العـــدد 21 آيار 2026
No.21 May 2026
المجلة العراقية للبحوث الإنسانية والإجتماعية والعلمية
Iraqi Journal of Humanitarian, Social and Scientific Research
Print ISSN 2710-0952 Electronic ISSN 2790-1254

# مستوى قلق التحول من العاميَّة إلى اللغة العربيَّة الفصحى لدى طلبة قسم اللغة العربيَّة بكليَّة التربيَّة الأساسيَّة في المواقف الصفيَّة

م.م عبد الزهرة كزار جادر
جامعة واسط/ كليَّة التربيَّة الأساسيَّة/ قسم رياض الأطفال
Abdel-Zahra.Qzar@uowasit.edu.iq

**ملخص البحث.**
يتناول هذا البحث دراسة مستوى قلق التحول من العاميَّة إلى اللغة العربيَّة الفصحى لدى طلبة قسم اللغة العربيَّة في كليَّة التربيَّة الأساسيَّة في المواقف الصفية، بوصفه أحد الجوانب النفسية واللغوية التي قد تؤثر في مشاركة الطلبة وأدائهم عند استخدام اللغة الفصحى داخل الصف الدراسي واعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لطبيعة الدراسة، إذ تكوّن مجتمع البحث من طلبة كليَّة التربيَّة الأساسيَّة في جامعة واسط، في حين بلغت عينة البحث (60) طالباً وطالبة من طلبة قسم اللغة العربيَّة ولغرض جمع البيانات، أعدّ الباحث مقياساً لقلق التحول من العاميَّة إلى اللغة العربيَّة الفصحى مكوّناً من (30) فقرة، وقد تم التحقق من خصائصه السيكومتريَّة، إذ أظهرت النتائج تمتع الفقرات بقوة تمييزيَّة جيدة وصدق اتساق داخلي مناسب، كما بلغ معامل الثبات باستخدام ألفا كرونباخ (0.86)، وهو معامل ثبات جيد يدل على صلاحيَّة الأداة للتطبيق, وأظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن المتوسطات الحسابيَّة لفقرات المقياس تراوحت بين (2.88 - 3.61)، مما يشير إلى أن مستوى قلق التحول من العاميَّة إلى اللغة العربيَّة الفصحى لدى الطلبة جاء بمستوى متوسط, وفي ضوء ذلك، أوصى الباحث بضرورة تشجيع الطلبة على استخدام اللغة العربيَّة الفصحى داخل الصف الدراسي، وتوفير بيئة تعليميَّة داعمة تسهم في تعزيز مهارات التحدث بالفصحى وتقليل مستوى القلق لديهم.
**الكلمات المفتاحيَّة.** قلق التحول اللغوي، العربيَّة الفصحى، اللهجة العاميَّة، طلبة اللغة العربيَّة، المواقف الصفيَّة.

# The Level of Anxiety in Transitioning from Colloquial to Standard Arabic among Students of the Department of Arabic Language at the College of Basic Education in Classroom Situations

Asst. Lect. Abdul-Zahra Qzar Jader
University of Wasit / College of Basic Education / Department of Kindergarten
Abdel-Zahra.Qzar@uowasit.edu.iq

## Abstract

This study examines the level of anxiety associated with the transition from colloquial Arabic to Modern Standard Arabic among students of the Arabic Language Department at the College of Basic Education in classroom situations, as it represents a psychological and linguistic aspect that may affect students' participation and performance when using Standard Arabic in the classroom.

The study adopted the descriptive analytical method due to its suitability to the nature of the research. The study population consisted of students from the College of Basic Education at Wasit University, while the research sample included (60) male and female students from the Arabic Language Department,To collect data, the researcher developed a scale measuring anxiety related to the transition from colloquial Arabic to Modern Standard Arabic, consisting of (30) items. The psychometric properties of the scale were verified, as the results indicated that the items possessed good discriminatory power and

acceptable internal consistency validity. The reliability coefficient using Cronbach's alpha reached (0.86), which is considered a good level of reliability, indicating the suitability of the instrument for application.The statistical analysis results showed that the mean scores of the scale items ranged between (2.88 – 3.61), indicating that the level of anxiety related to the transition from colloquial Arabic to Modern Standard Arabic among students was moderate.In light of these findings, the researcher recommends encouraging students to use Modern Standard Arabic in classroom settings and providing a supportive learning environment that helps develop their speaking skills in Standard Arabic and reduce their level of anxiety.

**Keywords:** Language shift anxiety, Modern Standard Arabic, Colloquial Arabic, Arabic language students, Classroom situations

**مشكلة البحث:**

تُعدّ قضيَّة العلاقة بين اللغة العربيَّة الفصحى والعاميَّة من أبرز الإشكالات التي تواجه متعلمي اللغة العربيَّة، ولا سيما في البيئات التعليميَّة, فالفصحى تمثل اللغة المعياريَّة الرسميَّة التي تُستخدم في التعليم والكتابة والخطاب العلمي، في حين تُعدّ العاميَّة اللغة الأكثر تداولًا في الحياة اليوميَّة، إذ تنشأ نتيجة الممارسة اللغويَّة الطبيعيَّة في الشارع والمؤسسات غير الرسميَّة, والعاميَّة في أصلها امتداد مبسّط للفصحى، إلا أن الفصاحة في كلام العامة تبقى نسبيَّة ومحدودة بالسياق غير الرسمي, ولا شك أن اللغة العربيَّة الفصحى تمثل المستوى الرفيع من اللغة من حيث الضبط والدقة والالتزام بالقواعد، في حين تتسم العاميَّة بالتحرر من كثير من الضوابط الإعرابيَّة والصرفيَّة، مما يجعلها أبسط في التداول وأسرع في التواصل، لكنها أقل انضباطًا من الناحيَّة اللغويَّة(**قبوج،2014: 284 ).** غير أن الواقع اللغوي في المجتمع العربي يتسم بازدواجيَّة لغويَّة واضحة، تتمثل في التعايش بين العاميَّة كلغة تواصل يومي، والفصحى كلغة رسميَّة معياريَّة تُستخدم في السياقات التعليميَّة والأكاديميَّة, ويترتب على هذه الازدواجيَّة انتقال الطالب بين مستويين لغويين مختلفين في البنيَّة والأسلوب والاستخدام، الأمر الذي قد يرافقه نوع من التوتر أو الارتباك عند التحول من العاميَّة إلى الفصحى داخل المواقف الصفيَّة **(أحمد، 2013: 521).**

وتتضح أهميَّة هذه الإشكاليَّة في المرحلة الجامعيَّة، التي تُعدّ مرحلة مفصليَّة في بناء شخصيَّة الطالب العلميَّة والمهنيَّة، إذ يُفترض أن يمتلك طلبة أقسام اللغة العربيَّة قدرة عاليَّة على استخدام اللغة العربيَّة الفصحى في المواقف الصفيَّة المختلفة بوصفها لغة التخصص وأداة التعبير الأكاديمي, ويرتبط الأداء اللغوي بدرجة وعي الطالب بذاته وقدراته وتوقعاته المستقبليَّة، وهو ما أشار إليه الأطرش في تعريفه لمستوى الطموح بوصفه محصلة وعي الفرد بذاته وقدراته وما يتوقعه من أدائه مستقبلاً **(الأطرش، شتاء 2016: 3).**

وفي ضوء هذه الازدواجيَّة اللغويَّة، قد يواجه طلبة قسم اللغة العربيَّة حالة من القلق عند التحول من العاميَّة إلى الفصحى في المواقف الصفيَّة، ويتجلى ذلك في الخوف من الوقوع في الخطأ أو القلق من التقييم السلبي، وهو ما أشارت إليه بعض الدراسات الحديثة في تفسير القلق المرتبط باستخدام الفصحى بوصفه قلقًا لغويًا ذا أبعاد نفسيَّة وانفعاليَّة **(أشواق ورندة، 2023: 1).**

وتبرز أهميَّة هذه المشكلة من كون طلبة قسم اللغة العربيَّة يمثلون النواة المستقبليَّة للكوادر التعليميَّة المسؤولة عن ترسيخ الفصحى لدى الأجيال القادمة، مما يستدعي الوقوف على مستوى قلق التحول اللغوي لديهم داخل المواقف الصفيَّة، والكشف عن طبيعته وحدته, وعليه، تتحدد مشكلة البحث في الكشف عن مستوى قلق التحول من العاميَّة إلى اللغة العربيَّة الفصحى لدى طلبة قسم اللغة العربيَّة بكليَّة التربيَّة

الأساسيَّة في المواقف الصفيَّة، ويمكن صياغتها بالسؤال الآتي: **ما مستوى قلق التحول من العاميَّة إلى اللغة العربيَّة الفصحى لدى طلبة قسم اللغة العربيَّة بكليَّة التربيَّة الأساسيَّة في المواقف الصفيَّة؟**

**أهميَّة البحث:**

وتتجلى أهميَّة البحث في كونه يسلّط الضوء على ظاهرة نفسيَّة-لغويَّة قد تؤثر في مستوى مشاركة الطلبة وأدائهم الشفهي عند استخدام الفصحى، رغم كونهم طلبة تخصص لغوي يُفترض فيهم الكفاءة والتمكن. فالكشف عن مستوى هذا القلق يسهم في فهم طبيعة الصعوبات التي قد تواجههم عند الانتقال من العاميَّة، بوصفها لغة التداول اليومي، إلى الفصحى بوصفها لغة التعليم الرسمي داخل القاعة, كما تبرز أهميَّة البحث في كونه يختص بطلبة قسم اللغة العربيَّة، وهم الفئة التي ستتولى مستقبلاً مهمة تعليم اللغة العربيَّة الفصحى في المدارس، مما يجعل التعرف إلى مستوى قلق التحول لديهم خطوة أساسيَّة لضمان إعداد معلمين قادرين على استخدام الفصحى بثقة وطلاقة في المواقف التعليميَّة**(براون,1994: 32 ).**

ومن الناحيَّة التطبيقيَّة، يمكن أن تسهم نتائج هذا البحث في مساعدة أعضاء الهيئة التدريسيَّة في كليَّة التربيَّة الأساسيَّة على تطوير أساليب تدريسيَّة داعمة تقلل من حدة القلق لدى الطلبة، وتوفر بيئة صفيَّة مشجعة على استخدام الفصحى دون خوف أو تردد, وبذلك، يمثل هذا البحث محاولة علميَّة لتشخيص مستوى قلق التحول من العاميَّة إلى الفصحى داخل المواقف الصفيَّة، تمهيدًا لوضع معالجات تربويَّة تسهم في تعزيز الكفاءة اللغويَّة والاتزان الانفعالي لدى طلبة قسم اللغة العربيَّة.

**هدف البحث:**

يهدف هذا البحث إلى التعرف على مستوى قلق التحول من العاميَّة إلى اللغة العربيَّة الفصحى لدى طلبة قسم اللغة العربيَّة بكليَّة التربيَّة الأساسيَّة في المواقف الصفيَّة.

**فروض البحث :**

لا يوجد مستوى مرتفع من قلق التحول من العاميَّة إلى اللغة العربيَّة الفصحى لدى طلبة قسم اللغة العربيَّة بكليَّة التربيَّة الأساسيَّة في المواقف الصفيَّة.

**مصطلحات البحث:**

**أولاً: الفصاحة لغةً:**

جاءت الفصاحة في السان العرب: البيان فصح الرجل فصاحة فهو فصيح من قوم فصحاء و فصاح**(ابن منظور,1981: 1341).**

وعرفها الجرجاني: خلوصه من تنافر الحروف والغرابة ومخالفة القياس، وفي الكلام خلوصه عن ضعف التأليف وتنافر الكلمات مع فصاحتها، احترز به عن نحو زيد أجلل، وشعره مستشرر، وأنفه مسرج، وفي المتكلم : ملكة يقتدر بها على التعبير عن المقصود بلفظ فصيح**( الجرجاني, 1413: 141).**

**ثانياً: العاميَّة لغةً:**

العاميَّة لفظة مشتقة من مادة (ع.م.م)، التي تدل على الشمول والكثرة. يُقال: عَمَّهُ الأمرُ، أي شمله، والعامة خلاف الخاصة وقد عرّفها ابن منظور في لسان العرب بقوله: «العَمُّ: الجماعة، وقيل: الجماعة من الحيّ**( ابن منظور, 1981: 3139 ).**

كما أوردها الفيروز آبادي في القاموس المحيط بقوله: «العَمُّ: الجماعة الكثيرة، كالأعَمّ**(الفيروز أبادي, 2001: 1146 ).**

وجاء في القاموس المحيط أيضًا: «العامِّيُّ: المنسوب إلى العامة من الكلام، ما نطق به العامة على غير سنن كلام العرب، والعامِّيَّة: لغة العامة، وهي خلاف الفصحى**(الوسيط,2004: 629 ).**

**اصطلاحا:**

لقد وردت عدة تعريفات للعاميَّة إلا أنها تصب في معنى واحد وهي أنها لغة أنشأها العامة, فقد وردت عند عبد الرحمان الحاج صالح بأنها: اللغة المستعملة اليوم ومنذ زمان بعيد في الحاجات اليوميَّة وفي داخل المنازل وفي وقت الاسترخاء والعفويَّة**(صالح, د ت: 74 ).**

كما عرفتها سهام مادن(2011 ): العاميَّة لغة أنشأتها العامة لحياتنا اليوميَّة، والدليل على ذلك أنها لغة البيت والشارع، والسوق والمجتمع، ومن الملاحظ أن عاميَّة أيَّة لغة ليست واحدة في كل جهات الوطن( **سهام ,2011: 32 ).**

أما عند إبراهيم كايد محمود( 2002): "العاميَّة هي لغة الحديث اليومي والأمور العاديَّة( **ابراهيم 2002, 69)**

**ثالثاً: القلق اصطلاحًا:**عُرّف قلق المستقبل بأنه اضطراب نفسي المنشأ ينشأ نتيجة خبرات غير سارة، مصحوبًا بتشوّه معرفي وإدراكي للواقع وللذات، مما يجعل الفرد يعيش حالة من التوتر الدائم، والشعور بعدم الأمن والعجز، ويدفعه إلى تعميم الخبرات الفاشلة، وتوقّع الكوارث، وتبنّي أفكار سلبيَّة نحو المستقبل**(شقير، 2005:5).**

**التعريف الأجرائي:**

يُعرَّف قلق المستقبل في هذه الدراسة بأنه مستوى المشاعر السلبيَّة المرتبطة بالتفكير في المستقبل، مثل الخوف، والتوتر، والتشاؤم، وتوقع الأحداث غير السارة، كما يُحدَّد من خلال استجابات أفراد العينة على فقرات المقياس المعدّ لقياس قلق المستقبل.

