

مجلة اللغة العربية والعلوم الإسلامية
المجلد (٣) العدد (١٠) - يونيو ٢٠٢٤ م
الترقيم الدولي للنسخة المطبوعة: x ١٤٥-٢٨١٢ الترقيم الدولي للنسخة الإلكترونية: ٢٨١٢ - ٥٤٢٨
الموقع الإلكتروني: <https://jlais.journals.ekb.eg>

الازدواجية اللغوية في ظل الرقمنة، وانعكاساتها على العملية التعليمية في المدارس الثانوية العربية في الجليل والجولان أنموذجاً

د. زاهي نجيب سلامة

الخبير اللغوي، مجمع اللغة العربية - حيفا

Zahi.salami@gmail.com

Journal of Arabic Language and Islamic Science Vol (3) Issue (10)- June 2024

Printed ISSN:2812-541x

On Line ISSN:2812-5428

Website: <https://jlais.journals.ekb.eg/>

الازدواجية اللغوية في ظل الرقمنة، وانعكاساتها على العملية التعليمية، في

المدارس الثانوية العربية

في الجليل والجولان أنموذجاً

د. زاهي نجيب سلامة

الخبير اللغوي، مجمع اللغة العربية - حيفا

Zahi.salami@gmail.com

الملخص العربي

موضوع البحث: يتعرض هذا البحث إلى مسألتين: الأولى، هي الازدواجية اللغوية في اللغة العربية في ظل الرقمنة (الآليات والإجراء) من الناحية النظرية، من خلال عرض موضوعي لمحور البحث بقرعته الأساسية، بدءاً بالتعريفات المختلفة للازدواجية والرقمنة اصطلاحياً، وانتهاء بالتوجهات اللسانية والتربوية؛ أما المسألة الثانية فتهم بالجانب التطبيقي، وعرض ما لهذه الازدواجية من تأثير على العملية التعليمية، سواء أكان من جهة المعلم أم من جهة الطالب.

فرضية البحث: يفترض البحث وجود تعاقبية بارزة بين هاتين المسألتين، لذا يحاول استقصاء حيثيات تكوّن الازدواجية في محيط الرقمنة وحتمية نشوئها أو حصولها من جهة، كما يهتم باستقصاء سيورة العملية التعليمية الحاصلة ما بين المعلم والطالب في استخدام الفصيحة والعامية في ظل بيئة تعليمية تستند إلى الاستخدام والتعامل الرقمي.

المنهج: يتناول البحث الجانب التطبيقي بواسطة الاستعانة باستبانة يجيب عنها المعلمون، تعالج الازدواجية بوصفها ظاهرة لغوية شائعة في الأداء اللغوي من جهة، وكظاهرة متداخلة مع حداثة الرقمنة من جهة أخرى، مع التركيز على المشهد التعليمي فيما بين المعلم والطالب، في المدرسة الثانوية.

أهداف البحث: يهدف البحث إلى الوقوف على قسم من الأسئلة حول التجربة الفعلية لعينة ممثلة من معلمي المرحلة الثانوية أهمها:

- مدى ميل فئة محدّدة من المعلمين إلى وسائل وطرق تقليدية في أدائهم التعليمي.
- تحدّيات استخدام الفصيحة في الأدوات الرقّميّة لدى المعلمين والطلبة على حد سواء.
- ظروف لجوء الطلبة والمعلمين إلى استخدام العامية.
- وجود أولويات تحتم على المعلم والطالب استخدام الفصيحة في الحوارات المتعلقة بالمرجعيات الدينية والوطنية والقومية والانتمائية.
- كلمات مفتاحية: الازدواجية، الرّقمنة، التحول إلى العامية، السيرورة التعليمية، أولويات الاستخدام اللغوي، المخرجات التربوية.

Linguistic Diglossia in Light of Digitization and its Repercussions on the Educational Process in Arab Secondary Schools in Galilee and Golan

Zahi Naguib Salami

The Arabic Language Academy– Haifa

Zahi.salami@gmail.com

Abstract

This article tackles the linguistic diglossia of the Arabic language in light of digitization at the theoretical and practical levels. The article provides an objective presentation of the research axis emphasizing its basic branches, including definitions as well as linguistic and educational orientations, and presenting the impact of this diglossia on the educational process from the viewpoints of teachers and students.

The research assumes the existence of a prominent relationship between the two levels, thus it tries to investigate the reasons of the formation of that diglossia in the vicinity of digitization and the inevitability of its emergence or occurrence. In addition, it investigates the educational process that takes place between the teacher and the student by using the standard and vernacular

(‘āmmiyya) in an educational environment based on use and digital interaction.

Method: The research manipulates the applied part by two means: the questionnaire, in which the teachers answer a set of questions that addresses diglossia as a common linguistic phenomenon in terms of linguistic performance and as a phenomenon that overlaps with the modernity of digitization, besides providing a description of the research topic as stated by teachers.

The research aims at identifying a set of questions on the actual experience of a representative sample of teachers of the Arabic language in secondary schools, the most important of which are:

- The extent to which a specific category of teachers tends to use traditional means and methods in their educational performance.
- The challenges of using fluency in digital tools for teachers and students alike.
- The circumstances for which students and teachers resort to using the vernacular.
- The existence of priorities that require the teacher and the student to use the standard in dialogues related to religious, countrywide, national, and belonging references.

Keywords: Diglossia, digitization, transition to vernacular, educational process, language usage priorities, educational outcomes.

ينقسم البحث إلى ثلاثة أقسام:

القسم الأول: الخلفية النظرية: الازدواجية.

القسم الثاني: انتشار الرقميات وهيمنتها.

القسم الثالث: البحث التطبيقي.

القسم الأول: الخلفية النظرية: الازدواجية

تعريف الازدواجية، الفصيحة والعامية: يمكن -ببساطة- تعريف الازدواجية بأنها: وجود لغة رسمية يستخدمها المبدعون من أدباء وكتاب وشعراء، كما يستخدمها

الباحثون والطلبة وكل موقع يحتاج إلى التعامل الرسمي في اللغة، ومن جهة ثانية، وجود لغة دارجة على الألسن يستخدمها الناس، على شتى انتماءاتهم الاجتماعية والثقافية، في حياتهم اليومية.^(١) وقد عرّفها بإسهاب عباس المصري وعماد أبو حسن (٢٠١٤، ص ٤٢-٤٣)، بالاعتماد على عدة مصادر، وعرفها أحمد هاشم السامرائي (نقلًا عن محمد راجي الزغلول، ازدواجية اللغة، ص ١٢٠) بأنها "التنافس بين لغة أدبية مكتوبة، ولغة عامية شائعة الحديث" (السامرائي، ٢٠١٧، ص ٣). أما أسباب الازدواجية، فهي عديدة (مرايحي، ٢٠١٦-٢٠١٧، ص ١١-١٤)، وربما اختلفت من بلد إلى آخر، بحسب الظروف والحيثيات المحيطة بكل مجتمع، والظروف التاريخية اللغوية التي عايشها المجتمع ذاته متأثرًا بمن حوله من الشعوب.

قدم العهد بالازدواجية: من خلال نظرة طويلة إلى الوراثة يمكننا أن نجد تصريحات واضحة بقدّم عهد مسألة الازدواجية في الاستخدام اللغوي عامة. وفي هذا قال العقاد في كتابه "ساعات بين الكتب": "إن في كل أمة لغة كتابة ولغة حديث، وفي كل أمة لهجة تهذيب ولهجة ابتذال [...] فالفصيحة باقية والعامية باقية مدى الزمان..." (العقاد، ٢٠١٢، ص ١٣١)؛ لكن الأمر ليس كذلك بالضبط في المؤسسات التعليمية عامة وفي المدارس خاصة، سواء أكان ذلك في المدارس الابتدائية أم الإعدادية أم الثانوية، مع اختلاف التسميات من بلد إلى آخر.

توجّه البحث: لا يبغي الباحث في هذا البحث تناول هذه المسألة ومعالجتها بوصفها إشكالية أو أزمة تتطلب محو العامية من لسان المعلمين أو الطلبة على حد سواء، ولا يسعى الباحث -كذلك- إلى إنشاء "مدرسة" ترجح كفة اللغة الفصيحة على العامية. فنحن أمام وضع قائم منذ مئات السنين، وموجود في عدة لغات، يُفترض أن نتعايش معه، ونمتح منه ما يفيد طرائقنا في التدريس، فنأخذ المفيد والمهم، ونهمل ما يتلف سير

^١ لا نقل من أهمية دراسة الازدواجية في وسائل الإعلام الإلكترونية (المكتوبة، المرئية والمسموعة) والورقية على اختلاف أنواعها، وهذا مبحث آخر يختص باللغة ووسائل الإعلام ينظر: درويش وآخرون، ٢٠١٦.

العملية التعليمية. وما يطمح إليه الباحث هنا هو أن يقيس هذه الازدواجية، ويوصّف حيثياتها، ازديادًا ونقصانًا وتراجعًا وانتشارًا من جهة، وكيف يمارسها المعلمون في المدارس الثانوية بعد دخول الرقّميات إلى صلب العملية التعليمية.

وفي هذا كتب العقاد: "وإذا جاز في زمن من الأزمان أن ننسى الفوارق كلها في التفكير والإحساس والشارة والمقام، فهناك يجوز أن تلغى القواعد وتبطل اللهجات، وتطغى العامية على الفصيحة في كل بيئة وكل موضوع، وهيهات!" (العقاد، ٢٠١٢، ص ١٣١).

اتجاهان: وأضاف الدكتور علي عبد الواحد وافي أن هناك اتجاهين في التفكير بحلول لمشكلة الازدواجية، الأول هو أن نرتفع في لغة الحديث إلى لغة الكتابة، والثاني أن نهبط بلغة الكتابة إلى لغة الحديث (وافي، ٢٠٠٤، ١٢٠-١٢١)، وبرأيه، هناك شرعية لوجود كل من اللغتين؛ بل ولا يرى مشكلة في وجود أي من اللغتين. ونجده يعبر عن ذلك بقوله: "فاختلاف لغة الكتابة عن لغة التخاطب ليس إذن أمرًا شاذًا حتى نلتمس علاجًا له؛ بل هو السّنة -الطبيعية في اللغات، ولن تجد لسنة الله تبديلًا". (مصطفى، ٢٠١٨، ص ١٧٤، عن: وافي، ١٩٩٨، ص ١٦١).

