وشملت الذكور فقط (من المعلمين والطلاب)، فلا يمكن تعميم نتائجها. ولذا فإنّ الدراسة الحالية تبني على دراسة الواصل السابقة، وتحاول استكشاف لغة التواصل المستعملة في الفصل بشكل أوسع في مدراس الرياض في الصفوف الأولية (الصف الأول والثاني والثالث) وتشمل الدراسة الذكور والإناث. وبذلك يحاول البحث الراهن تلافي السلبات الواردة في دراسة الواصل السابقة، وبناء على ذلك يمكن تعميم نتائج البحث على نطاق أوسع. وتحديدًا فإنّ الفروقات بين الدراسة الحالية وبين الدراسة الواصل السابقة (٢٠١٧) موضحة في الجدول ذي الرقم ٢.

جدول (٢) الاختلاف بين دراسة الواصل (٢٠١٦) والبحث الحالي

الاختلاف	دراسة الواصل (٢٠١٦)	الدراسة الحالية
عينة البحث	١٠ معلمين	٢٤٥ معلماً ومعلمة
	مدرستان من مدارس الذكور فقط	٢٦ مدرسة شاملة مدراس الطلاب والطالبات
مواقع المدارس	مدرسة في جنوب الرياض وأخرى في شرق الرياض	أكثر من ١٨ حياً من أحياء الرياض شاملة الشمال والجنوب والشرق والغرب
مراحل الدراسة	الصف الأول فقط	الصف الأول والثاني والثالث
جنس المشاركين	ذكور فقط	ذكور وإناث
أدوات الدراسة	ملاحظة فصول ومقابلات	استبانات وملاحظة فصول ومقابلات

٣- مشكلة البحث والهدف من الدراسة

يتفق كثير من اللغويين والتربويين على أن اللغة لها دور مهم في التعليم؛ فهي الوعاء الذي ينقل المعلومات والأفكار (Bodrova and Leong، ٢٠٠٧، ص ١٣). وعلى الرغم من أهمية اللغة في مجال التعليم، إلا أن الدراسات التطبيقية المنشورة فيما يخص اللغة المستعملة في الفصل وتأثير المحيط الاجتماعي في ذلك قليلة في العالم العربي. ولذا فإن البحث الحالي يبحث عن مدى تأثير المحيط الاجتماعي في المملكة العربية السعودية -التي يسود فيها الازدواجية اللغوية- في لغة التواصل في الفصل في الصفوف الأولية من التعليم السعودي، ويحاول ربط هذا التأثير بالنظريات والدراسات السابقة. والتركيز في هذه الدراسة على الصفوف الأولية؛ لأنها تعدّ من أهم مراحل التعليم، فهي تشكّل انطلاقة التعلم الرسمي للطفل ويبدأ الطالب فيها بتأسيس مهاراته اللغوية والعلمية (أبو زهرة، ٢٠٠٧، ص ١٢٠). إن تأسيس الطفل تأسيساً قوياً في المراحل الأولى من التعليم يزيد من فرصة نجاحه في المراحل المتقدمة، بينما ضعف الطالب في بداية التعليم قد يؤثر عليه تأثيراً سلبياً في المراحل المتقدمة (Rigney، ٢٠١٠). وهذه المرحلة مهمة أيضاً، لأن الطالب يبدأ فيها بالانتقال من لغة المنزل (الذي تسود فيه العامية غالباً) إلى تعلم الفصحى، وهذا الانتقال يحتاج إلى

اهتمام اللغويين والتربويين لتسهيل هذه العملية وفهم الصعوبات التي قد يواجهها المعلمون والطلاب في هذه المرحلة. البحث الحالي يحاول الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما هي لغة التواصل في الفصل بين معلمي وطلاب الصفوف الأولية في الرياض؟

٢. ما الوظائف اللغوية المرتبطة بالفصحى أو العامية التي يستخدمها طلاب ومعلمو الصفوف الأولية المشاركون في الدراسة؟

٣. ما مدى تأثير المحيط الاجتماعي في لغة التواصل بين معلمي وطلاب الصفوف الأولية داخل الفصل؟

٤- منهج البحث

سلك الباحث في جمع البيانات وتحليلها مزيجاً من طرائق البحث النوعية *qualitative methods* والكمية *quantitative methods*. يكون التركيز في الطريقة النوعية على وصف البيانات باستخدام النص اللغوي (ومن أمثلة الطرائق النوعية: المقابلات)، بينما في الطريقة الكمية يكون التركيز على الأرقام والإحصائيات، كالاستبانات (Bryman، ٢٠١٢، ص ٣٥-٣٦). واستخدام مزيج من البيانات النوعية والكمية شائع في الدراسات الحديثة؛ لأنّ استخدام مزيج من النوعين يمكن الباحث من فهم الظاهرة المدروسة فهماً شاملاً عميقاً ويساعد على الاستفادة من إيجابيات كلا النوعين وتقليل سلبياتهما، وبذلك يُقوّى منهج بحث الدراسة (Creswell and Plano Clark، ٢٠٠٧، ص ٥). فعلى سبيل المثال، من مزايا البيانات الكمية -كالاستبانات- توفير الوقت والجهد عن طريق جمع عدد من الإجابات في وقت قصير نسبياً (مقارنة بجمع البيانات عن طريق المقابلات مثلاً)، ولكن من سلبيات الاستبانات أنّها لا تمكّن -وحدها- من فهم الحالة المدروسة فهماً عميقاً. لذا يلجأ الباحثون في الغالب إلى إجراء المقابلات بالإضافة إلى الاستبانات؛ لأنها تقوّي بيانات الاستبانات وتضيف عمقاً وفهماً أكبر للظاهرة المدروسة (Gillham، ٢٠٠٧). وقد قام الباحث بجمع البيانات في الدراسة الحالية

عن طريق: الاستبانات، المقابلات، ملاحظات الفصول. وقد أكملت الإجراءات النظامية قبل البدء بجمع البيانات عن طريق أخذ الموافقة الرسمية من إدارة التخطيط والتطوير بوزارة التعليم في الرياض على إقامة البحث الحالي، وبعد أخذ الموافقة من المشاركين في البحث.

جُمِعَت بيانات البحث الحالي خلال فترة ثلاثة أشهر تقريباً. في بداية جمع البيانات وُزِعَت الاستبانات عشوائياً في (٢٦) مدرسة في أحياء متفرقة في الرياض (شملت شمال وجنوب وشرق وغرب ووسط المدينة). شارك في الاستبانة (٢٤٥) معلماً ومعلمة من معلمي الصفوف الأولية (يُنظر الجدول ٣). صُمِّمَت الاستبانة في ثلاث صفحات، واحتوت على أربعة أقسام. في القسم الأول تُطلب معلومات عامة عن المشاركين (كالمرحلة التي يدرسونها وجنس المشارك)، وفي الثاني معلومات عن اللغة المستخدمة في الفصل من قبل الطلاب والمعلمين، وفي القسم الثالث استكشاف أسباب وصعوبات استخدام نوعي العربية في الفصل (العامية والفصحى)، وفي القسم الرابع استطلاع آراء المعلمين والمعلمات حول اللغة المستخدمة في الفصل (يُنظر الملحق رقم ٢). وبشكل عام، فإنّ الهدف من الاستبانة معرفة اللغة المستخدمة في الفصل والأسباب المرتبطة باستخدام العامية أو الفصحى والصعوبات التي قد تواجه المعلمين أو الطلاب عند استخدام الفصحى. وقد صُمِّمَت هذه الاستبانة بناءً على نتائج الدراسة التي قام بها الواصل (٢٠١٧) لمحاولة تعميم نتائج البحث على نطاق أوسع على الصفوف الأولية في المدارس الحكومية في الرياض. وقد تم تحليل بيانات الاستبانات بالاستعانة ببرنامج SPSS، وذلك من خلال عرض ملخص الإحصائيات الوصفية التي تصف البيانات.

جدول (٣) المشاركون في الاستبانات

الإجمالي	مدارس بنين	مدارس إناث	
عدد المدارس	١٣	١٣	٢٦ مدرسة
عدد المشاركين	١١١	١٣٤	٢٤٥ معلماً ومعلمة
معلمو ومعلمات الصف الأول	٦٤		
معلمو ومعلمات الصف الثاني	٦٦		
معلمو ومعلمات الصف الثالث	٧٢		
معلمو ومعلمات أكثر من صف في الصفوف الأولية	٢٧		

الطريقة الثانية لجمع البيانات كانت عن طريق ملاحظة الفصول classroom observation. ويُقصد بها أن يحضر الباحث داخل الفصل ليُشاهد ما يدور خلال الدرس وطريقة التواصل بين المعلمين والطلاب خلال وقت الشرح، دون مشاركة الباحث أو قطعه لسير الحصة (Schensul and Le Compte، ٢٠١٣). والهدف من استعمال هذه الطريقة في البحث الحالي الحصول على بيانات توضح اللغة المستخدمة بين المعلمين والطلاب (العامة أو الفصحى) والوظائف المرتبطة بهذين النوعين والحصول على أمثلة لهذا الاستخدام. حضر الباحث -خلال أربعة أسابيع- (١٥) فصلاً في مدرستين ابتدائيتين في الرياض، شاهد الباحث فيها (١٧) حصة دراسية شاملة مواد: لغتي، الدين، الرياضيات، العلوم، وشاملة الصف الأول والثاني والثالث الابتدائي (يُنظر الجدول ٤). وقد سُجِّلَتْ هذه الحصص عن طريق التسجيل الصوتي. تم تحليل الحصص المسجلة صوتياً لمعرفة نوعي العربية المستخدمين من قبل الطلاب والمعلمين والأغراض اللغوية المرتبطة بهما، وأمثلة توضح هذا الاستخدام.

جدول (٤) معلومات ملاحظات الفصول

عدد المدارس	عدد المعلمين	المرحلة	عدد الحصص الملاحظة	المواد
٢	١٥	الصف الأول والثاني والثالث	١٧	لغتي، الدين، الرياضيات، العلوم

في آخر مراحل جمع البيانات أُجريت مقابلة مع (١٠) من معلمي الصفوف الأولية في مدرستين في الرياض، وقد شارك هؤلاء المعلمون أيضاً في ملاحظات الفصول والاستبانات. والهدف من هذه المقابلات استيضاح بعض النقاط التي لوحظت في ملاحظات الفصول عن اللغة المستخدمة في الفصل والوظائف المرتبطة بالعامية أو الفصحى، والحصول على تفصيل أكثر فيما يخص لغة التواصل داخل الفصل. كانت المقابلات شبه مُنظمة semi-structured ويُقصد بذلك أن تحتوي المقابلة على عدة أسئلة أساسية يدور الحديث حولها، مع إمكانية تغيير ترتيب الأسئلة أو إضافة أسئلة أخرى خلال المقابلة بناء على أجوبة المشاركين (Bryman، ٢٠١٢، ص ٢١٢). (٤) وقد استغرقت كل مقابلة ما بين ١٠ إلى ٢٠ دقيقة. من مزايا المقابلات أنها توفر مساحة للمشاركين للتعبير عن آراءهم حيال موضوع محدد (Kvale and Brinkmann، ٢٠٠٩). ولذلك فقد استُخدمت المقابلات في الدراسة الحالية لمعرفة اللغة المستخدمة في الفصل من قبل المعلمين والطلاب، والصعوبات عند استخدام الفصحى، والوظائف اللغوية المرتبطة بالعامية أو الفصحى. وقد تمّ تحليل بيانات المقابلات عن طريق تحليل الموضوعات thematic analysis، وهي طريقة تساعد في تحديد الأنماط المتواجدة في البيانات وتحليلها ومن ثم كتابة تقرير شامل عنها (Braun & Clarke، ٢٠٠٦، ص ٧٩). هذه الطريقة تُمكن من ترتيب بيانات المقابلات واستخلاص أبرز الأفكار والموضوعات منها، فكلّ قول يوضع له ترميز يربطه بموضوع محدد، ثم تجمع هذه الرموز تحت موضوع واحد رئيس، وبذلك تساعد هذه الطريقة في استخراج القواسم المشتركة في المقابلات وتلخيصها (Braun & Clarke، ٢٠٠٦). فعلى سبيل المثال (صعوبات استخدام الطلاب الفصحى، أسباب استخدام العامية، انتشار العامية في الكلام المنطوق بين الطلاب، جُمعت

تحت موضوع: لغة الطالب في الفصل). وبشكل عام فإن الجدول التالي ذي الرقم (٥) يعرض ملخص طرائق البحث التي استُخدمت في البحث الحالي وأبرز مزاياها وعلاقتها بأسئلة البحث. ومما يجدر ذكره أنه عند الإشارة إلى المشاركين في نتائج الدراسة الحالية فإن الباحث استخدم أسماء مستعارة للحفاظ على خصوصيتهم، وهذا متوافق مع أخلاقيات البحث العلمي في الدراسات التطبيقية.