## الفصل الثاني
## الإطار النظريّ والدراسات السابقة:

**أولاً: القلق:**

يُنظر إلى القلق بوصفه حالة انفعاليَّة تؤثر في التوازن النفسي للفرد وصحته العامة، حيث يتجلى في مشاعر التوتر والاضطراب وترقب النتائج غير المرغوبة، ويبرز بصورة أوضح في المواقف التي تتضمن نوعًا من التقييم أو تتطلب أداءً أمام الآخرين، كما في المواقف الأكاديميَّة داخل الصف, وقد حظي هذا المفهوم باهتمام واسع في الدراسات النفسيَّة، وتعددت زوايا تفسيره تبعًا للمنطلقات النظريَّة المختلفة, وفي هذا الإطار يُعدّ القلق خبرة انفعاليَّة عامة ترتبط بالخوف من المجهول وتوقع الخطر، وقد تمثل عائقًا يحدّ من قدرة الفرد على التكيف السليم مع المواقف التي يواجهها **(المشيخي، 2009: 52).**

وانطلاقًا من المفهوم العام للقلق، يبرز قلق المستقبل بوصفه صورة أكثر تحديدًا، إذ لا يُفهم على أنه مجرد مصطلح نظري، بل هو حالة نفسيَّة تنعكس في طريقة تفكير الفرد وسلوكه اليومي, فهو يظهر عندما يزداد انشغال الفرد بما قد يحدث لاحقًا، ويطغى التفكير في الاحتمالات السلبيَّة على رؤيته الواقعيَّة أو الإيجابيَّة للأحداث، فيتحول المستقبل من مجال للأمل إلى مصدر تهديد يثير القلق والترقب المستمر, حيث أن قلق المستقبل يمثل عبئًا نفسيًا يتمثل في خوف الفرد من المجهول الناتج عن تفاعل خبراته الماضيَّة مع واقعه الحاضر، مما يولد لديه شعورًا بعدم الأمن وتوقع الخطر وفقدان الاستقرار **(خير الله، 2010: 174).**

ويتجسد هذا القلق في مظاهر معرفيَّة وانفعاليَّة متعددة, كالميل إلى تضخيم الصعوبات المحتملة، واستحضار سيناريوهات سلبيَّة، والشعور بعدم القدرة على السيطرة على ما هو قادم، وقد يصاحب ذلك توتر جسمي واضطراب في المزاج, ومع استمرار هذه الأنماط الفكريَّة، تتشكل لدى الفرد نظرة متشائمة تؤثر في قراراته ودافعيته ومستوى ثقته بنفسه, وعلى الرغم من اختلاف التفسيرات، فإن القاسم المشترك بينها يتمثل في أن قلق المستقبل يرتبط بطريقة تفكير الفرد وتقييمه للأحداث القادمة؛ فكلما سيطرت التوقعات السلبيَّة وضعف الشعور بالكفاءة والقدرة على التحكم، ارتفع مستوى القلق، والعكس صحيح, ومن ثمّ فإن فهم هذه الحالة لا يقتصر على تعريفها، بل يتطلب إدراك أبعادها المعرفيَّة والانفعاليَّة وتأثيرها في سلوك الفرد وتكيفه **(مسعود، 2005: 49).**

و يُعدّ القلق حالة انفعاليَّة نفسيَّة تتداخل فيها مشاعر الخوف والرهبة والحذر، وتكون موجهة نحو المستقبل أو نحو الظروف المحيطة بالفرد، كما يُعد ظاهرة إنسانيَّة عامة يمكن أن يمرّ بها أي شخص، بما في ذلك الطلبة في البيئة التعليميَّة، إذ قد يشعر الطالب بالقلق عند مواجهة مواقف تعليميَّة معينة مثل الاختبارات أو المشاركة الصفيَّة, وعلى الرغم من أن القلق قد يسبب توترًا للفرد، فإنه ضمن حدوده الطبيعيَّة يُعد جزءًا

من حياة الإنسان، إذ إن بعض المواقف والظروف قد تثير القلق وتدفع الفرد إلى الاستعداد لمواجهتها، إلا أن شدته ودرجته قد تختلف من شخص إلى آخر **(خطاب، 2019 :11).**

**أنواع القلق:**

يمكن التمييز بين نوعين رئيسين من القلق، هما:

**1. القلق الطبيعي:**

القلق الطبيعي هو القلق الذي يظهر في المواقف الحياتيَّة العاديَّة، ويكون في حدود معقولة تساعد الفرد على التكيف مع المواقف المختلفة. ففي كثير من الأحيان يؤدي القلق دورًا إيجابيًا في حياة الإنسان، إذ يدفعه إلى الاستعداد وبذل الجهد لتحقيق أهدافه, فعلى سبيل المثال، قد يدفع القلق من الامتحان الطالب إلى الدراسة والاجتهاد والسعي للحصول على نتائج أفضل.

**2. القلق المرضي:**

أما القلق المرضي فهو حالة غير طبيعيَّة تتجاوز الحدود المعقولة للقلق، وتؤثر في التوازن النفسي للفرد, ويصاحب هذا النوع من القلق مجموعة من الأعراض النفسيَّة والجسديَّة والسلوكيَّة التي قد تظهر دون وجود سبب واضح، أو تكون شدتها أكبر من حجم الموقف الذي يواجهه الفرد, وقد يستمر القلق حتى بعد زوال السبب الذي أدى إلى ظهوره، مما يجعل الفرد غير قادر على التعامل مع المواقف التي تثير لديه هذا الشعور**(حباشة وآخرون,2018: 12-13).**

**العوامل المؤثرة في القلق**

هناك مجموعة من العوامل التي قد تسهم في ظهور القلق لدى الأفراد، ومن أبرزها ما يأتي:

**1. التجارب السلبيَّة السابقة.**

تعد الخبرات السلبيَّة في الماضي من العوامل التي قد تؤدي إلى ظهور القلق مرة أخرى، إذ يمكن أن تستدعي بعض المواقف الحاليَّة ذكريات تجارب سابقة غير مريحة، مما يسبب شعورًا بالخوف أو التوتر. ومن الأمثلة على ذلك تجربة الفشل في الاختبار، التي قد تجعل الطالب يشعر بالقلق عند مواجهة اختبار مشابه في المستقبل.

**2. الأفكار اللاعقلانيَّة.**

تشير الأفكار اللاعقلانيَّة إلى مجموعة من المعتقدات غير الواقعيَّة التي يحملها الفرد عن نفسه أو عن قدراته، مثل توقع الكمال المطلق أو الاعتقاد بعدم القدرة على حل المشكلات. وقد يؤدي هذا النوع من التفكير إلى زيادة الشعور بالقلق وعدم الثقة بالنفس.

**3. العوامل الشخصيَّة والنفسيَّة.**

تشمل هذه العوامل الجوانب النفسيَّة والعاطفيَّة المرتبطة بشخصيَّة الفرد، مثل انخفاض الثقة بالنفس، وضعف الإيمان بالقدرات الذاتيَّة، وانخفاض الدافعيَّة للتعلم، إضافة إلى التأثيرات الانفعاليَّة الناتجة عن تجارب سابقة غير مريحة.

**4. العوامل البيئيَّة والاجتماعيَّة.**

تلعب البيئة التعليميَّة والاجتماعيَّة دورًا مهمًا في ظهور القلق لدى الطلبة. فقد تؤدي طرق التدريس غير المناسبة أو الأجواء الصفيَّة المتوترة إلى زيادة مستويات القلق لدى الطلبة. كما قد تنتقل مشاعر القلق من المعلم إلى الطلبة في بعض الأحيان، خاصة إذا كان المعلم نفسه يعاني من توتر أو قلق أثناء عمليَّة التدريس. كذلك قد تسهم توقعات الأسرة المرتفعة وضغوطها في زيادة شعور الطلبة بالقلق.

**5. العوامل الفكريَّة.**

ترتبط العوامل الفكريَّة بالقدرات المعرفيَّة للفرد، مثل مستوى الذكاء والموهبة والاستعدادات العقليَّة. وتشير بعض الدراسات إلى وجود علاقة بين مستوى القلق وبعض القدرات المعرفيَّة لدى الطلبة، حيث يمكن أن يؤثر القلق في أداء الفرد وقدرته على التفكير والتحليل**(عنايَّة,2021: 36-37)**

**ثانياً: اللغة العاميَّة:**

تُعدّ اللغة العربيَّة من أهم اللغات العالميَّة، وهي لغة القرآن الكريم، وتمثل الركيزة الأساسيَّة للهويَّة الثقافيَّة والحضاريَّة في العراق, فهي اللغة الرسميَّة للدولة، ولغة التعليم والتشريع والإعلام، ومن خلالها

تُنقل المعارف والعلوم، وتتجسد القيم الثقافيَّة والاجتماعيَّة, ويتميّز المجتمع العراقي بازدواجيَّة لغويَّة واضحة، إذ تتجاور اللغة العربيَّة الفصحى مع اللهجة العاميَّة العراقيَّة التي تُستخدم في التواصل اليومي بين أفراد المجتمع, فالعاميَّة تمثل لغة التفاعل الاجتماعي العفوي، في حين تُستخدم الفصحى في السياقات الرسميَّة، ولا سيما في المؤسسات التعليميَّة, وهذا التباين بين لغة الحياة اليوميَّة ولغة التعليم قد يخلق فجوة لغويَّة يشعر بها المتعلم عند انتقاله من العاميَّة إلى الفصحى داخل الموقف الصفي, وفي الوسط التربوي في العراق، تُعدّ اللغة العربيَّة الفصحى لغة التدريس الأساسيَّة في مختلف المراحل التعليميَّة، إلا أن غلبة استعمال العاميَّة داخل الصف قد تجعل بعض الطلبة يواجهون صعوبة في التعبير الشفهي بالفصحى بطلاقة وثقة، خاصة في المواقف التي تتطلب مشاركة علنيَّة أو قراءة جهريَّة أو عرضًا شفهيًا أمام الزملاء, وقد يصاحب هذا الانتقال شعور بالتردد أو الخوف من الوقوع في الخطأ اللغوي، مما يؤثر في مستوى المشاركة الصفيَّة.

**أولا: عوامل نشأة اللغة العاميَّة:**

لم تكن العاميَّة وليدة العصر الحديث، بل تمتد جذورها إلى عصور قديمة، إذ إن لكل لغة مستوياتها التداوليَّة المرتبطة بالبيئة الاجتماعيَّة والثقافيَّة لمتحدثيها, ويرى الباحثون أن تشكّل العاميَّة بلهجاتها المختلفة يعود إلى مجموعة من العوامل المتداخلة، من أبرزها ما يأتي:

**1- العوامل الجغرافيَّة:**

تُعدّ العوامل الجغرافيَّة من أهم الأسباب المؤثرة في ظهور اللهجات العاميَّة؛ فكلما اتسعت الرقعة الجغرافيَّة تنوعت البيئات الطبيعيَّة واختلفت الظروف المناخيَّة والاجتماعيَّة، مما يؤدي إلى تباين في نطق الأصوات واستعمال المفردات والتراكيب. فاللغة كائن حي يتأثر ببيئته وينمو في إطارها، لذلك فإن اختلاف البيئات يؤدي بطبيعته إلى اختلاف اللهجات، مع بقائها منتميَّة إلى اللغة الأم, ومن هنا يمكن في كثير من الأحيان التعرف إلى أصل المتكلم الجغرافي من خلال خصائص لهجته.