لغة أو لهجة موحدة: يرفض العقاد فكرة وجود لغة موحدة أو لهجة واحدة، معللاً ذلك بأن مبدأ الاختلاف بين البشر وفي أشياءهم هو السائد (العقاد، ٢٠١٢، ص ١٢٧-١٢٨)، ويُشّرّع ذلك كونه أمرًا طبيعيًا، إذ لكل مكان خصوصيته وما يلائمه من سلوكات ومظاهر، ولكل موقف حيثياته، وهكذا اللغة، كغيرها، تقوم على حاجات إنسانية، وهي متعددة ومختلفة، وليس من الضروري أن تكون واحدة، ويركز على مبدأ مفاده أن المقام يفرض نوعًا معينًا من اللغة ومستوى يلائم متلقيها، فهي جزء من عملية "التهيؤ" في الفنون أو أي نوع آخر من أنواع التواصل. وعليه، يتبين أن العامية لها مقامها ومناسبتها ورجالاتها الذين بها ينطقون أو بواسطتها يتلقون الرسالة، ويضيف بأننا -على سبيل المثال- نجد أن العامية مستساغة على المسرح؛ لأن في ظهورها

سهولة وظرافة. ولكن العقاد -مع كل هذا- يفضل أن نُنطق العامي باللغة الفصيحة البليغة، ويراه أفضل من إنطاق جميع الناس بلغة العامة. ونلمح أن العقاد يشير إلى خطأ من يستحسن التعبير بالعامية، بدون الفصيحة؛ لأنه يرى أن الكتابة بالفصيحة أسهل من الكتابة بلغة العامة (العقاد، ساعات، ص ١٢٧-١٣٠).

هل الفصيحة والعامية لغتان منفصلتان؟ كثيرون يصفون اللغة الفصيحة والعامية بأنهما لغتان منفصلتان، فللعامية مظاهر تتعلق بالأصوات والمعجمية (الدلالية) والصرف (مصطفى، ٢٠١٨، ١٧٠)، وإن كان الباحث لا يتقف مع هذه المقولة بمجملها؛ لأن هذا يفترض فصلاً تاماً بين لغتين متلاحميتين يمكن أن تدعم إحداها الأخرى فتقويها وتفسرها وتوضحها. كل هذا على الرغم من الفوارق المرصودة في المجالات المذكورة أعلاه، وأي تمحيص ضيق في مجال معين علمي أو غير علمي يمكننا من التعبير عنه باللغتين الفصيحة والعامية، بفروق صوتية ودلالية ليست من شأنها أن تعطل عملية الإفصاح والإبانة عن المعاني، ويكفي أن نشير إلى أن كمّاً غير قليل من كلام العامة يمكن رده إلى الفصيحة وتأصيله معجماً.

تعالقية الفصيحة والعامية: وبذلك، يمكننا التدليل على حالة من "الاعتراف" بتعالقية عالية وبيّنة بين اللغتين. ولو كان ما قيل عن الفروق بينهما صحيحاً، فكيف يمكننا، إذاً، شرح وتفسير الكثير من القضايا العلمية -التي تستخدم مصطلحات علمية خاصة في هذا العلم أو ذاك- أو الأدبية التي تستخدم لغة راقية؟ أليست العامية في كثير من الحالات هي لغة الشرح والتفسير، خاصة إذا كان المرسل إليه جماعة من الطلبة المحتاجين إلى بذل مجهود خاص من المعلم لإيصال المضامين إليهم؟ وربما احتاج المعلم إلى استخدام وسائل إيضاح ووسائل أخرى مساعدة لإيصال الفكرة. فكيف سيكون حال الطلبة أو المعلم لو استخدمت الفصحى الراقية -وربما الصعبة- في الشرح مادة غامضة. إذاً، نحن بحاجة إلى أداة لـ"تليين" الخلفية وفتح قنوات تواصل بين المعلم والطالب على الرغم من صعوبة المضامين، وهذا يمكن أن يتوفر بواسطة النزول

إلى العامية، وأقلها النزول إلى لغة فصحي سهلة طبيعية ما بين الفصحى والعامية، لغة تخلو من الاسترسال اللغوي والخوض في المصطلحات المعقدة، لغة قريبة إلى المتلقي تخاطبه بمستواه اللغوي وقدراته الذهنية.

العقاد ووافي ينتميان إلى فترة النصف الأول من القرن العشرين ويجسدان رأي المثقفين في تلك الفترة حول الازدواجية، لكن عادل مصطفى لا يوافقهما الرأي لأنه يرى في العامية والفصيحة لغتين منفصلتين فعلاً، ويستشهد بابن خلدون الذي كان واعياً للفرق بين لغة الحضر ولغة الأمصار (مصطفى، ٢٠١٨، ص ١٧٤).

هناك مسألة أخرى لا بد من الإشارة إليها، وهي مسألة مواجهة الدعوة إلى ترجيح الثقافة الأجنبية والتوجهات التي تدعو إلى تبني اتجاهات لغوية أجنبية، وهنا انبرى كثيرون لمساندة الفصحى أمام الدعوة إلى اعتماد ثقافات أجنبية. ومن أهم المشاريع في هذا المضمار ما قام به محمود محمد شاكر، في كتابه "أباطيل وأسما" (الدجاني، ٢٠١٤).

التوحيد بين اللغتين: بطول النقاش بين من قال بتوحيد اللغتين، ومن قال بصعوبته، ويستشهد عادل مصطفى بأمين الخولي الذي يركز في بحثه (لسان العرب اليوم، مجمع اللغة العربية، ١٩٦١)، على الفرق بين لغة الأدب ولغة الحديث، مشيراً إلى أن الفرق بين لغة الكتابة ولغة الحديث في اللغات الأجنبية فمعدوم أو شبهه. والسؤال الذي لا بد من طرحه: ما هو المقياس الذي يجعلنا نقول إن هناك لغتين، لا لغة واحدة؟ والبعض يستشهد بتجربة فريدة وهي الأجنبي الذي تعلم الفصيحة، لكنه لا يفهم العامية، وحتى إن أراد التواصل معنا فإنه يلجأ إلى الفصيحة (مصطفى، ٢٠١٨، ص ١٧٥)، غير أن للسامرائي رأياً آخر، إذ يقول إنه كان يلتقي بطلبة من الأعاجم، في العراق، يدرسون العربية أو غيرها، ويحفظون الكثير من المأثور، "ولكنهم لا يستطيعون أن يقيموا جملة عربية خالية من اللحن كتابة أو قراءة" (السامرائي، ١٩٨٢، ص ٢١).

وبدورنا نعترض على هذه التجربة لأن مركزها غير عربي، والمقياس ليس موضوعياً بما فيه الكفاية، والصواب أن نبحث في لهجتنا عن الفصح فيها من جهة، وعن العامي في الفصيحة، وهنا المحك المهم، فالأجدر بنا حصر ما تشترك فيه الفصيحة والعامية، وهو كثير برأينا، والأسهل هو استخدام لغة فصحي سهلة لينة، ولا بأس إن اقتربت في بعض المواقع من العامية الدارجة، والأجدي هو أن نتفحص حاجاتنا المعاصرة للغة، بحيث نقوم بتحديد فصحي الأدب، وفصحي العلوم واصطلاحاتها، وفي هذا لا يختلف اثنان، كما علينا الالتفات إلى مسألة في غاية الأهمية وهي أنه بدلاً من العامة لدينا عاميات (عباس المصري وعماد أبو حسن، ٢٠١٤، ص ٣٧، ٣٨؛ الجندي، ١٩٨٢، ص ١٢٦-١٣٥)، لذلك نجد من قال بصعوبة التفاهم بين متحدثي لهجتين، وها هو السامرائي يؤكد أن متحدثين من منطقتين مختلفتين في نفس البلد، لا يتمكنان من التفاهم فيما بينهما (السامرائي، ١٩٨١، ص ٥١).

ربما يكون ما قاله السامرائي صحيحاً، ونحن، فعلاً، نجد في نفس البلد (الدولة) عدة لهجات، وفي نفس المنطقة نجد أكثر عامية باختلاف كبير في الجوانب الصوتية والمعجمية، لكن هذا لا يلغي إمكانية التفاهم فيما بيننا بمقدار كاف لقضاء الحاجات، على الرغم من اختلاف لهجاتنا.

لهجة عامية أم عاميات؟ تختلف مظاهر الفروق بين اللهجات في كثير من الجزئيات بين بلد وآخر. وهل تكون درجة الاقتراب أو البعد عن الفصيحة ذاتها إذا وضعنا اللهجتين في مقارنة مع الفصيحة؟ وما لا يجب أن ننساه في هذا السياق هو وجود أكثر من لهجة في معظم البلدان، فهناك أكثر من لهجة فلسطينية، ولهجة قرى الشمال تختلف عن لهجة المثلث وعن لهجة النقب؛ بل أكثر من ذلك، فإن اللهجة تختلف بين قرية وأخرى، على الرغم من القرب الجغرافي، ولهجة مدينة سخنين، من حيث المعجم المستخدم والنبر تختلف عن لهجة مدينة المغار، وفي المغار نفسها -على سبيل المثال

لا الحصر - يمكنك تمييز فروقٍ لهجية باختلاف الانتماء الطائفي، وينعكس ذلك باختلاف النطق بالقاف والهمز والنبر والكثير من الفروق المعجمية.