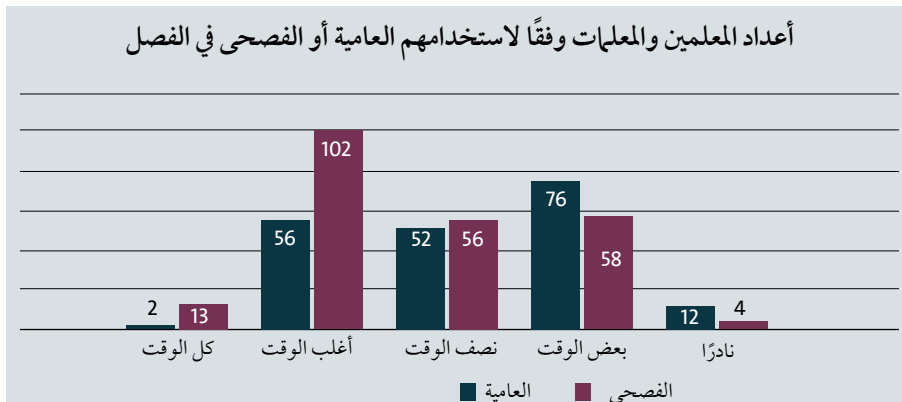
جدول (٥) ملخص طرائق جمع البيانات التي استخدمت في البحث الحالي

نوع البيانات	الهدف منها	المشاركون	علاقته بأسئلة البحث
استبانات	التعرف على اللغة المستخدمة من قبل الطلاب والمعلمين، والوظائف اللغوية المرتبطة بالعامية والفصحى، والصعوبات عند استخدام الفصحى. وأبرز مزاياها جمع إجابات عشوائية من معلمي ومعلمات الصفوف الأولية في مناطق متفرقة في الرياض.	٢٤٥ معلماً ومعلمة في ٢٦ مدرسة	جميع هذه الطرائق تساعد في الإجابة على أسئلة البحث الثلاثة
ملاحظات الفصول	دعم الاستبانات من خلال إيراد أمثلة وتوضيحات لمعرفة اللغة المستخدمة في الفصل والوظائف اللغوية المرتبطة بالعامية والفصحى.	١٥ معلماً في مدرستين في الرياض	
المقابلات	دعم الاستبانات والملاحظات، وإتاحة الفرصة للمعلمين لتفسير اللغة المستخدمة في الفصل من قبل المعلمين والطلاب وإبداء آرائهم حيال هذا الاستخدام.	عشرة معلمين (من المدرستين التي أشير إليهما سابقاً).	

٥- نتائج البحث

٥-١. اللغة المستخدمة داخل الفصل من قبل المشاركين من المعلمين والمعلمات

كما يظهر من الرسم البياني رقم (١)، ذكر الغالبية العظمى من المشاركين في الاستبانات من المعلمين والمعلمات أنهم يستخدمون مزيجاً من العامية والفصحى في كلامهم في داخل الفصل، ينسب متفاوتة. فعلى سبيل المثال، ذُكر (٢١٦) من المشاركين في الاستبانات ذكوراً وإناثاً (٩٢,٧٪ من إجمالي المشاركين) أنهم يستخدمون الفصحى أغلب وقت الدرس أو نصفه أو بعضه، بينما أشار عدد قليل من المشاركين في الاستبانات (١٣ مشاركاً، ما يعادل ٥,٥٨٪ من إجمالي المشاركين) إلى أنهم يستخدمون الفصحى كل وقت الدرس. تجدر الإشارة إلى أن اثنين من المعلمين أفادا في الاستبانات أنهما يستخدمان العامية داخل الفصل كل الوقت، بينما لم تذكر ذلك أي من المعلمات المشاركات. وعلى الرغم من أن أغلب المشاركين في الاستبانات ذكروا بأنهم يستخدمون مزيجاً من العامية والفصحى في كلامهم في الفصل إلا أن استخدام المشاركين هذين النوعين اللغويين متفاوت النسبة، فكثير من المعلمين والمعلمات أفادوا بأنهم يستخدمون الفصحى أكثر من العامية في داخل الفصل وبعضهم ذكر بأنه على النقيض. وبشكل عام يبدو أن نسبة استخدام الفصحى في داخل الفصل من قبل المشاركين في الاستبانات أكثر من نسبة استخدام العامية. وأما استخدام الفصحى فقط داخل الفصل أو العامية فقط فهو نادر جداً بين المشاركين كما تبين ذلك من خلال إفاداتهم في الاستبانات.



رسم توضيحي (١) أعداد المعلمين والمعلمات وفق اللغة المستخدمة في الفصل

وقد وافقت نتائج ملاحظات الفصول نتائج الاستبانات، فقد تبين من تحليل بيانات ملاحظات الفصول أن جميع المشاركين (١٥ معلماً في مدرستين مختلفتين) استخدموا مزيجاً من العامية والفصحى خلال شرحهم. فمفهوم (التناوب اللغوي) وُجد جلياً في اللغة المنطوقة المستخدمة من قبل المعلمين المشاركين في الملاحظات. وقد تنوع استخدام النوعين اللغويين عند هؤلاء المعلمين، فقد ينطق المعلم جملة بالفصحى تليها جملة بالعامية (أو العكس)، أو قد يبدأ المعلم الجملة بالفصحى ثم ينهيها بالعامية، أو نقض ذلك (يبدأ الجملة بالعامية ثم ينهيها بالفصحى). وقد ينطق المعلم جملة كاملة بالعامية يتخللها عبارة من الفصحى أو أكثر. وقد تبين من خلال التحليل أيضاً أن نسبة استخدام العامية كانت أكثر من الفصحى في كلام اثني عشر معلماً (من أصل ١٥) في الدرس إجمالاً، بينما كانت الفصحى غالباً في كلام اثنين من المعلمين المشاركين في الدروس الملاحظة. وقد أيدت نتائج المقابلات هذا الأمر، فقد ذكر جميع المشاركين في المقابلة (١٠ معلمين) أنهم يستخدمون مزيجاً من العامية والفصحى في كلامهم المنطوق خلال الدروس المشروحة لطلاب الصفوف الأولية.

بعد تحليل ملاحظة الفصول، تبينت بعض الملحوظات على اللغة المستخدمة من قبل المعلمين. من هذه الملحوظات أن لغة المعلمين كانت السائدة في الدروس الملاحظة؛ نظراً لكون الدرس يركز حول المعلم، فهو الذي يدير النقاش ويشرح الدرس وينظم الطلاب. ومن الملحوظات أيضاً أن معظم المعلمين غالباً يسكنون أواخر الكلمات عند الحديث بالفصحى إلا عند القراءة من الكتاب (يُنظر على سبيل المثال الاقتباس ذو الرقم ١, ٥ والاقتباس ١, ٨ في الملحق ٣). وقد أيد ذلك أحد المعلمين في المقابلات، فذكر الأستاذ خليل^(٥) أنه عندما يستخدم الفصحى في كلامه في الفصل فهو يستخدم الفصحى الميسرة بدون تشكيل. ومن الملحوظات أيضاً: وجود بعض الأخطاء اللغوية عند استخدام بعض المعلمين الفصحى في الفصل. من أمثلة ذلك أن أحد المعلمين (الأستاذ تركي) قرأ لطلابه في الصف الثاني قطعة من الكتاب ومن ضمن القطعة جملة (أنت كسرتَه) فقرأها (أنت كسرتُه). وقد أثر هذا الخطأ في طلاب الأستاذ تركي، فعندما طلب الأستاذ بعد ذلك من الطلاب

قراءة القطعة كرّر أربعة منهم الخطأ نفسه الذي وقع من الأستاذ (أنت كسرته). وقد بدا من إجابات ثلاثة من المعلمين المشاركين في المقابلات التساهل في اللحن عند استخدام الفصحى أمام طلاب الصفوف الأولية؛ مُعلّلين ذلك بأن طلاب الابتدائية لا يلاحظون الخطأ، على خلاف طلاب المراحل المتقدمة كالثانوية، ولذلك يرى هؤلاء المشاركون أنّ المعلمين أشدّ حذراً عند استخدام الفصحى أمام طلاب الثانوية ويخشون الوقوع في الخطأ. وقد أيد الأستاذ سعيد (وهو معلم في الصف الثالث) في المقابلة أنّ يستخدم الأستاذ الفصحى في المرحلة الابتدائية وإن لحن.

٥-٢. الأسباب والعوامل المرتبطة باستخدام المعلمين الفصحى

ذكر الغالبية العظمى من المعلمين المشاركين في الاستبانات أنهم يستخدمون مزيجاً من العامية والفصحى داخل الفصل، وقد تبين من نتائج المقابلات والملاحظات أن جميع المشاركين استخدموا مزيجاً من النوعين اللغويين في وقت الدرس (كما نوقش ذلك في ١، ٥). وسأناقش هنا الأسباب المتعلقة باستخدام المعلمين الفصحى داخل الفصل بناء على نتائج الملاحظات والمقابلات والاستبانات. ظهر من خلال تحليل بيانات ملاحظة الفصول والمقابلات أنّ استخدام المعلمين الفصحى في الدرس إجمالاً مرتبط بالأسباب التالية:

- أسباب متعلقة بكتاب المقرر: كالقراءة من الكتاب المقرر (يُنظر على سبيل المثال الاقتباس ذو الرقم ١، ١ في الملحق ٣)، أو اقتباس كلمات من المقرر خلال الشرح (كأن يشير المعلم إلى عنوان الدرس خلال الشرح أو كلمة وردت في القطعة المشروحة)، أو تصويب قراءة طالب، أو استخدام مصطلحات علمية أو أكاديمية متعلقة بالمقرر. ومن أمثلة المصطلحات التي وردت خلال مشاهدة الفصول في مادة لغتي: (الحركات، الفتحة، الضمة، الكسرة، الشدة، تنوين بالفتح، مد بالياء، أل القمرية، أل الشمسية، مفرد، جمع، مثنى)، وفي مادة العلوم: (تغيّرات المادة، ناضج، المخلوط، مزيج، موقع، أمام، خلف، حركة) وفي مادة الرياضيات: (مكعب، مستطيل، متوازي الأضلاع، الأحاد، العشرات، عدد، أعداد). فعلى سبيل المثال، لوحظ من خلال مشاهدة الفصول أنّ المعلم يشرح جزءاً من الدرس مستخدماً

العامة ثم ينتقل إلى الفصحى لاستخدام مصطلحات علمية أو أكاديمية خاصة بالدرس أو للاقتباس من الكتاب المقرر (يُنظر على سبيل المثال الاقتباس ذو الرقم ١, ٦ والاقتباس ١, ٢ في الملحق ٣). واستخدام الفصحى لأسباب مرتبطة بكتاب المقرر أكثر الأسباب شيوعاً بين المعلمين المشاركين في الدراسة. وقد أيدت نتائج المقابلات ذلك، فقد أشار (٩) من المشاركين في المقابلات (من أصل ١٠) أن الكتاب المقرر أبرز عامل لاستخدام المعلمين الفصحى في الفصل، وذلك إما بالقراءة منه أو لاقتباس بعض الكلمات منه أو لقراءة الأسئلة في نهاية الدرس أو لطلب المعلمين من طلابهم كتابة أمر متعلق بالكتاب وما شابه ذلك.

- أسباب متعلقة بالدين: كتلاوة القرآن أو الاقتباس من أحاديث النبي صلى الله عليه وسلم أو استخدام مصطلحات دينية (كألفاظ: الحج، وإقام الصلاة، وإيتاء الزكاة، وتكبيرة الإحرام إلخ) أو الدعاء والأذكار كالبسمة والصلاة على النبي صلى الله عليه وسلم في أول الدرس (يُنظر على سبيل المثال الاقتباس رقم ١, ٣ في الملحق ٣). وقد أشار اثنان من المعلمين المشاركين في المقابلات إلى أن قراءة القرآن من عوامل استخدام المعلمين الفصحى خلال الدروس التي يشرعونها، وهذا يؤيد ما لوحظ في ملاحظة الفصول.