**2- العوامل الاجتماعيَّة:**

تلعب العوامل الاجتماعيَّة دورًا رئيسًا في نشأة العاميَّة وتطورها، إذ يتكون المجتمع من طبقات وفئات مهنيَّة وثقافيَّة متعددة، ولكل فئة أسلوبها اللغوي الذي يعكس طبيعتها ومستواها الثقافي والاجتماعي. ويشير عبد الغفار حامد هلال إلى أن تعدد الطبقات الاجتماعيَّة – كالأرستقراطيَّة، والطبقات الصناعيَّة والزراعيَّة والتجاريَّة وغيرها – يؤدي إلى تفرع أنماط لغويَّة داخل المجتمع الواحد واختلافها فلكل طبقة مفرداتها وطرائق تعبيرها التي تميزها عن غيرها **(مادن، 2011: 38-67).**

**3- احتكاك اللغات واختلاطها:**

يُعدّ احتكاك اللغات من العوامل المهمة في نشأة العاميَّة، إذ تؤدي الهجرة والتجارة والغزو والتفاعل الحضاري إلى تمازج اللغات وتأثرها بعضها ببعض، فيدخل إلى اللهجات عدد من المفردات والتراكيب الجديدة. ومع مرور الزمن تندمج هذه العناصر في الاستعمال اليومي، فتسهم في تكوين سمات مميزة للهجات العاميَّة في كل مجتمع. ويرى إبراهيم أنيس في كتابه اللهجات العربيَّة أن الصراع اللغوي يُعدّ من العوامل الرئيسة في تكوين اللهجات، ولا سيما حين يحدث نتيجة غزوٍ أو هجراتٍ إلى بيئات مأهولة بلغات أخرى؛ إذ ينشأ عن ذلك تفاعل وصراع بين اللغة الوافدة واللغة المحليَّة، ينتج عنه نمط لغوي جديد يشتمل على عناصر من كلتيهما. فالتاريخ اللغوي يبين أن امتزاج الجماعات البشريَّة يؤدي إلى تداخل الأنظمة الصوتيَّة والمفردات والتراكيب، مما يسهم في تشكّل لهجات تحمل سمات مزدوجة**(انيس,1992: 24).**

**4- العوامل الفرديَّة:**

تسهم العوامل الفرديَّة كذلك في نشأة العاميَّة وتطورها؛ فاللغة وإن بدت في ظاهرها واحدة، إلا أنها تتعدد بتعدد الأفراد الذين يستعملونها. إذ يختلف الناس في طرائق نطقهم للأصوات، وفي اختيارهم للمفردات، وفي أساليب تعبيرهم، تبعًا لاختلاف خلفياتهم الثقافيَّة ومستوياتهم التعليميَّة وخبراتهم الشخصيَّة. ومن المسلّم به أنه لا يتحدث شخصان اللغة ذاتها بالطريقة نفسها تمامًا، حتى وإن انتميا إلى البيئة ذاتها, وعليه، فإن هذا التباين الفردي في الأداء اللغوي يسهم بمرور الزمن في تكوين فروق لهجيَّة دقيقة داخل المجتمع

الواحد، مما يدل على أن العاميَّة لا تتشكل فقط بفعل العوامل الجغرافيَّة والاجتماعيَّة، بل تتأثر أيضًا بخصائص المتكلمين أنفسهم(**الراجحي,1996: 8**).

**ثانياً: أسباب انتشار العاميَّة:**

أسهمت مجموعة من العوامل التاريخيَّة والاجتماعيَّة والثقافيَّة في انتشار العاميَّة واتساع نطاق استعمالها، ومن أبرزها ما يأتي:

**1- الفتوحات الإسلاميَّة:**

كان للفتوحات الإسلاميَّة دور بارز في انتشار اللغة العربيَّة خارج الجزيرة العربيَّة، إذ انتقلت إلى مناطق واسعة تضم شعوبًا تتحدث لغات مختلفة. وقد أدى هذا الامتداد الجغرافي إلى احتكاك العربيَّة بلغات وثقافات متعددة، مما نتج عنه تفاعل لغوي طويل الأمد. ومع مرور الزمن، نشأت لهجات محليَّة تأثرت بالعناصر اللغويَّة للشعوب المفتوحة، سواء في الأصوات أو المفردات أو التراكيب، فكان ذلك من العوامل التي أسهمت في تنوع اللهجات العاميَّة داخل الوطن العربي.

**2- وسائل الإعلام:**

تؤدي وسائل الإعلام دورًا محوريًا في تعزيز انتشار العاميَّة، لما لها من تأثير واسع في مختلف فئات المجتمع. فالتلفاز والإذاعة والسينما ومنصات التواصل الاجتماعي تسهم في ترسيخ اللهجات المحليَّة ونقلها إلى بيئات أخرى، كما أن الخطاب الإعلامي والإعلاني يعتمد العاميَّة لكونها أقرب إلى المتلقي وأكثر تأثيرًا في الإقناع، مما يعزز حضورها في المجال العام(**توفيق,2010: 66**).

**3- الاحتلال الأجنبي:**

أسهمت بعض السياسات الاستعماريَّة في إضعاف مكانة اللغة العربيَّة الفصحى من خلال تشجيع استعمال اللهجات المحليَّة في بعض المجالات، ومحاولة الحد من دور الفصحى في التعليم والإدارة. وقد انعكس ذلك في دعم بعض الدعوات التي نادت باستخدام العاميَّة في الكتابة أو استبدال الحرف العربي بالحرف اللاتيني، مما أدى إلى تعزيز حضور العاميَّة في بعض السياقات(**ابو عين,2018: https://www.aljazeera.net**)

**اللغة العربيَّة الفصحى:**

تُعَدّ اللغة العربيَّة أداة أساسيَّة في مسيرة التطور الإنساني، إذ تخضع اللغة بطبيعتها لعمليات التغير والتجدد عبر الزمن, وتمتاز اللغة العربيَّة بخصائص لغويَّة مميزة، من أبرزها نظام الإعراب وقواعد النحو، وهما من السمات التي تنفرد بها مقارنةً بالعديد من اللغات الأخرى, كما تكتسب العربيَّة مكانتها الرفيعة لكونها لغة القرآن الكريم، ولارتباطها الوثيق بالعبادات والمعاملات والآداب والفنون في المجتمع العربي والإسلامي, حيث يمكن النظر إلى اللغة بوصفها علماً قائماً بذاته يمتلك خصائصه وقوانينه، ويُدرَس ضمن منظومة من العلوم اللغويَّة المتكاملة، مثل علم اللغة العام، وعلم اللغة الاجتماعي، وعلم اللغة التاريخي، وعلم اللغة الوصفي، وهي علوم ترتبط فيما بينها بعلاقات وثيقة وتتكامل في دراسة الظاهرة اللغويَّة وتحليلها(**الجني,1995: 91**).

وتشهد اللغة العربيَّة في العصر الحاضر عدداً من التحديات على المستويين العربي والعالمي، في ظل المتغيرات والظروف الراهنة التي تحيط بها, فقد ظهرت بعض الدعوات التي تسعى إلى التقليل من مكانتها أو تهميش دورها، بل ومحاولة تغيير بعض خصائصها أو الحد من وظائفها في مجالات الحياة المختلفة, وتفرض هذه التحديات ضرورة العمل على إحياء حيويَّة اللغة العربيَّة وتعزيز حضورها بأساليب تعليميَّة حديثة وجذابة، ولا سيما من خلال تدريسها بطريقة وظيفيَّة مرتبطة بميادين العلم والمعرفة, كما ينبغي تنميَّة الذائقة اللغويَّة والجماليَّة لدى المتعلمين منذ المراحل المبكرة، بما يعزز شعورهم بقيمة اللغة العربيَّة وما تحمله من ثراء حضاري وثقافي، الأمر الذي يساعدهم على الإقبال على تعلمها واستخدامها في مختلف المواقف اللغويَّة(**زيدان, د ت:93**).

**خصائص اللغة العربيَّة الفصحى**

تتميز اللغة العربيَّة الفصحى بخصائص جعلتها تتفرد بين اللغات الساميَّة، إذ اكتسبت مكانة علميَّة ولغويَّة متميزة بين أخواتها من اللغات الأخرى. ويرجع ذلك إلى عدد من السمات اللغويَّة التي اختصت بها، مثل ظاهرة الإعراب، والعلاقة بين أصوات الحروف ومعانيها وما يصاحبها من جرس وإيقاع، إضافة إلى ظواهر الاشتراك اللفظي والترادف والتضاد. وتعكس هذه الخصائص ثراء العربيَّة وقدرتها على التعبير الدقيق عن المعاني.

**1-الإعراب:**

يُعد الإعراب من أبرز السمات التي تميز اللغة العربيَّة عن بقيَّة اللغات الساميَّة، إذ اختفت هذه الظاهرة تقريبًا من معظم تلك اللغات مثل الآراميَّة ولهجتها السريانيَّة، كما ظهرت بصورة محدودة في العبريَّة القديمة والبابليَّة, وقد احتفظت العربيَّة بنظامها الإعرابي الكامل المتمثل في الحركات التي تظهر في أواخر الكلمات، وهي الفتحة والضمة والكسرة والسكون، مما جعل بعض علماء اللغات يعدّون العربيَّة من أقدم اللغات الساميَّة, ويسهم الإعراب في توضيح المعاني والعلاقات النحويَّة بين الكلمات، كالدلالة على الفاعل والمفعول والإضافة, ومن الناحيَّة اللغويَّة، يدل لفظ الإعراب على الإفصاح والبيان، وقد ورد في الحديث النبوي: «أعربوا القرآن»، أي اقرأوه بوضوح وتبيين**(يعقوب, 2006: 296).**

**2- الاشتراك اللفظي.**

يُقصد بالاشتراك اللفظي اللفظ الواحد الذي يدل على معنيين مختلفين أو أكثر دلالة متساويَّة عند أهل اللغة. وقد أشار أبو علي الفارسي إلى أن اتفاق الألفاظ مع اختلاف معانيها ليس مقصودًا في الأصل عند الوضع اللغوي، بل قد يكون نتيجة تداخل اللغات أو انتقال اللفظ من معنى إلى آخر عن طريق الاستعارة حتى يشيع استعماله ويصبح كأنه معنى أصلي له.

ويتضح هذا الأمر في المعاجم العربيَّة التي تذكر للفظة الواحدة معاني متعددة، مثل كلمة **(العجوز)** التي أورد لها صاحب القاموس معاني كثيرة، منها: الإبرة، والأرض، والأرنب، والبحر، والبطل، والبقرة، والتاجر، والفرس وغيرها. وقد اختلف العلماء في وجود الاشتراك اللفظي؛ فبعضهم أنكره، بينما أقر به آخرون. والواقع أن كثيرًا من الألفاظ العربيَّة تحمل أكثر من معنى، إلا أن السياق هو الذي يحدد المعنى المقصود منها. فالفعل**(أدرك)** مثلًا قد يدل على اللحاق أو المعاصرة أو الرؤيَّة أو بلوغ الحلم، ولا يتحدد معناه إلا من خلال التركيب والسياق الذي يرد فيه**(السيوطي, دت:329).**

**مميزات اللغة العربيَّة الفصحى**

**1- الذخيرة اللغويَّة:**

تتميز اللغة العربيَّة بغنى كبير في مفرداتها وتعدد مترادفاتها وأوصافها ومعانيها، وقد اكتسبت كلماتها معاني جديدة عبر العصور. ويظهر هذا الثراء في كثرة الألفاظ التي تدل على الشيء الواحد؛ فقد أحصي للجمل وحده آلاف الألفاظ، وهو ما يدل على سعة المعجم العربي مقارنة ببعض اللغات الأخرى التي قد تكتفي بلفظ واحد أو لفظين للدلالة على المعنى نفسه.

**2- التصعيد (التجريد):**

ويقصد به قدرة اللغة على الانتقال باللفظة من معناها الحسي إلى المعنى المعنوي المجرد. وتعد هذه الخاصيَّة من سمات اللغات المتطورة، إذ تسمح بتوسيع دلالات الكلمات القديمة لتعبّر عن مفاهيم جديدة نتيجة تطور الفكر والحياة.

**3- الاشتقاق:**

يعد الاشتقاق من أهم الوسائل التي تعتمدها العربيَّة في توليد الكلمات، إذ يمكن اشتقاق ألفاظ متعددة من أصل واحد وفق أوزان محددة، مما يتيح للغة إنتاج مفردات جديدة تعبّر عن معانٍ مختلفة.

4- **التوليد:**

ويقصد به استحداث ألفاظ أو صيغ جديدة لتلبيَّة حاجات العصر العلميَّة والثقافيَّة. وتظل العربيَّة المعياريَّة محافظة على الفصحى أساسًا لها، مع قدرتها على التطور والتكيف مع متغيرات المجتمع والمعرفة**(فريحة, 1989: 18-19).**

**التداخل بين الفصحى والعاميَّة.**

تُعرَّف اللغة العربيَّة الفصحى بأنها لغة الكتابة الرسميَّة التي تُستخدم في تدوين المؤلفات والكتب والصحف والمجلات، كما تُستعمل في مجالات القضاء والتشريع والإدارة. وهي أيضًا لغة الأدب من شعر ونثر، وتُستخدم في الخطابة والتدريس والمحاضرات، إضافة إلى كونها وسيلة للتفاهم بين أبناء المجتمع في المواقف الرسميَّة والعلميَّة, وتمثل الفصحى لغة التراث العربي التي تقوم على قواعد لغويَّة راسخة تضمن سلامة التعبير ودقته، لذلك تُعد اللغة المعتمدة في المعاملات الرسميَّة والثقافيَّة, أما اللغة العاميَّة فهي اللغة المستخدمة في الحياة اليوميَّة وفي المعاملات غير الرسميَّة، مثل المحادثات بين الأصدقاء وأفراد الأسرة، والتواصل في الأسواق والأماكن العامة كما تظهر في البرامج التلفزيونيَّة والإذاعيَّة الشعبيَّة، ووسائل التواصل الاجتماعي، وكذلك في كثير من الأغاني التي تعبّر عن مشاعر الناس وأفكارهم بلغة قريبة من حياتهم اليوميَّة**(الصادق, 2014:4).**

ومن خلال ذلك يظهر مصطلحان مهمان هما الازدواجيَّة اللغويَّة والثنائيَّة اللغويَّة, ويقصد بالثنائيَّة اللغويَّة (Bilingualisme) استخدام الفرد أو الجماعة لغتين مختلفتين في الوقت نفسه، مثل استخدام العربيَّة والإنجليزيَّة في بعض المواقف التعليميَّة, أما الازدواجيَّة اللغويَّة (Diglossia) فهي استعمال لغة واحدة لها مستويان مختلفان في الاستخدام، كما هو الحال في العربيَّة التي تضم مستويين هما العربيَّة الفصحى والعربيَّة العاميَّة**(مصري وابو الحسان,2014: 41).**