هناك صعوبة في الجزم بوجود لهجة واحدة؛ بل وصعوبة التوحيد بين كل اللهجات خلال فترة وجيزة، وأرى أن الأمر ضرب من المستحيل. لذلك، فما المانع من تبني نهج سهل يجيب عن كل الحاجات العلمية والأدبية والاستخدام اليومي؟ أليس من المفيد أن ندعو إلى لغة طبيعية بين الفصيحة والعامية يفهمها الجميع، لغة لا نلجأ فيها إلى التقليلات اللغوية المعقدة، في هذه اللغة لا نحتاج إلى لغة المقامات ولا إلى استخدام الغريب من الكلام، ولا المهجور من الألفاظ والمعاني، وفي كل موقف يجب ألا ننسى أن لغة الأدب هي لغة بمستوى آخر، وهنا، أيضًا، لا بد من إبداء الرأي، فهل نحتاج إلى البحث عن اللغة المستعصية على القارئ، أم البحث عن اللغة التي توصل الرسالة؟ وحتى الآن لم نتحدث بعد عن النوع الأدبي المطروق هذا أو ذاك، أهو قصة أم رواية أم قصيدة، كما لم نتحدث عن الموضوع المطروح، أهو موضوع اجتماعي أو سياسي أو...؟ ولم نتحدث، أيضًا، عند المذهب الذي نستخدمه، أهو المذهب الواقعي أم الرمزي أم الرومانسي؟ أم أننا ندمج بين أكثر من موضوع وأكثر من مذهب؟ كل هذه مسائل لا بد وأن تؤخذ بالحسبان. بالمقابل، علينا، أيضًا، أن نطلع على ما تفعله الشعوب الأخرى التي لديها مثل ما لدينا من ازدواجية في اللغة.

هل الفصيحة قادرة على الإجابة على حاجات العصر والتماشي معها؟ وفي ذلك قال خليل كلفت: "العامية ليست لغة مكتملة الحلقات كما أن الفصيحة ليست لغة مكتملة الحلقات، ذلك أن الفصحى عاجزة منذ قرون وقرون عن الاستمرار كلغة كلام وحياء يومية". (مصطفى، ٢٠١٨، ص ١٧٦). ويرى عادل مصطفى في هذا الازدواج عدم اكتمال حلقات الحياة اللغوية. وفي نظري، هذا القول فيه الكثير من التعميم بحق الفصيحة من جهة، وبحق العامية من جهة أخرى، فحياة الإنسان غير قائمة على الفكر والفلسفة فقط؛ بل هناك مجالات عديدة بحاجة إلى الفصيحة المعدلة السهلة التي

تساير العصر وتلائم الحاجات العصرية، كما لا تكون العامية مبتذلة في كل المواقف، لأننا نعرف في تعاملنا اللغوي اليومي ما يسمى "العامية المثقفة".

القسم الثاني: انتشار الرقميات وهيمنتها

برزت الكثير من التحديات في تدريس اللغة العربية عامة (اسمير، ٢٠١٨، ص ٤١-٥١). ومن أهم ما طالعنا في آخر القرن العشرين ومطلع القرن الحادي والعشرين هو ظهور التواصل التكنولوجي، على مختلف أشكاله، وظهور الرقمنة. وقد عرفت نوال جدو (نقلاً عن: المحتوى الرقمي باللغة العربية والبرمجيات، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، منشورات مختبر الممارسات اللغوية في الجزائر، ٢٠١٤، عدد خاص، ص ٥١٢) بأنها: "عملية تحويل المعلومات على اختلاف أشكالها من الكتب والدوريات والتسجيلات والصور والصور المتحركة إلى شكل مقروء، بواسطة تقنية الحاسبات الآلية، غير النظام النائي (bits)" (جدو، ٢٠١٤-٢٠١٥، ص ٩).

وقد نجحت الرقمنة في السيطرة على الأداء اللغوي بين مستخدمي اللغة، ويُتوقع أن يكون لذلك انعكاسات واسعة ومتنوعة من حيث تأثيرها إيجاباً وسلباً، ويبدو ذلك واضحاً في استخدامنا اليومي لوسائل التواصل الاجتماعي من جهة -وهي غير منزوعة التأثير عن الأداء اللغوي- كما يبدو ذلك واضحاً في استخدام الرقميات في التدريس عامةً، وخاصة مع تفشي جائحة الكورونا منذ الربع الأول من سنة ٢٠٢٠. وفي هذا البحث سأركز على الآليات الرقمية باعتبارها جزءاً من المفهوم العام "الرقمنة".

ما بين الازدواجية والرقميات

طال الحوار بين المشتغلين باللغة حول مسألة الازدواجية، وانقسموا فيما بينهم بين إلى متعصب للفصحى ومتساهل يميل قليلاً أو كثيراً إلى استخدام العامية المحسنة، أو الفصحى الوسطى، أو الطبيعية أو "البليضاء"، كما سماها البعض (بحيث تخلو من الضبط والألفاظ الغامضة)، ولكن أحداً من هؤلاء لم يخطر بباله ما كان ينتظرنا على

خلفية التطور التكنولوجي عامة، ودخول الوسائط الرقمية خاصة إلى معظم مناحي حياتنا في السنوات العشرين أو الثلاثين الأخيرة.

مجالات استخدام الرقميات

تفاوت استخدام الرقمي في التدريس وعرض المواد التعليمية للطلبة باختلاف موضوع التدريس، فمن الطبيعي بمكان أن يكون استخدام الرقميات في المواضيع العلمية، أو المواضيع التي لها علاقة بالحوسبة بارزاً أكثر من استخدامها في مواضيع أخرى كالتاريخ واللغات، ولكن ليس بالضرورة أن يكون هذا واقعاً مستداماً، لأنه أمر منوط بعدة عوامل من شأنها أن تستدعي استخدام الرقميات، أهمها: سن المعلم؛ طبيعة موضوع التدريس وحاجته إلى الآليات الرقمية؛ تنوع الأنماط التدريبية التي تتيح إمكانيات أدائية متنوعة جداً أمام المعلم والطالب، من شأنها أن تغير مجرى العملية التعليمية، فالآليات الرقمية تتيح إمكانيات عرض مواد نظرية، فيلمية، نصية، جداول، مخططات أعمدة، رسوم بيانية، رسوم توضيحية، رسوم تدفقية، بيانات إحصائية، خرائط وصور بشتى الأنواع.

أضف إلى ذلك، فإن مسألة المنالية أصبحت ذات أهمية كبيرة، إذ أصبح بإمكانها - على الأغلب - الحصول على المعلومة بسرعة ويسر بالغين، فالمادة العلمية مقامة للمعلم والتلميذ بوسائط رقمية متعددة عبر الشبكة، ووسائل تقنية أخرى كالأقراص المدمجة للعرض البصري و/ أو الصوتي.

موافقون ومعارضون

من الطبيعي أن ينظر بعض المعلمين، أو غيرهم، إلى الأمر بعين الاستهجان والاستغراب، ويعارض هذه الوسائط، ويدعي أن الرقميات أدت إلى انحراف نوعي لدى الطلبة في الأداء اللغوي بدءاً من رسم الحروف (الخط) وانتهاء بالشكل والتعبير الكتابي. وحجة هؤلاء أن اللغة العربية لها خصوصيتها، ولا يمكن تجاهلها، ومن الصعب تسخيرها للآليات الساكنة، التي قد تؤدي بنا وبها إلى الهاوية. ومنهم من قال

إن اللغة العربية هي لغة القرآن الكريم، والمس بالنص القرآني يعد من الممنوعات والمحرمات. وبرأيي، هذا الادّعاء لا يقترب من الحقيقة بشيء، لأن نص القرآن الكريم ذاته دخل إلى عالم الرّقميّات بنجاح فريد من نوعه، ونجد اليوم معظم المواد الدينية كالحديث النبوي الشريف وسائر المواد الدينية مخزنة في الشبكة، ويمكن الحصول عليها بسهولة.

ومن الطبيعي أن نجد من ينظر إليها بعين القبول والرضا، لما حققته وتحقّقه الرّقميّات، ويسخّرها في سبيل استحداث وسائل تدريس حديثة، خاصة وأن هناك حاجة لاختزال المسافات والوقت وملاءمة مواد التدريس لفئات وشرائح عمرية مختلفة، لها خصوصياتها، كذوي العسر التعليمي وغيرهم.

القسم الثالث: البحث التطبيقي

بالنسبة لموضوع البحث "الازدواجية اللغوية في ظل الرّقمنة، وانعكاساتها على العملية التعليمية، في المدارس الثانوية العربية في الجليل^(٢) والجلولان^(٣) أنموذجاً"، فقد اخترت أن أعد بحثاً تطبيقياً يعالج مسألة الازدواجية في ظل الرّقمنة، وتأثيرها على العملية التعليمية.

أهداف البحث:

تشمل أهداف البحث التطبيقي عدة أسئلة:

١. كيف يتعامل معلمو اللغة العربية في المدارس الثانوية مع الازدواجية خلال العملية التعليمية عامة؟

^٢ الجليل والجلولان: منطقة جغرافية في شرق البحر المتوسط في شمال فلسطين التاريخية.

^٣ الجلولان: هضبة تقع في بلاد الشام بين نهر اليرموك من الجنوب وجبل الشيخ من الشمال. وقعت بكاملها ضمن حدود سورية، واليوم ثلثها أرض محتلة. ينظر: موقع معرفة: هضبة الجلولان. استرجع في كانون الأول ٢٦، ٢٠٢٢، من

<https://www.marefa.org>

٢. كيف يتعامل معلمو اللغة العربية في المدارس الثانوية مع الازدواجية في ظل الرقمنة؟

٣. فحص مدى التباين في استخدام الفصحى والعامية لدى معلمي اللغة العربية في ظل الرقمنة.

٤. فحص مدى العلاقة بين سن معلم اللغة العربية والأداء اللغوي في ظل الرقمنة.

٥. فحص درجات استعداد الطلبة في حصص اللغة العربية (اللغة، الأدب والتعبير الكتابي والشفوي) للتعامل مع الرقمنة.

منهجية البحث والإجراءات الإحصائية

فيما يلي توضيح منهجية البحث، مجتمع البحث، عينة البحث، طريقة اختيار العينة، الأدوات المستخدمة فيها، وإجراءات البحث ومتغيراتها، والمعالجات الإحصائية التي استخدمت للوصول إلى نتائج البحث.

منهج البحث

للإجابة عن أسئلة البحث المطروحة، والوصول إلى أهداف البحث، قمت بتبني المنهج الوصفي المسحي.

مجتمع البحث

انحصر مجتمع البحث في كل معلمي ومعلمات اللغة العربية، في المدارس الثانوية العربية^(٤) في الجليل والجولان، بشرط أنهم على رأس عملهم خلال العام الدراسي (٢٠٢٢ / ٢٠٢٣) والبالغ عددهم (١٥٩) معلماً ومعلمة، بحسب معطيات وزارة التربية والتعليم في البلاد.