- أسباب تعليمية: كشرح جزء من المنهج أو تفسير معنى كلمة فصحى، تعويد الطلاب على إنشاء جملة بالفصحى (كطريقة إنشاء سؤال عن القطعة المشروحة)، يُنظر على سبيل المثال الاقتباس ذو الرقم ١, ٤ في الملحق ٣. ورغم ذلك فهذه الأسباب كانت أقل الأسباب شيوعاً لاستخدام الفصحى بين المعلمين المشاركين في ملاحظة الفصول في الدراسة الحالية.

وقد لوحظ أيضاً أن بعض المشاركين في الملاحظات (٦ معلمين خلال شرحهم في دروس لغتي) استعانوا بالحاسوب لعرض مقطع مرئي أو مسموع يحتوي على قطعة (من قطع الكتاب المقرر) مقروءة بالفصحى ليستمع إليها الطلاب. إضافة إلى ذلك فقد كانت وظيفة (الكتابة) محصورة في الفصحى، فكل المشاركين في ملاحظة الفصول استخدموا الفصحى عند الكتابة على السبورة.

يرى ثلاثة من المعلمين المشاركين في المقابلات أن رغبة المعلم وحرصه وقناعاته الذاتية من أهم عوامل استخدامه الفصحى في الفصل. وأضاف الأستاذ تركي (معلم في الصف ثاني) أنه يستخدم الفصحى لزيادة الحصيلة اللغوية لدى الطلاب وذلك باستخدام الكلمات المرادفة أو المضادة في شرحه للمفردات المذكورة في الدرس، وهذا السبب ذكر أيضاً في الاستبانات (يُنظر الجدول ذو الرقم ٦). واستخدم المعلم الفصحى لتطوير لغة الطلاب يندرج تحت الأسباب التعليمية. وأشار الأستاذ سعيد أن من عوامل استخدام الفصحى تطوير المعلم نفسه والتدريب على استخدامها. ويرى الأستاذ محمد (معلم في الصف الأول) أن من عوامل استخدام المعلم الفصحى في الفصل تخصصه فيها في مرحلة البكالوريوس، وأما غير المتخصصين فيقل استخدامهم لها في دروسهم. في الجدول ذي الرقم (٦) ملخص أبرز أسباب ودوافع استخدام الفصحى من قبل المعلمين والمعلمات في داخل الفصل كما ظهر من خلال إجابات المشاركين على الاستبانات، ومقابلات المعلمين، وتحليل ملاحظات الفصول.

جدول (٦) عوامل وأسباب استخدام المعلمين الفصحى في الفصل

العوامل والأسباب	عدد من أشار إلى ذلك في الاستبانات	عدد من أشار إلى ذلك في المقابلات	ملاحظة هذه العوامل والأسباب في ملاحظات الفصول
ليعتاد الطلاب على الفصحى	١٦٨	١	-
لأسباب متعلقة بكتاب المقرر	١٣٩	٩	نعم
لأمور متعلقة بالدين (كقراءة القرآن والحديث)	١٣٦	٢	نعم
لأن الفصحى هويتنا	١٢٢	-	-
لأن الفصحى لغة العلم	٩٩	-	-
لأنها لغة القرآن	١	٢	-
زيادة المخزون اللغوي (كاستخدام كلمات مترادفة أو مضادة)	١	١	نعم
لأن العربية أفضل اللغات	١	٠	-
رغبة المعلم وقناعاته وحرصه	٠	٣	-

العوامل والأسباب	عدد من أشار إلى ذلك في الاستبانات	عدد من أشار إلى ذلك في المقابلات	ملاحظة هذه العوامل والأسباب في ملاحظات الفصول
تطوير المعلم نفسه	٠	١	-
تخصيص المعلم في اللغة العربية	٠	١	-

٣-٥. الأسباب والعوامل المرتبطة باستخدام المعلمين والمعلمات العامة

من خلال تحليل بيانات ملاحظة الفصول، تبين أن العامة المستخدمة من قبل المعلمين المشاركين ارتبطت بالأسباب التالية:

١. إدارة الفصل ولفت انتباه الطلاب والتأكد من التزام الطلاب بالمطلوب. وهذا أكثر الأسباب شيوعاً لاستخدام العامة من قبل المعلمين في الدروس الملاحظة، بل إن كثيراً من المشاركين في الدراسة الحالية حصر وظيفة إدارة الفصل في العامة (أي أنه لم يستخدم الفصحى لهذا الغرض مطلقاً). وهذا السبب متوافق مع السبب الرابع الذي أشار إليه المشاركون في الاستبانات (كما هو موضح في الجدول ذي الرقم ٧). يُنظر على سبيل المثال الاقتباس ذو الرقم ١، ١ في الملحق ٣.

٢. إخبار الطلاب بالمهمة المطلوبة (يُنظر الاقتباس ذو الرقم ٦، ١ في الملحق ٣).

٣. تشجيع الطلاب، كقول: «شطار، يا سلام عليك، ما قصرت، صفقوا له».

٤. التعقيب على إجابات الطلاب (التغذية الراجعة)، إما بتأييد الطالب أو تصحيح المعلومة أو طلب إعادة الإجابة إلخ (يُنظر على سبيل المثال الاقتباس رقم ٨، ١ في الملحق ٣).

٥. شرح وتوضيح جزء من الدرس (كأن يشرح المعلم المعنى العام للقطعة أو أن يشرح طريقة حساب الأرقام أو أن يشرح صورة معروضة على الطلاب أو أن يعطي مثالاً توضيحياً على الدرس المشروح إلخ)، ويبدو أن هذا السبب متعلق بالسبب الأول والسادس اللذين أشار إليهما المشاركون في الاستبانات وهما «تسهيل المعلومات على الطلاب» و«لصعوبة فهم الطلاب الفصحى»، (يُنظر على سبيل المثال الاقتباس ذو الرقم ٢، ١ في الملحق ٣).

٦. طرح أسئلة، إدارة النقاش، واختيار الطلاب للإجابة. (يُنظر على سبيل المثال الاقتباس ذو الرقم ٢, ١ في الملحق ٣)

٧. شرح معاني كلمات فصيحة، وقد أشار إلى ذلك أيضاً المشاركون في الاستبانات (كما هو موضح في الجدول ذي الرقم ٧، يُنظر الاقتباس ذو الرقم ٢, ١ في الملحق ٣).
٨. للتعليقات الساخرة والدعابة (يُنظر على سبيل المثال الاقتباس ذو الرقم ٧, ١ في الملحق ٣).

٩. للحديث مع الطلاب في موضوع خارج الدرس، كالحديث عن موعد رحلة بعد المدرسة.

وقد أشار أربعة من المعلمين المشاركين في المقابلات إلى أنهم يحتاجون استخدام العامية في الفصل، بل ويرى الأستاذ (جاسر) أن استخدام العامية عند تدريس طلاب الصفوف الأولية ضرورة. وقد ذكر المعلمون عدة أسباب لاستخدام العامية في الفصل بعضها يتقاطع مع نتائج الاستبانات ومع ما لوحظ من استخدام المعلمين في ملاحظات الفصول التي نوقشت آنفاً. وهذه الأسباب والعوامل التي ذكرها المشاركون في المقابلات متداخلة ويمكن تقسيمها إلى عدة أقسام كما يلي: (أسباب متعلقة بتسهيل المعلومات وتفهم الطلاب، أسباب اجتماعية وتواصلية، أسباب تنظيمية، أسباب متعلقة بالمعلم).

أبرز الأسباب التي ذكرها المعلمون لاستخدام العامية كانت تدور حول تسهيل المعلومات على الطلاب عند الشرح وتسهيل التواصل معهم. فقد ذكر (٦) من المعلمين في المقابلات (من أصل ١٠) أن السبب الرئيس لاستخدام العامية هو ضعف فهم الفصحى من قبل طلاب الصفوف الأولية ولذلك يستخدم المعلمون العامية لتفهم الطلاب، وهذا متوافق مع ما ذكره المشاركون في الاستبانات (يُنظر الجدول ذو الرقم ٧) وقد لوحظت بعض الأمثلة على ذلك أيضاً من خلال مشاهدة الفصول (يُنظر الاقتباس ذو الرقم ٩, ١). وقد أشار ستة من المعلمين المشاركين في المقابلات إلى أنهم يستخدمون العامية لتفسير معاني كلمات فصيحى، وهذا يؤدي ما

لوحظ في ملاحظات الفصول وما ذكره المشاركون في الاستبانات (يُنظر الجدول ذو الرقم ٧). ويرى الأستاذ تركي أنّ شرح معاني الكلمات الفصحى بالعامية يؤدي إلى زيادة فهم الطلاب، ودلّل على ذلك بأنّ طلابه في الصف الثاني بنهاية الدرس وعند طرح أسئلة الفهم عن القطعة يشاركون جميعاً ويتفاعلون معه ويحيون إجابات تدل على فهمهم، ويرى أنّ هذا التفاعل يعود إلى تفسيره معاني الكلمات الفصحى بالعامية. وبوجه عام، يرى تسعة من المعلمين في المقابلات (من أصل ١٠) أنهم يستخدمون العامية في بعض مواضع الدرس لتسهيل ولتسريع توصيل المعلومات. توضيحاً لهذه النقطة، يقول الأستاذان (جاسر وسعيد) إنّ استخدام العامية فيه اختصار للوقت نظراً لطول المنهج وكثرة عدد الطلاب في الفصل (حيث يتجاوز العدد ٤٥ طالباً في الفصل الواحد). ويرى هذان الأستاذان أن استخدام الفصحى يستهلك وقتاً وجهداً؛ لأنّ استخدام الفصحى يحتاج إلى إعمال الذهن وانتقاء الكلمات والحرص على عدم اللحن، وقد لا يفهم جميع الطلاب الكلام المنطوق بالفصحى فيسألون عن معاني الكلمات فيضطر الأستاذ إلى إعادة شرحه والتفصيل فيه. ولذلك يريان أن استخدام العامية أسرع في توصيل المعلومة وأسهل في التواصل. ويرى الأستاذ محمد أنّ الأولوية عنده في الشرح توصيل المعلومة ولذلك فهو يستخدم العامية لتأدية هذا الغرض.

وقد ذكر المعلمون المشاركون في المقابلات بعض الأسباب الاجتماعية والتواصلية لاستخدام العامية. أجمع المشاركون في المقابلات (١٠ معلمين) على أنّ استخدام المعلمين العامية في الفصل من تأثير المجتمع عليهم. يقول الأستاذ سعيد إن المجتمع كله يستخدم العامية وكذلك جميع الدوائر الحكومية تنتشر فيها العامية ما عدا الخطابات الرسمية، فمن الطبيعي أن تكون العامية أيضاً مستخدمة في الفصول. وفي هذا السياق يرى اثنان من المعلمين المشاركين في المقابلات أنهما يستخدمان العامية في الفصل لاعتيادهما عليها في حياتهما اليومية، وهذا متوافق مع ما ذكره المشاركون في الاستبانات (يُنظر الجدول ذو الرقم ٧). يقول الأستاذ عبد العزيز (وهو معلم رياضيات في الصف الثاني) إنه يؤيد استخدام الفصحى فقط داخل الدرس ولا

يجد صعوبة في استخدامها ولكنه يجد نفسه يتحدث بالعامية خلال الدرس لاعتياده عليها. وأشار ثلاثة من المعلمين المشاركين في المقابلات إلى أن الطلاب غالباً لا يتقبلون الحديث بالفصحى في التواصل معهم خارج المنهج، بل قد يستغربون ذلك أو يسخرون منه. فذكر الأستاذ سالم مثلاً على ذلك أنه درّس طالباً في إحدى السنوات (نيجري الجنسية) وكان لا يتحدث إلا الفصحى في الفصل، ولكن الطالب واجه سخرية من زملائه، ولذلك فقد تغير ذلك الطالب وأصبح مع مرور الوقت يتحدث العامية عند تواصله خارج المنهج. ويرى ثلاثة من المعلمين المشاركين في المقابلات أن العامية أكثر قرباً للطلاب وفيها إظهار مودة وهذا من أسباب استخدامهم لها. يقول الأستاذ عمر (معلم في الصف الأول) إن من أسباب استخدامه العامية إظهار المودة للطلاب وعدم التكلف. ويقول أيضاً إن إظهار المودة للطلاب ليست فقط عن طريق اللغة المنطوقة فحسب بل أيضاً عن طريق لغة الجسد، فجلوس المعلم بجانب طالب الصفوف الأولية يشعره بالمودة والعلاقة الأبوية. وهو يرى أثر ذلك في الطلاب فقد لاحظ أنهم يصبحون أكثر أدباً وتفاعلاً عندما يجلس إلى جانبهم. ويقول الأستاذ خليل إنه يحاول خلال الشرح تشويق الطلاب من خلال ذكر بعض القصص المضحكة التي تدخل الطلاب إلى أجواء الدرس ولذلك يستخدم العامية. وهذه الأسباب الاجتماعية والتواصلية قد تُفسّر ما ذكره المشاركون في الاستبانات بأن بعض المواقف تستلزم استخدام العامية (يُنظر الجدول ذو الرقم ٧).