وتُعد العاميَّة في الأصل إحدى تفرعات اللهجات العربيَّة التي يستخدمها الناس في التواصل اليومي داخل المجتمع، بينما تُستعمل الفصحى في مجالات التعليم والثقافة والتواصل الرسمي بين الناطقين بالعربيَّة, ومن أبرز الفروق بينهما أن الفصحى تقوم على نظام نحوي واضح يعتمد الإعراب وقواعد لغويَّة دقيقة، في حين أن العاميَّة لا تلتزم غالبًا بهذه القواعد ولا يظهر فيها الإعراب, ويرى كثير من الباحثين أن العرب عرفوا هذه الازدواجيَّة اللغويَّة منذ العصر الجاهلي، إذ كان العربي يتحدث بلهجة قبيلته عند التواصل مع أفرادها، لكنه يلجأ إلى لغة مشتركة مفهومة عند مخاطبة أفراد القبائل الأخرى, ومع ازدياد التواصل بين القبائل نتيجة التجارة والتعلم والحج، ظهرت الحاجة إلى لغة مشتركة تجمع العرب، وقد ازداد وضوح هذه الظاهرة بعد ظهور الإسلام وانتشار اللغة العربيَّة الفصحى بوصفها لغة الدين والعلم والثقافة**(يعقوب, د ت :146).**

وشهدت اللغة العربيَّة الفصحى عبر فترات مختلفة بعض الدعوات التي سعت إلى التقليل من شأنها أو استبدالها ببدائل أخرى. ومن أبرز تلك الدعوات ما طرحه المستشرقان الفرنسيان ماسينيون وبنيار حين اقترحا على بعض المثقفين العرب كتابة اللغة العربيَّة بالحروف اللاتينيَّة والتخلي عن الفصحى. غير أن هذه الدعوات قوبلت برفض واسع من قبل كثير من الباحثين والمفكرين؛ لما تحمله من مساس بمكانة اللغة العربيَّة بوصفها لغة القرآن الكريم والتراث الثقافي والحضاري للأمة العربيَّة , أما ظاهرة ثنائيَّة الفصحى والعاميَّة التي يتناولها هذا البحث، فيُرجَّح أن جذورها تعود إلى عصر الفتوحات الإسلاميَّة الأولى، حين اختلط العرب بالشعوب الأخرى، مما أدى إلى ظهور لهجات عاميَّة متأثرة بالبيئات الاجتماعيَّة والثقافيَّة المختلفة. ومع مرور الزمن أخذت هذه اللهجات تتميز تدريجيًا عن اللغة العربيَّة الفصحى، حتى أصبح لكل منهما مجال استعمال خاص؛ فالفصحى تُستخدم في التعليم والكتابة والمجالات الرسميَّة، في حين تُستعمل العاميَّة في التواصل اليومي بين أفراد المجتمع. وتعد هذه الظاهرة من التحديات التي قد تواجه تعلم اللغة العربيَّة، خاصة لدى غير الناطقين بها، إذ قد يجد المتعلم صعوبة في التمييز بين الفصحى والعاميَّة واستخدام كل منهما في سياقه المناسب **(الجندي,1982: 188).**

وقد اختلف الباحثون في تقييمهم لهذه الظاهرة؛ إذ يرى فريق منهم أن الثنائيَّة اللغويَّة ظاهرة طبيعيَّة تعكس تطور المجتمعات وتنوع وسائل التواصل فيها. في المقابل، ينظر فريق آخر إليها بوصفها مشكلة تربويَّة ولغويَّة، لأن الطالب قد يواجه صعوبة في الانتقال من اللغة العاميَّة التي اعتادها في حياته اليوميَّة

إلى اللغة الفصحى المستخدمة في المدرسة، الأمر الذي قد يؤدي إلى ضعف الإقبال على القراءة وتأخر تعلم اللغة العربيَّة**(كتابي,2012: 43).**

ونتيجة لهذا الجدل ظهرت عدة مقترحات لمعالجة مشكلة الثنائيَّة اللغويَّة، ويمكن تلخيصها في خمسة اتجاهات رئيسة, يتمثل الاتجاه الأول في الدعوة إلى رفع مستوى العاميَّة وتقريبها من الفصحى، وذلك بتشجيع استخدام الفصحى في الحياة اليوميَّة حتى تصبح لغة طبيعيَّة يتعلمها الأفراد منذ الصغر, أما الاتجاه الثاني فيتخذ موقفًا متطرفًا يدعو إلى التخلي عن اللغة العربيَّة، سواء الفصحى أو العاميَّة، واستبدالها بلغة أجنبيَّة بحجة مواكبة التقدم العلمي والثقافي, بينما يدعو الاتجاه الثالث إلى إيجاد صيغة وسط تجمع بين الفصحى والعاميَّة من خلال الأخذ ببعض عناصر كل منهما, ويقترح الاتجاه الرابع استعمال ما يعرف باللغة العربيَّة المحكيَّة المشتركة، وهي اللغة التي يستخدمها المثقفون من مختلف البلدان العربيَّة عند التواصل فيما بينهم في اللقاءات العلميَّة أو الثقافيَّة, أما الاتجاه الخامس فيدعو إلى استخدام العاميَّة في بعض مجالات الكتابة العلميَّة والأدبيَّة بدلاً من الفصحى.

وقد ظهرت بعض الدعوات المبكرة إلى استخدام العاميَّة في الكتابة منذ أواخر القرن التاسع عشر، ومن أبرزها ما طرحه الباحث الألماني ولهلم سبيتا عندما نشر عام 1880 كتابًا حول قواعد إحدى اللهجات العربيَّة، دعا فيه إلى اعتماد اللهجات المحليَّة في الكتابة والتخاطب بدلاً من العربيَّة الفصحى، غير أن تأثير هذه الدعوة ظل محدودًا لكون الكتاب نُشر باللغة الألمانيَّة ولم ينتشر على نطاق واسع. واستمر الجدل حول العلاقة بين الفصحى والعاميَّة في تلك الفترة؛ ففي عام 1881 اقترحت مجلة المقتطف استخدام اللغة المتداولة بين الناس في حياتهم اليوميَّة لتبسيط العلوم والتعليم، مشيرة إلى أن الفجوة بين لغة الكتابة ولغة الحديث قد تكون أحد أسباب تأخر العرب. وقد أثارت هذه الفكرة نقاشًا بين عدد من المفكرين والكتّاب, وفي السياق نفسه، ألّف القاضي الإنكليزي ولمور سلدن عام 1901 كتابًا دعا فيه إلى استخدام العاميَّة في الكتابة والتحدث بدلاً من اللغة العربيَّة الفصحى. كما ظهرت لاحقًا دعوات مشابهة، من أبرزها ما طرحه أنيس فريحة في كتابه الصادر عام 1955، حيث دعا إلى تبسيط اللغة العربيَّة وجعلها لغة واحدة تجمع بين الفصحى والعاميَّة، مبررًا ذلك بأن الفصحى قد تبدو صعبة لدى بعض المتعلمين، بينما تعد العاميَّة أقرب إلى الاستعمال اليومي وأسهل في التواصل, وقد استند المؤيدون لاستخدام العاميَّة إلى عدة مبررات، من أهمها أن تعلم الفصحى يتطلب وقتًا وجهدًا أكبر، في حين تتميز العاميَّة بالسهولة والمرونة في الاستخدام، إضافة إلى أن كثيرًا من الناس لا يستخدمون الفصحى في حياتهم اليوميَّة. ويرى بعضهم أن الاعتماد على العاميَّة قد يسهم في تسهيل عمليَّة التعليم والتواصل, ومع ذلك، فقد واجهت هذه الدعوات معارضة واسعة من قبل عدد كبير من الباحثين؛ لما قد يترتب عليها من آثار سلبيَّة، من أبرزها إضعاف التراث اللغوي العربي، واحتمال ترجمة النصوص الدينيَّة – وفي مقدمتها القرآن الكريم – إلى العاميَّة بما يفقدها جمالها البلاغي وتأثيرها الدلالي. كما أن اختلاف اللهجات بين المجتمعات العربيَّة قد يعرقل التواصل بينها، وقد يؤدي اعتماد كل مجتمع لهجته الخاصة إلى زيادة التباعد والانقسام اللغوي بين أبناء الأمة العربيَّة**(زونايروه, 2014: 5).**

وفي ضوء ما سبق يتضح أن اللغة العربيَّة الفصحى تمثل الركيزة الأساسيَّة للثقافة العربيَّة ولغة العلم والمعرفة والتواصل الرسمي بين أبناء الأمة العربيَّة. فهي اللغة التي حفظت التراث العربي والإسلامي عبر القرون، وبها كُتبت المؤلفات العلميَّة والأدبيَّة، وهي الأداة الرئيسة في التعليم والتأليف والخطاب الثقافي. ولهذا حافظت الفصحى على مكانتها المتميزة بوصفها لغة موحدة تجمع الناطقين بالعربيَّة على اختلاف بلدانهم**(سليمان,2018: 76-81).**

أما اللهجات العاميَّة فهي أنماط لغويَّة نشأت نتيجة التطور الطبيعي للغة واختلاف البيئات الاجتماعيَّة والثقافيَّة، وتُستعمل غالبًا في التخاطب اليومي بين أفراد المجتمع. إلا أن هذه اللهجات تفتقر في الغالب إلى النظام اللغوي الدقيق الذي تتميز به الفصحى، كما أنها تختلف من منطقة إلى أخرى، مما قد يحدّ من

قدرتها على تحقيق التواصل الواسع أو أداء الوظائف العلميَّة والثقافيَّة التي تؤديها اللغة العربيَّة الفصحى**(عبد الرحيم,2017: 67).**

كما أن اعتماد الفصحى في مجالات التعليم والكتابة يضمن وحدة اللغة واستمرار ارتباطها بتراثها الحضاري، في حين تبقى العاميَّة محصورة في نطاق الاستعمال اليومي المحدود. لذلك فإن الاهتمام بالفصحى وتعزيز استخدامها في المجالات التعليميَّة والثقافيَّة يعد أمرًا ضروريًا للحفاظ على الهويَّة اللغويَّة والثقافيَّة، ولتمكين المتعلمين من امتلاك لغة سليمة قادرة على التعبير الدقيق ونقل المعرفة بصورة واضحة ومنظمة**(برغوم,2011: 260).**

ومن خلال ذلك يتبين أن فهم العلاقة بين الفصحى واللهجات العاميَّة يساعد في تفسير بعض الصعوبات التي قد يواجهها المتعلمون عند الانتقال من لغة التخاطب اليومي إلى اللغة المعياريَّة المستخدمة في التعليم، الأمر الذي يستدعي الاهتمام بتنميَّة مهارات استخدام اللغة العربيَّة الفصحى وتعزيز حضورها في البيئة التعليميَّة.

**النظريات المفسرة للقلق.**

**أولاً: النظرية السلوكية للقلق (Behavioral Theory)**

تُفسِّر المدرسة السلوكية القلق بوصفه سلوكاً متعلَّماً يكتسبه الفرد من بيئته المحيطة من خلال آليات التعزيز الإيجابي والسلبي. وينطلق هذا التصور من رفض التفسيرات التي تركز على الدوافع اللاشعورية أو البناء الثلاثي للشخصية (الهو، والأنا، والأنا الأعلى)، كما هو الحال في نظرية التحليل النفسي، على الرغم من اتفاق المدرستين في التأكيد على أهمية الخبرات الماضية في تشكيل استجابات الفرد الحالية, ويُميز السلوكيون بين الخوف والقلق من حيث طبيعة المثير؛ إذ يُعد الخوف استجابة لمثير موضوعي واضح ومدرك، في حين أن القلق يرتبط بمثيرات غير واضحة أو غير مدركة للفرد. ومن هذا المنطلق، يُنظر إلى القلق على أنه استجابة خوف شرطية تُستثار بمثيرات محايدة في الأصل، لكنها اكتسبت القدرة على إثارة هذه الاستجابة نتيجة اقترانها بخبرات سابقة **(كفافي، 2009: 117).**

**ثانياً: النظرية المعرفية للقلق (Cognitive Theory)**

تقوم النظرية المعرفية على أن الانفعالات الإنسانية هي نتاج مباشر لأنماط التفكير وتفسير الفرد للمواقف المختلفة، حيث تنشأ الاضطرابات النفسية ومنها القلق نتيجة التفكير غير العقلاني وتشويه إدراك الواقع. وفي هذا الإطار، يرفض الاتجاه المعرفي تفسير القلق بالاعتماد على اللاشعور أو الارتباط الشرطي وحده، كما في المدرستين التحليلية والسلوكية, ويرى "بيك" (Beck) أن الاستجابة الانفعالية لا تُعد رد فعل مباشر أو تلقائي للمثير الخارجي، بل تمر بعمليات معرفية تتضمن تحليل المثيرات وتفسيرها من خلال النظام المعرفي للفرد. وعندما يحدث خلل أو عدم توافق بين المثيرات الخارجية والبنية المعرفية الداخلية، تظهر الاستجابات الانفعالية السلبية، ومنها القلق، نتيجة تبني أفكار خاطئة أو غير منطقية **(علي، 2002: 12).**

**الدراسات السابقة:**

تناولت العديد من الدراسات السابقة موضوع استخدام اللغة العربيَّة الفصحى والصعوبات التي يواجهها الطلبة في التحدث بها داخل البيئة التعليميَّة، كما بحثت في العوامل اللغويَّة والتعليميَّة التي تؤثر في مستوى أدائهم, لذلك يستعرض الباحث في هذا المبحث عددًا من الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة الحاليَّة، وذلك للاستفادة من نتائجها في فهم المشكلة البحثيَّة المتعلقة بمستوى قلق التحول من العاميَّة إلى اللغة العربيَّة الفصحى لدى طلبة قسم اللغة العربيَّة في المواقف الصفيَّة.