المنطقة الجغرافية

^٤ لم يهتم البحث بتقسيم المعلمين بحسب التقسيم الوزاري: مدارس ثانوية عربية؛ مدارس ثانوية درزية وشركسية. والاهتمام هنا يدور حول المعلم الذي يدرس اللغة العربية في مدرسة، لغة الأم فيها هي العربية.

حدد البحث المسحي منطقة الجليل والجولان، منطقة مستهدفه من أجل الحصول على معلومات علمية عن الازدواجية في ظل الرقمنة، وعن تأثير الرقمنة عليها في سير العملية التعليمية في منطقة البحث في المدارس الثانوية.

عينة البحث

تبنى البحث "الطريقة العشوائية البسيطة"^(٥) (Random Sample) لاختيار عينة البحث من بين جميع أفراد مجتمع البحث. وقد شملت العينة عددًا من معلمي ومعلمات اللغة العربية، في المدارس الثانوية العربية في الجليل والجولان.

أدوات البحث

ولتحقيق أهداف البحث، استخدمت آليتين وهما: أولاً: الاستبيان؛ ثانيًا: المقابلات الوجيهة والاتصالات مع المعلمين.

أولاً: الاستبيان

تم توزيع استبانة بحثية على جمهور الهدف للإسهام في تعبئتها وإبداء آرائهم في قضايا طرحتها الاستبانة، ثم قمنا بجمع معلومات وأفكار عن موضوع البحث، بواسطة لقاءات وجاهية مع معلمات معلمين مختارين من المنطقة المحددة للبحث (الجليل والجولان)، باعتبارهما منطقة جغرافية واحدة.

الاستبانة تم تجهيز استبانة تشتمل على ٢٤ سؤالاً، وقسم خاص بالتفاصيل الشخصية لكل مشارك فيها. تلا ذلك إدخال الاستبانة في آلية نماذج جوجل (جوجل فورمز).

توزيع الاستبانة واستردادها

تم توزيع الرابط الإلكتروني للاستبانة البحثية، على عدد من أفراد مجتمع البحث، شملت ٧٥ معلمًا ومعلمة (بعضهم من مركزي اللغة العربية في مدارسهم)، أو على مديري المدارس، وهؤلاء قاموا بتعميمه بين زملائهم. استُرجع ١١٥ استبانة إلكترونيًا، وكانت

^٥ عماد بوحوش ومحمد محمود الذنبيات، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ص ٦٥. وأيضًا: محمد سرحان علي المحمودي. مناهج البحث العلمي. ٢٠١٩، ص ١٦٧.

كلها صالحة لغايات التحليل الإحصائي. وبناء على المعطيات التي حصلت عليها، قمت بعملية تحليل إحصائي بما يتلاءم والبحث.

وصف إحصائي وتحليلي لنتائج للدراسة

المشاركون في الاستبانة

شارك في البحث ١١٥ معلماً ومعلمة (N= 115)، من طواقم تدريس اللغة العربية في المدارس الثانوية في الجليل والجولان. وقد تبين أن العدد قد توزع على ٣٩ بلدة، من منطقة البحث. أما اختلاف عدد المشاركين من كل بلدة، فهو معطى غير محدد مسبقاً، وإنما ناتج عن استعداد الزملاء للمشاركة في تعبئة الاستبانة والإسهام في البحث، حيث وضعت الرابط الإلكتروني بين يدي مركزي اللغة العربية وطواقم تدريسها في المدارس. ويمكن القول إن العينة شملت معظم البلدات، في منطقة البحث، إلا بعض المواقع التي لم يصل منها ردود على الرغم من إرسال الرابط الإلكتروني إليها.

جدول رقم ١: عدد المشاركين والنسبة المئوية بحسب السن، والجنس. N= 115

السن	عدد المشاركين	النسبة المئوية	الجنس	عدد المشاركين	النسبة المئوية
(٢٢-٣٠)	٧	٦٪	ذكور	٣٦	٣١٪
(٣١-٤٠)	٣١	٢٧٪	إناث	٧٩	٦٩٪
(٤١-٥٠)	٤١	٣٦٪			
فوق ٥٠	٣٦	٣١٪			
المجموع	N= 115	١٠٠٪		N= 115	١٠٠٪

كما نلاحظ في الجدول أعلاه، تبين معطى لافى وهو أن ٧٧٪ من معلمي ومعلمات اللغة العربية في المدارس الثانوية العربية، في جيل فوق الأربعين. ويبدو لي أن هذا أمر يدل على نوع من الثبات والالتصاق بمكان العمل والمهنة. أما بالنسبة لما يتعلق بمسألة استخدام الآليات الرقمية في تدريس اللغة العربية في المدارس العربية، فله انعكاسات تتعلق بمبدأ الاستخدام نفسه، وبعمق الاستخدام، ومدى نجاح المعلم في تسخير هذه الآليات لتحسين الأداء وتكريسها، ورفع وتيرة استخدام الفصيحة بين يدي الطلبة والمعلمين على حد سواء.

أما نسبة المشاركة فقد وصلت بين الإناث إلى ٦٩٪، بينما وصلت بين الذكور إلى ٣١٪، وهذا -بحد ذاته- إشارة واضحة إلى نسبة عالية من الإناث العاملات في السلك التعليمي عامة، وفي تدريس اللغة العربية خاصة^(٦).

جدول رقم ٢: عدد المشاركين والنسبة المئوية بحسب سنوات الخدمة واللقب

الأكاديمي. N= 115

سنوات الخبرة	عدد المشاركين	النسبة المئوية	اللقب الأكاديمي	عدد المشاركين	النسبة المئوية
(١٠-١)	٢٤	٢١٪	كلية	٢	١٧٪
(١١-٢٠)	٣٣	٢٩٪	لقب أول	٢٦	٢٣٪
(٢١-٣٠)	٣٥	٣٠٪	لقب ثانٍ	٧٠	٦١٪
فوق ٣١	٢٣	٢٠٪	لقب ثالث	١٧	١٥٪

تبين في الجدول أعلاه أن الطاقم يعتبر طاقماً متجدداً، لكنه ليس جديداً، لأن الطبقة الأصغر حجماً، هي فئة ذوي تجربة (١٠-١)، إذ تصل إلى ٢١٪ فقط، بينما تحتل

^٦ وليبيان هذا الأمر وأسبابه وحيثياته، هناك حاجة إلى دراسات تختص بهذا الجانب، وليس هذا مدار البحث الحالي.

طبقة أصحاب الخبرة الأكبر (فوق العشر سنوات) نسبة ٧٩٪، كما هو مبين في الجدول أعلاه.

كما تبين معطى بالغ الأهمية، وهو أن ثلثي المعلمين يحملون اللقب الثاني فما فوق، وهذا بطبيعة الحال يرفع درجة الإلمام والوعي اللغوي في معظم المستويات، بما في ذلك أداء الفصيحة خلال العملية التعليمية، وعدم التنازل عن أداء لغوي بكفاءة وكفاية^(٧) عاليتين من جهة الطلاب. ومن جهة ثانية، من الطبيعي أن يوجد مثل هذا الحال بيئة صالحة لتعلم التقنيات والآليات الرقمية الحديثة بيسر، ويرفع درجة المنالية للمستجدات في عالم الوسائط الرقمية. وبالنظر إلى مستوى اللغة العربية، لا بد وأن يكون لهذا المعطى تأثير إيجابي، مقارنة مع مواضيع تعليمية أخرى.

وما دام الطاقم خبيراً، من جهة سنوات الخبرة، ومن جهة التأهيل الأكاديمي والألقاب التي يحملها أفراد الطاقم، فإن هذا يصب في مصلحة التجدد في عالم الرقميات والعمل على رفع مستوى اللغة الفصيحة على حساب العامية.

جدول رقم ٣: العدد والنسبة المئوية للمشاركين الذين يستخدمون الفصيحة خلال

الدرس. N= 115

مستوى استخدام الفصيحة	أستخدم الفصيحة خلال الأداء التدريسي	أستخدم الفصيحة في تعليم مضامين لغوية	أستخدم الفصيحة في تعليم مضامين أدبية	أستخدم الفصيحة خلال الأداء التدريسي
دائماً	١٧ ٪١٥	٤٦ ٪٤٠	٣٢ ٪٢٨.٤	١٤ ٪١٢
كثيراً	٦٠ ٪٥٢	٥٤ ٪٤٦.٩	٥٣ ٪٤٦	٣١ ٪٢٧

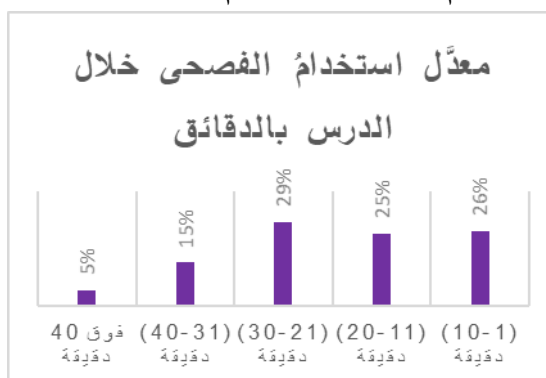
^٧ ينظر نمر اسمير. (٢٠١٨). توظيف علوم التربية والتعليم في تدريس العربية وآدابها. ص ٣٤.

أحياناً	٣١	٧	٢٠	٤٣
%٢٧	%٦.١	%١٧	%٣٧	
قليلاً	٣	٣	٦	١٩
%٢.٦	%٢.٦	%٥.٢	%١٦.٥	
بثباتاً	٤	٥	٤	٨
%٣.٤	%٤.٣	%٣.٤	%٧.٥	

تبين أن نسبة استخدام الفصيحة في تعليم مضامين أدبية وصلت إلى ٤٠٪، بينما وصلت نسبة استخدام الفصيحة في تعليم مضامين لغوية إلى ٢٨.٤٪، ويُتوقع أن يكون هذا التفاوت البيّن -وهو لصالح المضامين الأدبيّة- ناتجاً عن صعوبة المواد اللغوية على الطلبة، الأمر الذي يستدعي الاستخدام العامية.

وتبيّن أن هناك ميلاً -على الغالب- لصالح استخدام الفصيحة خلال الأداء التدريسي، فالذين يستخدمون الفصيحة بشكل متدنٍ (قليل ونادر) تتراوح نسبتهم بين ٦.٨-٨.٦٪ فقط، وما يؤكد ذلك هو ظهور نسبة عالية في شريحة الذين يستخدمون العامية بشكل متدنٍ (قليل ونادر) تصل إلى ٢٧٪، فالمقارنة هنا بين ٦.٨-٨.٦٪ من جهة و٢٧٪ من جهة ثانية.