أما الأسباب التنظيمية فتتعلق بإدارة الفصل وتنظيم الطلاب. أشار أربعة من المعلمين المشاركين في المقابلات أن من أسباب استخدامهم العامية إدارة الفصل وضبطه وتوجيه الطلاب وهذا السبب لوحظ كثيراً في مشاهدة الفصول كما أشير سابقاً، ومتوافق أيضاً مع ما ذكره المشاركون في الاستبانات (يُنظر الجدول ذو الرقم ٧). يقول الأستاذ سالم إنه يستخدم العامية لإدارة الفصل وضبط الطلاب لأنه غالباً يكون منفِعلاً فيتكلم على سجيته بدون تحضير ولذلك يستخدم العامية. ويقول أستاذ آخر (عبد العزيز) إنه يستخدم العامية لإدارة الفصل؛ لأن التواصل مع الطلاب في هذا الموضع خارج المنهج، وتأدية هذا الغرض بالعامية أسهل وأكثر فاعلية -من وجهة نظره-.

وأشار عدد من المشاركين في المقابلات إلى بعض الأمور المتعلقة بالمعلم. أشار أربعة من المشاركين في المقابلات إلى أنّ من أسباب استخدام بعض المعلمين العامة في الفصل الخشية من الوقوع في الخطأ، وهذا متوافق مع ما ذكره المشاركون في الاستبانات (يُنظر الجدول ذو الرقم ٧). وذكر ثلاثة من المعلمين المشاركين في المقابلات أنّ تخصص المعلم في غير اللغة العربية في مرحلة البكالوريوس يجعله يستخدم العامة ولا يلقي اهتماماً كبيراً لاستخدام الفصحى (وهذا أيضاً ذكر في إجابات المشاركين في الاستبانات، يُنظر الجدول ذو الرقم ٧). ومصدّقاً لذلك، فقد ذكر الأستاذ عبد العزيز (معلم مادة الرياضيات في الصف الثاني) أنّ استخدام المعلمين غير المتخصصين في العربية العامة في الفصل لا إشكال فيه، وأما استخدام العامة من قبل معلمي اللغة العربية في حصص لغتي فهو غير مقبول من وجهة نظره. وفي هذا السياق، يتساءل الأستاذ سعيد (معلم لغتي في الصف الثالث) فيقول لماذا يُطلب من معلم اللغة العربية استخدام الفصحى ولا يُطلب ذلك من معلمي التخصصات الأخرى؟ بل يقول بوجه عام لماذا لا يطالب بها جميع الموظفين في جميع القطاعات الحكومية؟ ومعنى كلام الأستاذ سعيد أنّ قضية استخدام الفصحى ليست مسؤولية معلم اللغة العربية وحده بل هي قضية اجتماعية وثقافية. والذي لوحظ من مشاهدة الفصول أنّ جميع المعلمين في جميع التخصصات استخدموا مزيجاً من العامة والفصحى، وإن كان استخدام الفصحى أكثر نسبياً في مواد (لغتي) و(الدين) وذلك لاستخدام مفردات وجمل كثيرة متعلقة بالكتاب المقرر. في الجدول التالي (ذي الرقم ٧) ملخص أهم أسباب استخدام العامة في الفصل من قبل المشاركين في ملاحظات الفصول والمقابلات والاستبانات.

جدول (٧) أسباب وعوامل استخدام المعلمين والمعلمات العامة في الفصل

الأسباب	عدد إجابات المشاركين من الاستبانات	عدد إجابات المشاركين من المقابلات	لوحظ هذا الأمر في ملاحظات الفصول
١. لتسهيل المعلومات على الطلاب	١٤٧	٩	نعم
٢. بعض المواقف تستلزم العامة	١٤٠	-	-
٣. لشرح معاني كلمات من الفصحى	١١١	٦	نعم
٤. لإدارة الفصل (كتوجيه الطلاب بالجلوس والإنصات)	١٠٠	٤	نعم
٥. للأحاديث الجانبية مع الطلاب (كالحديث عن الإجازة)	٨٨	٠	نعم
٦. لصعوبة فهم الطلاب الفصحى	٩٤	٦	نعم
٧. لأن المعلم/ة معتادة على العامة	٤٧	٢	-
٨. خشية الوقوع في خطأ عند استخدام الفصحى	٣٨	٤	-
٩. لأن المادة التي يدرسها المعلم أو المعلمة لا علاقة لها بالفصحى (كالرياضيات)	٣٥	٣	-
١٠. عدم تقبل بعض الطلاب الفصحى	١	٢	-

الأسباب	عدد إجابات المشاركين من الاستبانات	عدد إجابات المشاركين من المقابلات	لوحظ هذا الأمر في ملاحظات الفصول
١١. العامة أكثر قرباً للطلاب وفيها إظهار مودة	٠	٢	استخدم بعض المعلمين كلمات عامة التي تظهر المودة مثل (يا عيالي)
١٢. انتشار العامة في المجتمع	٠	١٠	

٥-٤. اللغة المستخدمة في الفصل من قبل الطلاب والطالبات

تبين من إجابات (١٧٧) معلماً ومعلمة على الاستبانة (٥٧, ٨١ ٪ من إجمالي المشاركين) أن الغالبية العظمى من طلابهم يستخدمون العامة أغلب وقت الدرس أو نصفه (يُنظر الجدول ٨). وتبين من إجابات المشاركين أن الطلاب يستخدمون مزيجاً من العامة والفصحى في الفصل، ولكن العامة هي الغالبة على لغة التواصل من قبل الطلاب والطالبات في الفصل. وقد أيدت نتائج ملاحظات الفصول هذه النتيجة، فقد لوحظ من خلال تحليل بيانات ملاحظة الفصول أن الطلاب المشاركين استخدموا كلاً من العامة والفصحى خلال الدروس الملاحظة ولكن العامة كانت هي الغالبة على كلامهم المنطوق بوجه عام. وقد صادق على ذلك جميع المعلمين المشاركين في المقابلات (١٠ معلمين)، فقد ذكروا بأن العامة هي السائدة في كلام الطلاب خلال الدروس.

جدول (٨) اللغة المستخدمة في الفصل من قبل الطلاب والطالبات كما أشير إلى ذلك في الاستبانات

اللغة المستخدمة	كل الوقت	أغلب الوقت	نصف الوقت	بعض الوقت	نادراً	بلا إجابة
الفصحى	١ (٤٤, ٠ ٪)	٢٤ (٩, ٨٠ ٪)	٥٢ (٢٣, ٠١ ٪)	٧٩ (٣٤, ٩٦ ٪)	٧٠ (٣٠, ٩٧ ٪)	١٩ (٧, ٧٦ ٪)
العامة	٣٣ (١٥, ٢١ ٪)	١٠٠ (٤٦, ٠٨ ٪)	٤٤ (٢٠, ٢٨ ٪)	٣٥ (١٦, ١٣ ٪)	٥ (٢, ٠٤ ٪)	٢٨ (١١, ٤٣ ٪)

في الجدول التالي (ذي الرقم ٩) ملخص أسباب استخدام الطلاب والطالبات الفصحى داخل الفصل وفق ما ذكره المشاركون في الاستبانات والمقابلات. وقد أيدت نتائج الملاحظات هذه الأسباب، فقد ظهر أن الطلاب استخدموا الفصحى لأسباب متعلقة بكتاب المقرر (كالقراءة من الكتاب أو تسميع نشيد أو استخدام مصطلحات مذكورة في الكتاب)، أو لأن المعلم يطلب منهم ذلك (كأن يطلب المعلم من الطلاب ترديد جملة بعد سماعها منه أو من المقطع الذي يعمل من الحاسوب، ينظر مثلاً الاقْتباس ذو الرقم ١، ١)، أو لأسباب متعلقة بالدين (كقراءة القرآن أو استخدام مصطلحات دينية كالوضوء والصلاة، يُنظر على سبيل المثال الاقْتباس ذو الرقم ٣، ١). وقد تبين من الملاحظات أن للمعلم دوراً كبيراً في استخدام الطلاب للفصحى وذلك إما عن طريق الطلب المباشر من الطلاب (كأن يطلب منهم قراءة النص كما ذكر سابقاً)، أو أن يسأل سؤالاً بالفصحى فيشجع الطلاب على الإجابة بالفصحى. إضافة إلى ذلك فقد كانت الفصحى النوع اللغوي المستخدم عند كتابة الطلاب (سواء في كراساتهم أو على السبورة).

جدول (٩) أسباب وعوامل استخدام الطلاب الفصحى في الفصل

الأسباب والعوامل	إجابات المشاركين في الاستبانات	إجابات المشاركين في المقابلات	لوحظ في ملاحظات الفصول
لأسباب متعلقة بكتاب المنهج المقرر (كالقراءة أو الاقْتباس منه)	١٧١	٥	نعم
لأن المعلم يطلب منهم ذلك	١٥٢	٤	نعم
لأسباب متعلقة بالدين (كقراءة القرآن)	١٢٨	١	نعم
تدريب التلاميذ على استخدام الفصحى	٤	٠	نعم
لأسباب متعلقة بالدين	١	١	نعم
لدراسة الطالب الروضة أو التمهيدي قبل الابتدائية	٠	١	-
تعويد الأهل الطالب على الفصحى قبل المدرسة	٠	١	-
مشاهدة برامج الأطفال بالفصحى	٠	١	-

وفي الجدول ذي الرقم (١٠) عرضُ أسباب استخدام الطلاب والطالبات العامة في الفصل وفق إفادة المشاركين في الاستبانات من المعلمين والمعلمات. وقد أيدت نتائج ملاحظة الفصول هذه الأسباب، فقد لوحظ من خلال ملاحظة الفصول أن الطلاب يستخدمون العامة للتواصل بينهم، ولطلب الاستئذان من المعلم أو الشكوى إليه، وللاستفسار من المعلم عن المهمة المطلوبة أو عن جزء من الدرس، وللحديث مع المعلم خارج المنهج. إضافة إلى ذلك، فقد لوحظ كثيراً من خلال ملاحظة الفصول أن الطلاب أيضاً استخدموا العامة للإجابة على أسئلة المعلم، فقد يسأل المعلم عن معنى كلمة فصيحة أو عن صورة معروضة فيجيب الطلاب بالعامة (يُنظر مثلاً الاقتباس ذو الرقم ٨, ١). ويبدو أنّ من أسباب استخدام الطلاب العامة للإجابة على أسئلة المعلم قلة حصيلتهم اللغوية في الفصحى. وقد ذكر جميع المعلمين المشاركين في المقابلات (١٠ معلمين) أنّ المجتمع من أبرز أسباب استخدام الطلاب العامة في الفصل، وهذا سوف يناقش في ٤, ٥.

جدول (١٠) أسباب استخدام الطلاب العامة في الفصل

الأسباب	إجابات المشاركين في الاستبانات	لوحظ في ملاحظات الفصول
للتواصل بينهم	١٨٧	نعم
للتعبير عن حاجاتهم كاستئذان	١٧٩	نعم
للحديث خارج المنهج مع المعلم	١٢٥	نعم
للسؤال عن الدرس	١٠٤	نعم
كيلا يسخر منهم زملاؤهم عند استخدام الفصحى	١	لا

٥-٥. آراء المعلمين والمعلمات حول اللغة المستخدمة داخل الفصل

أظهرت نتائج الاستبانات أنّ أكثر من نصف المشاركين من المعلمين والمعلمات (١٣٥ مشاركاً، أي ما يمثل ٥٦٪ من إجمالي عدد المشاركين) ذكروا بأنهم يواجهون صعوبات عند استخدام الفصحى في الفصل، بينما ذكّر ٣١٪ من المشاركين (٧٥ معلماً ومعلمة) أنهم لا يواجهون أية صعوبات عند استخدام الفصحى في الفصل.