**دراسة السعدي والسعدي (2019)** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى أسباب ضعف الطلبة في التحدث باللغة العربيَّة الفصحى. وقد توصلت نتائجها إلى أن استخدام اللهجة العاميَّة بدلًا من اللغة العربيَّة الفصحى في الإذاعة المدرسيَّة، إضافة إلى ضعف مشاركة الطلبة في الأنشطة والمسابقات الأدبيَّة المرتبطة

بالفصحى مثل الخطابة، يعدان من أبرز العوامل التي تسهم في ضعف الطلبة في استخدام اللغة العربيَّة الفصحى.

**دراسة حماد ومحمد (2007)** سعت هذه الدراسة إلى الكشف عن العوامل التي تؤدي إلى ضعف الطلبة في التحدث باللغة العربيَّة الفصحى, وأظهرت نتائجها أن اعتماد بعض المعلمين على الطرق التقليديَّة في التدريس التي لا تشجع الطلبة على ممارسة التحدث باللغة العربيَّة الفصحى يؤدي إلى قلة مشاركة الطلبة في الحديث بها، واقتصار إجاباتهم على عبارات محدودة، إضافة إلى ضعف قدرتهم على إدارة الحوار اللغوي، وشعور بعض الطلبة بالخجل أو الخوف عند التحدث باللغة الفصحى.

**دراسة السيد (2015)** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى مستوى الطلبة في مهارة التحدث باللغة العربيَّة الفصحى. وقد بينت نتائجها وجود ضعف لدى الطلبة في القدرة على التعبير باستخدام مفردات مناسبة ودقيقة، إضافة إلى ضعف بناء الجمل اللغويَّة الصحيحة وقلة تنوع الأساليب اللغويَّة المستخدمة في التعبير عن المعاني، فضلًا عن ضعف ترتيب الأفكار بصورة منطقيَّة وانخفاض مستوى الثقة بالنفس أثناء التحدث.

**دراسة حسان (2011)، والقواسم (2006)، ورجب (2004)** تناولت هذه الدراسات أسباب ضعف الطلبة في التحدث باللغة العربيَّة الفصحى من جانب المعلم، وأشارت إلى أن من أبرز هذه الأسباب قلة استخدام المعلمين للغة العربيَّة الفصحى داخل الصف الدراسي، وصعوبة التمييز بين الفصحى واللهجات العاميَّة، إضافة إلى ضعف تمكّن بعض الطلبة من القواعد النحويَّة الأساسيَّة اللازمة أثناء الحديث.

**دراسة الغامدي (2020)** هدفت هذه الدراسة إلى تطوير مهارات معلمي اللغة العربيَّة في تدريب الطلبة على التحدث باللغة العربيَّة الفصحى. وأوصت بضرورة عقد دورات تدريبيَّة للمعلمين تسهم في تنميَّة مهاراتهم في تدريب الطلبة على استخدام اللغة العربيَّة الفصحى، مع التركيز على الجوانب الصوتيَّة واللغويَّة والتعليميَّة المرتبطة بتنميَّة مهارات التحدث.

**مناقشة الدراسات السابقة.**

يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة أنها ركزت على الكشف عن أسباب ضعف الطلبة في استخدام اللغة العربيَّة الفصحى، ولا سيما في مهارة التحدث، كما تناولت مجموعة من العوامل التعليميَّة واللغويَّة التي تؤثر في مستوى أداء الطلبة. فقد بينت بعض الدراسات أن انتشار استخدام اللهجة العاميَّة في البيئة التعليميَّة وضعف مشاركة الطلبة في الأنشطة اللغويَّة المرتبطة بالفصحى يعدان من العوامل التي تسهم في ضعف استخدام اللغة العربيَّة الفصحى.

كما أشارت دراسات أخرى إلى أن اعتماد بعض المعلمين على الأساليب التقليديَّة في التدريس وعدم تشجيع الطلبة على ممارسة التحدث باللغة العربيَّة الفصحى يؤدي إلى ضعف مشاركتهم في الحوار اللغوي داخل الصف الدراسي. كذلك أظهرت بعض الدراسات وجود ضعف في مستوى الطلبة في التعبير باللغة العربيَّة الفصحى، ويتجلى ذلك في محدوديَّة المفردات وضعف بناء الجمل اللغويَّة وعدم القدرة على تنظيم الأفكار أثناء التحدث.

ومن ناحيَّة أخرى، بينت بعض الدراسات أن قلة استخدام المعلمين للغة العربيَّة الفصحى داخل الصف الدراسي، إضافة إلى صعوبة التمييز بين الفصحى واللهجات العاميَّة وضعف تمكّن الطلبة من القواعد النحويَّة الأساسيَّة، تعد من الأسباب التي تسهم في ضعف التحدث باللغة العربيَّة الفصحى. كما أكدت بعض الدراسات أهميَّة تدريب معلمي اللغة العربيَّة على أساليب تدريس تساعد في تنميَّة مهارات التحدث باللغة الفصحى لدى الطلبة.

وبوجه عام، يتضح أن معظم الدراسات السابقة ركزت على أسباب ضعف الطلبة في استخدام اللغة العربيَّة الفصحى وطرق تنميَّة مهارات التحدث بها، في حين تسعى الدراسة الحاليَّة إلى تناول جانب مختلف يتمثل في مستوى قلق التحول من العاميَّة إلى اللغة العربيَّة الفصحى لدى طلبة قسم اللغة العربيَّة بكليَّة التربيَّة الأساسيَّة في المواقف الصفيَّة.

وتتفق الدراسة الحاليَّة مع الدراسات السابقة في اهتمامها بموضوع استخدام اللغة العربيَّة الفصحى في البيئة التعليميَّة، وبيان الصعوبات التي يواجهها الطلبة في استخدامها أثناء التحدث داخل الصف الدراسي، كما تتفق معها في الإشارة إلى تأثير العوامل التعليميَّة واللغويَّة في مستوى أداء الطلبة.

أما من حيث الاختلاف، فإن معظم الدراسات السابقة ركزت على أسباب ضعف الطلبة في مهارات التحدث باللغة العربيَّة الفصحى، بينما تركز الدراسة الحاليَّة على الجانب النفسي المرتبط باستخدام اللغة الفصحى، وهو قلق التحول من العاميَّة إلى الفصحى داخل المواقف الصفيَّة. كما تتميز هذه الدراسة بأنها تطبق على طلبة قسم اللغة العربيَّة في المرحلة الجامعيَّة، في حين تناولت بعض الدراسات السابقة مراحل تعليميَّة أخرى.

وبناءً على ذلك، تسعى الدراسة الحاليَّة إلى الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة في بناء إطارها النظري، مع محاولة تقديم إضافة علميَّة تتمثل في دراسة القلق المرتبط بالتحول اللغوي من العاميَّة إلى اللغة العربيَّة الفصحى داخل المواقف الصفيَّة.

## الفصل الثالث

## (اجراءات البحث)

**أولاً: منهج البحث.**

نظرًا لطبيعة موضوع البحث وأهدافه، فقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي؛ لأنه من أكثر المناهج ملاءمة للدراسات التربويَّة واللغويَّة التي تهدف إلى وصف الظواهر وتحليلها كما هي في الواقع. ويقوم هذا المنهج على جمع البيانات والمعلومات المتعلقة بالظاهرة المدروسة من أفراد العينة، ثم تنظيمها وتحليلها وتفسيرها للوصول إلى نتائج علميَّة دقيقة**(جابر، 1989: 134).**

**ثانيًا: تحديد المجتمع الأصلي للبحث.**

يُقصد بمجتمع البحث جميع الأفراد الذين تنطبق عليهم خصائص معينة ويهتم الباحث بدراستهم؛ إذ يُعد المجتمع المصدر الرئيس للبيانات التي يعتمد عليها الباحث في الوصول إلى نتائج بحثه. ويشمل مجتمع البحث كل العناصر أو الأفراد الذين يرتبطون بموضوع الدراسة والذين يمكن تعميم النتائج عليهم بعد تحليل البيانات المستخلصة منهم**(عودة وملكاوي, 1992: 159).**

ويُعرَّف مجتمع البحث أيضًا بأنه المجموعة الكاملة من الأفراد أو الوحدات التي تمتلك صفات مشتركة، ويسعى الباحث إلى دراستها وتحليل خصائصها للوصول إلى نتائج علميَّة دقيقة. وقد يكون المجتمع كبيرًا، لذلك يلجأ الباحث غالبًا إلى اختيار عينة تمثل هذا المجتمع تمثيلًا صحيحًا، بحيث تعكس خصائصه الأساسيَّة**(ابو حويج, 2002: 44).**

**وفي ضوء ذلك، يتكون مجتمع هذا البحث من طلبة كليَّة التربيَّة الاساسيَّة التابعة الى جامعة واسط.**
**والجول رقم (1) بين اعداد المجتمع**

| ت | المرحلة | عـدد الطلبة |
|---|---|---|
| -1 | المرحلـة الأولى | 36 |
| -2 | المرحلـة الثانيَّة | 60 |
| -3 | المرحلـة الثالثة | 65 |
| -4 | المرحلــة الرابعة | 55 |

**ثالثًا: عينة البحث:**

تُعد العينة جزءًا من مجتمع البحث يتم اختيارها بطريقة علميَّة لتمثيل المجتمع الأصلي تمثيلًا صحيحًا، بحيث تعكس خصائصه الأساسيَّة. ويعتمد الباحث على العينة عندما يكون المجتمع كبيرًا أو يصعب دراسة

جميع أفراده، لذلك يتم اختيار مجموعة محددة من الأفراد يمكن من خلالها جمع البيانات وتحليلها للوصول إلى نتائج يمكن تعميمها على المجتمع كله. وتُعرَّف العينة بأنها مجموعة فرعيَّة من مجتمع البحث تُختار وفق أسس علميَّة بهدف دراسة الظاهرة محل البحث والتوصل إلى نتائج تمثل المجتمع الذي أُخذت منه العينة **(ابو حويج، 2002: 45).**

**عينة البحث.**

أنَّ عينة البحث جزءاً من المجتمع ويتم اختيارها بطريقة علميَّة بحيث تمثل المجتمع الأصلي تمثيلاً صحيحاً، وتمكّن الباحث من جمع البيانات اللازمة لدراسة الظاهرة محل البحث. ونظراً لصعوبة دراسة جميع أفراد المجتمع الأصلي، يلجأ الباحث إلى اختيار عينة تمثل هذا المجتمع وتعكس خصائصه الأساسيَّة، مما يتيح الوصول إلى نتائج يمكن تعميمها على المجتمع الكلي بدرجة معقولة من الدقة, وفي ضوء ذلك، تكوّنت عينة البحث في هذه الدراسة من (60) طالباً من طلبة قسم اللغة العربيَّة في كليَّة التربيَّة الأساسيَّة بجامعة واسط، وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائيَّة من مجتمع البحث، وذلك لغرض تطبيق أداة البحث عليهم والتعرّف إلى مستوى قلق التحول من العاميَّة إلى اللغة العربيَّة الفصحى لديهم في المواقف الصفيَّة.

**أدوات البحث والوسائل الإحصائيَّة**:

تتحدد أدوات البحث والوسائل الإحصائيَّة وفقًا لطبيعة المشكلة البحثيَّة وأهدافها ومتغيراتها، الأمر الذي يتطلب من الباحث اختيار الأداة المناسبة التي تمكنه من جمع بيانات دقيقة يمكن الاعتماد عليها في تحليل النتائج والتوصل إلى استنتاجات علميَّة. وبما أن هذه الدراسة تهدف إلى الكشف عن مستوى قلق التحول من العاميَّة إلى اللغة العربيَّة الفصحى لدى طلبة قسم اللغة العربيَّة في المواقف الصفيَّة، فقد اعتمدت **الاستبانة** أداةً رئيسة لجمع البيانات من أفراد العينة، وذلك لملاءمتها لطبيعة البحث وقدرتها على قياس اتجاهات الطلبة ومستوى القلق لديهم عند استخدام اللغة العربيَّة الفصحى داخل الصف.

وقد تضمنت الاستبانة مجموعة من الفقرات التي تقيس استجابات الطلبة تجاه المواقف الصفيَّة التي تتطلب استخدام اللغة العربيَّة الفصحى، وقد صيغت الفقرات وفق مقياس (ليكرت) الخماسي، الذي يتيح للمستجيب اختيار درجة موافقته على كل فقرة.

ولغرض تحليل البيانات التي تم الحصول عليها من أفراد العينة، استُخدمت مجموعة من الوسائل الإحصائيَّة المناسبة لطبيعة الدراسة، وهي:

استُخدم **الوسط الحسابي** للتعرف على مستوى استجابات أفراد العينة لكل فقرة من فقرات الاستبانة، وكذلك لتحديد المستوى العام للقلق لدى الطلبة عند التحول من العاميَّة إلى اللغة العربيَّة الفصحى في المواقف الصفيَّة.

كما استُخدم **الوزن المئوي** لمعرفة النسبة التي تمثلها استجابات أفراد العينة لكل فقرة، الأمر الذي يساعد في تحديد درجة تحقق الفقرات وترتيبها بحسب أهميتها النسبيَّة.

أما **الانحراف المعياري** فقد استُخدم لقياس درجة تشتت استجابات أفراد العينة حول الوسط الحسابي، مما يوضح مدى تقارب أو تباعد آراء الطلبة بشأن الفقرات المختلفة في الاستبانة.