جدول رقم ٤: معدل استخدام الفصيحة خلال الدرس بالدقائق. N= 115



قد يكون من الصعب استخدام الفصيحة بنسبة ١٠٠٪ من الوقت في كل وحدة زمن دراسية (حصة واحدة، مدتها ٤٥ دقيقة)، فمن استخدموا الفصيحة فوق ٤٠ دقيقة من الوحدة الزمنية، نسبتهم ٥٪ فقط. لكننا نلاحظ فعلاً أن هناك نسبة عالية من المبحوثين تستخدم الفصيحة خلال الدرس بنسبة عالية من الوقت، وهذا ما يشير إلى وعي عال باللغة الفصيحة.

جدول رقم ٥: نوع الآليات الرقمية الأكثر شيوعاً بين المشاركين، بحسب السن.

السن/ الآلية **	زوم	بادليت	واتساب	جوجل ميت	وايزرمي	نيربود	آخر
(٢٢- ٣٠)	٧ ٪١٠٠	٢ ٪٢٩	٣ ٪٤٣	١ ٪٤٥			
(٣١- ٤٠)	٢٨ ٪٩٠	١٨ ٪٥٨	٢٢ ٪٧١	٧ ٪٢٢.٥			
(٤١- ٥٠)	٢٣ ٪٥٦	١٠ ٪٢٤	٣١ ٪٧٦	١١ ٪٢٧	٢ ٪٤.٩		٨ ٪١٩.٥
فوق ٥٠	١٥ ٪٤٢	٩ ٪٢٥	٢٥ ٪٦	١٨ ٪٥٠	١ ٪٢.٨	٢ ٪٥.٦	٢ ٪٥.٦
المجموع	٧٣	٣٩	٨١	٣٧	٣	٢	١٠

** النسب المئوية بحسب عدد المشاركين من كلّ فئة عمرية، كالتالي: ٧، ٣١، ٤١، ٣٦. (N= 115).

إن الوعي الذي انعكس من خلال استخدام الفصيحة خلال الدرس بالدقائق ينسحب، على استخدام الآليات الرقمية على اختلاف أنواعها. وإذا حاولنا الربط بين السن واستخدام الآليات الرقمية على اختلاف أنواعها، فإننا نجد أن غالبية المشاركين في هذا

البحث قد استخدموا أكثر من آليّة رَقْمِيّة واحدة خلال عملهم؛ وقد وصل بعضهم إلى استخدام ثلاث حتى أربع آليات.

جدول رقم ٦: نوع الآليات الرَقْمِيّة الأكثر شيوعًا بين المشاركين، بحسب اللقب

الأكاديمي

السن/ اللقب	زوم	بادليت	واتسآب	جوجل ميت	وايزرمي	نيربود	آخر
كلية	٢			١			
	%١٠٠			%٥٠			
لقب أول	٢٤	١٤	١٩	٤			
	%٩٢	%٥٤	%٧٣	%١٥.٤			
لقب ثاني	٤٠	٢٠	٥٠	٢٤		١	٨
	%٥٧	%٢٨.٥	%٧١	%٣٤		%١.٤	%١١.٤
لقب ثالث	٧	٥	١٢	٨	١	١	٢
	%٤١	%٢٩	%٧٠	%٤٧	%٥.٩	%٥.٩	%١١.٨
المجموع	٧٣	٣٩	٨١	٣٧	١	٢	١٠
نسبة استخدام كل آليّة (١٠٦)	%٦٩	%٣٧	%٧٦	%٣٥	%٠.٩	%١.٨	%٩

* النسب المئوية بحسب عدد المشاركين حسب اللقب الأكاديمي: كالتالي: ٢، ٢٦،

٧٠، ١٧. (N= 115).

من جهة الآليات المستخدمة تبين أن تطبيقي واتسآب وزوم قد شكّلا نسبة عالية من جهة نسبة الاستخدام، إذ بلغت نسبة استخدام تطبيق واتسآب ٧٦٪، بينما بلغت نسبة

استخدام تطبيق زوم ٦٩%. أما سائر التطبيقات فهي تطبيقات تعليمية وتدريبية، وليست تطبيقات تواصلية، لذلك ظهر أن نسبة استخدامها أقل. لكن هذا لا ينطبق على تطبيق جوجل ميت، لأنه تساوى تقريباً مع تطبيق بادليت في نسبة الاستخدام (جوجل ميت ٣٥%؛ بادليت ٣٧%). كما تبين معطى مهم، وهو الانكشاف على تطبيقات وايزرمي ونيربود وتطبيقات أخرى لم تذكر في الاستبانة، أمر محصور لأصحاب اللقبين الثاني والثالث، بحيث أن تطبيق وايزرمي محصور في نسبة ١.٤% من مبحوثي اللقب الثالث. هذا يعني أن أصحاب اللقبين الثاني والثالث منكشفون بعمق أكبر من غيرهم على الآليات والوسائط الرقمية الحديثة، وإن كان ذلك بنسب متدنية نسبياً، ولكنه ذو دلالة مهمة.

جدول رقم ٧: معدل مرات استخدام الرقّميات في الأسبوع خلال السنتين الأخيرتين،

حسب السن. N= 103

السن/عدد المرات	(٥-١)	(١٠-٦)	(١١-١٥)	١٦ فما فوق
(٣٠-٢٢)	٢	١	٢	٢
(٤٠-٣١)	١٢	٦	٦	٦
(٥٠-٤١)	١٣	٨	٥	٩
فوق ٥٠	١١	٧	٣	١٠

ظهر معطى مفاجئ وهو: كلما تقدم سن المعلم، في الفئة العمرية ٣١-٥٠، ارتفعت نسبة مستخدمي الرقّميات في كل طبقة من طبقات عدد المرات، وبرز ذلك في طبقة (٥-١ مرات)، ويمكنني أن أعزو ذلك إلى أن فئة الجيل فوق الثلاثين، هي طبقة المعلمين ذوي التجربة والخبرة العالية، وهؤلاء هم من يقومون بمرافقة طلاب شعب الثانوية من أجل تقديمهم لامتحان البجروت (يشبه التوجيهي في الضفة الغربية وقطاع غزة وقسم من الدول العربية)، وهؤلاء كانوا بحاجة ملحة للتواصل مع الطلاب بواسطة

الآليات الرَّقْمِيَّة، خاصة وأنه مرت عدة فترات لازم فيها الطلاب البيوت، وبذلك اضطر المعلمون إلى تنفيذ ومتابعة العملية التعليمية عن بعد، بشتى الوسائل المتاحة.

جدول رقم ٨: ساعدت الآليات الرَّقْمِيَّة في عرض المواضيع اللغوية، بحسب السن.

N= ١٠٣

السن/درجة المساعدة	دائمًا	كثيرًا	أحيانًا	قليلاً	بتاتًا
(٣٠-٢٢)	٢	٥			
(٤٠-٣١)	٥	١٥	٨		
(٥٠-٤١)	٦	١٤	١٣	٣	١
فوق ٥٠	٤	١٩	٧	١	
النسبة	١٦.٥	٥١.٤	٢٧.١	٣.٩	١

جدول رقم ٩: ساعدت الآليات الرَّقْمِيَّة في عرض المواضيع الأدبية، بحسب السن.

N= 103

السن/درجة المساعدة	دائمًا	كثيرًا	أحيانًا	قليلاً	بتاتًا
(٣٠-٢٢)	١	٥	١		
(٤٠-٣١)	٥	١٣	١٠		
(٥٠-٤١)	٧	١٦	١١	١	٢
فوق ٥٠	١٨	٥	٨		
النسبة	٣٠	٣٨	٢٩	١	٢

من البدهي أن نجد نسبة عالية ممن صرحوا بأن الآليات الرَّقْمِيَّة ساعدت في عرض المواضيع اللغوية والأدبية على حد سواء. وقد ظهرت علاقة واضحة بين جيل المعلم المبحوث والتصريح بأن الآليات الرَّقْمِيَّة أسهمت في عرض المواضيع اللغوية والأدبية،

وما يهمنا هنا أن هذا قد برز في طبقة جيل من جاوز الـ ٣٠ على الأغلب (الجدولان ٨، ٩). وقد وصلت نسبة من صرحوا بأن الآليات الرقمية ساعدت في عرض المواضيع اللغوية إلى ٩٥٪، وتوازت تقريباً مع نسبة من صرحوا بأن الآليات الرقمية ساعدت في عرض المواضيع الأدبية التي بلغت ٩٧٪.

وقد تفاوتت النسب وظهرت كما يلي: نسبة ٥١٪ من المبحوثين - وخاصة من جاوز الـ ٥٠ - صرحت بأن الآليات الرقمية ساعدت في عرض المواضيع اللغوية، كثيراً، بينما بلغت نسبة من صرحوا أنها ساعدت أحياناً ٢٧٪، وبلغت نسبة من صرحوا أنها ساعدت دائماً ٣٠٪.

أما نسب من صرحوا بأن الآليات الرقمية ساعدت في عرض المواضيع والأدبية فقد توزعت بحسب التقسيم التالي: نسبة ٣٨٪ من المبحوثين - خاصة هم بين ٣٠-٥٠ - صرحت بأن الآليات الرقمية ساعدت في عرض المواضيع الأدبية كثيراً، بينما بلغت نسبة من صرحوا أنها ساعدت أحياناً ٢٩٪ - خاصة هم فوق الـ ٥٠ -، وبلغت نسبة من صرحوا أنها ساعدت دائماً ٣٠٪.

كما لا نعدم من يقلل من إسهام الآليات الرقمية في عرض المواضيع اللغوية والأدبية، ولكن نسبتهم متدنية، بلغت ٣-٥٪ فقط.

وما يدعو إلى الاستهجان هو بروز نسبة ٧٪ فقط، من فئة الجيل (٢٢-٣٠)، ممن يقولون بأن الآليات الرقمية ساعدت في عرض المواضيع اللغوية والأدبية بتفاوت ضئيل، وكان من المتوقع أن تكون نسبة هذه الفئة العمرية أعلى بكثير، بحكم انكشافها على التكنولوجيا أكثر من غيرها، ولكن ليس بالضرورة أن ينطبق عليها القول العام - بأنها على دراية أعمق من غيرها بالجوانب التكنولوجية والتقنيات والتطبيقات الرقمية - لينسحب على الآليات الرقمية المخصصة للتعليم.