وأظهرت النتائج أيضاً أن أكثر من ٧٠٪ من المشاركين في الاستبانات (١٧١ معلماً ومعلمة) يرون بأن طلاب الصفوف الأولية يواجهون صعوبات عند استخدام الفصحى في الفصل. وقد انقسمت آراء المشاركين في الاستبانات حول وجوب استخدام المعلمين الفصحى فقط في داخل الفصل، فأيد (١٠٥ مشاركا، ما يمثل ٤٤٪ من المشاركين) مشاركا هذا الرأي، بينما خالفه (٩٩ مشاركا، ما يمثل ٤١٪ من المشاركين). وأما بقية المشاركين فكان رأيهم الحياد حيال هذا الأمر. وأما ما يخص استخدام العامية في الفصل، فيرى معظم المشاركين (١٦٨ مشاركا، أي ما يمثل ٦٩٪ من المشاركين) أن استخدام العامية في الفصل له تأثير سلبي على طلاب الصفوف الأولية. ورغم ذلك، فإن غالبية المشاركين (١٦٨ مشاركا) يرون أن العامية لها فوائد في تسهيل عملية التعليم والتواصل وشرح المعلومات لطلاب الصفوف الأولية (يُنظر الجدول ١١).

جدول (١١) نتائج الاستبانات حول آراء المعلمين عن اللغة المستخدمة في الفصل

أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق بشدة	لا أوافق	
٤٠	٩٥	٣١	٥٧	١٨	يواجه معلم الصفوف الأولية صعوبات في استخدام الفصحى داخل الفصل
٥٦	١١٥	١٩	٣٨	٨	يواجه طلاب الصفوف الأولية صعوبات في استخدام الفصحى داخل الفصل
٥١	٥٤	٣٣	٧٧	٢٢	يجب استخدام الفصحى فقط داخل الفصل من قبل معلم الصفوف الأولية
٩٠	٧٨	٣٦	٢٧	١٠	استخدام العامية داخل الفصل له تأثير سلبي على طلاب الصفوف الأولية فيما يخص تعلم الفصحى
٣٥	١٣٣	٢٧	٣٣	١٢	العامية لها فوائد في تسهيل التواصل ونقل المعلومات لطلاب الصفوف الأولية

وقد تبين من نتائج المقابلات أن جميع المعلمين المشاركين فيها (وعددهم ١٠) أظهروا التقدير والاحترام للفصحى، فقد ذكر ثلاثة منهم أنها لغة القرآن، وذكر الأستاذ شريف بأنها لغة النخبة وأنها تعطي فخامة لمن يتحدث بها. وكذلك ذكر الأستاذ عمر أنها لغتنا الأم ولا بد من الاعتزاز والفخر بها وتعويد الطلاب على ذلك. وتمتني خمسة من المعلمين أن تكون الفصحى هي اللغة السائدة في التعليم بين المعلمين والمعلمات. والذي يظهر من إجابات المعلمين أن قلة استخدام الفصحى في الفصل ليس بسبب قناعة المعلمين أو توجهاتهم اللغوية تجاهها، وإنما بسبب وجود بعض الصعوبات والعوامل الاجتماعية والتواصلية التي تجعلهم يستخدمون العامية في أجزاء متفرقة من الدرس. في الجدول ذي الرقم (١٢) أبرز الصعوبات التي يواجهها المعلمون والمعلمات عند استخدام الفصحى داخل الفصل، وفق ما جاء في إجابات المشاركين من المعلمين والمعلمات على الاستبانات والمقابلات.

جدول (١٢) الصعوبات التي تواجه المعلمين والمعلمات عند استخدام الفصحى في الفصل

الصعوبات	عدد إجابات المشاركين	عدد الإجابات من المقابلات
انتشار العامية في المجتمع	١٦٩	٩
الحاجة إلى العامية في بعض المواقف	١٣٦	٢
صعوبة فهم الطلاب الفصحى	١٢٢	٤
اعتماد المعلم أو المعلمة على العامية	١١٧	١
استخدام العامية من قبل معلمين آخرين	٦١	٢
عدم إتقان الفصحى	٣٩	١
الإعلام ووسائل التواصل والمجالس	١	١
أعداد الطلاب	٠	١
عدم اهتمام المجتمع بالفصحى	٠	١

وكما هو واضح من الجدول ذي الرقم (١٢)، فإن أبرز الصعوبات التي يواجهها المعلمون والمعلمات عند استخدام الفصحى داخل الفصل انتشار العامية في المجتمع. وفي هذا السياق يقول الأستاذ سعيد (معلم لغتي في الصف الثالث) إنَّ أبرز مشكلة تواجه المعلم والمعلمة في استخدام الفصحى عدم اهتمام المجتمع بكافة طبقاته بالفصحى، فلا يُلقى لها بال ولا يُهتم بها وأصبح هناك عزوف كبير عنها. ويضرب الأستاذ سعيد على ذلك مثلاً بأنَّ الشخص عندما يصل إلى وقت اختيار التخصص في المرحلة الجامعية فإنَّ تشجيع الأهل والمجتمع في المقام الأول يكون على اختيار التخصصات العلمية (كالطب والهندسة) أو الإدارية أو حتى تخصص اللغة الإنجليزية. وأما تخصص العربية فهو من أقل الخيارات رواجاً وتشجيعاً وقبولاً في المجتمع، ولذلك فلا يختار تخصص اللغة العربية غالباً إلا ضعاف الطلاب ممن لم يجد قبولاً في التخصصات الأخرى. وهذا كله يؤثر في التعليم وفي لغة المعلم داخل الفصل، لأن مخرجات الجامعة في تخصص اللغة العربية في السنوات الأخيرة أصبحت ضعيفة نظراً لأنَّ المُدخلات كانت ضعيفة. ويرى الأستاذ سعيد بأنَّ خريجي اللغة العربية من المميزين غالباً يتجهون إلى إكمال دراساتهم العليا وإلى التدريس في الجامعات، وأما بقية الخريجين ممن لا يجيد من العربية إلا بعضها أو أقلها فيتجه إلى التعليم. وهذا من أبرز إشكاليات استخدام الفصحى في الفصل وتدريسها. وقد ذكر المشاركون في الاستبانة عدداً من الصعوبات التي يواجهها الطلاب والطالبات عند استخدام الفصحى في الفصل، أبرزها اعتياد الطلاب على العامية في المجتمع، عدم أو قلة معرفة الطلاب بالفصحى، الحاجة إلى استخدام العامية في الفصل.

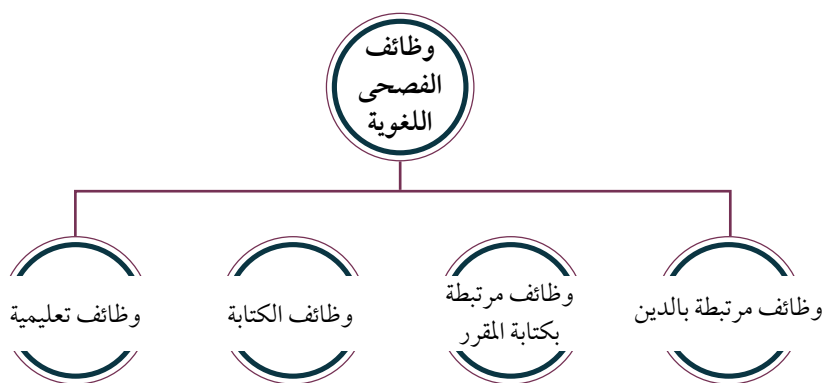
٦- مناقشة النتائج

إجابة على سؤال البحث الأول (ما هي لغة التواصل في الفصل بين معلمي وطلاب الصفوف الأولية في الرياض؟)، أظهرت النتائج بشكل عام أنَّ المشاركين (من معلمي ومعلمات الصفوف الأولية وطلابهم) استخدموا مزيجاً من الفصحى والعامية للتواصل في داخل الفصل. وقد ارتبط استخدام نوعي العربية (الفصحى

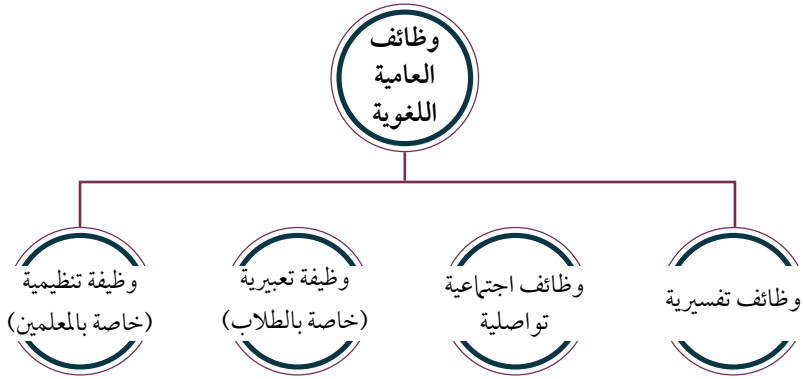
والعامية) بوظائف لغوية مختلفة. تؤيد نتائج البحث الحالي مفهوم الازدواجية الجديد الذي ذُكر فيه أنّ النمطين اللغويين في العربية مرتبطان بوظائف لغوية مختلفة وغالباً ما يجتمعان في سياق واحد كما أشار إلى ذلك البريني (٢٠١١) والواصل (٢٠١٧). فقد دلّت نتائج البحث الحاليّ على أنّ النمطين اللغويين في العربية (الفصحى والعامية) ليسا مرتبطين بالسياق فحسب كما أشار إلى ذلك فيرغسون، ففي سياق معيّن (كالتعليم) يتحدث الشخص الفصحى فقط وفي سياق آخر يتحدث العامية فقط، بل اجتمع النمطان في سياق واحد (وهو سياق التعليم) لأغراض مختلفة (يُنظر ١، ٥). وتؤيد نتائج الدراسة الحالية ما أشار إليه الواصل (٢٠١٧) في دراسته السابقة (التي أُجريت في مدرستين في الرياض شملت طلاب ومعلمي الصف الأول)، فقد أظهرت الدراسة أنّ استخدام الفصحى في الفصل غالباً مرتبط بوظائف محددة واستخدام العامية متعلق بوظائف أخرى. وبذلك توسّع الدراسة الحالية النتائج على نطاق أكبر؛ نظراً لأن الدراسة الحالية أُجريت في مدارس عشوائية في الرياض، وشملت الصفوف الأولية (الأول والثاني والثالث) وشارك فيها الذكور والإناث جميعاً.

إجابة عن سؤال البحث الثاني (ما الوظائف اللغوية المرتبطة بالفصحى أو العامية التي يستخدمها طلاب ومعلمو الصفوف الأولية المشاركون في الدراسة؟)، أظهرت الدراسة الحالية أنّ الفصحى كانت مرتبطة بالوظائف الدينية (كقراءة القرآن واستخدام مصطلحات دينية)، ووظائف متعلقة بكتاب المقرر (كالاقتباس من المنهج والقراءة منه واستخدام مصطلحات علمية) ووظائف تعليمية (كشرح جزء من المنهج بالفصحى أو شرح معنى كلمة بالفصحى أو تعويد الطلاب على التحدث بالفصحى)، والفصحى كانت لغة الكتابة الحصرية وقت الحصة (ينظر الرسم التوضيحي رقم ٢). وأما العامية فقد كانت مرتبطة بالوظائف التالية: الوظيفة التفسيرية (كشرح معنى كلمة من الفصحى)، الوظيفة التنظيمية - وهذه خاصة بالمعلمين - (كإدارة الصف ولفت انتباه الطلاب)، الوظيفة الاجتماعية التواصلية (يدخل فيها الجانب العاطفي ومحاولة الأستاذ التقرب من الطلاب

وتواصل الطلاب فيما بينهم)، الوظيفة التعبيرية (خاصة بالطلاب)، ويقصد بها تعبير الطلاب عن أفكارهم لقلة معرفتهم بالفصحى (يُنظر الرسم التوضيحي ٢). هذه النتيجة تؤكد ما أُشير إليه في دراسات سابقة على أن التناوب اللغوي يوظفه المتحدث بشكل عام لأغراض لغوية مختلفة (قمبرز، ١٩٨٢، بنتاهيلا، ١٩٨٣، البريني، ٢٠١٦). وتؤيد هذه النتيجة دراسات أخرى متعلقة بلغة التواصل في التعليم إذ أشارت إلى أن الطلاب والمعلمين غالباً يوظفون التناوب اللغوي داخل الفصل فيستخدمون لغة المنزل واللغة المستهدفة لتأدية أغراض لغوية مختلفة. فكما أُشير في (٢، ٢)، ذكر فلايان-ماتسون وبرنهلت (١٩٩٩) أنهم وجدوا أن التناوب اللغوي استُخدم كثيراً في الفصل من قبل المعلمين والطلاب، فاستخدم المشاركون في تلك الدراسة السويدية -بوصفها اللغة الأم- واللغة المستهدفة (الفرنسية) خلال الدرس؛ لخدمة أغراض لغوية مختلفة. وذكر أيضاً إيلدرج أن المشاركين في دراسته استخدموا التناوب اللغوي للانتقال بين التركية -اللغة الأم- وبين الإنجليزية (اللغة المستهدفة)؛ لوظائف لغوية مختلفة. بعض هذه الوظائف يشابه ما أُشير إليه في الدراسة الحالية، كالتواصل اجتماعياً، وتأكيد المعلومات، وترجمة الكلمات، وأن استخدام لغة المنزل يؤدي بعض الوظائف العاطفية (يُنظر: ٢، ٢).