وقد أسهمت هذه الوسائل الإحصائيَّة في تحليل البيانات التي تم جمعها من أفراد العينة بصورة علميَّة دقيقة، مما ساعد في الوصول إلى نتائج واضحة حول مستوى القلق الذي قد يشعر به الطلبة عند الانتقال من استخدام العاميَّة إلى استخدام اللغة العربيَّة الفصحى في المواقف الصفيَّة.

## الفصل الرابع

## تفسير النتائج.

اعتمد الباحث في تفسير نتائج الدراسة على كلٍّ من النظرية السلوكية والنظرية المعرفية، لما لهما من قدرة تفسيرية في توضيح طبيعة القلق المرتبط بالتحول من العامية إلى اللغة العربية الفصحى في المواقف الصفية, ففي ضوء النظرية السلوكية، يمكن تفسير قلق الطلبة على أنه سلوك متعلَّم ناتج عن خبرات صفية

سابقة ارتبطت فيها مواقف استخدام اللغة الفصحى بمشاعر سلبية، مثل الخوف من الوقوع في الخطأ أو التعرض للنقد، مما أدى إلى تكوّن استجابة قلق تظهر عند مواجهة مواقف مشابهة داخل الصف, أما في ضوء النظرية المعرفية، فإن القلق يُعزى إلى الأفكار والتصورات السلبية التي يحملها الطلبة، كالشعور بعدم الكفاءة اللغوية، أو توقع الفشل، أو الخوف من التقييم السلبي، حيث تسهم هذه الأفكار في تضخيم الموقف التعليمي وتحويله إلى مصدر تهديد نفسي, ومن خلال التكامل بين هاتين النظريتين، يتضح أن قلق الطلبة عند استخدام اللغة العربية الفصحى لا يرتبط بعامل واحد، بل هو نتيجة تفاعل الخبرات السابقة مع البناءات المعرفية السلبية، مما يفسر تباين استجاباتهم تجاه فقرات المقياس، ويعزز من القدرة التمييزية للفقرات في الكشف عن مستويات القلق لديهم.

**أولاً: نتائج القوة التمييزيَّة لفقرات المقياس.**

أظهرت نتائج تحليل القوة التمييزيَّة لفقرات مقياس قلق التحول من العاميَّة إلى اللغة العربيَّة الفصحى أن جميع الفقرات كانت مميزة، إذ كانت القيم التائيَّة المحسوبة لجميع الفقرات أكبر من القيمة التائيَّة الجدوليَّة البالغة (2.00) عند مستوى دلالة (0.05), وتشير هذه النتيجة إلى أن فقرات المقياس تمتلك قدرة جيدة على التمييز بين الطلبة الذين يمتلكون مستويات مرتفعة من القلق والطلبة الذين يمتلكون مستويات منخفضة منه، مما يدل على أن الفقرات صيغت بصورة مناسبة وتعكس بدرجة واضحة السلوك أو الشعور الذي تهدف إلى قياسه. كما يدل ذلك على أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الصدق، لأن الفقرة المميزة تكون قادرة على الكشف عن الفروق بين أفراد العينة في السمة التي يقيسها المقياس، وهي في هذه الدراسة قلق التحول من العاميَّة إلى اللغة العربيَّة الفصحى في المواقف الصفيَّة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن فقرات المقياس تناولت مواقف صفيَّة واقعيَّة يمر بها الطلبة أثناء استخدام اللغة العربيَّة الفصحى، مثل الخوف من الوقوع في الخطأ اللغوي أو التردد في المشاركة الصفيَّة أو القلق من تقييم الأستاذ والزملاء، وهي مواقف تعكس بالفعل حالة القلق المرتبطة باستخدام اللغة الفصحى، مما جعل الطلبة يستجيبون لها بدرجات مختلفة تعكس مستويات القلق لديهم, والجدول رقم (1) يوضح ذلك.

**جدول رقم (2) القوة التمييزيَّة لفقرات مقياس قلق التحول من العاميَّة إلى الفصحى**

| ت | الفقرة | متوسط المجموعة العليا | متوسط المجموعة الدنيا | القيمة التائيَّة المحسوبة | القيمة الجدوليَّة | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | أشعر بالخوف من الوقوع في خطأ نحوي عند التحدث بالفصحى | 4.21 | 2.13 | 3.45 | 2.00 | مميزة |
| 2 | أراجع كلامي ذهنيًا قبل أن أنطقه بالفصحى | 4.05 | 2.10 | 3.31 | 2.00 | مميزة |
| 3 | يقلقني اختيار المفردة الفصحى المناسبة أثناء الحديث | 3.98 | 2.01 | 3.22 | 2.00 | مميزة |
| 4 | أخشى أن أستخدم تركيبًا لغويًا غير صحيح أمام زملائي | 4.10 | 2.20 | 3.40 | 2.00 | مميزة |
| 5 | أشعر بأن قواعد الفصحى تعيق طلاقتي في الكلام | 3.92 | 2.14 | 3.18 | 2.00 | مميزة |
| 6 | أتردد كثيرًا قبل الإجابة بالفصحى داخل الصف | 3.85 | 2.09 | 3.10 | 2.00 | مميزة |
| 7 | أشعر بالارتباك إذا طُلب مني التحدث فجأة بالفصحى | 4.02 | 2.18 | 3.28 | 2.00 | مميزة |
| 8 | أعتقد أن استخدام الفصحى يتطلب تركيزًا | 3.90 | 2.05 | 3.15 | 2.00 | مميزة |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | ذهنيًا مرهقًا | | | | | |
| 9 | أخاف من سخريَّة الآخرين إذا أخطأت بالفصحى | 3.95 | 2.11 | 3.20 | 2.00 | مميزة |
| 10 | يقلقني تقييم الأستاذ لأدائي اللغوي | 4.00 | 2.19 | 3.34 | 2.00 | مميزة |
| 11 | أشعر بالإحراج إذا صحح لي أحدهم خطأ لغويًا أمام الجميع | 3.88 | 2.07 | 3.12 | 2.00 | مميزة |
| 12 | أفضل الصمت أحيانًا تجنبًا للخطأ أمام الزملاء | 3.80 | 2.03 | 3.05 | 2.00 | مميزة |
| 13 | أشعر أن زملائي يراقبون أخطائي اللغويَّة | 3.91 | 2.15 | 3.17 | 2.00 | مميزة |
| 14 | يزداد توتري عندما أتكلم بالفصحى أمام مجموعة كبيرة | 3.89 | 2.14 | 3.11 | 2.00 | مميزة |
| 15 | أخشى أن يؤثر أدائي بالفصحى في صورتي الأكاديميَّة | 3.84 | 2.10 | 3.08 | 2.00 | مميزة |
| 16 | يتغير صوتي عند التحدث بالفصحى داخل الصف | 3.79 | 2.00 | 3.02 | 2.00 | مميزة |
| 17 | أشعر بتسارع ضربات قلبي عند الحديث بالفصحى | 3.83 | 2.04 | 3.06 | 2.00 | مميزة |
| 18 | أنسى بعض الكلمات عندما أبدأ الحديث بالفصحى | 3.87 | 2.12 | 3.14 | 2.00 | مميزة |
| 19 | يتباطأ كلامي عند الانتقال من العاميَّة إلى الفصحى | 3.82 | 2.08 | 3.09 | 2.00 | مميزة |
| 20 | أرتبك إذا قوطعت أثناء حديثي بالفصحى | 3.78 | 2.05 | 3.01 | 2.00 | مميزة |
| 21 | أجد صعوبة في الاستمرار بالكلام بالفصحى لفترة طويلة | 3.90 | 2.18 | 3.20 | 2.00 | مميزة |
| 22 | أفقد تسلسل أفكاري عند الحديث بالفصحى | 3.85 | 2.11 | 3.13 | 2.00 | مميزة |
| 23 | أشعر أن أدائي بالفصحى أقل من أدائي بالعاميَّة | 3.88 | 2.16 | 3.18 | 2.00 | مميزة |
| 24 | أتجنب رفع يدي إذا كان المطلوب الإجابة بالفصحى | 3.92 | 2.20 | 3.22 | 2.00 | مميزة |
| 25 | أفضل استخدام عبارات قصيرة لتقليل احتماليَّة الخطأ | 3.86 | 2.14 | 3.16 | 2.00 | مميزة |
| 26 | أختصر حديثي بالفصحى قدر الإمكان | 3.83 | 2.10 | 3.07 | 2.00 | مميزة |
| 27 | أتحول إلى العاميَّة عند الشعور بالتوتر | 3.95 | 2.21 | 3.25 | 2.00 | مميزة |
| 28 | أتمنى لو كان مسموحًا باستخدام العاميَّة داخل الصف | 3.88 | 2.17 | 3.19 | 2.00 | مميزة |
| 29 | أؤجل مشاركتي إلى أن يتحدث الآخرون أولًا | 3.82 | 2.09 | 3.08 | 2.00 | مميزة |
| 30 | أفضل الكتابة بالفصحى على التحدث بها | 3.80 | 2.05 | 3.04 | 2.00 | مميزة |

يبيّن جدول القوة التمييزيَّة أن جميع فقرات المقياس تمتلك قدرة جيدة على التمييز بين أفراد المجموعتين العليا والدنيا، إذ كانت القيم التائيَّة المحسوبة لجميع الفقرات أكبر من القيمة التائيَّة الجدوليَّة البالغة (2.00)

عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حريَّة (30)، مما يدل على أن الفقرات مميزة وصالحة للبقاء في المقياس بصيغتها النهائيَّة.

**ثانياً: نتائج صدق الاتساق الداخلي.**

أظهرت نتائج تحليل صدق الاتساق الداخلي أن معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكليَّة للمقياس كانت موجبة ودالة إحصائياً، إذ تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.52 – 0.66)، وهي معاملات ارتباط جيدة في الدراسات التربويَّة والنفسيَّة.

وتشير هذه النتيجة إلى أن جميع فقرات المقياس ترتبط بدرجة جيدة بالدرجة الكليَّة للمقياس، مما يدل على أن الفقرات تقيس مفهوماً واحداً يتمثل في قلق التحول من العاميَّة إلى اللغة العربيَّة الفصحى، كما يدل ذلك على أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي, ويمكن تفسير ذلك بأن الفقرات صُممت لقياس أبعاد مختلفة من القلق المرتبط باستخدام اللغة الفصحى داخل الصف، مثل القلق المعرفي والاجتماعي والأدائي وتجنب المشاركة، وهي أبعاد مترابطة فيما بينها وتشترك في قياس الظاهرة نفسها، الأمر الذي أدى إلى ظهور ارتباطات إيجابيَّة بين الفقرات والدرجة الكليَّة للمقياس, والجدول رقم (1) يوضح ذلك.

**جدول (3 ) معاملات ارتباط فقرات المقياس بالدرجة الكليَّة (صدق الاتساق الداخلي)**

| ت | الفقرة | معامل الارتباط بيرسون | الدلالة |
|---|---|---|---|
| 1 | أشعر بالخوف من الوقوع في خطأ نحوي عند التحدث بالفصحى | 0.63 | دال |
| 2 | أراجع كلامي ذهنيًا قبل أن أنطقه بالفصحى | 0.61 | دال |
| 3 | يقلقني اختيار المفردة الفصحى المناسبة أثناء الحديث | 0.58 | دال |
| 4 | أخشى أن أستخدم تركيبًا لغويًا غير صحيح أمام زملائي | 0.66 | دال |
| 5 | أشعر بأن قواعد الفصحى تعيق طلاقتي في الكلام | 0.59 | دال |
| 6 | أتردد كثيرًا قبل الإجابة بالفصحى داخل الصف | 0.55 | دال |
| 7 | أشعر بالارتباك إذا طلب مني التحدث فجأة بالفصحى | 0.64 | دال |
| 8 | أعتقد أن استخدام الفصحى يتطلب تركيزًا ذهنيًا مرهقًا | 0.60 | دال |
| 9 | أخاف من سخريَّة الآخرين إذا أخطأت بالفصحى | 0.62 | دال |
| 10 | يقلقني تقييم الأستاذ لأدائي اللغوي | 0.65 | دال |
| 11 | أشعر بالإحراج إذا صحح لي أحدهم خطأ لغويًا أمام الجميع | 0.57 | دال |
| 12 | أفضل الصمت أحيانًا تجنبًا للخطأ أمام الزملاء | 0.54 | دال |
| 13 | أشعر أن زملائي يراقبون أخطائي اللغويَّة | 0.58 | دال |
| 14 | يزداد توتري عندما أتكلم بالفصحى أمام مجموعة كبيرة | 0.60 | دال |
| 15 | أخشى أن يؤثر أدائي بالفصحى في صورتي الأكاديميَّة | 0.56 | دال |
| 16 | يتغير صوتي عند التحدث بالفصحى داخل الصف | 0.52 | دال |
| 17 | أشعر بتسارع ضربات قلبي عند الحديث بالفصحى | 0.55 | دال |
| 18 | أنسى بعض الكلمات عندما أبدأ الحديث بالفصحى | 0.59 | دال |
| 19 | يتباطأ كلامي عند الانتقال من العاميَّة إلى الفصحى | 0.57 | دال |
| 20 | أرتبك إذا قوطعت أثناء حديثي بالفصحى | 0.53 | دال |
| 21 | أجد صعوبة في الاستمرار بالكلام بالفصحى لفترة طويلة | 0.61 | دال |
| 22 | أفقد تسلسل أفكاري عند الحديث بالفصحى | 0.58 | دال |
| 23 | أشعر أن أدائي بالفصحى أقل من أدائي بالعاميَّة | 0.60 | دال |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 24 | أتجنب رفع يدي إذا كان المطلوب الإجابة بالفصحى | 0.63 | دال |
| 25 | أفضل استخدام عبارات قصيرة لتقليل احتماليَّة الخطأ | 0.59 | دال |
| 26 | أختصر حديثي بالفصحى قدر الإمكان | 0.56 | دال |
| 27 | أتحول إلى العاميَّة عند الشعور بالتوتر | 0.64 | دال |
| 28 | أتمنى لو كان مسموحًا باستخدام العاميَّة داخل الصف | 0.58 | دال |
| 29 | أؤجل مشاركتي إلى أن يتحدث الآخرون أولًا | 0.55 | دال |
| 30 | أفضل الكتابة بالفصحى على التحدث بها | 0.53 | دال |

**ثالثاً: نتائج ثبات المقياس.**

أظهرت نتائج تحليل الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ أن معامل الثبات للمقياس ككل بلغ (0.86)، في حين تراوحت معاملات الثبات لأبعاد المقياس بين (0.79 – 0.83) وتعد هذه القيم مؤشراً جيداً على تمتع المقياس بدرجة عاليَّة من الثبات، إذ تشير الدراسات التربويَّة إلى أن معامل الثبات الذي يتجاوز (0.70) يعد مقبولاً في البحوث العلميَّة. وتدل هذه النتيجة على أن المقياس يعطي نتائج متقاربة عند تطبيقه في ظروف متشابهة، مما يعزز الثقة في نتائجه ويؤكد صلاحيته لقياس قلق التحول من العاميَّة إلى اللغة العربيَّة الفصحى لدى طلبة قسم اللغة العربيَّة, جدول رقم(3) يبين ذلك.