جدول رقم ١٠: سهولة معالجة مهارات التعبير الكتابي، وإيصال الفصيحة المنطوقة أكثر من العامية، في الدروس التي استخدمت فيها الآلية الرقمية، حسب السن.

إيصال الفصيحة المنطوقة أكثر من العامية المحكية					معالجة مهارات التعبير الكتابي باستخدام الآلية الرقمية					المهارة
دائماً	كثيراً	أحياناً	قليلاً	بتاتاً	دائماً	كثيراً	أحياناً	قليلاً	بتاتاً	السن/الدرجة
١	٥	١	--	--	٢	٣	٢	--	--	(22-30)
٣	١٣	١٠	٢	--	٦	١٢	٦	٢	--	(31-40)
--	١٥	١٦	٣	١	٦	١٣	١٢	٢	--	(41-50)
٤	٨	١٣	٦	--	١١	١٠	٦	١	--	فوق ٥١
N= 103					N= 105					المجموع

برزت إشارة تقول إن ٢٥٪ من المبحوثين وجدوا سهولة بشكل قليل في معالجة مهارات التعبير الكتابي في الدروس التي استخدمت فيها الآليات الرقمية، بينما صرح ٥٪ من المبحوثين بأنهم لم يجدوا ذلك بتاتاً، بينما احتلت الـ ٧٠٪ المتبقية إشارات إيجابية إلى سهولة الأمر المبحوث في هذه المقولة. وكذلك ساعدت الآليات الرقمية في إيصال الفصيحة المنطوقة أكثر من العامية المحكية لدى نسبة عالية من المبحوثين، لكن هذا الأمر لم يعدم المتحفظين.

جدول رقم ١١: التمكن من التحكم بالأداء اللغوي الصوتي الفصيح بدقة متناهية، في الدروس التي استخدمت فيها الآلية الرقمية، بحسب السن. N= 100

السن/درجة المساعدة	دائمًا	كثيرًا	أحيانًا	قليلاً	بتاتًا
(٣٠-٢٢)	٢	٥	---	---	---
(٤٠-٣١)	١	١٦	٨	٢	---
(٥٠-٤١)	---	١٨	١٤	٣	١
فوق ٥١	٤	٨	١٢	٥	١

أشارت الإحصائيات إلى وجود تمكّن من التحكم بالأداء اللغوي الصوتي الفصيح بدقة متناهية بدرجة عالية (دائمًا: ٧٪؛ كثيرًا: ٤٨٪؛ أحيانًا: ٣٣٪)، لأن الآليات أتاحت فرصة التحضير المسبق (بما فيه التسجيل الصوتي والتعديل)، وخاصة في فئة الجيل من المعلمين التي جاوزت الـ ٣٠ عامًا.

جدول رقم ١٢: استخدام لغة وسطى (بين الفصيحة والعامية)، مساهمة استخدام الآليات الرقمية بالتقليل من الفجوة بين الفصيحة والعامية في تدريس اللغة العربية، بحسب السن. (س ٢١، ٢٤)

المهارة	استخدام لغة وسطى		إسهام استخدام الآليات الرقمية بالتقليل من الفجوة بين الفصيحة والعامية	
السن	نعم	لا	نعم	لا
(22-30)	٧	---	٧	---
(31-40)	٢٧	٢	٢٣	٦

٩	٢٨	٦	٣٠	(41-50)
١١	١٩	٣	٢٨	فوق ٥١
٢٦	٧٧	١١	٩٢	المجموع
٢٥	٧٥	١١	٨٩	النسبة
N= 103		N= 103		المجموع العام:

يبدو أن الوعي الجمعي للغة العربية وللعملية التعليمية حتم إفراز نسبة عالية من المبحوثين، وصلت إلى ٨٩٪، فضلت استخدام لغة وسطى (بين الفصيحة والعامية) حتى خلال استخدام الآليات الرقمية، وخاصة في فئة الجيل فوق الـ ٣٠؛ وهذا يتشاكل ويتقاطع مع معطى آخر في نفس السياق، وهو أن ٧٥٪ من المبحوثين يتوقعون أن استخدام الآليات الرقمية يسهم بالتقليل من الفجوة بين الفصيحة والعامية في تدريس اللغة العربية. وهذا -بالتأكيد- معطى رهيب وبالغ الأهمية، لا بد من الالتفات إليه، لأنه يشق الطريق أمامنا في قضية التعامل مع الازدواجية في العملية التربوية، ولزاماً علينا أخذه بعين الاعتبار في حال وضع أي مخططات أو إستراتيجيات أساسية لتعليم اللغة العربية في المدارس العربية الثانوية.

بالمقابل، هناك نسبة ٢٥٪، لا يجب إغفالها، ولا يزال أصحابها في حالة تحفظ من استخدام اللغة الوسطى، ومن جانب آخر هناك نسبة ١١٪ لا يتوقعون أن يسهم استخدام الآليات الرقمية بالتقليل من الفجوة بين الفصيحة والعامية في تدريس اللغة العربية.

وما هو جدير بالملاحظة والتفكير، هو أن لم يظهر في فئة الجيل (٢٢-٣٠)، أي اعتراض على المقولتين أعلاه؛ بل ظهرت نسبة ٧٪ من المبحوثين يؤيدونهما، ومن المحتمل أن يكون السبب، هو أن هذه الفئة تعتبر من الجيل الذي "يغوص" في التطبيقات والآليات الرقمية أكثر من غيره.

جدول رقم ١٣: سن المعلم واستخدام الآليات الرقمية في تدريس اللغة العربية، بشكل عائلاً لدى الطالب والمعلم، في ممارسة اللغة الفصيحة/ يضايقني الدمج بين اللغة الفصيحة والعامية في استخدام الآليات الرقمية في تدريس اللغة العربية. (س ٢٢، ٢٣)

المهارة		استخدام الآليات الرقمية بشكل عائلاً لدى الطالب والمعلم		الدمج بين اللغة الفصيحة والعامية في استخدام الآليات الرقمية	
السن	نعم	لا	نعم	لا	لا
(22-30)	---	٧	---	٧	٧
(31-40)	٨	٢١	٩	١٩	١٩
(41-50)	١٢	٢٥	١٠	٢٦	٢٦
فوق ٥١	٩	٢٢	٩	٢٢	٢٢
المجموع	٢٩	٧٥	٢٨	٧٤	٧٤
النسبة	٢٨	٧٢	٢٧	٧٣	٧٣
المجموع العام:		N= 104		N= 102	

برز توجه إيجابي (لا: إيجابي) لدى نسبة ٧٢٪ من المبحوثين، إذ صرحت أنه لا يضايقها استخدام الآليات الرقمية في تدريس اللغة العربية، كونه يعيق ممارسة اللغة الفصيحة لدى المعلم والطالب على حدّ سواء؛ وبالتشاكل التقريبي، أيضاً، صرحت نسبة مشابهة وصلت إلى ٧٣٪ بأنه لا يضايقها الدمج بين اللغة الفصيحة والعامية في استخدام الآليات الرقمية في تدريس اللغة العربية، وبالمقابل يتضايق من المقولتين المذكورتين (٢٨٪) و(٢٧٪) على الترتيب.

وهنا أيضًا، لم يظهر في فئة الجيل (٢٢-٣٠)، أي توجه سلبي (نعم: سلبي) بشأن المقولتين المذكورتين، إذ ظهرت نسبة ٧٪ من المبحوثين، لا يؤيدونهما، على الترتيب. والسبب -كما بدا لي- أهم على قناعة بالفائدة التي يحققها المعلم والطالب من استخدام الآليات الرقمية في تدريس اللغة العربية وممارسة اللغة الفصيحة.

جدول رقم ١٤: تعامل التلاميذ مع اللغة الفصيحة خلال دروس اللغة التي استخدمت

فيها التّقنيّات الحديثة. (س ١٥، ١٦، ١٧)

المهارة	دائمًا	كثيرًا	أحيانًا	قليلاً	بتاتًا
استخدم التلاميذ الفصيحة بنسبة أعلى في الدروس التي استخدمت فيها التّقنيّات الحديثة في درس اللغة. N= 102	٦	١٥	٣٨	٣٢	١١
تجرأ التلاميذ على عرض إجاباتهم بالفصيحة في درس اللغة العربية خلال استخدام التّقنيّات الحديثة. N= 115	٥	٢٩	٣٣	٣٥	٣
ينتقل الطلبة من العامية إلى الفصيحة أكثر باستخدام الآليات الرقمية N= 103	٣	٢٦	٤٣	٢٨	٣

لاحظت نوعًا من الوسطية في المقولات المتعلقة بالطلاب، مع مؤشر إلى ميل سلبي بسيط تجاه المقولات أعلاه. وفعلاً يقدم البحث صورة واضحة عن سلوك الطلاب في الحالات المذكورة. وبرأيي أن هذه المعطيات تضعنا أمام جدلية أخرى -بالإضافة إلى جدلية الازدواجية- تضطرننا إلى إعادة النظر في الحاجة إلى العمل على تمكين

الطلاب من مهارات وكفاءات تتعلق بتمسكهم بلغتهم، باعتبارها إحدى أهم الركائز التي تعكس انتماء الطالب إلى مجتمعه وشعبه^(٨).

ثانيًا: المقابلات الوجيهة والاتصالات مع المعلمين لوصف العملية التعليمية قمت خلال البحث بإجراء العديد من المقابلات الوجيهة والاتصالات مع الزملاء والزميلات، فيما يلي اقتباسات مختصرة مما جاء فيها.

مقابلة رقم (١): معلمة: الطلبة - على وجه العموم - لا يستخدمون الفصيحة إلا إذا طُلب ذلك منهم، ويلجؤون في أغلب الحالات إلى التعبير العامية، لأنها أسهل بالنسبة إليهم، كونها لغتهم اليومية. وعزت ذلك إلى أكثر من سبب:

(أ) لم يعتد الطلبة على استخدام الفصيحة.

(ب) لا يجيدون الفصيحة، ويفتقدون القدرة على النطق بطلاقة.