رسم توضيحي (٢) وظائف الفصحى اللغوية المرتبطة باستخدام المشاركين في الدراسة الحالية



رسم توضيحي ٣ وظائف العامة اللغوية المرتبطة باستخدام المشاركين في الدراسة الحالية

للإجابة عن سؤال البحث الثالث (ما مدى تأثير المحيط الاجتماعي في لغة التواصل بين معلمي وطلاب الصفوف الأولية داخل الفصل؟)، يظهر من نتائج البحث الحالي أنّ تأثير المجتمع كبير في لغة التواصل بين الطلاب والمعلمين في الفصل. من مظاهر هذا التأثير أنّ العامية تُستخدم كثيراً من قبل الطلاب في الفصل في الكلام المنطوق؛ لاعتيادهم عليها في حياتهم اليومية في المجتمع ولنشأتهم عليها ولقلة معرفتهم بالفصحى. ويستخدم المعلمون أيضاً العامية لشرح بعض أجزاء الدرس؛ نظراً لضعف فهم كثير من الطلاب الفصحى - كما أشار إلى ذلك المعلمون المشاركون في الدراسة-. ويستخدم المعلمون العامية أيضاً للتواصل اجتماعياً مع الطلاب وللحديث خارج المنهج، ولإظهار بعض الجوانب العاطفية، وللدعابة. وإجمالاً، يمكن القول بأنّ تطبيقات المشاركين اللغوية في الفصل انعكاس للغة المستخدمة في المجتمع بشكل عام. لقد بيّنت الدراسات السابقة أنّ العامية هي السائدة في المجتمع العربي وهي التي ينشأ الأطفال عليها منذ نعومة أظفارهم في منازلهم قبل بدء المرحلة الابتدائية وهي التي يستعملها المعلمون في التواصل اليومي في المجتمع، ولذلك تستخدم لتفسير الفصحى وتوضيح بعض المعلومات، لأنها لغة التواصل المشتركة التي يفهمها المعلمون والطلاب. وتستخدم العامية كذلك في المجتمع بين الأصدقاء والأهل والأقارب ولذلك استعملها الطلاب للتواصل فيما بينهم، واستخدمها كثير من المعلمين المشاركين في الدراسة عند تواصلهم مع الطلاب داخل الفصل؛ لإظهار

الود وللتواصل اجتماعياً مع الطلاب. والدعابة مرتبطة في المجتمع -بشكل عام- بالعامية، ولذلك تستخدم لهذا الغرض داخل الفصل. وكذلك يرى بعض المعلمين المشاركين أن العامية أسرع في توصيل المعلومة لأنها اللغة التي اعتاد عليها الطلاب في المجتمع ولذلك يستخدمونها في الجانب التنظيمي اختصاراً للوقت. بينما نجد في المجتمع السعودي -والعربي عموماً- أن الفصحى مرتبطة بالدين (كخطب الجمعة والأذكار والصلوات وتلاوة القرآن) وهي السائدة في الكتابة (ككتابة المجلات والصحف ومعظم الروايات الأدبية وغير ذلك) وهذه التطبيقات منعكسة أيضاً في لغة المشاركين داخل الفصل، فقد ارتبطت الفصحى بهذه الوظائف اللغوية.

وقد أظهرت الدراسة الحالية أن من مظاهر تأثير المجتمع في لغة المعلم داخل الفصل وفي تعليم الفصحى بشكل عام عدم اهتمام كثير من أفراد المجتمع بها. فالمجتمع في السنوات الأخيرة لا يُشجع -في الغالب- على تخصصات اللغة العربية في الجامعة، ولذا غالباً ما تكون تخصصات اللغة العربية أقل التخصصات رواجاً، ولا يتقدم إليها في الغالب إلا من لم يجد قبولاً في التخصصات الأخرى. ولذا فإن مخرجات الجامعة في تخصص اللغة العربية في السنوات الأخيرة أصبحت -بشكل عام- أقل من المأمول؛ نظراً لأن المُدخلات كانت ضعيفة. وهذا الأمر له دور كبير في التعليم وفي لغة المعلم داخل الفصل؛ لأن المعلم من أهم أركان التعليم، وتميَّزه علمياً فيما يخص اللغة العربية، ينعكس على لغته داخل الفصل فيستطيع أن يقدم نموذجاً جيداً للتحدث بالفصحى داخل الفصل، وله دور كبير في تطوير لغة الطلاب. بينما ضعف المعلم علمياً يؤثر سلباً في طلابه وفي لغته داخل الفصل. وعلى سبيل المقارنة، نجد أن من أسباب تميَّز التعليم في فنلندا -التي تعدّ من أفضل الدول في هذا المجال- نظرة المجتمع الإيجابية التي يحظى بها المعلمون، وحرص مسؤولي التعليم على جلب كوادر مميزة، وإعداد المعلمين جيداً قبل تعيينهم (سالباي Sahlberg، ٢٠١١، ص ٣٥). ذكر سالباي (٢٠١١) أن التعليم في فنلندا يعدّ من أكثر المهن احتراماً من قبل أفراد المجتمع في الدولة بناءً على استطلاع آراء كثير من خريجي الثانوية. وذكر أيضاً سالباي أن الحصول على مهنة معلم في المرحلة الابتدائية

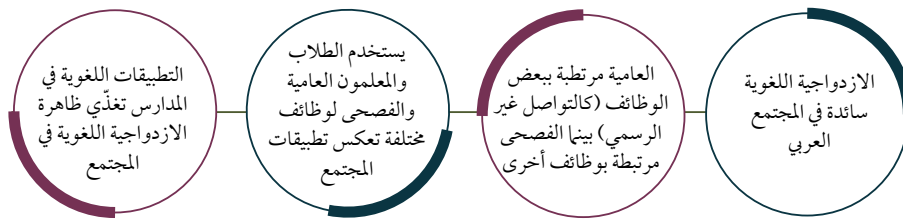
عملية تنافسية كبيرة ولا يُعَيَّن في هذه المهنة إلا صفوة الخريجين من الجامعة بعد عملية تصفية طويلة ودقيقة. وأضاف سالباني أنَّ المقابل المادي ليس السبب الرئيس وراء إقبال الشباب في فنلندا على هذه المهنة، بل إن من أبرز العوامل التي تُشجِّع على الالتحاق بهذه المهنة المكانة الاجتماعية العالية التي يحظى بها معلمو المرحلة الابتدائية.

٧- الخاتمة

أظهرت نتائج الدراسة الحالية التي أُقيمت في (٢٦) مدرسة في أنحاء متفرقة من الرياض أنَّ معلمي ومعلمات الصفوف الأولية وطلابهم يستخدمون مزيجاً من الفصحى والعامية في تواصلهم داخل الفصل. وقد بيَّنت النتائج أنَّ استخدام الفصحى والعامية مرتبط بشكل عام بوظائف لغوية مختلفة. فالفصحى غالباً مرتبطة بالدين (كاستخدام مصطلحات دينية)، أو بكتاب المقرر (كالاقتباس من الكتاب أو استخدام مصطلحات علمية)، أو بالكتابة (ككتابة جزء من الدرس على السبورة أو في كراسات الطلاب)، أو بوظائف تعليمية (كشرح جزء من الدرس). بينما ترتبط العامية بوظائف أخرى، وهي: الوظيفة التفسيرية (كتفسير معنى كلمة فصحى)، الوظيفة التنظيمية (كضبط المعلمين الصف ولفت انتباه الطلاب)، الوظيفة الاجتماعية التواصلية (تواصل الطلاب والمعلمين فيما بينهم خارج الدرس)، الوظيفة التعبيرية (خصوصاً من قبل الطلاب)، ويقصد بها تعبير الطلاب عن أفكارهم بالعامية؛ لقلة معرفتهم بالفصحى. وهذه النتائج تؤيد الدراسة السابقة التي قام بها الواصل (٢٠١٧) في مدرستين في الرياض شملت طلاب ومعلمي الصف الأول من الذكور. وبذلك تعمم الدراسة الحالية النتائج على نطاق أوسع؛ نظراً لأن الدراسة الحالية أجريت في مدارس عشوائية في الرياض، وشملت الصفوف الأولية (الأول والثاني والثالث) وشارك فيها الذكور والإناث جميعاً.

وقد أظهرت الدراسة الحالية أنَّ تأثير تطبيقات المجتمع في لغة التواصل داخل الفصل كبيرة. من مظاهر هذا التأثير استخدام كثير من طلاب وطالبات الصفوف الأولية العامية كثيراً في تواصلهم داخل الفصل؛ لاعتيادهم عليها في تواصلهم اليومي في المجتمع ولنشاطهم عليها. ويستخدم المعلمون أيضاً العامية لشرح بعض

أجزاء الدرس؛ نظراً لأن كثيراً من الطلاب يجد صعوبة في فهم الفصحى -كما أشار إلى ذلك المشاركون في الدراسة-. وتُستخدم العامية أيضاً للتواصل اجتماعياً مع الطلاب وللحديث خارج المنهج، ولإظهار بعض الجوانب العاطفية، وللدعابة. وبشكل عام، يمكن أن يُقال بأنّ تطبيقات المشاركين داخل الفصل صورة مُصغّرة لتطبيقات المجتمع بشكل عام. فالعامية تُستخدم في المجتمع للتواصل اجتماعياً وهي لغة التواصل الرئيسة بين أفراد المجتمع والدعابة مرتبطة في المجتمع -بشكل عام- بالعامية، ولذلك يستخدمها المعلمون والطلاب للتواصل فيما بينهم اجتماعياً ولإظهار الود والمزح. ونظراً لأن العامية هي السائدة في المجتمع، صارت هي اللغة المشتركة التي يفهمها الطلاب والمعلمون ولذلك تستخدم لتفسير الفصحى وتوضيح بعض المعلومات ويستخدمها المعلمون لإدارة الفصل لأنهم يرون أنها أسرع فهماً وأسهل في التواصل. بينما ترتبط الفصحى في المجتمع بالدين ولغة الكتابة والعلم، ولذلك نجد بأنّ هذه التطبيقات منعكسة في اللغة المستخدمة داخل الفصل. والذي يظهر أيضاً أنّ تطبيقات المشاركين اللغوية في الفصل تغذي طبيعة الازدواجية السائدة في المجتمع وتؤدي إلى استمرارية هذه الظاهرة (يُنظر الرسم التوضيحي رقم ٤). ولذا يمكن القول بأنّ المجتمع له تأثير في لغة التعليم وكذلك التعليم يؤثر في لغة المجتمع (الواصل، ٢٠١٧، ص ٢٣٧).