**جدول (4) معامل ثبات مقياس قلق التحول من العاميَّة إلى الفصحى باستخدام معامل ألفا كرونباخ.**

| ت | البعد | عدد الفقرات | معامل الثبات (ألفا كرونباخ) |
|---|---|---|---|
| 1 | القلق المعرفي | 8 | 0.83 |
| 2 | القلق الاجتماعي | 7 | 0.81 |
| 3 | القلق الأدائي | 8 | 0.79 |
| 4 | تجنب المشاركة | 7 | 0.80 |
| | المقياس ككل | 30 | 0.86 |

**رابعاً: نتائج المتوسطات الحسابيَّة لفقرات المقياس.**

أظهرت نتائج تحليل المتوسطات الحسابيَّة لفقرات المقياس أن المتوسطات تراوحت بين (2.88 – 3.61)، وهي تقع ضمن مستوى القلق المتوسط وفق معيار تفسير المتوسطات المعتمد في الدراسة, وتشير هذه النتيجة إلى أن طلبة قسم اللغة العربيَّة يعانون بدرجة متوسطة من القلق عند التحول من استخدام اللهجة العاميَّة إلى اللغة العربيَّة الفصحى داخل المواقف الصفيَّة, ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة الازدواجيَّة اللغويَّة السائدة في المجتمع العربي، إذ يستخدم الأفراد اللغة العاميَّة في حياتهم اليوميَّة بشكل واسع، بينما تُستعمل اللغة العربيَّة الفصحى في السياقات الرسميَّة والتعليميَّة. وقد يؤدي هذا الاختلاف بين لغة الحياة اليوميَّة ولغة التعليم إلى شعور الطلبة بنوع من التردد أو القلق عند استخدام اللغة الفصحى داخل الصف الدراسي, كما يمكن تفسير هذا المستوى المتوسط من القلق بوجود مجموعة من العوامل اللغويَّة والنفسيَّة التي تؤثر في أداء الطلبة اللغوي، من أبرزها:

الخوف من الوقوع في الأخطاء النحويَّة أو اللغويَّة أثناء التحدث بالفصحى.

القلق من تقييم الأستاذ أو ملاحظة الزملاء للأخطاء اللغويَّة.

ضعف الممارسة المستمرة للتحدث باللغة العربيَّة الفصحى في الحياة اليوميَّة.

اعتماد الطلبة على اللهجة العاميَّة في التواصل اليومي بشكل أكبر من الفصحى.

ومن ناحيَّة أخرى، قد يشير المستوى المتوسط من القلق إلى أن الطلبة يمتلكون درجة مقبولة من الثقة في استخدام اللغة العربيَّة الفصحى، إلا أنهم ما زالوا يحتاجون إلى مزيد من التدريب والممارسة داخل البيئة التعليميَّة، مما يساعدهم على تحسين طلاقتهم اللغويَّة وتقليل مستوى القلق لديهم عند التحدث باللغة الفصحى.

جدول (5) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئويَّة ومستوى القلق لفقرات المقياس

| ت | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | النسبة المئويَّة | مستوى القلق |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | أشعر بالخوف من الوقوع في خطأ نحوي عند التحدث بالفصحى | 3.45 | 0.92 | %69 | متوسط |
| 2 | أراجع كلامي ذهنيًا قبل أن أنطقه بالفصحى | 3.61 | 0.88 | %72.2 | متوسط |
| 3 | يقلقني اختيار المفردة الفصحى المناسبة أثناء الحديث | 3.12 | 0.91 | %62.4 | متوسط |
| 4 | أخشى أن أستخدم تركيبًا لغويًا غير صحيح أمام زملائي | 3.41 | 0.90 | %68.2 | متوسط |
| 5 | أشعر بأن قواعد الفصحى تعيق طلاقتي في الكلام | 3.18 | 0.93 | %63.6 | متوسط |
| 6 | أتردد كثيرًا قبل الإجابة بالفصحى داخل الصف | 3.05 | 0.95 | %61 | متوسط |
| 7 | أشعر بالارتباك إذا طُلب مني التحدث فجأة بالفصحى | 3.33 | 0.89 | %66.6 | متوسط |
| 8 | أعتقد أن استخدام الفصحى يتطلب تركيزًا ذهنيًا مرهقًا | 3.36 | 0.91 | %67.2 | متوسط |
| 9 | أخاف من سخريَّة الآخرين إذا أخطأت بالفصحى | 3.29 | 0.93 | %65.8 | متوسط |
| 10 | يقلقني تقييم الأستاذ لأدائي اللغوي | 3.22 | 0.94 | %64.4 | متوسط |
| 11 | أشعر بالإحراج إذا صحح لي أحدهم خطأ لغويًا أمام الجميع | 3.18 | 0.92 | %63.6 | متوسط |
| 12 | أفضل الصمت أحيانًا تجنبًا للخطأ أمام الزملاء | 3.04 | 0.90 | %60.8 | متوسط |
| 13 | أشعر أن زملائي يراقبون أخطائي اللغويَّة | 3.15 | 0.91 | %63 | متوسط |
| 14 | يزداد توتري عندما أتكلم بالفصحى أمام مجموعة كبيرة | 3.12 | 0.92 | %62.4 | متوسط |
| 15 | أخشى أن يؤثر أدائي بالفصحى في صورتي الأكاديميَّة | 3.01 | 0.93 | %60.2 | متوسط |
| 16 | يتغير صوتي عند التحدث بالفصحى داخل الصف | 2.88 | 0.96 | %57.6 | متوسط |
| 17 | أشعر بتسارع ضربات قلبي عند الحديث بالفصحى | 2.95 | 0.94 | %59 | متوسط |
| 18 | أنسى بعض الكلمات عندما أبدأ الحديث بالفصحى | 3.06 | 0.92 | %61.2 | متوسط |
| 19 | يتباطأ كلامي عند الانتقال من العاميَّة إلى الفصحى | 3.02 | 0.90 | %60.4 | متوسط |
| 20 | أرتبك إذا قوطعت أثناء حديثي بالفصحى | 2.97 | 0.91 | %59.4 | متوسط |
| 21 | أجد صعوبة في الاستمرار بالكلام بالفصحى لفترة طويلة | 3.08 | 0.93 | %61.6 | متوسط |
| 22 | أفقد تسلسل أفكاري عند الحديث بالفصحى | 3.04 | 0.92 | %60.8 | متوسط |
| 23 | أشعر أن أدائي بالفصحى أقل من أدائي بالعاميَّة | 3.10 | 0.91 | %62 | متوسط |
| 24 | أتجنب رفع يدي إذا كان المطلوب الإجابة بالفصحى | 3.19 | 0.94 | %63.8 | متوسط |
| 25 | أفضل استخدام عبارات قصيرة لتقليل احتماليَّة الخطأ | 3.22 | 0.93 | %64.4 | متوسط |
| 26 | أختصر حديثي بالفصحى قدر الإمكان | 3.05 | 0.90 | %61 | متوسط |
| 27 | أتحول إلى العاميَّة عند الشعور بالتوتر | 3.18 | 0.92 | %63.6 | متوسط |
| 28 | أتمنى لو كان مسموحًا باستخدام العاميَّة داخل الصف | 3.07 | 0.95 | %61.4 | متوسط |
| 29 | أؤجل مشاركتي إلى أن يتحدث الآخرون أولًا | 3.11 | 0.91 | %62.2 | متوسط |
| 30 | أفضل الكتابة بالفصحى على التحدث بها | 3.00 | 0.93 | %60 | متوسط |

تشير نتائج البحث إلى أن مقياس قلق التحول من العاميَّة إلى اللغة العربيَّة الفصحى يتمتع بدرجة جيدة من الصدق والثبات، كما أظهرت النتائج أن طلبة قسم اللغة العربيَّة يعانون مستوى متوسطاً من القلق عند استخدام اللغة العربيَّة الفصحى في المواقف الصفيَّة، الأمر الذي يستدعي الاهتمام بتوفير بيئة تعليميَّة داعمة تشجع الطلبة على استخدام اللغة الفصحى بثقة وطلاقة.

**التوصيات والمقترحات.**

**أولاً: التوصيات.**

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث بشأن مستوى قلق التحول من العاميَّة إلى اللغة العربيَّة الفصحى لدى طلبة قسم اللغة العربيَّة في المواقف الصفيَّة، يوصي الباحث بما يأتي:

1- تشجيع الطلبة على استخدام اللغة العربيَّة الفصحى داخل الصف الدراسي من خلال توفير بيئة تعليميَّة داعمة تقلل من الشعور بالخوف أو التردد عند التحدث بها.

2- اعتماد أساليب تدريس حديثة تشجع الطلبة على المشاركة والحوار باللغة العربيَّة الفصحى، مثل المناقشة الجماعيَّة، والمناظرات العلميَّة، والعروض الشفهيَّة.

3- زيادة الأنشطة اللغويَّة داخل الكليَّة التي تعتمد على استخدام اللغة العربيَّة الفصحى، مثل الندوات الثقافيَّة، والمسابقات اللغويَّة، والخطابة، لما لها من دور في تنميَّة مهارات التحدث بالفصحى.

4- تدريب الطلبة على مهارات التحدث باللغة العربيَّة الفصحى بصورة تدريجيَّة من خلال المواقف الصفيَّة المختلفة، بما يسهم في تعزيز ثقتهم بأنفسهم وتقليل مستوى القلق لديهم.

5- حث أعضاء الهيئة التدريسيَّة على استخدام اللغة العربيَّة الفصحى بشكل مستمر داخل القاعة الدراسيَّة ليكونوا نموذجاً لغوياً للطلبة.

**ثانياً: المقترحات.**

استكمالاً لما توصل إليه البحث من نتائج، يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتيَّة:

1- إجراء دراسة مماثلة لقياس مستوى قلق التحول من العاميَّة إلى اللغة العربيَّة الفصحى لدى طلبة مراحل تعليميَّة أخرى مثل المرحلة الثانويَّة أو الإعداديَّة.

2- إجراء دراسة تبحث في العلاقة بين قلق التحول من العاميَّة إلى الفصحى ومستوى الكفاءة اللغويَّة لدى الطلبة.

3- إجراء دراسة تهدف إلى تصميم برنامج تدريبي لتنميَّة مهارات التحدث باللغة العربيَّة الفصحى لدى الطلبة ومعرفة أثره في تقليل مستوى القلق لديهم.

4- إجراء دراسة مقارنة بين طلبة أقسام اللغة العربيَّة وطلبة الأقسام العلميَّة في مستوى القلق عند استخدام اللغة العربيَّة الفصحى.

5- إجراء دراسات تتناول أثر البيئة التعليميَّة وأساليب التدريس في تنميَّة استخدام اللغة العربيَّة الفصحى داخل الصف الدراسي.

**المصادر والمراجع:**

- ابن منظور(1981) **لسان العرب** دار المعارف، القاهرة، (د ـ ط)
- أبو حويج، مروان (2002) **المناهج التربويَّة المعاصرة, الأساسيات، مشكلات المناهج، تطوير وتحديث,** عمّان، الأردن: الدار العلميَّة الدوليَّة ودار الثقافة للنشر والتوزيع, ط1.
- أبو عين، عمران. (2018)، أغسطس 9، **الاستعمار ومحاربة العربيَّة الفصحى,** الجزيرة.
- أحمد، عمرو رمضان (2010). **فاعليَّة برنامج قائم على القراءة للحد من قلق المستقبل لدى عينة من طلبة الجامعة وأثره على رفع مستوى الطموح لديهم،** رسالة دكتوراه، معهد الدراسات والبحوث التربويَّة، قسم الإرشاد النفسي والتربوي، جامعة القاهرة.
- الأطرش، محمود شتاء علاء الدين (2013). **العلاقة بين مفهوم الذات ومستوى الطموح لدى اللاعبين المحترفين لكرة القدم في فلسطين.** مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانيَّة) نابلس، مجلد30، العدد1.
- الجندي، أنور. (1982) **الفصحى لغة القرآن.** بيروت: دار الكتاب اللبناني.
- الراجحي، عبده. (1996) **اللهجات العربيَّة في القراءات القرآنيَّة,** دار المعرفة الجامعيَّة.
- السيوطي، جلال الدين .(د ـ ت).**المزهر في علوم اللغة وأنواعها .**بيروت: دار الفكر.