(ت) يخجل الطلبة، وربما يخافون، من أن يتعرضوا للهزء من قبل

زملائهم، أو الضحك مما ينطقون به، وكأنهم يأتون بأمر غريب، وهذا عائد -

بطبيعة الحال - إلى أحد السببين السابقين، أو إلى كليهما معًا.

مقابلة رقم (٢): معلمة: إن الإلقاء الشعري أو الخطابي، مسجلًا أو عبر تقنية زوم أسهل بكثير منه وجاهيًا، الأمر الذي أسهم بشكل بارز في التكتيف من استخدام الفصيحة.

مقابل رقم (٣): معلمة: حين استخدمت وسيلة المعروضة بآلية بوار بوينت (power point) لعرض أنواع الشخصيات في القصة، بواسطة تقنية زوم قال الطلاب: "هكذا أسهل"، واستطاع كل منهم صياغة معظم كلامه - بالاستعانة بالمعروضة المرافقة باللغة الفصيحة.

^٨ المقارنة مع تصورات الطلاب العرب عن الازدواجية، في جيل ١٧-١٨، في المدرسة الثانوية

ينظر: Brosh, 2015.

مقابل رقم (٤): معلمة: قالت المعلمة: "التقليد يفيد"، فمن خلال عرض فيلم قصير، تبين أن عاملي الانجذاب والمتعة يجعلان الطلاب أكثر استعدادًا لتقليد المتحدث الظاهر في الفيلم، وهذا يعطي الطلبة مساحة أكبر للتصرف في اللغة الفصيحة، ويسهل عليهم عملية التعبير، الشفوي خاصة، لأن الطلاب يحبون الاقتداء بالمشاهير من الممثلين والفنانين.

مقابلة رقم (٥): معلم: من الطبيعي أن يكون لكل أمر إيجابيات وسلبيات، وأرى أن الرقّمات عائق أمام إتقان الخط العربي بين يدي الطلبة، وأضاف: لا شيء يمكنه أن يغني عن المعلم.

مقابلة رقم (٦): معلم: أنا على يقين أننا يجب أن نغير في توجهنا تجاه الازدواجية اللغوية، ونستغل الآليات الرقمية للحصول على مخرجات تربوية وعلمية، في تدريس اللغة العربية.

مقابلة رقم (٧) - اتصال هاتفي: معلم: أنقذت الآليات الرقمية عقولاً صافية ما كان لها لتتطق لولا إتاحة إمكانية التعبير عبر مكبر الزوم، خاصة في حالة عدم اشتراط الظهور الوجيه، وهذا الأمر رجّح كفة الفصيحة على العامية، لأن الطالب يكون في "مأمن" حتى لو أخطأ في الصرف أو النحو أو التعبير.

مقابل رقم (٨) - اتصال هاتفي: معلمة: من الصعب إعطاء قياس رقمي فيما إذا كانت الآليات الرقمية قد خففت من العامية أو زادت من استخدام الفصيحة، ولكن بدا واضحاً أن عاميتهم أخذت تميل أكثر إلى كونها لغة مرتبة، ومضبوطة الشكل، ومنتقاة الألفاظ في مواقف صياغة الإجابة أكثر من غيرها من المواقف.

مقابلة رقم (٩) - اتصال هاتفي: معلم: حتى ننجح في تمكين الفصيحة على السنة الطلبة، في ظل استخدام الآليات الرقمية، لا بد من توفّر حيثيات أساسية، أهمها اختيار الآلية الرقمية والاستراتيجية الملائمة لمستوى مجموعة الهدف من الطلبة؛ وجاهية مؤكدة بين المعلم والطالب (الصوت والصورة)، عرض المضمون بشكل تقني

جذاب ولافت للنظر؛ تكريس وقت كاف للطلبة وإعطائهم فرصة التدرب على المادة، سواء أكانت مادة في الأدب أم اللغة أم التعبير أم البلاغة.

استنتاجات وتوصيات

- برز ميل عام إلى استخدام الفصيحة.
- هناك نسبة منخفضة من المتحفظين من استخدام الرقميات في شتى المراحل التعليمية.
- برز اهتمام خاص في استخدام الآليات الرقمية خاصة بين فئة صغار السن والمعلمين الذين يحضرون للبجروت.
- نسبة عالية رجحت استخدام لغة وسطى، بسبب إسهام استخدام الآليات الرقمية بتجسير الهوة بين الفصيحة والعامية.
- هناك علاقة بين سن المعلم واستخدام الآليات الرقمية.
- برزت حاجة إلى تمكين التلاميذ من التعامل مع لغتهم الفصيحة بشكل أفضل، لتعزيز الهوية والثقة بالنفس.
- برز تأكيد على ألا رجعة عن استخدام الآليات الرقمية في تدريس اللغة العربية عامة.
- يوصى بتسخير الآليات من أجل تطوير التعبيرين الكتابي والشفوي.
- يجب تمكين المعلمين والطلاب من استخدام الآليات الرقمية.

الخاتمة

هناك حاجة حقيقية للتمعن بقضية الازدواجية القديمة الحديثة، إذ لا مناص من التعامل بالفصيحة بجانب العامية. ولكن، لا يجب أن نتنازل عن المعايير. بالمقابل، إن موضوع الرقمنة والآليات الرقمية حديث العهد نسبياً. ولا يُتوقع أن نعود إلى الوراء، لذا أرى لزماً علينا بناء مناهج ومخططات تجاري العصر والتكنولوجيا والآليات الرقمية، من غير المس بالمعايير والأسس اللغوية والضوابط الأساسية.

البحث التطبيقي الإحصائي، يعطي صورة واضحة، لكني لم أهمل ما يمكن تسجيله وجاهياً من تجارب الزملاء والزميلات من المعلمين. لا أدعي الفضل ولا التميز، وأرجو أن أكون قد أسهمت بما يفيد، جنباً إلى جنب مع أبحاث رائدة لباحثين آخرين في مجال اللغة العربية والرقميات بأنواعها.

ملحق

استمارة تقييم استعمال المعلمين للغة العربية الفصحى

في المدارس العربية في شمالي البلاد

زميلاتي الفضليات، زملائي الأفاضل، شهدت السنتان الأخيرتان، على خلفية تفشي جائحة الكورونا، حاجة ماسة إلى استخدام التّقنيات الرّقمية الحديثة في تدريس اللغة العربية. يقوم الباحث بدراسة حول "الازدواجية اللغوية في ظل الرّقمنة، وانعكاساتها على العملية التعليمية، في المدارس الثانوية في الجليل أنموذجاً"، وذلك من خلال الاستبانة المرفقة. أشكرك على استعدادك لتعبئة الاستبانة، لافتاً النظر إلى أن النتائج ستستخدم لغرض البحث العلمي فقط. تمت صياغة بنود الاستبانة بلسان المذكر ويقصد بها المؤنث على حدّ سواء.

باحترام

الدكتور زاهي سلامة

مدينة المغار

القسم الأول: معلومات شخصية ومهنية

- الجنس: ١. مذكر. ٢. مؤنث.
- السن: ١. (٣٠-٢٢). ٢. (٤٠-٣١). ٣. (٥٠-٤١). ٤. (فوق الـ ٥٠).
- سنوات الخدمة: ١. (١٠-١). ٢. (٢٠-١١). ٣. (٣٠-٢١). ٤. (٣٠ فما فوق).
- تصنيف البلدة التي أعمل بها: ١. مدينة. ٢. قرية.
- اسم بلدة السكن: -----
- اللقب الأكاديمي: ١. كلية تأهيل معلّمين. ٢. اللقب الأول. ٣. اللقب الثاني. ٤. اللقب الثالث.
- (١) أستخدمُ اللغة العربية الفصيحة خلال الأداء التدريسي.
١. دائماً. ٢. كثيراً. ٣. أحياناً. ٤. قليلاً. ٥.
- بتأناً.
- (٢) أستخدمُ الفصيحة خلال الدرس بمعدّل:
١. (١٠-١). ٢. (٢٠-١١). ٣. (٣٠-٢١). ٤. (٤٠-٣١). ٥. (فوق ٤٠).
- (٣) استخدم اللغة العربية الفصيحة في الحوار التعليمي.
١. نعم. ٢. لا.
- (٤) أستخدم اللغة العربية الفصيحة في الحوار غير العلمي خلال الدرس.
١. نعم. ٢. لا.
- (٥) أستخدمُ اللغة العاميّة خلال الأداء التدريسي.
١. دائماً. ٢. كثيراً. ٣. أحياناً. ٤. قليلاً. ٥. بتأناً.

٦) أستخدم اللغة العربية الفصيحة في تعليم المواضيع التي تشتمل على مضامين أدبية.

١. دائماً. ٢. كثيراً. ٣. أحياناً. ٤. قليلاً. ٥. بتاتاً.

٧) أنتقل من العامية إلى الفصيحة في حصص الأدب.

١. دائماً. ٢. كثيراً. ٣. أحياناً. ٤. قليلاً. ٥. بتاتاً.

٨) أستخدم اللغة العربية الفصيحة في تعليم المواضيع التي تشتمل على مضامين لغوية.

١. دائماً. ٢. كثيراً. ٣. أحياناً. ٤. قليلاً. ٥. بتاتاً.

٩) أنتقل من العامية إلى الفصيحة في تعليم المواضيع اللغوية.

١. دائماً. ٢. كثيراً. ٣. أحياناً. ٤. قليلاً. ٥. بتاتاً.

١٠) هل استخدمت الآليات الرقمية خلال عملك خلال السنتين الأخيرتين؟

١. نعم. ٢. لا. (إذا كانت إجابتك "لا"، يرجى إهمال بقية الأسئلة، ثم

الضغط على زر "إرسال" أو "שליחה" أو "submit").

١١) ما التقنيات التي استخدمتها؟

١. زوم (Zoom). ٢. بادلت (Padlet). ٣. واتساب

(WhatsApp). ٤. جوجل ميت (Google meet). ٥. وايزرمي

(Wizer.me). ٦. نيربود (Nearpod). ٧. آخر -----

١٢) كم مرة (بالمعدل) استخدمت الآليات الرقمية في الأسبوع خلال عملك في السنتين الأخيرتين؟

١. (١-٥). ٢. (٦-١٠). ٣. (١١-١٥). ٤. (١٦ فما فوق).