رسم توضيحي (٤) تأثير المجتمع في التعليم وتأثير التعليم في المجتمع

من تأثير المحيط الاجتماعي في لغة المعلم وفي تعليم الفصحى بشكل عام عدم اهتمام كثير من أفراد المجتمع بها. فقد أشارت نتائج البحث الحالي إلى أنّ المجتمع السعودي -في الغالب- لا يُشجع على الالتحاق بتخصصات اللغة العربية في الجامعة، ولذا غالباً ما تكون تخصصات اللغة العربية من أقل التخصصات رواجاً،

ولا يلتحق بها في الغالب إلا من لم يجد قبولاً في التخصصات الأخرى. ولذلك أصبحت أغلب مخرجات الجامعة في تخصص اللغة العربية في السنوات الأخيرة ضعيفة؛ لأن المُدخلات كانت ضعيفة. وهذا الأمر له دور كبير في التعليم وفي لغة المعلم داخل الفصل؛ لأن المعلم من أهم أركان التعليم، وتميزه علمياً فيما يخص اللغة العربية، ينعكس على لغته داخل الفصل فيمكنه أن يقدم نموذجاً يحتذى به الطلاب داخل الفصل، وله دور كبير في تطوير لغة الطلاب. وأما ضعف المعلم علمياً فيما يخص الفصحى، فسيؤثر سلباً في لغته وفي طلابه. ولذلك لا بد من نشر الوعي في المجتمع عن أهمية هذا التخصص ودوره الكبير في التعليم عن طريق الإعلام ووسائل التواصل الاجتماعي. ولا بد أيضاً من اهتمام الجامعات بتقوية مخرجاتها في هذا التخصص ومراجعة معايير القبول فلا يقبل إلا من له رغبة وقدرة على التميز في هذا المجال. ويُقترح على وزارة التعليم أن توظف الكوادر المميزة علمياً في هذا المجال للتدريس في الصفوف الأولية، وتحفّزهم مادياً، وأن تستفيد من تجارب الدول المتميزة في التعليم الابتدائي كفنلندا.

إن الدراسة الحالية تقدم إضافة للسانيات العربية نظراً لندرة الدراسات التطبيقية التي ناقشت لغة التواصل داخل الفصل ومدى تأثير المحيط اللغوي في مجتمعنا الذي تسود فيه الازدواجية اللغوية في اللغة المستعملة في التعليم. البحث الحالي حاول تسليط الضوء على لغة التواصل المستعملة في الصفوف الأولية، ونظراً لقلة الدراسات التطبيقية المتعلقة بلغة التعليم في المملكة العربية السعودية، فإن من الموضوعات المقترحة على الباحثين إجراء دراسات تطبيقية تتعلق بلغة التواصل داخل الفصل في مراحل التعليم الأخرى كالمرحلة المتوسطة والثانوية والجامعية ومعرفة ما إذا كانت الوظائف اللغوية المستخدمة في الفصل تتوافق أو تختلف مع الدراسة الحالية والدراسات السابقة.

الهوامش والتعليقات:

- (١) يُقصد بالصفوف الأولية في هذه الدراسة: الصف الأول والثاني والثالث الابتدائي.
- (٢) يستخدم مصطلح (الفصل) في البحث الحالي للإشارة إلى قاعة التعلم داخل المدرسة أو ما يُسمّى في بعض الدراسات الأخرى بحجرة التعلم.
- (٣) تسمى المادة الخاصة باللغة العربية في الصفوف الأولية في التعليم السعودي بـ (لغتي).
- (٤) للاطلاع على أسئلة المقابلة، يُرجى النظر إلى الملحق رقم (١).
- (٥) استخدم الباحث في هذا البحث أسماء مستعارة للإشارة إلى المشاركين؛ حفاظاً على خصوصيتهم، وهذا متوافق مع أخلاقيات البحث العلمي المتبعة في الدراسات التطبيقية.

المراجع العربية

- أبو زهرة، محمد عبد الحميد. (٢٠٠٧ م). تقويم كتاب اللغة العربية للصف الرابع الابتدائي في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة. مجلة القراءة والمعرفة. ٧٢ع، ص ١١٩-١٤٨.
- بدوي، السعيد. (١٩٧٣ م). مستويات العربية المعاصرة في مصر. ط ١. القاهرة: دار المعارف.
- عمر، أحمد مختار، بمساعدة فريق عمل. (٢٠٠٨ م). معجم اللغة العربية المعاصرة. ط ١. القاهرة: عالم الكتب.
- سكاوي، راضية. (٢٠١٨ م). الازدواجية اللغوية وتعليمية اللغة العربية. مجلة آفاق العلوم. ١١ع، ص ١٨٣-١٩٤.
- سلح، عبد الله حامد. (١٩٩٦ م). الازدواجية اللغوية وعلم اللغة: نحو رؤية جديدة لتدريس العربية وتعلمها. دار الملك عبد العزيز. مج ٢١، ع ٤، ص ١٨٣-٢٠٢.

Abu-Rabia, S. (2000). Effects of exposure to literary Arabic on reading comprehension in a diglossic situation. *Reading and Writing*, 13(1-2), 147-157.

Al-Toma, S. J. (1969). *The problem of diglossia in Arabic: A comparative study of classical and Iraqi Arabic*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Albirini, A. (2011). The sociolinguistic functions of code-switching between Standard Arabic and Dialectal Arabic. *Language in society*, 40(5), 537-562.

Albirini, A. (2016). *Modern Arabic Sociolinguistics: Diglossia, Variation, Codeswitching, Attitudes and Identity*. London and New York: Routledge.

Alwasel, T. A. (2017). *The influence of diglossia on learning Standard Arabic*. Doctoral dissertation, London: King's College London.

Amara, M. (1995). Arabic diglossia in the classroom assumptions and reality. In S. Izre'el & R. Drory (Eds.), *Language and Culture in the Near East* (pp. 131-142). New York: E. J. Brill Leiden.

Auer, P. (Ed.) (1998). *Code-switching in conversation: Language, interaction and identity*. London: Routledge.

Ayari, S. (1996). Diglossia and illiteracy in the Arab world. *Language, Culture and Curriculum*, 9(3), 243-253.

Bassiouny, R. (2009). *Arabic Sociolinguistics: Topics in Diglossia, Gender, Identity and Politics*. Edinburg: Edinburg University Press.

Bentahila, A. (1983). Motivations for code-switching among Arabic-French bilinguals in Morocco. *Language & communication*, 3(3), 233-243.

Blanc, H. (1960). Stylistic Variations in Spoken Arabic: a Sample of Interdialectal Educated Conversation. In C. A. Ferguson (Ed.), *Contributions to Arabic Linguistics* (pp. 81-156). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Blom, J.-P., & Gumperz, J. (1972). Social meaning in linguistic structure: Code-switching in Norway. In J. Gumperz & D. Hymes (Eds.), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication* (pp. 407–434). New York: Holt, Reinehart and Winston.

Bloomfield, L. (1927). Literate and illiterate speech. *American speech*, 2(10), 432-439.

Bodrova, E., & Leong, D. (2007). *Tools of the Mind: The Vygotskian Approach to Early Childhood Education* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education/Merril.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.

Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4th ed.). Oxford: Oxford university press.

Cadora, F. (1965). The teaching of spoken and written Arabic. *Language Learning*, 15(3-4), 133-136.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Eldridge, J. (1996). Code-switching in a Turkish secondary school. *ELT journal*, 50(4), 303-311.

Ferguson, C. A. (1959). Diglossia. *Word*, 15(2), 325-340.

Fishman, J. A. (1967). Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. *Journal of social issues*, 23(2), 29-38.

Flyman-Mattsson, A., & Burenhult, N. (1999). Code-switching in second language teaching of French. *Lund Working Papers in Linguistics*, 47, 59-72.

Gillham, B. (2007). *Developing a Questionnaire* (2nd ed.). London: Continuum.

Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. USA: Harvard University Press.

Gumperz, J. J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). Los Angeles: Sage.

Meiseles, G. (1980). Educated spoken Arabic and the Arabic language continuum. *Archivum linguisticum*, 11(2), 117-148.

Mitchell, T. (1982). More than a matter of 'writing with the learned, pronouncing with the vulgar': Some preliminary observations on the Arabic. In W. Haas (Ed.), *Standard languages: spoken and written* (pp. 123-156). Manchester, UK: Manchester University Press.

Muysken, P. (2000). Bilingual speech: A typology of code-mixing. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Ottaway, A. K. C. (2001). Education and society. New York: Routledge.

Rigney, D. (2010). The Matthew effect: How advantage begets further advantage. New York: Columbia University Press.

Romaine, S. (1995). Bilingualism² (nd ed.). England: Blackwell.

Sahlberg, P. (2011). The Professional Educator: Lessons from Finland. American Educator, 35(2), 34-38.

Savignon, S. J. (1983). Communicative competence: Theory and classroom practice. Reading, MA: Addison-Wesley.

Schensul, J., & LeCompte, M. (2013). Essential ethnographic methods. London: Altamira Press.

Sert, O. (2005). The Functions of Code-Switching in ELT Classrooms. The Internet TESL Journal, 11(8).

Trudgill, P. (2000). Sociolinguistics: An introduction to language and society. UK: Penguin.

ملحق (١)

أسئلة المقابلة الرئيسة

• تمهيد وأسئلة عامة:

- الخبرة التدريسية

- التخصص

• لغة المعلم داخل الفصل:

- أي نوعي العربية (العامية أو الفصحى) التي تستخدمها - غالباً - داخل الفصل؟ ولماذا؟

- أي نوعي العربية (العامية أو الفصحى) التي يستخدمها المعلمون داخل الفصل من خلال خبرتك؟ ولماذا؟

- هل تواجه صعوبات في استخدام الفصحى؟

- ما هي العوامل التي تساعد على استخدام المعلم الفصحى داخل الفصل؟

- هل مستوى المعلم العلمي في الفصحى له دور في استخدامه هذا النوع اللغوي في الفصل؟

- هل تحتاج إلى استخدام العامية في الفصل؟

- هل استخدام العامية له فوائد تعليمية وفي التواصل مع طلاب الصفوف الأولية أو أنه ضار؟

• لغة الطالب:

- أي نوعي العربية (العامية أو الفصحى) التي غالباً يستخدمها الطالب داخل الفصل؟ ولماذا؟

- ما الصعوبات التي يواجهها الطالب عند استخدام الفصحى في الفصل؟

- ما العوامل التي تساعد على استخدام الطالب الفصحى داخل الفصل؟

• تأثير المجتمع

- في رأيك ما مدى تأثير المجتمع في لغة الطالب والمعلم داخل الفصل؟

ملحق (٢)

الاستبانة

اللغة المستخدمة في الفصل

تنبيهات وإرشادات:

- السلام عليكم، نُقدّر لك وقتك وتعبتك هذه الاستبانة القصيرة، ونشكر على المساعدة في إلقاء الضوء على بعض المسائل المتعلقة بتعليم الطفل اللغة العربية في المراحل الأولية في المدرسة.
- أسئلة الاستبانة موجهة إلى معلمي ومعلمات الصفوف الأولية (الصف الأول والثاني والثالث الابتدائي).
- الأسئلة تتعلق بنوع اللغة التي يمارسها المعلمون والطلاب داخل الفصل، وعدد صفحات الاستبانة 3 فقط.
- هدف الاستبانة: معرفة واقع اللغة المستخدمة في الفصل بعيداً عن المثالية أو النقد، ولذا فإنّ الدقة في الإجابة عن الأسئلة مهمة جداً كي تعكس الواقع، وتساعد في تقديم توصيات تساعد المعلمين والطلاب لتطوير التعليم.

أولاً: معلومات عن المعلم/ المعلمة

يرجى اختيار الإجابة من خلال وضع علامة في المربع الأيمن جانب الاختيار المناسب

1. المشارك	معلم	معلمة		
2. المرحلة التي أدرستها حالياً	الأول الابتدائي	الثاني الابتدائي	الثالث الابتدائي	أخرى:.....
3. أدرست حالياً مادة	لغتي	مواد الدين	رياضيات أو علوم	أخرى:.....
4. تخصصي في مرحلة البكالوريوس	لغة عربية	دين	رياضيات أو علوم	أخرى:.....
5. مستوى إتقاني للفصحى	ممتاز	جيد جداً	جيد	مقبول أو ضعيف

ثانياً: اللغة المستخدمة في الفصل

	كل الوقت	أغلب الوقت	نصف الوقت	بعض الوقت	نادراً
6. أستخدم الفصحى في الفصل مع طلاب الصفوف الأولية					
7. أستخدم العامية في الفصل مع طلاب الصفوف الأولية					
8. بشكل عام، يستخدم طلابي في الصفوف الأولية الفصحى في الفصل					
9. بشكل عام، يستخدم طلابي في الصفوف الأولية العامية في الفصل					

ثالثاً: أسباب وصعوبات استخدام الفصحى أو العامية في الفصل

يُرجى اختيار الإجابة بدقة من خلال وضع علامة في المربع الأيمن المناسب، ويمكن اختيار أكثر من إجابة لكل سؤال

10. أستخدم الفصحى في الفصل مع طلاب الصفوف الأولية (يُرجى اختيار جميع ما ينطبق)		
لأسباب متعلقة بكتاب المقرر (كالقراءة والاقتراس)		كي يعتاد الطلاب على الفصحى
لأنّ الفصحى هويتنا		لأمور متعلقة بالدين (كقراءة القرآن والحديث)
لأنّ الفصحى لغة العلم		أسباب أخرى:.....