- الشريف الجرجاني( 1413) **معجم التعريفات، تح :** محمد صديق المنشاوي ، دار الفضيلة ، القاهرة ، د- ط.
- الفيروز أبادي(2001) **القاموس المحيط** دار الحديث، القاهرة، (د ـ ط) .
- القفعان، توفيق محمد ملوح. (2010) **تأثير العاميَّة في تعليم اللغة العربيَّة الفصيحة للناطقين بغيرها،** رسالة ماجستير، كليَّة الدراسات العليا، الجامعة الأردنيَّة، الأردن.
- المشيخي، غالب محمد (2009 ) **قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعليَّة الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف،** رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى، كليَّة التربيَّة.
- المعجم الوسيط، (2004) مكتبة الشروق الدوليَّة، جمهوريَّة مصر العربيَّة، ط1.
- المغفرة، عناية. (2017). **القلق اللغوي عند طالبات المرحلة الأولى في قسم تعليم اللغة العربيَّة بجامعة الفلاح الإسلاميَّة السنيَّة كنجوع جمبر.** رسالة ماجستير، جامعة الفلاح الإسلامية، اندونيسيا.
- أنيس، إبراهيم. (1992) **في اللهجات العربيَّة** مكتبة الأنجلو المصريَّة, ط 8.
- برغوم أحمد والعايب محمد (2011) **أثر استعمال اللهجة العاميَّة في اللغة العربيَّة الفصحى في المؤسسات التعليميَّة:** طلبة جامعة الجزيرة الخاصة أنموذجًا. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربويَّة والنفسيَّة، المجلد 27، العدد3.
- جابر، عبد الحميد، وكاظم، أحمد خيري (1989) **مناهج البحث في التربيَّة وعلم النفس.** دار النهضة العربيَّة.
- جرجي زيدان **(د.ت). تاريخ آداب اللغة العربيَّة**. بيروت: دار مكتبة الحياة، لبنان.
- حباشنة، محمد، سرحان، وليد، والتكريتي، عدنان (2018) **القلق,** عمّان: دار المنهل.
- خطاب، محمد أحمد محمود (2019),**التشخيص الإكلينيكي:** دليل الاختبار النفسي التشخيصي وتحليل الشخصيَّة وكتابة التقرير, القاهرة: مكتبة الأنجلو المصريَّة.
- خير الله، هشام رشدي محمود علي. (2010) **تعرض الشباب الجامعي لأحداث العنف السياسي في الصحف والتلفزيون وعلاقته بقلق المستقبل لديهم،** رسالة ماجستير، كليَّة التربيَّة النوعيَّة، جامعة المنوفيَّة.
- دوجلاس براون (1994) **أسس تعلم اللغة العربيَّة وتعليمها،** ترجمة عبده الراجحي وأحمد شعبان، بيروت لبنان دار النهضة العربيَّة.
- زونايروه يون (2014) **اللغة العربيَّة الفصحى في العصر الحديث،** ضمن وقائع المؤتمر الدولي، المجلد2.
https://jurnalfaktarbiyah.iainkediri.ac.id/index.php/proceedings/article/view/3936
- سعود، ناهد شريف. (2003) **قلق المستقبل وعلاقته بسمتي التفاؤل والتشاؤم،** رسالة دكتوراه، جامعة دمشق، سوريا.
- سليماني، محمد (2018) **لغة التدريس بين الفصحى والعاميَّة**. مجلة علوم التربيَّة، العدد 70.
- سهام مادن (2011) **الفصحى والعاميَّة وعلاقتهما في استعمالات الناطقين الجزائريين** .كنوز الحكمة للنشر والتوزيع.
- صادقي، رحمة، والصادقي، فاطمة. (2014) **الذاكرة العاملة والازدواجيَّة اللغويَّة:** دراسة مقارنة بين تلاميذ ناطقين بالتقارقيَّة بمنطقة تمنراست, مجلة العلوم الإنسانيَّة والاجتماعيَّة، العدد 16.
- صالح قبوج (2014). **العلاقة بين الفصحى والعاميَّة وآليات استثمارها في تعليميَّة اللغة العربيَّة,** (مجلة اللغة الوظيفيَّة)، المجلد1، العدد1.
- عبد الجني (1995) **فقه اللغة وعلم اللغة:** نصوص ودراسات, القاهرة, دار المعرفة ,د ط.
- عبد الرحمن الحاج صالح. (د ـ ت) **اللغة العربيَّة بين المضافيَّة والتحرير** .فيلادلفيا الثقافيَّة.
- عبد الرحيم، محمد (2017) **التجسير بين العاميَّة والفصيحة في تدريس اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها.** مجلة العلوم التربويَّة والنفسيَّة، العدد1.
- علي، حسين. (2002), **قراءات في علم النفس,** القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، مصر.

- عودة، أحمد، وملكاوي، فتحي حسين (1992) **أساليب البحث العلمي في التربيَّة والعلوم الإنسانيَّة**, الأردن مكتب الكناني, ط. 2.
- فريحة، أنيس. (1989). **اللهجات وأسلوب دراستها**. بيروت: دار الجيل.
- كاتبي، هاديَّة حزنة. (2012) **مجلة جامعة دمشق**، المجلد 28، العدد2.
- كفافي، علاء الدين. (1997), **علم النفس الارتقائي: سيكولوجية الطفولة والمراهقة**, القاهرة: مؤسسة الأصالة، مصر.
- محمود، ابراهيم كايد: (2002). **العربيَّة الفصحى بين الازدواجيَّة اللغويَّة والثنائيَّة اللغويَّة** .المجلة العلميَّة بجامعة الملك فيصل (العلوم الإنسانيَّة والإداريَّة) جامعة الملك فيصل، السعودية.
- مصري، عباس، وأبو الحسان، عماد. (2014) **الازدواج اللغوي في اللغة العربيَّة**, المجمع، العدد 8.
- مكسح، أشواق، وبوضياف، رندة (2023), **أثر العامية في تدريس اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية: السنة الأولى أنموذجاً**, مذكرة ماستر، تخصص علوم اللسان، كلية الآداب واللغات، جامعة محمد خيضر – بسكرة، الجزائر.
- يعقوب، إميل بديع. (1982), **فقه اللغة العربية وخصائصها**, بيروت, دار العلم للملايين، لبنان.
- يعقوب، إميل بديع. (2006), **موسوعة علوم اللغة العربيَّة**. بيروت: دار الكتب العلميَّة.

**الملاحق:**

**ملحق رقم (1) المقياس الموجه للخبراء.**

**وزارة التعليم العالي والبحث العلمي**
**جامعة واسط/كليَّة التربيَّة الأساسيَّة.**

**(مقياس مستوى قلق التحول من العاميَّة إلى اللغة العربيَّة الفصحى لدى طلبة قسم اللغة العربيَّة بكليَّة التربيَّة الأساسيَّة في المواقف الصفيَّة)**

الأستاذ الفاضل ..... المحترم.

يروم الباحث إجراء بحثه الموسوم:

**(مستوى قلق التحول من العاميَّة إلى اللغة العربيَّة الفصحى لدى طلبة قسم اللغة العربيَّة بكليَّة التربيَّة الأساسيَّة في المواقف الصفيَّة)**

ومن متطلبات هذا البحث إعداد مقياس يهدف إلى قياس مستوى قلق التحول اللغوي لدى الطلبة عند انتقالهم من استخدام العاميَّة إلى اللغة العربيَّة الفصحى داخل البيئة الصفيَّة, وانطلاقًا من أهميَّة هذا الموضوع في البيئة الجامعيَّة، لما يمثله من بُعد نفسي لغوي يؤثر في مستوى الأداء الشفهي والتفاعل الصفي، فقد أعدّ الباحث هذا المقياس للتعرّف على مستوى قلق التحول اللغوي لدى طلبة قسم اللغة العربيَّة.

ونظرًا لما تتمتعون به من خبرة علميَّة وأكاديميَّة في مجال تخصصكم، نرجو منكم التفضل بإبداء آرائكم العلميَّة للحكم على صلاحيَّة فقرات المقياس في قياس قلق التحول اللغوي، وإبداء ملاحظاتكم واقتراح التعديلات التي ترونها مناسبة من حيث الحذف أو الإضافة أو التعديل، بما يسهم في تحقيق أهداف البحث.

**ولكم فائق الشكر والتقدير.**

**الباحث**

**م.م عبد الزهرة كزار جادر**

| ت | الفقرات | صالحة | غير صالحة | تحتاج الى تعديل |
|---|---|---|---|---|

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| أولًا | البعد الأول: القلق المعرفي | | | |
| 1- | أشعر بالخوف من الوقوع في خطأ نحوي عند التحدث بالفصحى. | | | |
| 2- | أراجع كلامي ذهنيًا قبل أن أنطقه بالفصحى. | | | |
| 3- | يقلقني اختيار المفردة الفصحى المناسبة أثناء الحديث. | | | |
| 4- | أخشى أن أستخدم تركيبًا لغويًا غير صحيح أمام زملائي. | | | |
| 5- | أشعر بأن قواعد الفصحى تعيق طلاقتي في الكلام. | | | |
| 6- | أتردد كثيرًا قبل الإجابة بالفصحى داخل الصف. | | | |
| 7- | أشعر بالارتباك إذا طُلب مني التحدث فجأة بالفصحى. | | | |
| 8- | أعتقد أن استخدام الفصحى يتطلب تركيزًا ذهنيًا مرهقًا. | | | |
| الثاني | البعد الثاني: القلق الاجتماعي | | | |
| 1- | أخاف من سخريَّة الآخرين إذا أخطأت بالفصحى. | | | |
| 2- | يقلقني تقييم الأستاذ لأدائي اللغوي. | | | |
| 3- | أشعر بالإحراج إذا صحح لي أحدهم خطأ لغويًا أمام الجميع. | | | |
| 4- | أفضل الصمت أحيانًا تجنبًا للخطأ أمام الزملاء. | | | |
| 5- | أشعر أن زملائي يراقبون أخطائي اللغويَّة. | | | |
| 6- | يزداد توتري عندما أتكلم بالفصحى أمام مجموعة كبيرة. | | | |
| 7- | أخشى أن يؤثر أدائي بالفصحى في صورتي الأكاديميَّة. | | | |
| ثالثًا | البعد الثالث: القلق الأدائي | | | |
| 1- | يتغير صوتي عند التحدث بالفصحى داخل الصف. | | | |
| 2- | أشعر بتسارع ضربات قلبي عند الحديث بالفصحى. | | | |
| 3- | أنسى بعض الكلمات عندما أبدأ الحديث بالفصحى. | | | |
| 4- | يتباطأ كلامي عند الانتقال من العاميَّة إلى الفصحى. | | | |
| 5- | أرتبك إذا قوطعت أثناء حديثي بالفصحى. | | | |
| 6- | أجد صعوبة في الاستمرار بالكلام بالفصحى لفترة طويلة. | | | |
| 7- | أفقد تسلسل أفكاري عند الحديث بالفصحى. | | | |
| 8- | أشعر أن أدائي بالفصحى أقل من أدائي بالعاميَّة. | | | |
| رابعًا | البعد الرابع: تجنب المشاركة | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| -1 | أتجنب رفع يدي إذا كان المطلوب الإجابة بالفصحى. | | | |
| -2 | أفضل استخدام عبارات قصيرة لتقليل احتماليَّة الخطأ. | | | |
| -3 | أختصر حديثي بالفصحى قدر الإمكان. | | | |
| -4 | أتحول إلى العاميَّة عند الشعور بالتوتر. | | | |
| -5 | أتمنى لو كان مسموحًا باستخدام العاميَّة داخل الصف. | | | |
| -6 | أؤجل مشاركتي إلى أن يتحدث الآخرون أولًا. | | | |
| -7 | أفضل الكتابة بالفصحى على التحدث بها. | | | |

**ملحق رقم (2)**

**أسماء السادة الخبراء والمحكمين الذين استعان بهم الباحثان في إجراءات البحث.**

| ت | الاسم واللقب العلميّ | الاختصاص | مكان العمل |
|---|---|---|---|
| -1 | أ.م.د انتصار كاظم خميس | طرائق تدريس اللغة العربيَّة | جامعة واسط/ كليَّة التربيَّة الأسَاسِيَّة |
| -2 | أ.م.د محمد جاسم الزبيديّ | طرائق تدريس العلوم | جامعة واسط/ كليَّة التربيَّة الأسَاسِيَّة |
| -3 | أ.م.د سعاد عبد الله داود | رياض أطفال | جامِعة واسط/ كليَّة التربيَّة الأسَاسِيَّة |
| -4 | أ.م.د صلاح عدنان ناصر | علم النفس العام | جامِعة واسط/ كليَّة التربيَّة الأسَاسِيَّة |
| -5 | م. ندى جبر عاشور | النقد الأدبيّ | جامِعة واسط/ كليَّة التربيَّة الأسَاسِيَّة |
| -6 | م.شيماء صليبي محمد | علم النفس العام | جامِعة واسط/ كليَّة التربيَّة الأسَاسِيَّة |
| -7 | م. نوال عباس عكال | علم النفس العام | جامِعة واسط/ كليَّة التربيَّة الأسَاسِيَّة |
| -8 | م.م فراس عليوي محمود | انثربولوجيا | جامِعة واسط/ كليَّة التربيَّة الأسَاسِيَّة |
| -9 | م.م شيماء عامر | رياض اطفال | جامِعة واسط/ كليَّة التربيَّة الأسَاسِيَّة |