١٣) ساعدتني الآلية/ الآليات الرقمية في عرض المواضيع الأدبية.

١. دائماً. ٢. كثيراً. ٣. أحياناً. ٤. قليلاً. ٥. بتاتاً.

- ١٤) ساعدتني الآلية/ الآليات الرقمية في عرض المواضيع اللغوية (النحو والصرف).
١. دائماً. ٢. كثيراً. ٣. أحياناً. ٤. قليلاً. ٥. بتاتاً.
- ١٥) يستخدم الطلاب الفصيحة بنسبة أعلى من استخدام العامية في الدروس التي استُخدمت فيها التقنيات الحديثة في درس اللغة.
١. دائماً. ٢. كثيراً. ٣. أحياناً. ٤. قليلاً. ٥. بتاتاً.
- ١٦) تجرّأ الطلاب على عرض إجاباتهم الفصيحة في درس اللغة العربية خلال استخدام الآلية/ الآليات الرقمية.
١. دائماً. ٢. كثيراً. ٣. أحياناً. ٤. قليلاً. ٥. بتاتاً.
- ١٧) ينتقل الطلاب من العامية إلى الفصيحة أكثر باستخدام الآليات الرقمية.
١. دائماً. ٢. كثيراً. ٣. أحياناً. ٤. قليلاً. ٥. بتاتاً.
- ١٨) وجدت سهولة في معالجة مهارات التعبير الكتابي في الدروس التي استُخدمت فيها الآلية الرقمية.
١. دائماً. ٢. كثيراً. ٣. أحياناً. ٤. قليلاً. ٥. بتاتاً.
- ١٩) الآليات الرقمية ساعدتني في إيصال الفصيحة المنطوقة أكثر من العامية المحكية؟
١. دائماً. ٢. كثيراً. ٣. أحياناً. ٤. قليلاً. ٥. بتاتاً.
- ٢٠) تمكنت من التحكم بالأداء اللغوي الصوتي الفصيح بدقة متناهية؛ لأن الآليات أتاحت لي فرصة التحضير المسبق (بما فيه التسجيل الصوتي والتعديل).
١. دائماً. ٢. كثيراً. ٣. أحياناً. ٤. قليلاً. ٥. بتاتاً.
- ٢١) أستخدم لغة وسطى (بين الفصيحة والعامية) حتى خلال استخدام الآليات الرقمية.
١. نعم. ٢. لا.

(٢٢) يضايقني استخدام الآليات الرقمية في تدريس اللغة العربية، لأن ذلك يعيق ممارسة اللغة الفصيحة لدى المعلم والطالب على حدّ سواء.

١. نعم. ٢. لا.

(٢٣) يضايقني الدمج بين اللغة الفصيحة والعامية في استخدام الآليات الرقمية في تدريس اللغة العربية.

١. نعم. ٢. لا.

(٢٤) أتوقع أن يساهم استخدام الآليات الرقمية بالتقليل من الفجوة بين الفصيحة والعامية في تدريس اللغة العربية.

١. نعم. ٢. لا.

المصادر والمراجع

المراجع العربية

- اسمير، نمر. (٢٠١٨). *توظيف علوم التربية والتعليم في تدريس العربية وآدابها*.
بوحوش، عماد، والذنيبات، محمد محمود. (٢٠٠٧). *مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث*. (ط. ٤). ديوان المطبوعات الجامعية.
- جدو، نوال. ٢٠١٤-٢٠١٥. *رقمنة اللغة العربية - أسانذة وطلبة قسم اللغة والأدب العربي بجامعة البويرة أنموذجاً*. [رسالة ماجستير، جامعة البويرة، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة والأدب العربي].
- الجندي، أنور. (١٩٨٢). *الفصحى لغة القرآن الكريم*. دار الكتاب اللبناني.
- الدجاني، بسمة أحمد صدقي. (٢٠١٤). *العربية بين الفصحى والعامية في ضوء كتاب "أباطيل وأسما" [عرض ورقة]*. في: كتاب أعمال المؤتمر الدولي الأول لتعليم العربية، مركز اللغات بالجامعة الأردنية عمان، الأردن. منشورات دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع. ص ١١٥-١٠٠.

درويش، عبد الحفيظ عبد الجواد، مبروكي، أنور محمد، محمود، هبة الله، وأبو الريش، صابرين مهدي علي. (٢٠١٦). *الفصحى والعامية في وسائل الإعلام*. ضمن: الندوة التي أقامها المركز بالشراكة مع: قسم الاتصال والإعلام-كلية الآداب والعلوم الإنسانية، بجامعة طيبة، احتفاء بالعربية في يومها العالمي ٢٠١٦م، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية.

السامرائي، إبراهيم. (١٩٨١). *التطور اللغوي التاريخي*. (ط.٢). دار الأندلس.

السامرائي، إبراهيم. (١٩٨٢). *العربية تواجه العصر*. منشورات دار الجاحظ للنشر.

السامرائي، أحمد هاشم. (٢٠١٧). *الازدواجية اللغوية بين العربية الفصحى واللهجات الحديثة*. الخليل، (٣)، ١٩-٤٣.

العقاد، عباس محمود. (٢٠١٢). *ساعات بين الكتب*. مؤسسة هنداوي. (ط ١، ١٩٢٧).

المحمودي، محمد سرحان علي. (٢٠١٩). *مناهج البحث العلمي*. (ط.٣). دار الكتب.

مرايحي، ريم. ٢٠١٦-٢٠١٧. *الازدواج اللغوي بين الفصحى والعامية - تعابير تلاميذ السنة الرابعة متوسط أنموذجاً*. [رسالة ماجستير، جامعة محمد العربي بن المهيدي - أم البواقي، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة والأدب العربي].

المصري، عباس وعماد أبو حسن. (٢٠١٤). *الازدواجية اللغوية في اللغة العربية*. المجمع، (٨)، ٣٧-٧٦.

مصطفى، عادل. (٢٠١٨). *مغالطات لغوية الطريق الثالث إلى فصحي جديدة*. مؤسسة هنداوي، (ط ١، ٢٠١٠).

وافي، علي عبد الواحد. (٢٠٠٤). *فقه اللغة*. (ط.٣). دار نهضة مصر للطبع والنشر.

المراجع الأجنبية

Brosh, H. (2015). Arab Students' Perceptions of Diglossia. *A/-Arabiyya*, 48, 23-41. <https://www.jstor.org/stable/44654037>

الشبكة

موقع معرفة: هضبة الجولان. استرجع في كانون الأول ٢٦، ٢٠٢٢، من

<https://www.marefa.org>

Sources and references

Arabic references

- Ismēr, Nimir. (2018). *Employing Educational Sciences in Teaching Arabic and its Literature*.
- Būḥōš, 'Imād, and al-Dnibāt, Muḥammad Maḥmūd. (2007). *Scientific Research Methods and Methods of Preparing Research*. (4th ed.). Office of University Publications.
- Jiddo, Nawāl. 2014-2015. *Digitization of the Arabic Language - Professors and Students of the Department of Arabic Language and Literature at the University of Bouira as an Example*. [Master's Thesis, University of Bouira, Faculty of Arts and Languages, Department of Arabic Language and Literature].
- al-joundī, 'Anwar. (1982). *Classical Language is the Language of the Holy Qur'ān*. Lebanese Book House.
- al-Dajānī, Basma 'Aḥmad Ṣedkī. (2014). *Classical and Colloquial Arabic in the Light of the Book; Abateel wa Asmar (Vanities and Frolics)* [Presentation Paper]. In: Book of Proceedings of the First International Conference on Teaching Arabic, Language Center at the University of Jordan, 'Ammān, Jordan. Publications of Dār Kunūz al-Ma'rifah for Publishing and Distribution. pp. 100-115.
- Darwīš, 'Abd al-Ḥafīḍ 'Abd al-Jawād, Mabrūkī, 'Anwar Muḥammad, Maḥmūd, Hibat Allāh, and 'Abū al-Rīš, Ṣābrīn Maḥdī 'Alī. (2016). *Classical and Colloquial Arabic in the Media*. within: The Symposium Held by the Center in Partnership with: Department of Communication and Media - College of Arts and Human Sciences, Taibah University, to Celebrate Arabic on its International Day 2016 AD, King

- ‘Abd Allāh b. ‘Abd al-‘azīz Center for Arabic Language Service.
- al-Sāmarrā’ī, ‘Ibrāhīm. (1981). *Historical Linguistic Development*. (2nd ed.). Dar al-‘Andalus.
- al-Sāmarrā’ī, ‘Ibrāhīm. (1982). *Arabic Faces the Era*. Publications by al-Jāhīḍ Publishing House.
- al-Sāmarrā’ī, ‘Aḥmad Hāšim. (2017). *Diglossia Between classical Arabic and modern dialects*. Hebron, (3), 19-43.
- al-‘Aqqād, ‘Abbās Maḥmūd. (2012). *Hours Between Books*. Hindāwī Foundation. (1st ed., 1927).
- al-Maḥmūdī, Muḥammad Sarḥān ‘Alī. (2019). *Research Methodology*. (3rd ed.). National Library.
- Marāyḥī, Rīm. 2016-2017. *Diglossia Between Classical and Colloquial Language - Expressions of Fourth Year Intermediate Students as an Example*. [Master’s thesis, Muḥammad al-‘Arabī b. al-Mahīdī University - ‘umm al-Bawāqī, Faculty of Arts and Languages, Department of Arabic Language and Literature].
- al-Maṣrī, ‘Abbās and ‘Imād ‘Abū Ḥasan. (2014). *Diglossia in the Arabic Language*. The Complex, (8), 37-76.
- Moṣṭafā ‘Ādil. (2018). *Linguistic Fallacies, the Third Way to a New Classical Language*. Hindāwī Foundation, (1st ed., 2010).
- Wāfī, ‘Alī ‘Abd al-Wāḥid. (2004). *Philology*. (3rd ed.). Dār Nahḍat Miṣr for Printing and Publishing.

Foreign references

- Brosh, H. (2015). Arab Students' Perceptions of Diglossia. *Al-‘Arabiyya*, 48, 23-41. <https://www.jstor.org/stable/44654037>

The network

- al-Ma‘rifah site: Golan Heights. Retrieved December 26, 2022, from <https://www.marefa.org>