11. أستخدم العامية في الفصل مع طلاب الصفوف الأولية (يُرجى اختيار جميع ما ينطبق)		
لشرح معاني كلمات من الفصحى		لتسهيل المعلومات على الطلاب
خشية الوقوع في خطأ عند استخدام الفصحى		لإدارة الفصل (كتوجيه الطلاب بالجلوس والإنصات إلخ)
للأحداث الجانبية مع الطلاب (كالحدث عن الإجازة)		لأن المادة التي أدرّسها لا علاقة لها بالفصحى (كالرياضيات)
لصعوبة فهم الطلاب الفصحى		لأنني معتاد على العامية
بعض المواقف تستلزم العامية		أخرى:.....

12. من الصعوبات في استخدام الفصحى في الفصل التي يواجهها المعلم (يُرجى اختيار جميع ما ينطبق)			
عدم إتقان المعلم الفصحى		صعوبة فهم الطالب الفصحى	الحاجة إلى العامية في بعض المواقف
استخدام العامية من قبل المعلمين الآخرين		انتشار العامية في المجتمع	عدم الاعتماد على استخدام الفصحى
أسباب أخرى:.....			

13. يستخدم طلابي في الصفوف الأولية الفصحى في الفصل (يُرجى اختيار جميع ما ينطبق)		
لأسباب متعلقة بكتاب المقرر (كالقراءة والاقتراس منه)		لأمور متعلقة بالدين (كقراءة القرآن والحديث)
لأن المعلم يطلب منهم ذلك (كطلب ترديد جملة)		أخرى:.....

14. يستخدم طلامي في الصفوف الأولية العامية في الفصل (يُرجى اختيار جميع ما ينطبق)			
للتواصل مع بعضهم	للتعبير عن حاجتهم (كالاستئذان والشكوى)	للحديث العام مع المعلم خارج المنهج	
للسؤال عن المنهج أو الدرس	أخرى:.....		

15. من الصعوبات التي يواجهها طلاب الصفوف الأولية عند استخدام الفصحى في الفصل (يُرجى اختيار جميع ما ينطبق)			
عدم أو قلة معرفتهم بالفصحى	اعتيادهم على العامية في المجتمع	الحاجة إلى التعبير عن حاجتهم بالعامية	
أسباب أخرى:.....			

رابعاً: آراء المعلمين حول اللغة المستخدمة في الفصل

	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
16. يواجه معلم الصفوف الأولية صعوبات في استخدام الفصحى داخل الفصل					
17. يواجه طلاب الصفوف الأولية صعوبات في استخدام الفصحى داخل الفصل					
18. يجب استخدام الفصحى فقط داخل الفصل من قبل معلم الصفوف الأولية					
19. استخدام العامية داخل الفصل له تأثير سلبي على طلاب الصفوف الأولية فيما يخص تعلم الفصحى					
20. العامية لها فوائد في تسهيل التواصل ونقل المعلومات لطلاب الصفوف الأولية					

انتهت الأسئلة، شكراً لكم

ملحق (٣)

أمثلة من ملاحظات الفصول

اقتباس ١, ١ من ملاحظة الفصول، الأستاذ حسين، مادة لغتي، الصف الثاني*

المعلم: «الجَمَل والسيارة»

طلاب: «الجمل والسيارة»

المعلم: «خَرَجْتُ سيارة ذات يوم»

طلاب: «خرجت سيارة ذات يوم»

المعلم: مع بعض نقرا.. لا تشغل في شي.. اجلس مكانك يا سمير.. «تتجول في طريق بري»

طلاب: «تتجول في طريق بري»

* معاني الرموز في الاقتباسات: العبارات التي تحتها خط منطوقة بالفصحى، والتي لا يوجد تحتها خط بالعامية، وعلامة الاقتباس «» للدلالة على أن العبارات المنطوقة مقتبسة من الكتاب.. وعلامة النقطتين .. تدل على صمت المتحدث لمدة ثانيتين أو أقل، وعلامة الاستفهام (?) تدل على السؤال، ... تدل على حذف في الكلام، (..) تدل على كلام غير واضح، العبارات التي بين ** تصف بعض الأفعال الواقعة في الدرس (وهذا ينطبق على جميع الاقتباسات المذكورة في هذا الملحق).

الاقتباس رقم (١, ١) مأخوذ من درس مادة لغتي في الصف الثاني، وكان فيه الأستاذ حسين يقرأ جزءاً من قطعة الدرس والطلاب يردّدون خلفه. يُلاحظ في هذا الاقتباس استخدام المعلم والطلاب الفصحى للقراءة من الدرس (في السطر الأول والثالث)، واستخدام المعلم العامية لتوجيه الطلاب وإدارة الفصل (في السطر الخامس).

اقتباس ١, ٢ من ملاحظة الفصول، الأستاذ خليل، مادة لغتي، الصف الأول

معلم: «الباعة الجوالين»

طالب: «الجوالين»

معلم: وش معنى «الجوالين»؟ يا خالد

خالد: «جوالين»

...

معلم: يزيد وش معنى «الجوالين»؟ «الباعة الجوالين»

يزيد: ...

معلم: وش قلنا هم السوبرماركت.. زي بنده زي البقالات اللي في الشارع

طلاب: لا

معلم: وشم أجل؟

طلاب: (..)

معلم: أيوه اللي يطلعون الأكل برا على عربيات خشب.. أو على أي شي

ويدفونه.. يصير «طعام» إيش.. «طعام ملوث»

طلاب: ملوث

الاقتباس رقم (١, ٢) مأخوذ من درس لغتي في الصف الأول. في هذا المقطع من الدرس كان الأستاذ خليل يشرح معنى «الباعة الجوالين» الذي ورد في قطعة القراءة. يُلاحظ أنّ الأستاذ خليل استخدم الفصحى لاقتباس كلمات من قطعة القراءة (السطر الأول والثالث والسادس والثالث عشر)، والعامية لإدارة الأسئلة واختيار الطلاب للإجابة وشرح معنى الكلمات (كالسطر الثالث والثاني عشر).

اقتباس ٣, ١ من ملاحظة الفصول، الأستاذ جاسر، مادة لغتي، الصف الثالث،
الحصة الأولى

معلم: يلله أصبحنا وأصبح الملك لله

طلاب: أصبحنا وأصبح الملك لله

معلم: ولا إله إلا الله

طلاب: ولا إله إلا الله

معلم: اللهم

طلاب: اللهم

معلم: نسألك

طلاب: نسألك

معلم: خير هذا اليوم

طلاب: خير هذا اليوم

معلم: وخير ما بعده

طلاب: وخير ما بعده

الاقتباس رقم (٣, ١) كان في بداية الحصة الأولى من مادة لغتي في الصف الثالث. وقد بدأ الأستاذ الحصة بقراءة أذكار الصباح وطلب من الطلاب ترديدها خلفه. يُلاحظ أن الفصحى هنا ارتبطت بوظيفة دينية وهي قراءة أذكار الصباح.

اقتباس ٤, ١ من ملاحظة الفصول، الأستاذ تركي، مادة لغتي، الصف الثاني

معلم: «قدوتي في الصدق».. يعني أقتدي به.. أقلّده في الصدق.. وأقول دائماً

الصدق

في الاقتباس رقم (٤, ١) كان الأستاذ تركي يشرح جزءاً من درس مادة لغتي في الصف الثاني. ويلاحظ في هذا الاقتباس أن الأستاذ كان يشرح معنى جملة «قدوتي في الصدق» مستخدماً الفصحى.

اقتباس ٥, ١ من ملاحظة الفصول، الأستاذ سالم، مادة لغتي، الصف الثاني

الأستاذ سالم: عجيب.. ينال الإعجاب ويكون رائع

الاقتباس رقم (٥, ١) من أمثلة استخدام بعض المعلمين المشاركين الفصحى لشرح جزء من الدرس. في هذا الاقتباس كان الأستاذ (سالم) يشرح معنى كلمة (عجيب) بالفصحى. ويلحظ في هذا الاقتباس أن المعلم كان يسكن أواخر الكلمات.

اقتباس ٦, ١ من ملاحظة الفصول، الأستاذ سعيد، مادة لغتي، الصف الثالث

الأستاذ سعيد: يلله يا شباب افتحوا لي صفحة مية وثلاثطعش.. مية وثلاثطعش
طالب: أستاذ

الأستاذ سعيد: أيوه هذي.. أبو الكيمياء.. جابر بن حيان.. نبغى نعيد قراءتها

عشان نطلع المفردات

والمعاني والمضادات

الاقتباس رقم (٦, ١) مأخوذ من مادة لغتي في الصف الثالث. ويلحظ في هذا الاقتباس أن الأستاذ سعيد استخدم العامية لإخبار الطلاب بالمطلوب وفتح الصفحة الخاصة بالدرس (السطر الأول)، بينما استخدم الفصحى لأسباب متعلقة بكتاب المقرر كقراءة عنوان الدرس «أبو الكيمياء جابر بن حيان»، ولا استخدام مصطلحات علمية أو لغوية، كقوله «المفردات، المعاني، المضادات» (السطر الثالث والرابع).

اقتباس ٧, ١ من ملاحظة الفصول، الأستاذ خليل، مادة لغتي، الصف الأول

أستاذ خليل: الفسحة إن شا الله بعد المغرب

طالب: يو أستاذ بعد المغرب تطول

أستاذ خليل: هاه

طالب: بعد المغرب يطول

أستاذ خليل: يطول بعد ال...يضحك المعلم*.. نخليه بعد العصر على شانك

الاقتباس رقم (٧, ١) مأخوذ من مادة لغتي في الصف الأول. في هذا الاقتباس مثال على استخدام المعلم العامية لمداعبة الطلاب.

اقتباس رقم ٨, ١ من ملاحظة الفصول، الأستاذ حسين، مادة لغتي، الصف الثاني

أستاذ حسين: لماذا كان الجمل حزين.. فيه سبب.. ما هو السبب؟

طالب: عشان لونه حلو.. وعنده ألوان

أستاذ حسين: لا مهوب هذا الإجابة اللي في القصة

في الاقتباس رقم (٨, ١) استخدم المعلم الفصحى للسؤال عن الدرس، ويلحظ أنه كان يسكن أواخر الكلمات. واستخدام العامية أيضاً للتعقيب على إجابة الطلاب (يُنظر السطر الثالث).

اقتباس ٩, ١ من ملاحظة الفصول، الأستاذ تركي، مادة لغتي، الصف الثاني

المعلم: «خالد».. لماذا لم نضع ألفاً؟

طالب: لأن..

طالب آخر: لأن وش اسمه

المعلم: هاه؟

طالب: اسم اسم

المعلم: «خالد» ليش ما حطيت ألف؟

طالب: لأنه تنوين ضم

في الاقتباس رقم (٩, ١) كان أستاذ المادة يشرح للطلاب الفرق بين تنوين الضم والفتح والجر، وأن الكلمة إذا كانت منتهية بتنوين فتح فيوضع بعدها ألف (إلا في بعض الحالات). في السطر الأول سأل المعلم الطلاب -بالفصحى- عن سبب عدم وضع ألف في كلمة «خالد» الواردة لديهم في القطعة. ظهر التردد في إجابات بعض الطلاب (السطر الثاني والثالث) وأجاب أحد الطلاب إجابة لا علاقة لها بالسؤال (السطر الخامس). أعاد المعلم السؤال بالعامية (السطر السادس) فأجاب الطلاب إجابة صحيحة (السطر السابع). وهذا المثال يؤكد ما ذكره بعض المعلمين من ضعف فهم طلاب الصفوف الأولية الفصحى، ولذلك يستخدمون العامية لإفهام الطلاب بعض أجزاء الدرس.